

La Inteligencia y la seguridad emocional: el caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela

NÚRIA PÉREZ-ESCODA,
Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona (España)

ALBERTO ALEGRE
East Stroudsburg University of Pennsylvania (EE.UU.)

1. Introducción

Las investigaciones nos muestran que la inteligencia emocional se relaciona con una serie de aptitudes importantes para el bienestar personal y profesional. Por ejemplo, diferentes componentes de la inteligencia emocional están relacionados con niveles más bajos de estrés (Austin, Saklofske, y Mastoras, 2010; Ioannis, y Ioannis 2002), con las estrategias de enfrentamiento activo del estrés (Chan, 2008), con menores problemas de ajuste interno y externo (Downey, Johnston, Hansen, Birney, y Stough, 2010), con una más gran capacidad de resolución de problemas (Alumran, y Punamäki, 2008), con un nivel más alto de compromiso con la organización (Ioannis, y Ioannis 2002; Gardner, Stough, 2003), con un nivel más alto de cohesión y rendimiento de los equipos (Rapisarda, 2002; Jordan, y Troth, 2004), y con una satisfacción más alta en el trabajo (Gardner, Stough, 2003).

La inteligencia emocional se definió en un principio como la habilidad de prestar atención, entender, y regular las emociones para informar el pensamiento y la conducta (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, actualmente, coexisten dos conceptos diferentes de la inteligencia emocional: la *inteligencia emocional de habilidad*, y la *inteligencia emocional de rasgo*. Los dos conceptos difieren en tres dimensiones. Primero, en cuanto a la definición del constructo. La primera considera que la inteligencia emocional es un grupo específico de habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento de información emocional, mientras que la segunda considera la inteligencia emocional como la auto-percepción del individuo sobre el manejo de sus emociones. Segundo, las dos definiciones difieren en la forma de medir la inteligencia emocional. La inteligencia emocional de habilidad se mide con tests de ejecución máxima, mientras que la inteligencia emocional de rasgo se mide con cuestionarios de auto-informe. Finalmente, las dos definiciones difieren en cuanto al carácter mismo de la inteligencia emocional. Mientras que la inteligencia emocional de habilidad se considera un aspecto de la inteligencia general, la inteligencia emocional del rasgo se considera un componente de las estructuras inferiores de la personalidad (Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2001; Petrides y Furham, 2003).

La habilidad emocional puede entrenarse, pero las disposiciones de la personalidad deben ser nutridas de forma más sutil a través de la interacción humana. En el caso de los preadolescentes, las interacciones con los padres son especialmente importantes (Arrindell, Akkerman, Bagés, Feldman, Caballo, Oei, Torres, Canalda, Castro, Montgomery, Davis, Calvo, Kenardy, Palenzuela, Richards, Leong, Simón, y Zaldívar, 2005; Oshino, Suzuki, Ishii, y Otani, 2007). Por lo tanto, este estudio se inscribe en la inteligencia emocional de rasgo.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/1 – 15/09/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Otro aspecto de gran importancia que afecta al bienestar personal y profesional es el sentimiento de seguridad de las personas. Las personas que se sienten más inseguras en su trabajo tienden a experimentar más estrés y burnout (Ronen, y Baldwin, 2010), disfrutar de menos capacidad de liderazgo (Popper, y Amit, 2009) utilizar unas estrategias de enfrentamiento del estrés más pasivas (Li, 2008), y en general a experimentar un estado mental más negativo (Turner-Cobb, Gore-Felton, Marouf, Koopman, Kim, Israelski, y Spiegel, 2002).

Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997) han propuesto que la capacidad de las personas de estar positivamente adaptadas depende en gran parte de su inteligencia emocional. Por otro lado, Cummings y Davies (1995) proponen que esa misma capacidad de adaptación depende de los sentimientos de seguridad de la persona. Lo que todavía es una incógnita es cual puede ser el efecto conjunto de estas dos variables. Por un lado, es posible que una variable modere el efecto del otro. Quizás el efecto que de una inteligencia emocional baja en la capacidad de adaptación de las personas a la organización se multiplica cuando la persona además se siente insegura en la organización, o al revés, el efecto de los sentimientos de seguridad puede ser más grave cuando la persona además tiene una capacidad baja de entender y regular sus emociones.

