

Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades *versus* habilidades medias

Mari Carmen FERNÁNDEZ

Laura LLOR

Rosario BERMEJO

Daniel HERNÁNDEZ

Marta SAINZ

Gloria SOTO

Correspondencia:

Mari Carmen Fernández Vidal
mcfvidal@um.es

Rosario Bermejo
charo@um.es

Marta Sainz Gómez
m.gomez@um.es

Laura Llor
Laura.llor@um.es

Teléfono común:
868883919

Dirección postal común:
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Espinardo, s/n
30100 Murcia

Daniel Hernández Torrano
danielht@um.es
Teléfono: +1 860 771 0016
Dirección postal:
Neag Center fo Gifted Education
and Talent Development
2131 Hillside Road, Unit 3007
Storrs, CT 06269-3007
University of Connecticut

Gloria Soto Martínez
Gloriasm@um.es
Teléfono: 868884547
Departamento de Métodos de
Diagnóstico e Investigación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Espinardo s/n
30100 Murcia

Recibido: 1 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar la percepción que los profesores tienen sobre las competencias socioemocionales de sus alumnos adolescentes, según la excepcionalidad (alta habilidad vs. no alta habilidad) y el género. La muestra estuvo compuesta por 443 profesores pertenecientes a 55 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. El instrumento utilizado fue el EQ-i: YV-O dirigido a profesores (BAR-ON & PARKER, en prensa). Los resultados indicaron, según la excepcionalidad de los alumnos (alta habilidad vs. no alta habilidad), que los profesores percibieron al grupo de alumnos de alta habilidad más adaptados, con mayor estado de ánimo y con mayores habilidades interpersonales. Respecto al género, los profesores valoraron con mayor manejo del estrés a los chicos. Además, según la excepcionalidad (alta habilidad vs. no alta habilidad) y el género, los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones adaptabilidad, estado de ánimo e intrapersonal.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia emocional, Alta habilidad, Competencias socioemocionales, EQ-i: YV-O.*

Teachers' socio-emotional perceptions on gifted and average adolescents

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the teachers' perception on socioemotional competence of their adolescent students, according to exceptionality (high abilities versus non high abilities) and gender. The sample was composed of 443 teachers from 55 Secondary Schools in Murcia (Spain). The instrument used was the EQ-i: YV-O for teachers (BAR-ON & PARKER, in press). According to the exceptionality of the students (high abilities versus non high abilities) the results showed that teachers perceived students with high abilities as being more adaptable, having greater general mood and having greater interpersonal abilities. Moreover, in relation to gender, teachers scored boys as having better stress management. In addition, with regard to exceptionality (high abilities versus non high abilities) and gender, the results showed statistically significant differences in the adaptability, general mood, and intrapersonal dimensions.

KEY WORDS: *Emotional intelligence, High ability, Social-emotional competence, EQ-i: YV-O.*

Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades y sin altas habilidades

El estudio de los alumnos con altas habilidades ha estado centrado tradicionalmente en su configuración cognitiva, dejando de lado otros aspectos no cognitivos relacionados con la esfera de la personalidad. En los últimos años, se han comenzado a incorporar distintas variables socio-emocionales en el estudio de los alumnos con altas habilidades, así como la percepción que tienen los agentes educativos sobre la competencia socioemocional de sus alumnos (FERNÁNDEZ, 2011; PRIETO *ET AL.*, 2008; SAINZ, 2008; SAINZ, 2010).

Tal y como señalan Fernández-Berrocal & Extremera (2002: 6), "*los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase*". El profesor es la persona que más tiempo pasa con el alumno después de sus padres. Tiene un buen marco de comparación y referencia de sus alumnos y la ocasión de observar, en muchas situaciones de aula, el ritmo de aprendizaje y las diferencias individuales como liderazgo, creatividad, relaciones con sus compañeros, etc. Por tanto, el uso de medidas para conocer la opinión del profesor sobre las competencias sociales de sus alumnos genera información complementaria a la que ofrecen los padres, los propios alumnos, y sus compañeros (WIGELSWORTH, HUMPHREY, KALAMBOUKA & LENDRUM, 2010; SÁNCHEZ, 2006).

