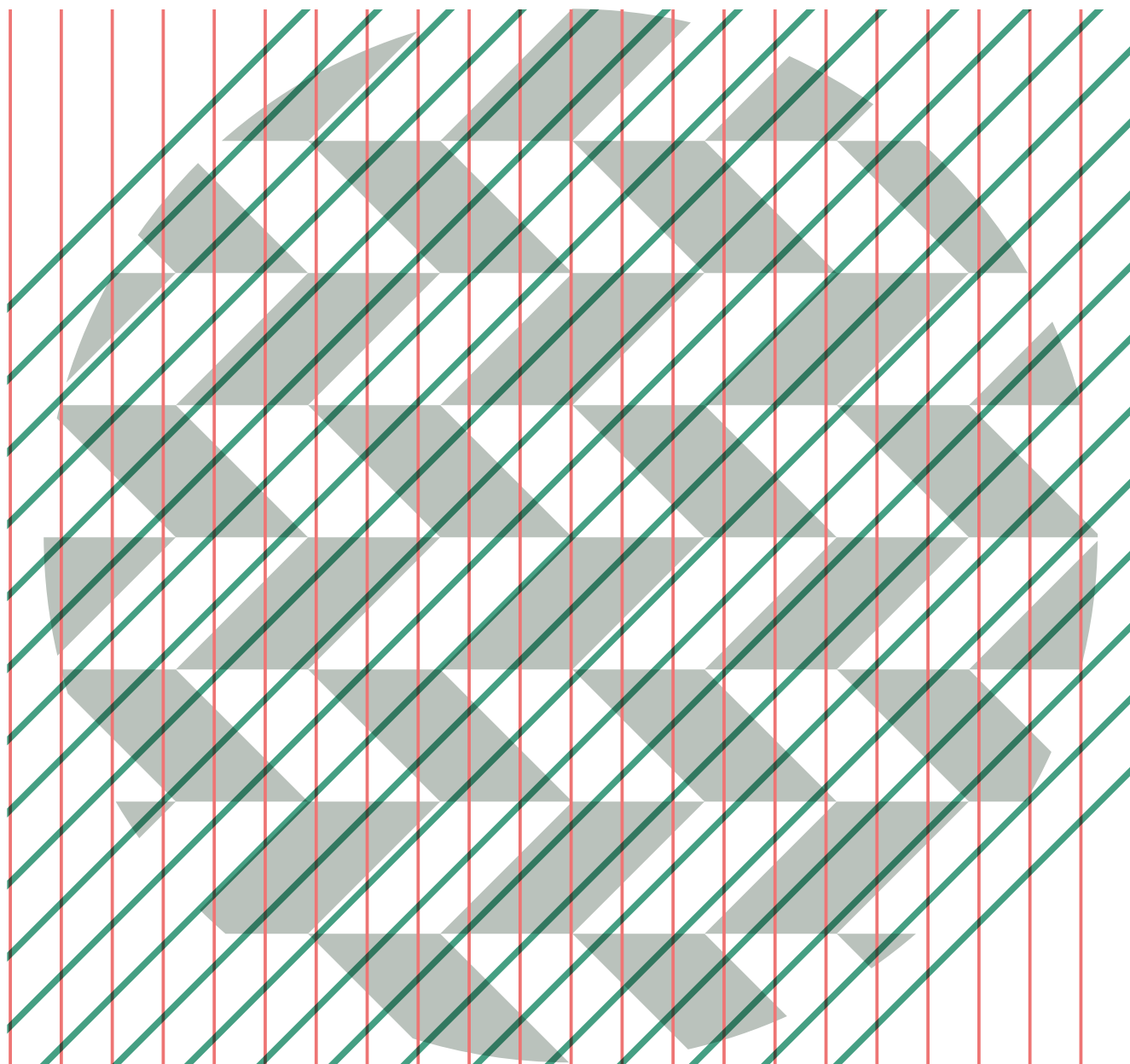


INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTA HABILIDAD

COORDINADORES: MARÍA DOLORES PRIETO Y DANIEL HERNÁNDEZ



ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 38 (14, 3)

Inteligencia emocional y alta habilidad

Zaragoza (España), Octubre 2011

La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Administración

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

Soporte informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)

ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)

MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)

SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)

CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)

MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)

JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)

ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)

NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)

HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)

GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)

DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)

PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)

JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)

STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)

ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS
Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 38 (14, 3)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial..... 13

Tema monográfico

“Inteligencia emocional y alta habilidad”

Coordinado por M^a Dolores Prieto & Daniel Hernández

Presentación: Inteligencia emocional y alta habilidad <i>M^a Dolores Prieto & Daniel Hernández (Coordinadores)</i>	17
Inteligencia interpersonal: conceptos clave <i>Antoni Castelló & Meritxell Cano</i>	23
Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil <i>José Miguel Mestre, Rocío Guil, Fátima Martínez-Cabañas, Cristina Larrán & Gabriel González de la Torre</i>	37
Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades <i>versus</i> habilidades medias <i>Mari Carmen Fernández, Rosario Bermejo, Marta Sainz, Laura Llor, Daniel Hernández & Gloria Soto</i>	55
Los profesores piensan diferente: efectos del método en la evaluación de la inteligencia socio-emocional de alumnos de altas habilidades <i>Daniel Hernández, M^a Dolores Prieto, Rosario Bermejo, M^a Carmen Fernández, Marta Sainz & Gloria Soto</i>	65

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos <i>M^a Teresa Adame, Begoña de la Iglesia, Concepción Gotzens, Rosa Isabel Rodríguez & Inmaculada Sureda</i>	77
La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica <i>Mercè Clariana, Ramón Cladellas, María Del Mar Badia & Concepción Gotzens</i>	87
Competencias socio–emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia <i>Marta Sainz, Gloria Soto, Leandro Almeida, Carmen Ferrándiz, Mari Carmen Fernández & Mercedes Ferrando</i>	97
El Proyecto Limpopo: evidencia empírica sobre el concepto de inteligencia emocional–social <i>Kobus Maree</i>	107
Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil <i>Rocío Guil, José Miguel Mestre, Gabriel González de la Torre & Susana Foncubierta</i>	131
¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? <i>Jannet Patti, Marc Brackett, Carmen Ferrándiz & Mercedes Ferrando</i>	145
Autores	157

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del
Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Number 38 (14, 3)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial..... 13

Monographic theme

“Emotional intelligence and high intellectual ability”

Coordinated by M^a Dolores Prieto & Daniel Hernández

Introduction: Emotional intelligence and high intellectual ability <i>M^a Dolores Prieto & Daniel Hernández (Coordinadores)</i>	17
Interpersonal intelligence: key concepts. <i>Antoni Castelló & Meritxell Cano</i>	23
Validating a test to assess early childhood learners’ ability to perceive, express and appreciate emotions <i>José Miguel Mestre, Rocío Guil, Fátima Martínez-Cabañas, Cristina Larrán & Gabriel González de la Torre</i>	37
Teachers’ socio-emotional perceptions on gifted and average adolescents <i>Mari Carmen Fernández, Rosario Bermejo, Marta Sainz, Laura Llor, Daniel Hernández & Gloria Soto</i>	55
Teachers think differently: Method effects on the evaluation of high intellectual ability students’ socio–emotional intelligence <i>Daniel Hernández, M^a Dolores Prieto, Rosario Bermejo, M^a Carmen Fernández, Marta Sainz & Gloria Soto</i>	65

An analysis of the socio–emotional strategies used by teachers in their classroom: Some case studies <i>M^a Teresa Adame, Begoña de la Iglesia, Concepción Gotzens, Rosa Isabel Rodríguez & Inmaculada Sureda</i>	77
The influence of gender on personality variables conditioning learning: Emotional intelligence and academic procrastination <i>Mercè Clariana, Ramón Cladellas, María Del Mar Badia & Concepció Gotzens</i>	87
Socio–emotional competences and creativity in different intelligence levels <i>Marta Sainz, Gloria Soto, Leandro Almeida, Carmen Ferrándiz, Mari Carmen Fernández & Mercedes Ferrando</i>	97
The Limpopo Project: Empirical support for the concept of emotional–social giftedness <i>Kobus Maree</i>	107
Integrating emotional competences in the Early Childhood Education curriculum <i>Rocío Guil, José Miguel Mestre, Gabriel González de la Torre & Susana Foncubierta</i>	131
Why and how to improve gifted students’ emotional intelligence? <i>Jannet Patti, Marc Brackett, Carmen Ferrándiz & Mercedes Ferrando</i>	145
Authors	157