Por otro lado es posible que una variable haga de mediadora de la otra. Por ejemplo, quizás las personas más inseguras no disfruten de la tranquilidad de espíritu necesaria para interpretar las situaciones emocionales correctamente. La necesidad de sobrevivir a la situación amenazante puede reducir la capacidad de la persona de atender a sus emociones y las de los otros, de interpretarlas correctamente, y de regular la conducta apropiadamente. Es decir, es posible que la inseguridad de la persona afecte a su inteligencia emocional. Entonces, esta menor inteligencia emocional provoca más problemas de adaptación. También puede ser que, al revés, una inteligencia emocional más baja reduzca la capacidad de las personas de interpretar las situaciones potencialmente peligrosas correctamente y haga que las personas se sientan más inseguras. Entonces, esta mayor inseguridad puede provocar problemas de adaptación. En este sentido, Mayer y Salovey (1995) afirman que los procesos psicológicos que bloquean el flujo de información tales como el miedo excesivo o crónico pueden reducir la inteligencia emocional. En condiciones de inseguridad, las personas a menudo reaccionan seleccionando objetivos a corto plazo que promueven la supervivencia (Goleman, 1995). Los seres humanos buscan formas de superar el peligro bien evitándolo, bien intentando controlar la situación amenazante (Cummings y Davies, 1995). La inseguridad crónica y las reacciones defensivas reducen la capacidad de desarrollar comportamientos eficaces o adaptativos. Una actitud defensiva puede desviar o acortar el procesamiento de las emociones necesario para tomar decisiones que promueven la adaptación, llevando a una menor sensibilidad hacia los otros, y a una menor comprensión social (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). En cambio, cuando las personas se sienten más seguras utilizan respuestas emocionalmente más competentes tales como: mostrar más tolerancia, más sensibilidad, más responsabilidad, estrategias de enfrentamiento del estrés más flexibles, y valoraciones de ellos mismos y de los otros más realistas (Helson y Wink, 1987). Además las personas más seguras utilizan respuestas a los problemas más adaptativas, más positivas, y más orientadas a la resolución de los problemas (Davies, Forman, Rasi, y Stevens, 2002; Phelps, Belsky, y Crnic 1998), y muestran una conducta más asertiva (Patterson, Greene, Basson, y Ross, 2002). Las personas seguras muestran también otras competencias típicas de las personas emocionalmente inteligentes. Por ejemplo, las personas seguras son más capaces de posponer la gratificación (Jacobsen, Huss, Frenndirch, Kruesi, y Ziegenhain, 1997), y rendir mejor en tests que miden la comprensión de la información emocional (Laible y Thompson,

1998). Los investigadores han encontrado que la seguridad emocional se relaciona con características de la inteligencia emocional a lo largo del desarrollo de la persona. Por ejemplo, niños más seguros disfrutaban de un entendimiento superior de las emociones ambiguas comparado con niños menos seguros (Steele, Steele, Croft, y Fonagy, 1999). Las mujeres más seguras controlan sus emociones mejor que las mujeres más inseguras durante las discusiones con sus maridos (Paley, Cox, Burchinal, y Payne, 1999). Padres más seguros también muestran una capacidad superior que padres más inseguros de educar a sus hijos de una forma positiva (Phelps, Belsky, y Crnic, 1998). A pesar de la abundancia de estudios citados, a día de hoy, no disponemos de estudios que investiguen el efecto conjunto de estas dos variables en el ajuste de los individuos. Nuestro estudio investiga esta cuestión por primera vez.

Este estudio se interesa por la capacidad del preadolescente de funcionar adecuadamente en la escuela, y particularmente investiga dos tipos de problemas: los problemas de ajuste interno, y los problemas de ajuste externo. Se entiende por problemas de ajuste interno los que afectan a la psique de la persona tales como los trastornos de ansiedad, somatización, depresión, o aislamiento. Se entiende por problemas de ajuste externo los que afectan la conducta de la persona tales como los trastornos de conducta, las tendencias a la agresividad o la conducta delictiva (Rohner, 1990).

En definitiva, este estudio investiga la relación entre la inteligencia emocional de los adolescentes y su inseguridad emocional, así como el efecto que ambas independientemente o en combinación pueden tener sobre los problemas de ajuste interno y externo de los adolescentes en su entorno escolar.

2. Hipótesis

Basándose en las teorías de Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997) y Cummings y Davies (1995), nuestro interés es poner a prueba tres hipótesis:

- Que los sentimientos de seguridad de los preadolescentes están relacionados con su inteligencia emocional.
- Que los sentimientos de seguridad de los preadolescentes y su inteligencia emocional predicen los problemas de ajuste interno y externo de los preadolescentes a la escuela.
- Que la capacidad de los preadolescentes de ajustarse apropiadamente al entorno escolar se ve afectada también por la interacción entre sus sentimientos de seguridad y su inteligencia emocional, bien porque una variable modera el efecto de la otra, bien porque una variable media el efecto de la otra.