Sin embargo, no todos los investigadores opinan de la misma manera, recurriendo a las siguientes razones: primera, el maestro desconoce a veces los rasgos de los niños excepcionales, siendo para ellos lo más importante el rendimiento académico. Segunda, suelen tener estereotipos falsos que no responden a la realidad (SIEGLE, MOORE, MANN & WILSON, 2010). En este sentido, se ha comprobado que los profesores se dejan influenciar en sus opiniones sobre el nivel de inteligencia que presentan sus alumnos por conductas como la obediencia, la imagen, el orden, el aseo, la puntualidad, etc. (HUME, 2000). Además, Genovard (1982) sostiene que el maestro tiende a valorar como niño inteligente al niño obediente, aplicado, seguidor de normas. Sin embargo, suele considerar negativamente a otros alumnos más revoltosos y problemáticos en el aula, aún mostrando rasgos característicos de los niños precoces como la creatividad, resistencia a la autoridad, resistencia a determinado tipo de tareas escolares que el maestro puede no encontrar significativas. De este modo, el profesor puede estar influido sobre los prejuicios existentes acerca de las competencias sociemocionales de los estudiantes con alta habilidad (PRIETO & FERRANDO, 2008).

Si bien es cierto que el tema de los desajustes socioemocionales y los problemas del bienestar psicológico de los niños con alta habilidad ha sido analizado en numerosas investigaciones, centradas en estudiar sus rasgos de personalidad y sus problemas socioemocionales (TERMAN, 1925; LUBINSKI & BENBOW, 2000), esta cuestión sigue debatiéndose en la actualidad.

En este sentido, encontramos dos enfoques totalmente opuestos. El primer enfoque es defendido por los autores que sostienen que los superdotados no presentan problemas de ajuste emocional. En su estudio longitudinal, Terman (1925) halló que los superdotados con elevada inteligencia académica manifestaban buen ajuste social, emocional, desarrollo moral y madurez para establecer relaciones sociales. Además, Freeman (1983; 1994) y Baer (1991) señalaron que los superdotados presentaban buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados. Así, estos autores apuntaron que los superdotados poseían una habilidad mental, resiliencia emocional y una habilidad para pensar positivamente que les permitía ser capaces de ajustarse emocionalmente, de comprenderse a sí mismos y a los otros y, en definitiva, afrontar de manera positiva los conflictos y el estrés.

El segundo enfoque sostiene la idea de que los superdotados presentan problemas socioemocionales. A este respecto, Dabrowski (1964) señaló que el superdotado presentaba una excitabilidad que le hacía ser extremadamente sensible en distintas áreas. Y es precisamente esta sobreexcitabilidad lo que le hacía ser más vulnerable a los problemas de ajuste que sus compañeros (NELSON, 1989; SILVERMAN, 1993). Asimismo, Hollingworth (1942), Janos & Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannenbaum (1983) postularon que los superdotados tenían más riesgo que los no superdotados de sufrir problemas de ajuste social, eran más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentaban mayores niveles de alienación y estrés que sus compañeros.

A esto hay que añadir que en otros estudios sobre variables que se relacionan directamente con aspectos incluidos en el constructo de IE se ha demostrado, por una parte, que los superdotados estaban expuestos a un mayor nivel de estrés ocasionado por las altas expectativas que se generan en torno a ellos. Por otra, que los superdotados no diferían de su grupo de iguales, aunque en ellos el nivel de ansiedad manifestado en los últimos años de instituto era más elevado. Por lo tanto, el hecho de tener más exigencias sociales y mayor nivel de expectativas no implicaba necesariamente el desarrollo de mayor estrés, ya que la habilidad característica del superdotado para la solución de problemas les conduciría a un mayor manejo del estrés y afrontamiento de los problemas. En este sentido, algunos autores señalaban que los superdotados sienten menos ansiedad ante sus habilidades académicas y un mayor autocontrol sobre su aprendizaje que sus compañeros de habilidades medias (DAVIS & CONNELL, 1985; PORTER, 2005).

El concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo en el campo de estudio de la Psicología y de la Educación. Este constructo fue introducido por primera vez en la literatura científica por Salovey & Mayer (1990). En términos de su definición se hallan, por un lado, los modelos de habilidad, que conciben la IE como un conjunto de habilidades cognitivas envueltas en el procesamiento de las informaciones cargadas de afecto. Y por otro, los modelos mixtos, que consideran la IE como un constructo diverso que incluye aspectos de la personalidad los cuales pueden predecir y conllevar al éxito en la vida (BAR-ON, 1997).

Indudablemente, el profesor es el profesional con relación más directa con el alumnado. Por tanto, se debe contar con la implicación de los docentes para aplicar la inteligencia emocional en el aula, debido a la importancia que ésta tiene para el bienestar, el liderazgo, la adaptación y el rendimiento de los alumnos (DOWNEY, MOUNTSTEPHEN, LLOYD, HANSEN & STOUGH, 2008; EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2006; LAM & KIRBY, 2002; PETRIDES, FREDERIKSON & FURNHAM, 2004; SIU, 2009; VILLANUEVA & SÁNCHEZ, 2007).

Son diversos los estudios que analizan la percepción que tienen los profesores sobre la competencia socioemocional de sus alumnos. Cabe destacar el trabajo de Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman (2006), en el que los profesores informaron que los superdotados del aula ordinaria obtenían mayores puntuaciones en la dimensión de adaptabilidad, a diferencia de los superdotados que asistían al aula con programas específicos. El mismo estudio reveló que la autopercepción de los superdotados, así como la percepción de padres y profesores, era superior que la autopercepción que mostraban los no superdotados en su IE total. Además, los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en las dimensiones intrapersonal y adaptabilidad. Sin embargo, los no superdotados se percibieron con una mayor puntuación en la dimensión referida a las habilidades interpersonales con respecto a los superdotados.

En otro trabajo, Sainz (2008) pretendió estudiar la percepción sobre la competencia socioemocional que tienen alumnos, padres y profesores en una muestra de alumnos con habilidades medias y con altas habilidades (superdotación o talento). Para ello, comparó la autopercepción de la competencia socioemocional de los alumnos del total de la muestra (altas habilidades y habilidades medias) y la percepción que de ésta tenían sus padres y profesores. Los resultados evidenciaron que los alumnos coincidían con sus padres y profesores en la valoración que hacían de sus propias habilidades interpersonales, adaptabilidad y sobre la concepción que tenían de la competencia socio-emocional general. Además, los datos revelaron que los observadores externos compartían la misma opinión cuando tenían que valorar la capacidad intrapersonal, el manejo del estrés y la competencia socio-emocional total de los alumnos. Sin embargo, percepciones de padres y profesores diferían al valorar las habilidades interpersonales, la adaptabilidad y el estado de ánimo de los alumnos.

En general, la autora ha profundizado en la percepción que padres y profesores tenían sobre la inteligencia emocional de los alumnos con altas habilidades (superdotación o talento). Los resultados en este caso (utilizando sólo población de alta habilidad) diferían de los hallados para el total de la muestra (alta habilidad y habilidad media), indicando que las valoraciones de los alumnos de altas habilidades coincidían con las manifestadas por sus padres en las habilidades referidas a manejo del estrés y estado de ánimo; y, además, coincidían con las de sus profesores en la habilidad interpersonal.

A esto hay que añadir que la percepción que padres y profesores tenían sobre las habilidades socio-emocionales de sus hijos y alumnos de altas habilidades coincidían cuando valoraban las capacidades interpersonales e intrapersonales; sin embargo, padres y profesores mostraban un cierto desacuerdo cuando valoraban la capacidad de sus hijos y alumnos en la dimensión referida a la adaptabilidad (flexibilidad y eficacia en la resolución de conflictos).

Es preciso mencionar que las puntuaciones procedentes de los autoinformes de los alumnos de altas habilidades tendieron a ser más elevadas en la dimensiones interpersonal, estado de ánimo y competencia socio-emocional total que las dadas por padres y profesores, a diferencia de lo hallado por Schwean *et al.* (2006).

Respecto a la relación entre inteligencia emocional y el sexo, teniendo en cuenta los resultados para el total de la muestra (alta habilidad y habilidad media), los profesores consideraban que las alumnas tenían una superior competencia interpersonal, intrapersonal, un manejo del estrés y una competencia socio-emocional total que la de los alumnos.