EDITORIAL

Este Monográfico de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado reúne una serie de esfuerzos conjuntos que muchos profesionales hacemos a la atención a la diversidad del alumno con alta habilidad (superdotado y talento), que es una realidad en nuestro país. Si bien las últimas leyes de Educación mencionan la necesidad de atender a estos alumnos dentro del aula, sigue existiendo una actitud reacia por parte de algunos profesionales a dedicar tiempo y esfuerzo a estos niños cuando otros, en la misma aula, presentan problemas mayores de aprendizaje. Así pues, este Monográfico sobre la alta habilidad trata de difundir diferentes trabajos que abordan el estudio de la superdotación desde distintas perspectivas, que por un lado ayudarán a una mayor sensibilización hacia estos estudiantes y, por otro, orientará a los profesionales de la Educación en aquellos trabajos y avances nuevos que se están llevando a cabo en el área.

Los trabajos en su conjunto representan un magnífico análisis de los principales tópicos que se están desarrollando en países y culturas diferentes. Así por ejemplo, los temas referidos a la identificación ponen el énfasis en la importancia de considerar a padres, profesores y a los propios alumnos en la evaluación de la alta habilidad. En este sentido, tanto las experiencias de Arabia Saudita como las llevadas a cabo en Portugal y Murcia nos llevan a reflexionar y pensar en la importancia de la detección de niños precoces, principalmente por el rol que pueden tener para hacer avanzar al conocimiento y proponer ideas y soluciones innovadoras en este momento mundialmente crítico.

En este monográfico se recogen diferentes estudios relacionados con la inteligencia emocional de los alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y su incidencia en la formación del profesorado, con el fin de ofrecerles estrategias para actuar dentro del aula cuando aparecen los problemas referidos a las habilidades socio-emocionales. En los trabajos presentados en este monográfico se discuten los mitos mantenidos sobre los problemas socio-emocionales de los alumnos excepcionales (superdotados y talentos). En este sentido, los profesionales de la Educación pueden encontrar en este monográfico programas y estrategias para atender a la diversidad de estos alumnos, de manera que se consideren las peculiaridades y diversidades que presentan en el contexto escolar y familiar. Es un gran reto en los tiempos

actuales utilizar los diferentes recursos y tácticas socio-emocionales para lograr el desarrollo integral, en aspectos cognitivos y emocionales, de estos alumnos.

Para finalizar, hay que resaltar que la importancia de la inteligencia emocional en la alta habilidad está cobrando interés y es un tema puntero en nuestra Educación, recogido en la legislación vigente sobre las altas habilidades.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Y

ALTA HABILIDAD

Coordinadores:

M^a Dolores Prieto

Daniel Hernández

PRESENTACIÓN

Inteligencia emocional y alta habilidad

María Dolores PRIETO

Daniel HERNÁNDEZ

El estudio de la alta habilidad en España es un tema relativamente reciente. En los últimos años se ha producido una evolución del término altas capacidades, con una cada vez más precisa consideración de este alumnado en el contexto escolar y con pautas más específicas para su identificación y respuesta educativa. Este progreso se ha producido fundamentalmente gracias a tres factores. En primer lugar, el reconocimiento formal de la existencia de alumnos que presentan altas capacidades intelectuales dentro del colectivo de alumnos con necesidades educativas de apoyo específico en el marco legislativo en materia de Educación (LOE, 2006). En segundo lugar, el número cada vez más numeroso de universidades e instituciones científicas que trabaja actualmente en el campo de la alta habilidad, difundiendo sus resultados entre la población general y la comunidad educativa (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad de Navarra y Universidad de La Laguna, entre otras). En tercer lugar, las asociaciones y fundaciones afines a las altas habilidades han permitido proporcionar una atención complementaria a los alumnos de altas capacidades intelectuales a través de programas, becas y distintas actividades (Center for Talented Youth; Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación; Fundación Promete) (HERNÁNDEZ & FERRANDO, 2010).

Sin embargo, a pesar de que estas actuaciones han supuesto un avance importante en el estudio de la alta habilidad en nuestro país, todavía nos queda un largo camino por recorrer. Este monográfico pretende contribuir a este aspecto, especialmente en lo que se refiere a un tema que ha sido tradicionalmente olvidado en el estudio de las características de estos alumnos: las variables sociales y emocionales que configuran su perfil intelectual.