3. Método

3.1 Participantes y Procedimientos

En este estudio, los participantes fueron reclutados en cuatro escuelas diferentes de Barcelona, España. Un total de 243 niños y niñas de entre 11 y 13 años contestaron cuestionarios, además de sus tutores escolares. En relación al género, la muestra estaba constituida por un 47,8% de niñas. Los participantes

fueron principalmente de nacionalidad española, con un porcentaje del 13% de niños/as de origen inmigrante. En cuanto a la distribución socio-económica el 14,9% procede de clase alta, el 76,1% de clase media y el 9,0% de clase baja, lo que se ajusta a la distribución en la población. Los niños completaron cuestionarios relativos a su inteligencia e inseguridad emocional, y acerca de su ajuste interno y externo. Por su parte, los maestros contestaron cuestionarios acerca del ajuste interno y externo de los adolescentes en la escuela.

Todos los instrumentos de medida, con excepción del *Teacher Report Form (TRF)* y el *Youth Self-Report (YSR)*, fueron sometidos a análisis factorial exploratorio usando rotación Varimax. El número de factores se decidió considerando los valores de Eigen, la información derivada del gráfico de sedimentación, y la interpretabilidad de los factores. Las escalas fueron analizadas para medir su fiabilidad interna usando el coeficiente de consistencia interna de Cronbach. Se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las escalas. El análisis de regresiones fue utilizado para testar el modelo de relaciones propuesto en las hipótesis.

3.2 Medidas

Inteligencia emocional percibida. Los adolescentes contestaron el "Trait Meta-Mood Scale for Children" (TMMS-C, Rockhill y Greener, 1999). Esta escala es una adaptación del "Trait Meta-Mood Scale" desarrollado por Peter Salovey, Jack Mayer y sus colegas (1995). Las autoras acortaron la escala original y simplificaron el lenguaje para que pudiera ser contestada por niños y adolescentes de siete a 18 años. El "Trait Meta-Mood Scale" original y por tanto su adaptación a niños y adolescentes están ambos basados en el modelo de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey que sostiene que la inteligencia emocional se compone de tres dimensiones: la atención a los sentimientos, la claridad en los sentimientos, y la regulación o reparación emocional (Mayer y Salovey, 1990). La nueva escala, con una subescala para cada una de las tres dimensiones citadas, tiene 16 ítems y usa un formato de respuesta estilo Likert, en el cual las personas que responden indican del 1 al 5 hasta qué punto cada ítem corresponde a su forma de ser o actuar. Las respuestas varían desde *casi nunca cierto en mi caso* hasta (1) *muy a menudo cierto en mi caso* (5).

En su estudio, Rockhill and Greener (1999) obtuvieron coeficientes de consistencia interna de Cronbach, para cada una de las escalas, de .70, .58, .76. La inteligencia emocional medida con este cuestionario correlaciona negativamente con medidas de depresión y aislamiento social, y correlaciona positivamente con medidas de optimismo, competencia social, y satisfacción vital. Todo ello muestra la validez de la escala. Para garantizar la calidad de la traducción de esta escala al castellano, se utilizó el clásico sistema de traducción al castellano y posterior traducción al inglés para su comprobación.

Seguridad emocional. Para medir la seguridad emocional, los participantes contestaron el cuestionario de "Security in the Parent-Child Subsystem" (SPCS; Alegre y Benson, 2010). Este cuestionario es una adaptación del Security in the Interparental Subsystem (SIS; Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A., y Stevens, K. I., 2002). El SIS mide la inseguridad que sienten los niños cuando experimentan el conflicto matrimonial de los padres. Este cuestionario ha sido extensamente utilizado con probada fiabilidad y validez (El-Sheikh, Cummings, Kouros, Elmore-Staton, y Buckhalt, 2008; El-Sheikh, Buckhalt, Keller, y Acebo, 2007; Davies, Forman, Rasi, Stevens, 2002). El cuestionario de Alegre y Benson es una adaptación de este cuestionario a un contexto diferente. Mide la seguridad emocional que sienten los hijos cuando los padres