El estudio realizado por Prieto *et al.* (2008) sugiere que la percepción que tenían tanto los superdotados como sus padres y profesores era adecuada e indicaba un elevado bienestar psicológico, tal y como se había calculado con las medidas utilizadas. En este sentido, los resultados no apoyaban la idea sobre los problemas de bienestar psicológico de los superdotados. Además, es preciso mencionar que las puntuaciones de los autoinformes de los superdotados de este estudio tendieron a ser más elevadas que las dadas por sus padres y profesores, a diferencia de los hallados por Schwean *et al.* (2006).

También, los resultados indicaron que profesores, padres y alumnos sólo coincidían en sus valoraciones para la dimensión interpersonal. Esto apoyaría la idea que es más fácil conocer y, por tanto, valorar las competencias interpersonales de los otros. Respecto a la relación entre inteligencia emocional y sexo, los resultados estaban en línea con los hallados por Schwean *et al.* (2006), indicando la superioridad de la inteligencia emocional de las chicas frente a la de los chicos; es decir, los padres, profesores y las mismas chicas se percibían con mayor inteligencia interpersonal.

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de los profesores sobre las competencias socioemocionales de sus alumnos adolescentes en función de la excepcionalidad (alta habilidad *versus* no alta habilidad) y el género. En este estudio, se ha utilizado el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On, quien define la IE como “*el conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del ambiente*” (BAR-ON, 1997: 14). Además, en este trabajo se ha solicitado a los profesores que cumplimenten el inventario de inteligencia emocional EQ:iYV-O, diseñado por el autor para que los profesores valoren las competencias socioemocionales de sus alumnos (BAR-ON & PARKER, en prensa).

Método

Muestra

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 443 profesores que informaron de las competencias sociemocionales de sus alumnos. Dichos profesores pertenecían a 55 centros de carácter público, concertado y privado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia. Además, han participado 443 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M=14,13$; $DT=1,05$). De todos ellos, un total de 291 (58,1% chicos) presentaron alta habilidad (superdotación o talentos) y 152 (43,9% chicos) fueron considerados como alumnos de no alta habilidad.

Instrumento

En este trabajo se ha empleado el *Inventario de Cociente Emocional para Observadores Externos (Emotional Quotient–Inventory: Youth Version–Observer Form, EQ–i:YV–O; BAR–ON & PARKER, en prensa)* destinado a profesores. El cuestionario está compuesto por 38 ítems que valoran la percepción que los profesores tienen sobre el nivel de competencia socio-emocional de sus alumnos (el rango de la escala oscila desde 1=nunca le ocurre, 2=a veces le ocurre; 3=casi siempre le ocurre; y 4=siempre le ocurre). El inventario evalúa las siguientes dimensiones de la IE propuestas por los autores: 1) Adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver los conflictos); 2) Estado de ánimo (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida); 3) Manejo del estrés (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); 4) Intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); y 5) Interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros). Además, el cuestionario proporciona una valoración sobre la IE total de los alumnos.

Estudios realizados previamente y que utilizan el EQ–i:YV–O (BAR–ON & PARKER, en prensa) han reproducido la estructura dimensional propuesta por los autores de las escalas en su versión original. En población adolescente española, el instrumento ha sido validado por Ferrando (2006), en dicho estudio los coeficientes de consistencia interna de las escalas del instrumento oscilaron entre .69 y .83 (FERNÁNDEZ *ET AL.*, en prensa).

Procedimiento

Este trabajo se encuadra dentro de una gran investigación que abarca el estudio de la configuración cognitiva y la interacción socioafectiva de alumnos con altas habilidades.

El proceso de identificación de los alumnos con altas habilidades en la Región de Murcia se desarrolló en tres fases, denominadas fase de *screening*, fase de identificación y fase de profundización (HERNÁNDEZ, 2010; FERRÁNDIZ *ET AL.*, 2010). En la fase de *screening*, una vez seleccionados los alumnos que pudieran responder a un perfil de alta habilidad, se aplicaron las escalas de nominación de Inteligencias Múltiples de padres, profesores y alumnos. En la fase de identificación, los adolescentes fueron evaluados siguiendo el modelo de Castelló & Batlle (1998). Finalmente, la fase de profundización tuvo como objeto la exploración, el análisis y la valoración de las variables de la IE de los alumnos. Para el estudio de estas variables los profesores cumplimentaron el EQ–i:YV–O (BAR–ON & PARKER, en prensa) siguiendo las instrucciones marcadas por los autores de la escala. Además, se pidió a los alumnos que cumplimentaran el EQ–i:YV (BAR–ON & PARKER, 2000).