El estudio de las características sociales y emocionales de los sujetos de altas habilidades ha arrojado conclusiones contradictorias. Por un lado, algunos autores indican que los alumnos de altas habilidades presentan un buen ajuste social y emocional, así como un desarrollo moral y madurez adecuadas (BAER, 1991; FREEMAN, 1983, 1994; TERMAN, 1925). Por otro lado, algunos autores consideran que el alumno de altas habilidades resulta extremadamente sensible en distintas áreas, lo que le predispone a sufrir problemas de ajuste social, conflictos interpersonales y mayores niveles de estrés que sus compañeros de habilidades intelectuales medias (DABROWSKI, 1964; HOLLINGWORTH, 1942; NELSON, 1989; ROEDEL, 1986; SILVERMAN, 1993; TANNENBAUM, 1983).

Para tratar de esclarecer este campo, el presente monográfico analiza las características socio-emocionales desde una nueva perspectiva que recoge algunas de las variables que han sido tradicionalmente relacionadas con distintos constructos en el contexto escolar (rendimiento académico, inteligencia, creatividad, motivación, etc.): la inteligencia emocional. La inteligencia emocional ha sido

definida de dos maneras diferentes. Por una parte, la inteligencia emocional como habilidad se refiere a la habilidad para procesar la información con contenido emocional (MAYER & SALOVEY, 1997). Por otra parte, la inteligencia emocional de rasgo se ha definido como una constelación de autopercepciones localizada en los niveles más bajos de la personalidad (PETRIDES, 2011; PETRIDES, PITA, & KOKINAKI, 2007). De manera particular, la inteligencia emocional se ha reconocido como un constructo inestimable para el estudio de las competencias socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades (BAR-ON, 2007; BAR-ON & MAREE, 2009) y como un marco científico estructurado para un estudio riguroso de las características emocionales y sociales de los alumnos superdotados y talentos (PRIETO & FERRANDO, 2008).

El monográfico consta de un total de diez artículos en los que se tratan algunos de los temas más actuales que conectan el estudio de la inteligencia emocional con el campo de la alta habilidad. A continuación presentamos una breve reseña de cada uno de estos trabajos con el objetivo de ofrecer al lector una visión general de los mismos.

El trabajo presentado por Castelló & Cano (Universidad Autónoma de Barcelona y Dades.cat formació) tiene por objetivo delimitar el espacio conceptual completo de la inteligencia interpersonal. Los autores presentan una definición del término y explican sus bases conceptuales, entendiéndola como la habilidad para representar los estados internos de otras personas. El análisis sobre los orígenes de la inteligencia intrapersonal y su función en la adaptación de la especie humana ofrece al lector una visión muy práctica y clara de cómo aplicamos dicha inteligencia en la vida diaria. Resulta especialmente interesante la reflexión que realizan los autores en torno al tipo de instrumentos que deberían implementarse para evaluar este tipo de inteligencia, así como las precauciones que debemos tener en cuenta en la utilización de cada uno de ellos (medición de recursos básicos, predicción del comportamiento, evaluación de situaciones complejas y auto-informes). Finalmente, su discusión sobre las principales confusiones asociadas a la idea de esta forma de inteligencia permite establecer los aspectos diferenciales de la inteligencia intrapersonal con otros tipos de procesos perceptivos, representacionales y de procesamiento relacionados.

La evaluación de la inteligencia emocional ha sido uno de los aspectos más controvertidos en el desarrollo del constructo. El estudio de Mestre y colaboradores (Universidad de Cádiz) ofrece un nuevo instrumento para la evaluación de la inteligencia emocional en alumnos de Educación Infantil. Este trabajo adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta que hasta la fecha son muy escasos los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional dirigidos a poblaciones con edades inferiores a los seis años. En concreto, el instrumento trata de evaluar las dimensiones de percepción, valoración y expresión emocional y se encuentra adaptado a las características evolutivas, sociales y emocionales de estos alumnos. Incluye ítems en los que los alumnos deben indicar (a) qué emoción presentará un personaje en función de una serie de situaciones presentadas, (b) cuál de los personajes indicados expresa una emoción concreta, o (c) identificar qué emoción representa una melodía musical. De manera adicional, los autores presentan algunos resultados preliminares derivados de la aplicación del instrumento, observando que existe una relación positiva entre las variables que evalúa el instrumento y la percepción de los profesores en relación a variables como adaptación a las normas escolares, control de la impulsividad, rendimiento académico y menor conflictividad.