no les muestran cariño o afecto, y cuando les riñen y castigan. Consta de 48 preguntas y usa un formato de respuesta estilo Likert, en el cual las personas que responden indican del 1 al 4 hasta qué punto cada ítem corresponde a su forma de ser o actuar. Las respuestas varían desde casi nunca cierto en mi caso hasta (1) muy a menudo cierto en mi caso (4). El cuestionario consta de dos subescalas. La primera subescala mide las reacciones emocionales y conductuales de inseguridad desarrolladas por los hijos/as como consecuencia de las conductas parentales descritas. Tales reacciones incluyen pérdida temporal del control emocional, y sobrerregulación de la exposición a la situación amenazante. La segunda subescala mide los esquemas mentales creados sobre la relación padres-hijos, la situación de conflicto, y sus posibles consecuencias para la seguridad del hijo/a. En su estudio Alegre y Benson (2010) informan de una fiabilidad alfa de Cronbach de .90 para la primera subescala y de .93 para la segunda subescala. Con una muestra de 329 estudiantes de universidad, estos autores han mostrado la validez de la escala con correlaciones negativas con la disponibilidad parental, y positivas con el castigo físico de los padres y con los problemas de ajuste interno y externo de los tardo-adolescentes. Para garantizar la calidad de la traducción de esta escala al castellano, se utilizó el clásico sistema de traducción al castellano por un traductor y posterior traducción al inglés para su comprobación por un segundo traductor.

Problemas de ajuste interno y externo. Para medir el ajuste interno y externo de los adolescentes, los adolescentes contestaron la versión en castellano de las subescalas de ansiedad/depresión, aislamiento, agresividad, y conducta delincuente del *Youth Self-Report* (YSR, Achenbach, 1991). Los maestros informaron sobre la adaptación de los adolescentes a la escuela usando las mismas escalas en la versión para profesores que recibe el nombre de *Teacher Report Form*. Ambos cuestionarios son versiones del *Child Behavior Checklist* (CBCL, Achenbach, 1991). La validez del CBCL en sus tres versiones (CBCL para padres, YSR para hijos, y TRF para maestros) ha sido documentada extensivamente en la literatura científica, siendo probablemente la medida de ajuste interno y externo más usada en investigación psicológica.

4. Agradecimiento

Esta investigación ha sido realizada gracias a la ayuda ARCE (Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

5. Resultados

5.1 Análisis factorial

El análisis factorial del cuestionario de seguridad emocional aportó cuatro subescalas en vez de las dos propuestas. La primera subescala reúne ítems relativos a la desregulación emocional que sufre la persona cuando se enfrenta a una situación potencialmente amenazante desde el punto de vista emocional (en este caso la de los padres regañando al hijo, o ignorándolo cuando pide atención). La segunda subescala agrupa ítems relativos a las reacciones conductuales desarrolladas por los preadolescentes destinadas a recuperar un sentimiento de seguridad. La tercera escala reúne los ítems que muestran las representaciones mentales negativas que los preadolescentes se han hecho de las consecuencias para su seguridad y las causas de la situación conflictiva. Finalmente, la cuarta subescala agrupa los ítems relativos

a los esquemas mentales positivos que los preadolescentes han desarrollado sobre sus recursos para afrontar estas situaciones. La confiabilidad de las cuatro escalas medida con el coeficiente alfa de Cronbach es la siguiente: 0,84, 0,75, 0,90, 0,83.

El análisis factorial del cuestionario de inteligencia muestra tres factores. El primer factor relativo a la atención a los sentimientos. El segundo factor relativo a la claridad de comprensión de los sentimientos. El tercer factor relativo a la capacidad de regulación de las emociones. La confiabilidad de las tres escalas medida con el coeficiente alfa de Cronbach es la siguiente: 0,79, 0,76, 0,82.

Aunque la teoría propone que personas con mayor inteligencia emocional tienen más capacidad para atender a sus emociones, en este estudio, la atención a las emociones correlacionó con aspectos positivos del desarrollo de los preadolescentes (esquemas más constructivos sobre los recursos para enfrentar los problemas, la claridad de las emociones, y la capacidad de regulación de las emociones), pero también con aspectos negativos tales como más inseguridad, más desregulación emocional al enfrentar una situación conflictiva, y reacciones conductuales más inseguras al enfrentar estas mismas situaciones). Es decir, parece que las personas más inteligentes emocionalmente prestan más atención a sus emociones, pero las personas con problemas emocionales también prestan más atención a las emociones. La correlación entre inteligencia emocional y la atención a las emociones parece por lo tanto ser curvilínea. Cómo en este estudio se investigan correlaciones lineares, se suprimió la atención a las emociones al calcular un índice de inteligencia emocional global. La inteligencia emocional, por lo tanto, se calculó en base a las escalas de claridad o comprensión de las emociones y de capacidad de regulación de las emociones.