Análisis de los datos

El análisis de datos incluye un análisis descriptivo sobre las variables referidas a la inteligencia emocional medida por el EQ–i:YV–O (BAR–ON & PARKER, en prensa), como son las medias y las desviaciones típicas. Asimismo, para evaluar las posibles diferencias en la percepción de los profesores sobre la IE de sus alumnos en distintos grupos (excepcionalidad y género), se aplicaron análisis de varianza. Estos análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS versión 17.0.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones típicas de las dimensiones de la IE de los alumnos valoradas por los profesores (según la excepcionalidad y el género). En primer lugar, para verificar si los factores excepcionalidad (alta habilidad *vs* no alta habilidad) y género ejercían efectos significativos sobre las dimensiones de la IE percibidas por los profesores, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA). El interés se centró en analizar si las variables independientes (excepcionalidad y género) ejercían alguna influencia sobre todas las variables dependientes (adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés, interpersonal e intrapersonal), o en algunas de ellas

de forma separada. Los resultados de este análisis evidenciaron un efecto del factor excepcionalidad (alta habilidad *vs* no alta habilidad) ($F(5, 336)=5.422, p<.001, \eta^2_p=.075$), un efecto del género ($F(5, 336)=3.430, p=.005, \eta^2_p=.049$), y un efecto de la interacción de la excepcionalidad y el género ($F(5, 336)=3.598, p=.003, \eta^2_p=.051$).

	NO ALTA HABILIDAD			ALTA HABILIDAD			TOTAL		
	Chicos M (DT)	Chicas M (DT)	Total M (DT)	Chicos M (DT)	Chicas M (DT)	Total M (DT)	Chicos M (DT)	Chicas M (DT)	Total M (DT)
Adaptabilidad	30.67 (5.79)	27.84 (5.47)	29.04 (5.76)	31.76 (5.19)	32.41 (5.32)	32.03 (5.24)	31.43 (5.38)	30.37 (5.84)	30.93 (5.62)
Estado ánimo	44.07 (5.75)	40.66 (6.14)	42.11 (6.19)	43.42 (6.62)	44.81 (5.91)	44.00 (6.36)	43.62 (6.36)	42.96 (6.34)	43.31 (6.35)
Manejo estrés	12.13 (3.58)	11.21 (3.69)	11.60 (3.66)	11.71 (3.42)	10.31 (2.63)	11.12 (3.18)	11.83 (3.46)	10.71 (3.17)	11.30 (3.37)
Interpersonal	23.19 (3.88)	23.01 (3.89)	23.09 (3.87)	23.88 (3.67)	24.80 (3.94)	24.27 (3.80)	23.67 (3.73)	24.01 (4.01)	23.83 (3.86)
Intrapersonal	15.04 (3.05)	14.30 (3.34)	14.61 (3.23)	14.15 (3.61)	15.10 (2.74)	14.55 (3.30)	14.42 (3.47)	14.74 (3.03)	14.57 (3.27)

TABLA 1. *Medias y desviaciones típicas de los resultados en las dimensiones de la IE para la escala de profesores*

En este sentido, los datos mostraron que los factores excepcionalidad y género ejercían efectos significativos en el conjunto de las variables de la IE. El factor excepcionalidad fue responsable de un 7,5% de la varianza de la IE. Y el factor género de un 4,9% de la varianza. Además, los datos también revelaron que el factor excepcionalidad y género, explicaron un 5,1% de la varianza de la IE.