Tradicionalmente, el estudio de las socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades ha estado principalmente focalizado en el análisis de la percepción de los alumnos sobre su propia competencia emocional y social. Estudios más recientes están comenzando a tener en cuenta la percepción que otros agentes educativos (padres, profesores y compañeros) tienen sobre la habilidad de los alumnos para reconocer emociones propias y de los demás, adaptarse a nuevas circunstancias, comprender emociones complejas, etc. Este es el caso de dos trabajos de nuestro monográfico.

Por una parte, el trabajo de Fernández y colaboradores (Universidad de Murcia y Universidad de Connecticut) analiza el perfil socio-emocional de una muestra de alumnos de Educación Secundaria a partir de la percepción de sus profesores, según las variables excepcionalidad y género. Los autores aportan evidencias sobre perfiles diferentes en relación a los alumnos de altas habilidades y habilidades intelectuales medias. Por ejemplo, los profesores percibieron que los alumnos de altas habilidades se encontraban mejor adaptados, con mayor estado de ánimo y presentaban habilidades interpersonales más desarrolladas. En cuanto al género, los profesores identificaron a los alumnos con un mejor manejo del estrés que las alumnas. Finalmente, cuando se consideró el efecto conjunto de las variables excepcionalidad y género, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones adaptabilidad, estado de ánimo e inteligencia intrapersonal.

Por otra parte, Hernández y colaboradores (Universidad de Connecticut y Universidad de Murcia) dirigen sus esfuerzos a determinar las causas de las diferencias encontradas en diferentes estudios entre las percepciones de diferentes informadores (profesores, padres y alumnos) en la evaluación de la competencia socio-emocional de los alumnos de altas habilidades. Para ello, los autores consideran estudios previos realizados en los campos de la inteligencia y la personalidad. En general, los autores ponen de manifiesto que cuando se valoran aspectos más relacionados con las competencias emocionales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo), padres e hijos comparten más aspectos comunes que cuando se valoran los aspectos relacionados con las aptitudes escolares, donde profesores y alumnos podrían compartir aspectos comunes (inteligencias lingüística, lógico-matemática, naturalista, viso-espacial).

En el estudio de Adame y colaboradores (Universidad de las Islas Baleares) se discute sobre las estrategias socio-emocionales que los profesores utilizan en el aula en su día a día y para resolver situaciones conflictivas. A través de un estudio de casos, son capaces de identificar dos tipos de estrategias. En primer lugar, identifican estrategias internas o personales, referidas a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento. En segundo lugar, identifican estrategias interpersonales como favorecer las relaciones sociales con tácticas comunicativas, empáticas y negociadoras; mantener conductas adecuadas a través de refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y mejorar la coordinación de docentes y la organización de centro. Resulta un estudio muy interesante que pone de relieve la importancia de este tipo de estrategias en la labor docente, más allá de los factores tradicionalmente considerados, como el conocimiento de la materia o el dominio de técnicas pedagógicas y metodológicas.

La inteligencia emocional ha demostrado su importancia en el desempeño y en el bienestar de los sujetos en diferentes contextos, especialmente en el educativo. El objetivo del trabajo de Clariana y colaboradores (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de las Islas Baleares) consiste en analizar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica de los alumnos, entendida como la tendencia a evadir responsabilidades posponiendo tareas a realizar. En primer lugar, y basándose en una amplia revisión de la literatura científica, los autores presentan la influencia de la variable procrastinación académica en el rendimiento de los alumnos. Sobre esta base, demuestran la relación negativa entre la procrastinación y la inteligencia emocional, especialmente con las dimensiones intrapersonal y estado de ánimo. En segundo lugar, los autores analizan la influencia de la variable género en esta relación, identificando un perfil diferenciado para chicos y chicas donde los varones obtienen puntuaciones significativamente superiores en las dimensiones manejo del estrés y adaptabilidad, y las mujeres puntúan significativamente más alto en las dimensiones intrapersonal e interpersonal.