Las escalas de ajuste interno y externo de los preadolescentes y de los tutores escolares mostraron las siguientes fiabilidades: 0,78, y 0,85 (niños) y 0,84 y 0,91 (los tutores escolares). Para crear un índice único de problemas de ajuste interno y otro de problemas de ajuste externo, las mediciones tanto de los niños como de los maestros se normalizaron restando la media a cada uno de los valores y dividiéndolos por su desviación estándar. Entonces los índices normalizados de los niños y los de los maestros se sumaron y dividieron por dos. De esta forma, se obtuvo un único índice de problemas internos (según la información conjunta de niños y tutores escolares) y un índice único de problemas externos.

5.2 Análisis de correlaciones

El análisis de correlaciones utilizando el coeficiente de correlación de Pearson mostró que la inseguridad predice los problemas de ajuste interno y externo según los índices unificados ($r = 0,41, 0,38, p < 0,01$). Entre los componentes de la inseguridad emocional, la desregulación emocional, las reacciones conductuales, y los esquemas negativos correlacionan tanto con los problemas de ajuste interno como externo, mientras que los esquemas positivos no lo hacen.

El índice de inteligencia emocional también correlaciona con los problemas de ajuste interno y externo de los preadolescentes ($r = - 0,17; - 0,28; p < 0,01$). En cuanto a los componentes de la inteligencia emocional, la claridad correlaciona con los problemas de ajuste externo pero no interno, mientras que la capacidad de regulación emocional correlaciona con los dos (Ver Tabla 1).

En cuanto a las relaciones entre inteligencia emocional y seguridad emocional, la correlación es del $-0,22$ ($p < 0,01$). Al profundizar en los componentes de la inseguridad y de la inteligencia emocional, vemos que las reacciones conductuales inseguras correlacionan con la regulación emocional ($r = -0,24$). Los esquemas negativos sobre las consecuencias del conflicto correlacionan con la comprensión de las emociones ($r = -0,16$) y con la capacidad de regulación de las emociones ($r = -0,15$). Finalmente, los esquemas positivos correlacionan con los dos componentes de la inteligencia emocional: claridad, y regulación ($r = 0,19; 0,30; p < 0,01$).

Tabla 1.
Correlaciones entre las variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. DESREG EM.	---									
2. REACT CON.	.452 [*]	---								
3. DESTRUCT	.522 ^{**}	.586 ^{**}	---							
4. CONSTRUCT	.031	-.258 ^{**}	-.286 ^{**}	---						
5. INT. EMOT.	.002	-.204 ^{**}	-.142 [*]	.405 ^{**}	---					
6. CLARIDAD	-.074	-.113	-.155 [*]	.366 ^{**}	.745 ^{**}	---				
7. ATENCION	.254 ^{**}	.155 [*]	.073	.188 ^{**}	.377 ^{**}	.388 ^{**}	---			
8. REGULACION	.020	-.236 ^{**}	-.147 [*]	.300 ^{**}	.850 ^{**}	.318 ^{**}	.183 ^{**}	---		
9. PR. INTERN.	.413 ^{**}	.236 ^{**}	.368 ^{**}	-.024	-.171 ^{**}	-.110	-.005	-.166 [*]	---	
10. PR. EXTERN.	.232 ^{**}	.217 ^{**}	.385 ^{**}	-.065	-.278 ^{**}	-.169 [*]	-.030	-.276 ^{**}	.195 ^{**}	---
11. INSEGUR	.694 ^{**}	.766 ^{**}	.923 ^{**}	-.362 ^{**}	-.217 ^{**}	-.202 ^{**}	.135 [*]	-.216 ^{**}	.411 ^{**}	.380 ^{**}

Nota. $N = 243$

** . La correlación es significativa al nivel del 0.01.

* . La correlación es significativa al nivel del 0.05.

5.3 Análisis de moderación

El análisis de regresión muestra que las diferentes variables demográficas (edad, género, personas con las que vive el preadolescente, origen étnico, y nivel cultural de los padres) no influyen en los problemas de ajuste interno o externo de los preadolescentes. La inteligencia emocional predice los problemas de ajuste interno y la inseguridad también. Pero, cuando las dos variables se introducen al mismo tiempo en la ecuación de regresión, sólo el efecto de la inseguridad emocional es significativo. Cuando introducimos, en un segundo paso, la interacción entre inteligencia emocional e inseguridad vemos que esta interacción no se relaciona significativamente con los problemas de ajuste interno. (Ver Tabla 2).