La Tabla 2 muestra los resultados de los factores excepcionalidad (alta habilidad *vs* no alta habilidad) y género, y la interacción para cada una de las variables dependientes introducidas en el análisis. Como puede observarse, los efectos simples para el factor excepcionalidad (alta habilidad *vs* no alta habilidad) resultaron estadísticamente significativos para las variables adaptabilidad ($F(1, 334)=21.64, p<.000, \eta^2_p=.060$), estado de ánimo ($F(1, 334)=6.21, p<.013, \eta^2_p=.018$) e interpersonal ($F(1, 334) = 8.24, p < .004, \eta^2_{\text{parcial}} = .024$), a favor del grupo de alta habilidad.

En relación a los efectos simples del factor género, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en la variable manejo del estrés ($F(1, 334) = 9.56, p<.01, \eta^2_p=.027$), a favor de los chicos.

Además, la interacción excepcionalidad (alta habilidad *vs* no alta habilidad) y género resultó estadísticamente significativa para las variables adaptabilidad ($F(1, 334)=8.14, p<.005, \eta^2_p=.023$), estado de ánimo ($F(1, 334)=11.72, p<.001, \eta^2_p=.033$) e intrapersonal ($F(1, 334)=5.22, p=.023, \eta^2_p=.015$).

Respecto a la subescala adaptabilidad, los profesores estimaron que el grupo de alta habilidad tenía mayor adaptabilidad que el grupo de no alta habilidad. Aun así, esta superioridad no fue independiente del género, resultando esta diferencia menor para los chicos (diferencia en media de 1.1 puntos) que para las chicas (diferencia en media de 4.6 puntos). En este sentido, se puede apuntar que las chicas con alta habilidad se diferenciaron muy claramente en las evaluaciones de sus profesores en cuanto a su adaptabilidad.

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Excepcionalidad gl (1, 344)	Adaptabilidad	21.64	.000	.060	.996
	Estado de ánimo	6.21	.013	.018	.701
	Manejo del estrés	3.09	.080	.009	.418
	Interpersonal	8.24	.004	.024	.817
	Intrapersonal	.01	.904	.000	.052
Género gl (1, 344)	Adaptabilidad	3.22	.074	.009	.433
	Estado de ánimo	2.07	.150	.009	.301
	Manejo del estrés	9.56	.002	.027	.869
	Interpersonal	.75	.387	.002	.139
	Intrapersonal	.08	.773	.000	.060
Excepcionalidad *género gl (1, 344)	Adaptabilidad	8.14	.005	.023	.812
	Estado de ánimo	11.72	.001	.033	.927
	Manejo del estrés	.39	.528	.001	.097
	Interpersonal	1.59	.208	.005	.242
	Intrapersonal	5.22	.023	.015	.625

a calculado con $\alpha = .05$

TABLA 2. *Resumen del MANOVA para los factores excepcionalidad, género e interacción sobre las variables dependientes*

En la subescala estado de ánimo, los profesores consideraron que los alumnos con alta habilidad manifestaban mayor estado de ánimo que aquellos de no alta habilidad. Con todo, esta diferencia no fue independiente del género, resultando mayor en las chicas (diferencia en media de 4.2 puntos) que en las chicos (diferencia en media de .6 puntos). Tal y como sucedió en la dimensión anterior (adaptabilidad), se verificó que los profesores percibieron con mayor estado de ánimo a las chicas con alta habilidad.

Por último, en relación a la subescala intrapersonal comprobamos que sólo hubo diferencias significativas si consideramos la interacción entre ambas variables. En este sentido, los resultados evidenciaron que, para el grupo de alumnos de no alta habilidad, los profesores percibieron con mayores habilidades intrapersonales a los chicos que a las chicas. Sin embargo, para el grupo de alumnos con alta habilidad, los profesores valoraron con mayores habilidades intrapersonales a las chicas.

Discusión y conclusiones

Con este estudio hemos pretendido profundizar en la percepción que tienen los profesores de las competencias socio-emocionales de sus alumnos adolescentes. Es importante destacar que para la realización de este trabajo se ha utilizado una medida de evaluación basada en un modelo sobre IE consolidado, como es el de Bar-On, en el que se recogen habilidades referidas a varias dimensiones de la IE como son: el manejo del estrés, la inteligencia inter e intrapersonal, el estado de ánimo y la adaptabilidad, que constituyen aspectos clave del bienestar psicológico (BAR-ON, 1997).