La importancia que tiene estudiar la relación entre la creatividad y la inteligencia emocional en estudiantes de diferentes niveles de inteligencia es el tema propuesto por Sainz y colaboradores (Universidad de Murcia y Universidad de Minho). A partir de una revisión exhaustiva de la bibliografía, los autores analizan en primer lugar las investigaciones que han dirigido sus esfuerzos al estudio de la auto-percepción de las competencias socioemocionales en alumnos con diferentes niveles de inteligencia. En segundo lugar, presentan las investigaciones que han estudiado la relación entre las variables creatividad e inteligencia. En tercer lugar, examinan las escasas investigaciones que se han dedicado a estudiar la relación entre creatividad e IE como base para su estudio empírico. Los autores ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de la competencia emocional total y en la dimensión elaboración de la creatividad según el nivel intelectual de los participantes, aunque no evidenciaron correlaciones estadísticamente significativas entre competencia socio-emocional y creatividad.

El trabajo de Maree (Universidad de Pretoria, Sudáfrica) trata de delimitar el papel de la inteligencia emocional en la consecución del éxito personal y profesional en poblaciones desfavorecidas y en riesgo de exclusión. Para ello, parte de un proyecto destinado a ayudar a superar los retos de la vida de una muestra de alumnos talentosos de raza negra de una de las regiones más pobres de Sudáfrica. A través de un análisis detallado de la información que se desprende de entrevistas, cuestionarios y observación directa obtenidos antes, durante y después del proyecto, la autora analiza de qué manera las competencias emocionales de los alumnos intervinieron en el éxito individual del programa a nivel académico, personal y social. Finalmente, la autora reflexiona sobre los retos multifacéticos de una Universidad caracterizada por la diversidad e intenta contribuir al debate actual sobre el desarrollo de un modelo educativo y pedagógico en el que se reconozca a los grupos sociales pertenecientes a los extremos más necesitados de la sociedad.

El desarrollo de programas destinados a desarrollar competencias socio-emocionales se ha incrementado satisfactoriamente durante los últimos años. Este incremento se ha visto condicionado por la incorporación de contenidos y objetivos en el currículo español relacionados con la educación emocional. En esta misma dirección, Guil y colaboradores (Universidad de Cádiz) nos ofrecen una propuesta para implementar un programa de desarrollo de competencias emocionales en el aula de Educación Infantil, en el que el profesor actúa como máximo protagonista en su organización e implementación. Los autores proporcionan algunas directrices psicopedagógicas para realizar esta tarea en relación a contenidos, estrategias didácticas y destinatarios del programa, así como una propuesta metodológica que incluye algunos ejemplos de actividades que los docentes pueden incluir en su labor educativa (caras emocionales, mímica de sentimientos, terapia musical, teatro de las emociones, etc.).

Finalmente, el trabajo de Patti y colaboradores (Hunter College of The City de New York, Universidad de Yale y Universidad de Murcia) aporta una valiosa revisión en la que destacan la importancia de considerar las dimensiones emocionales y sociales desde distintas perspectivas en el estudio de la alta habilidad. Igualmente, ofrecen una reflexión sobre la necesidad de incorporar programas de desarrollo de las habilidades emocionales en la escuela en general y para alumnos de altas capacidades en general. Además, los autores del artículo describen el programa RULER como un nuevo enfoque para el desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos de distintos niveles educativos, y aportan evidencia empírica sobre las ventajas de este programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en contextos educativos.

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. (2007). "The impact of emotional intelligence on giftedness". *Gifted Education International*, 22 (1), 122–137.
- BAR-ON, R. & MAREE, J.G. (2009). "In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept". En Larisa V. SHAVININA (ed.), *International handbook of giftedness*. New York City: Springer Science, 559–570.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- HERNÁNDEZ, D. & FERRANDO, M. (2010). "State of the educational attention for students with high abilities in Spain". *European Council for High Ability (ECHA) News*, 24(1), 17–29.
- FREEMAN, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Child". *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.
- HOLLINGWORTH, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet*. New York: World Book.
- NELSON, K.C. (1989). "Dabrowski's theory of positive disintegration". *Advanced Development*, 1, 1–14.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997) "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- PETRIDES, K.V. (2011). "Ability and trait emotional intelligence". En CHAMORRO-PREMUZIC, FURNHAM & VON STUMM (eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- PETRIDES, K.V., PITA, R. & KOKKINAKI, F. (2007). "The location of trait emotional intelligence in personality factor space". *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- PRIETO, M.D & FERRANDO, M. (2008). "Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children". En BALCHIN, HYMER & MATTHEWS (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London: Routledge-Farmer Oxon, 149–154.
- ROEDEL, W.C. (1986). "Socioemotional vulnerabilities of young gifted children". *Journal of Children in Contemporary Society*, 18 (3–4), 17–29.