La inteligencia emocional y la seguridad emocional también predicen los problemas de ajuste externo, y las dos variables significativamente predicen estos problemas cuando los entramos simultáneamente en la ecuación de regresión. La interacción entre la inteligencia emocional y la inseguridad emocional no predice significativamente los problemas de ajuste externo (Ver Tabla 2).

5.4 Análisis de Mediación

Para a que se pueda hablar de mediación, las tres condiciones propuestas por Baron y Kenny (1986) tienen que cumplirse: 1) tiene que haber una relación estadísticamente significativa entre la variable de predicción y la variable predicha, 2) tiene que haber una relación estadísticamente significativa entre la

variable de predicción y la variable mediadora, y 3) tiene que haber una relación estadísticamente significativa entre la variable mediadora y la variable predicha cuando todas las variables se introducen en la misma ecuación de regresión. Esta relación tiene que suprimir o reducir significativamente la relación entre la variable de predicción y la predicha. En nuestro estudio, las variables dependientes son los problemas de ajuste interno y externo. Sin embargo, se desconoce "a priori" si la inteligencia emocional y la seguridad emocional son variables predictoras o mediadoras, por lo que ambas serán testadas en los dos roles.

Para los problemas de ajuste interno, el análisis de regresión muestra que cuando introducimos la inteligencia emocional en el primer paso (es decir como variable predictor), predice los problemas de ajuste interno ($\beta = -.17$, $p < .05$). Cuando introducimos la seguridad emocional en el segundo paso (como variable mediadora), la seguridad emocional predice significativamente los problemas de ajuste interno ($\beta = .39$, $p < .01$) y además suprime la relación entre inteligencia emocional y ajuste interno ($\beta = -.09$, $p > .05$). Parece por lo tanto que los sentimientos de inseguridad juegan un papel de mediación entre la inteligencia emocional y los problemas de ajuste interno. Para asegurarnos de que no sea al revés, y sea la inteligencia emocional la que media entre la inseguridad y los problemas de ajuste interno, repetimos el análisis de regresión invirtiendo el orden en que introducimos las variables. Encontramos que la inseguridad predice los problemas de ajuste interno ($\beta = .41$, $p < .01$) cuando la introducimos en el primer paso (como variable predictor), pero cuando la introducimos la inteligencia emocional en un segundo paso (como variable mediadora), ésta no predice significativamente los problemas de ajuste interno. Por lo tanto la inteligencia emocional no juega un rol de mediación.

Cuando repetimos el mismo proceso con los problemas de ajuste externo, encontramos que las dos variables cumplan las tres condiciones. Por lo tanto vemos que una variable hace de mediadora de la otra, pero no sabemos qué variable es la que predice y cuál es la que media.

Tabla 2
Análisis de Regresión

Variables	Ajuste Interno			Ajuste Externo		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Análisis Moderación						
Inseguridad	.32	.05	.43**	-.12	.05	.32**
Inteligencia emocional	-.04	.05	-.06	-.45	.05	-.22**
Inseguridad * Inteligencia	-.00	.05	-.03	.00	.05	.07
Análisis Mediación						
Paso 1						
Inteligencia emocional	-.13	.05	-.17*	-.21	.05	-.28**
Paso 2						
Inteligencia emocional	-.07	.05	-.09	-.16	.05	-.21**
Inseguridad	.30	.05	.39**	.25	.05	.34**
Paso 1						
Inseguridad	.31	.05	.41**	.29	.05	.38**
Paso 2						
Inseguridad	.29	.05	.39**	.25	.05	.34**
Inteligencia emocional	-.07	.05	-.09	-.16	.05	-.21**

Nota. $N = 243$

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

6. Conclusiones

En lo referente a la primera hipótesis, se confirma que la inteligencia emocional y la inseguridad emocional están relacionadas. Además, diferentes componentes de la inseguridad correlacionan con componentes de la inteligencia emocional. Así, una comprensión más alta de las emociones correlaciona con menores esquemas mentales negativos de inseguridad. Es decir, cuando los preadolescentes entienden mejor sus emociones tienen menor tendencia a ver los momentos de inseguridad con una óptica pesimista (y al revés). Por otro lado, la capacidad de regular las emociones correlaciona con menores reacciones conductuales inseguras y menores esquemas mentales negativos de inseguridad. Parece por lo tanto, que cuando los preadolescentes tienen dificultad a regular las emociones, tienen también más tendencia a sobrerreaccionar en situaciones de inseguridad y a ser más pesimistas sobre las causas y consecuencias de estas situaciones.