El uso de medidas para conocer la opinión del profesor sobre las competencias sociales sobre sus alumnos genera información complementaria a la que ofrecen los padres, los propios alumnos, y sus compañeros (WIGELSWORTH, HUMPHREY, KALAMBOUKA & LENDRUM, 2010; SÁNCHEZ, 2006). El profesor, que actúa como observador externo, es capaz de dar información de gran utilidad sobre sus alumnos, debido a que presta atención sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje de sus alumnos, las diversas circunstancias que ocurren en el aula, las diferencias individuales entre los alumnos, cómo interactúan sus alumnos entre ellos, etc. De ahí, la importancia de considerar al profesor como un agente activo en la valoración de las competencias socioemocionales de sus alumnos, ya que nos ofrece información adicional que permitirá el diseño de pautas de intervención dentro del aula.

En primer lugar, los resultados según la excepcionalidad de los alumnos (alta habilidad *vs* no alta habilidad) indicaron que los profesores percibieron al grupo de alumnos de alta habilidad más adaptado, con mayor estado de ánimo y con mayores habilidades interpersonales, coincidiendo estos datos con los hallados por Fernández (2011). Es decir, los profesores percibieron a los alumnos con alta habilidad con mayor capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes y afrontar los problemas cotidianos de forma positiva. Además, los perciben con una actitud positiva ante la vida, y con buenas habilidades sociales para relacionarse con sus iguales. Por tanto, se puede apuntar que la percepción de los profesores sobre las competencias socioemocionales de sus alumnos tiende a ser adecuada tal y como ya se había puesto de relieve en investigaciones de diferentes autores (PRIETO *ET AL.*, 2008; SÁINZ, 2008; SCHWEAN *ET AL.*, 2006).

En segundo lugar, considerando las diferencia de género, los resultados de nuestro estudio para el total de la muestra evidenciaron que los profesores valoraron con mayor manejo del estrés a los chicos, coincidiendo dichos resultados con los hallados por Fernández (2011); es decir, los profesores perciben a los chicos con un mayor control de los impulsos, más relajados y calmados a la hora de trabajar bajo presión; dicho de otra manera, rara vez actúan de manera impulsiva y responden a situaciones estresantes sin desmoronarse emocionalmente. Sin embargo, los datos del presente trabajo no coinciden con los hallados por Sainz (2008), quien, empleando una muestra de alumnos con altas habilidades o habilidades medias, encontró que los profesores percibían con más habilidades interpersonales y mayor manejo del estrés a sus alumnas con respecto a sus alumnos. A esto hay que añadir que Prieto *et al.* (2008), utilizando una muestra de alumnos superdotados o talentos, hallaron que los profesores valoraban a las chicas con mayores habilidades interpersonales.

En tercer lugar, respecto a la dimensión adaptabilidad y género, los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones adaptabilidad, estado de ánimo e intrapersonal. En relación a la adaptabilidad, los resultados evidenciaron que las chicas con alta habilidad fueron mejor valoradas por sus profesores. Es decir, éstos las percibieron más adaptadas, con mayor flexibilidad y mejor capacidad para ajustar sus pensamientos, comportamientos y emociones a las situaciones cambiantes. Además, las valoraron con mayor habilidad para identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas. Estos datos están de acuerdo con los hallados por Fernández (2011).

Encuarto lugar, en cuanto al estado de ánimo, los datos mostraron que los profesores percibieron a los chicos de no alta habilidad con mayor estado de ánimo que a sus compañeros con alta habilidad, invirtiéndose esta relación en las chicas. En este caso, las chicas con alta habilidad fueron las que recibieron una valoración más elevada de su estado de ánimo por parte de sus profesores, coincidiendo estos resultados con los encontrados en el trabajo realizado por Fernández (2011).

Finalmente, en la dimensión intrapersonal los resultados pusieron de relieve que los profesores percibieron con mayores habilidades intrapersonales a los chicos de no alta habilidad. Sin embargo, percibieron a las chicas con alta habilidad con mayores habilidades intrapersonales que a sus compañeros con alta habilidad. Es decir, las consideraron como personas con una buena comprensión de sus emociones, una cierta asertividad para expresar emociones y defender sus puntos de vista e, incluso, con un buen autoconcepto.