En cuanto a la segunda hipótesis, se comprueba que tanto la inteligencia emocional como los sentimientos de inseguridad predicen los problemas de ajuste interno y externo. Esto es congruente con las diferentes investigaciones realizadas hasta la fecha que han mostrado como tanto la inteligencia emocional como la inseguridad predicen una serie de problemas que afectan la capacidad de las personas de adaptarse a las organizaciones y rendir plenamente.

Finalmente, en cuanto a la tercera hipótesis, se comprueba que la inteligencia emocional y los sentimientos de inseguridad juegan un papel conjunto. Una variable no modera el efecto de la otra, sino que la seguridad hace un papel de mediación entre la inteligencia emocional y los problemas de ajuste interno. La mediación también se produce con los problemas de ajuste externo, pero, en este caso, no está claro cuál es la variable mediadora y cuál es la variable de predicción.

Estos resultados tienen implicaciones para las políticas organizativas. Confirman los estudios que muestran que las personas que disfrutan de una mayor inteligencia emocional y de unos sentimientos de seguridad más sólidos se adaptan mejor a la organización y por lo tanto rinden más. Pero además, muestran que el efecto de la inteligencia emocional en la adaptación se produce, al menos en parte, a través de los sentimientos de seguridad de la persona. Por tanto, para obtener el mejor rendimiento de las personas, aquellos que ocupan cargos de dirección tanto en escuelas como en organizaciones empresariales tienen que hacer lo posible para crear un ambiente de trabajo seguro y no amenazante, y que estimule el desarrollo de competencias emocionales. Los estilos directivos basados en el abuso de la autoridad, la falta de escucha del subordinado, o la insensibilidad hacia las necesidades de las personas sólo aportan resultados negativos. Por el contrario, los estilos de dirección basados en una autoridad que escucha, valora, y aporta feed-back de una forma no amenazante favorecen la adaptación de las personas a su organización y en definitiva su rendimiento.

Bibliografía

- ACHENBACH, Thomas M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ALEGRE, Alberto y BENSON, Mark J. (2011). Parental acceptance and late adolescents' adjustment: The role of emotional security. En Kourkoutas E. E. and Fatos E. (Eds.) *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts*. (pp. 13 - 22). BrownWalker Press. Boca Raton, FL.

- ALUMRAN, Jihan I.A., PUNAMÄKI, Raija-Leena(2008). *Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents. Individual Differences Research, 6*, 104-119.
- ARRINDELL, W. A. AKKERMAN, A. BAGÉS, N. FELDMAN, L. CABALLO, V. E. OEI, T. P. S. TORRES, B. CANALDA, G. CASTRO, J. MONTGOMERY, I. DAVIS, M. CALVO, M. G. KENARDY, J. A. PALENZUELA, D. L. RICHARDS, J. C. LEONG, C. C. SIMÓN, M. A. y ZALDÍVAR, F. (2005). *The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela: Factorial Invariance, and Associations with Sex Roles, Self-Esteem, and Eysenckian Personality Dimensions. European Journal of Psychological Assessment, 21*, 56-66.
- AUSTIN, Elizabeth J., SAKLOFSKE, Donald H., MASTORAS, Sarah M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology, 62*, 42-50.
- CUMMINGS, E. Mark. y DAVIES Patrick T. (1995). The Impact of parents on their children: An emotional security perspective. *Annals of Child Development: A Research Annual, 10*, 167-208. Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- CHAN, David W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*, 397-408.
- DAVIES Patrick T., FORMAN, Enva. M., RASI, Jennifer A.; y STEVENS, Kristopher I. (2002). Assessing children's emotional security in the interparental relationship: The security in the interparental subsystem scales. *Child Development, 73*, 544-562.
- DOWNEY, Luke A., JOHNSTON, Patrick J., HANSEN, Karen, BIRNEY, Jill. y STOUGH, Con. (2010). *Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. Australian Journal of Psychology, 62*, 20-29.
- BUCKHALT, Joseph A., KELLER, Peggy S., CUMMINGS, E., ACEBO, Christine. (2007). *Child emotional insecurity and academic achievement: The role of sleep disruptions. Journal of Family Psychology, 21*, 29-38
- EL-SHEIKH, Mona, BUCKHALT, Joseph A., KELLER, Peggy S., CUMMINGS, E., ACEBO, Christine. (2007). *Child emotional insecurity and academic achievement: The role of sleep disruptions.*
- EL-SHEIKH, Mona, CUMMINGS, E. Mark, KOUROS, Chrystyna D., ELMORE-STATON, Lori., BUCKHALT, Joseph. (2008). *Marital psychological and physical aggression and children's mental and physical health: Direct, mediated, and moderated effects. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*, 138-148.
- GARDNER, Lisa, y STOUGH, Con. (2003). *Assessing the relationship between workplace emotional intelligence, job satisfaction and organisational commitment. Australian Journal of Psychology, 55*, 124-124.
- GOLEMAN, David. (1995). *Inteligencia emocional* (Emotional intelligence). Barcelona, Spain: Editorial Kairos.
- HELSON. Ravenna, y WINK, Paul. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 531-541.
- IOANNIS Nikolaou., y IOANNIS, Tsaousis. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis (1993 - 2002), 10*, 327 - 343.
- JACOBSEN, Teresa; HUSS, Michael; FENDRICH, Michael; KRUESI, Markus J P; ZIEGENHAIN, Ute. (1997). Children's ability to delay gratification: Longitudinal relations to mother-child attachment. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 411-426.
- JORDAN, Peter J., y TROTH, Ashlea C. (2004). *Managing Emotions During Team Problem Solving. Human Performance, 17*, 195-218.
- LAIBLE, Deborah J.; THOMPSON, Ross A. (1998). *Attachment and emotional understanding in preschool children. Developmental Psychology, 34*, 1038-1045.
- LI, Ming-hui (2008). *Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among taiwanese college students. College Student Journal, 42*, 312-325.
- MAYER, John D., y SALOVEY, Peter. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied y Preventive Psychology, 4*, 197-208.
- MAYER, J. D., y SALOVEY, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey, y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MAYER, John D., SALOVEY, Peter, CARUSO, David. R., y SITARENOS, Gill. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. *Emotions, 3*, 97-105.

- OSHINO, S. SUZUKI, A. ISHII, G. y OTANI, K. (2007). *Influences of parental rearing on the personality traits of healthy Japanese. Comprehensive Psychiatry, 48*, 465-469.
- PALEY, Blair, COX, Martha J., BURCHINAL, Margaret R., y PAYNE, C. Chris (1999). Attachment and marital functioning: Comparison of spouses with continuous-secure, earned-secured, dismissing, and preoccupied attachment stances. *Journal of Family Psychology, 13*, 580-597.
- PATERSON, Marie, GREEN, J. Mari-Anne, BASSON, Chris., y ROSS, F. (2002). Probability of assertive behavior, interpersonal anxiety and self-efficacy of South African registered dietitians. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 15*, 9-17.
- PETRIDES, K. V., y FURNHAM, A. (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- PETRIDES, K. V., y FURNHAM, A. (2003). *Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- PHELPS, June Lichtenstein, BELSKY, Jay., y CRNIC, Keith. (1998). Earned security, daily stress, and parenting: A comparison of five alternative models. *Development y Psychopathology, 10*, 21-38.
- POPPER, Micha, y AMIT, Karin (2009). *Influence of Attachment Style on Major Psychological Capacities to Lead. Journal of Genetic Psychology, 170*, 244-267.
- RAPISARDA, Brigette Ann (2002). *The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and performance. International Journal of Organizational Analysis, 10*, 363-380.
- ROHNER, Ronald. P. (1990). Handbook for the study of parental acceptance and rejection. (3rd. Ed.) Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- RONEN, Sigalit, y BALDWIN, Mark W.. (2010). *Hypersensitivity to Social Rejection and Perceived Stress as Mediators Between Attachment Anxiety and Future Burnout: A Prospective Analysis. Applied Psychology: An International Review. 59*, 380-403.
- ROCKHILL, Carol. M. GREENER, Susan. (1999). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for elementary school children.* Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development Albuquerque, NM.
- SALOVEY, P., y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- STEELE, Howard, STEELE, Miriam, CROFT, Carla, y FONAGY, Peter (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development, 8*, 161-178.
- TURNER-COBB, Julie M., GORE-FELTON, Cheryl, MAROUF, Feyza., KOOPMAN, Cheryl, KIM, Peea, ISRAELSKI, Dennis, y SPIEGEL, David. (2002). Coping, Social Support, and Attachment Style as Psychosocial Correlates of Adjustment in Men and Women with HIV/AIDS. *Journal of Behavioral Medicine, 25*, 337-353.