Referencias bibliográficas

- BAER, J. (1991). “Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children”. *Psychological Reports*, 69, 1128–1130.
- BAR–ON, R. (1997). *The Bar–On Emotional Quotient Inventory (EQ–i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi–Health Systems.

- BAR-ON, R. & PARKER J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- BAR-ON, R. & PARKER, J.D. (en prensa). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version-Observer Form*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- CASTELLÓ, A. & BATLLE, C. (1998). "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo." *FAISCA*, 6, 26-66.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- DAVIS, H.B. & CONNELL, J.P. (1985). "The effect of aptitude and achievement status on the self-system". *Gifted Child Quarterly*, 29, 131-135.
- DOWNEY, L.A., MOUNTSTEPHEN, J., LLOYD, J., HANSEN, K. & STOUGH, C. (2008). "Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents". *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- EXTREMERA, N. & 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, M.C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- FERNÁNDEZ, M.C., FERRÁNDIZ, C., ALMEIDA, L., HERNÁNDEZ, H., BERMEJO, M.R., SÁINZ, M., FERRANDO, M. & PRIETO, L. (en prensa). "Validación del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos". *The Spanish Journal of Psychology*.
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M.D., FERNÁNDEZ, M.C., SOTO, G., FERRANDO, F. & BADÍA, M. (2010). "Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63-74.
- FREEMAN, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Chile". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (3), 481-485.
- FREEMAN, J. (1994). "Some emotional aspects of being gifted". *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- GENOVAR, C. (1982). "Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado". *Cuadernos de Psicología*, 6 (1), 114-144.
- HERNANDEZ, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- HOLLINGWORTH, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet*. New York: World Book.
- HUME, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- JANOS, P.M. & ROBINSON, N.M. (1985). "Psychosocial development in intellectually gifted children". En F.D. HOROWITZ & M. O'BRIEN (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 149-195.
- LAM, L.T. & KIRBY, S.L. (2002) "Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance". *The Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- LUBINSKI, D. & BENBOW, C. (2000). "States of excellence". *American Psychologist*, 55, 137-150.
- LLOR, L., FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., SAINZ, M. & PRIETO, M.D. (en prensa). "Inteligencias Múltiples y alta habilidad". *Aula Abierta*.
- NELSON, K.C. (1989). "Dabrowski's theory of positive disintegration". *Advanced Development*, 1, 1-14.
- PETRIDES, K.V., FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school". *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- PORTER, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. New York: McGraw Hill.
- PRIETO, M.D., BERMEJO, R., FERRÁNDIZ, C., SAINZ, M., FERNÁNDEZ, M.C. & FERRANDO, M. (2008). "Inteligencia emocional y superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos".

- Sobredotação (ANEIS, Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação) 9*, 29–44.
- PRIETO, M.D. & FERRANDO, M. (2008). “Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children”. En BALCHIN, T., HYMER, B. & MATTHEWS, D. (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge–Farmer, 149–154.
- ROEDEL, W.C. (1986). “Socioemotional vulnerabilities of young gifted children”. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, (3–4), 17–29.
- SÁINZ, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.
- SÁINZ, M. (2010). *Creatividad, Personalidad y Competencia Socioemocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- SCHEWEAN, V.L., SAKLOFSKE, D.H., WIDDIFIELD-KONKIN, L., PARKER, J. & KLOOSTERMAN, P. (2006). “Emotional Intelligence and Gifted Children”. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30–37.
- SIEGLE, D., MOORE, M., MANN, R.L. & WILSON, H.E. (2010). “Factors that influence in-service and preservice teachers’ nominations of students for gifted and talented programs”. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 337–360.
- SILVERMAN, L.K. (1993). “The gifted individual”. En L.K. SILVERMAN (ed.), *Counselling the gifted and talented*. Denver: Love, 3–28.
- SIU, A.F.Y. (2009). “Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents”. *Personality and Individual Differences*, 47, 553–557.
- TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- TERMAN, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- VILLANUEVA, J.J. & SÁNCHEZ, J.C. (2007). “Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy”. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 349–357.
- WIGELSWORTH, M., HUMPHREY, N., KALAMBOUKA, A. & LENDRUM, A. (2010). “A review of key issues in the measurement of children’s social and emotional skills”. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173–186.