- SILVERMAN, L.K. (1993). "The gifted individual". En L.K. SILVERMAN (ed.), *Counselling the gifted and talented*. Denver: Love, 3-28.
- 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.

Inteligencia interpersonal: conceptos clave

Antoni CASTELLÓ

Meritxell CANO

Correspondencia:

Antoni Castelló Tarrida
Universidad Autónoma
de Barcelona

Dirección postal:
C/ Josep Vidal i Granés, 20
08173 Sant Cugat del Vallès
(Barcelona)

Teléfono:
677 481 510

Meritxell Cano Autet
dades.cat formació

Dirección postal:
C/ Sant Joan nº 14
08230 Matadepera
(Barcelona)

Teléfono:
651 18 72 22

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

RESUMEN

El propósito de este trabajo es el de delimitar el espacio conceptual de la inteligencia interpersonal, relacionándolo con las situaciones en las cuales se utiliza. Para ello se establecen, en primer lugar, los aspectos relacionados con la naturaleza intelectual y el tipo de objetos representados. Sigue un apartado dedicado a los orígenes de la misma y su función en la adaptación de la especie humana. Un tercer apartado trata del tipo de procedimientos adecuados para su medición, no como una recopilación de instrumentos comúnmente utilizados, sino como una manera de hacer explícitos qué tipo de indicios son buena prueba de este tipo de inteligencia. A continuación se describen algunas de las principales confusiones asociadas a la idea de esta forma de inteligencia, integrando finalmente todos los aspectos tratados en el apartado de conclusiones.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia, Inteligencia social, Inteligencia interpersonal.*

Interpersonal intelligence: key concepts

ABSTRACT

The purpose of this paper is to delimit the conceptual space of interpersonal intelligence, relating it to situations in which it is used. To this end, we first identify some aspects of an intellectual nature and the type of objects represented. The next section is devoted to the origins of interpersonal intelligence and its role in human adaptation. A third section focuses on the type of procedures for its measurement, not as a collection of tools commonly used, but as a way to make explicit the kind of evidence that is appropriate as good indicators of this intelligence. Finally, we describe some of the main confusions associated with the idea of this form of intelligence, integrating all aspects previously discussed.

KEY WORDS: *Intelligence, Social Intelligence, Interpersonal intelligence.*

Delimitación del espacio de la inteligencia interpersonal

Hablar de *inteligencia*, normalmente seguida de un calificativo (en este caso, *interpersonal*) implica que se está haciendo referencia a las capacidades de generar representaciones y de manipular dichas representaciones (CASTELLÓ, 2001; 2002). El calificativo define qué tipo de objeto es representado y, de manera general, de qué manera pueden manipularse estos objetos. Por ello, *inteligencia interpersonal* se refiere a la representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras.

Las bases de la inteligencia interpersonal se encuentran en lo que se ha denominado *teoría de la mente*, la cual constituye un tipo de circuitería cerebral básica que da pie a un conjunto de estados representacionales que incluyen ideas como que las otras personas tienen también estados internos, que son capaces de otorgar significado al lenguaje y a los objetos de nuestro entorno, que este significado es compartido, que tienen intencionalidad, etcétera. En otras palabras, el cerebro humano acostumbra a contar con una configuración genéticamente determinada que da pie a que pensemos de manera automática que las personas tienen mente y que dicha mente es esencialmente idéntica a la nuestra (COLLE, BARON-COHEN & HILL, 2007; DONALD, 1991; LESLIE, 1987). De hecho, en más de una ocasión se sobre-utiliza este tipo de recursos, aplicándolo a todo tipo de animales e incluso objetos inanimados, otorgándoles intenciones, mecanismos de razonamiento y estados mentales propios. Por ejemplo, “*el perro está molesto conmigo porque he tardado en sacarlo a pasear*”, lo que supone atribuir al animal un control del tiempo más que dudoso y un mecanismo de razonamiento —la asignación de culpabilidad— que puede tener sentido dentro de ciertas culturas humanas, pero que no es nada evidente en canes. Todavía más flagrante sería un pensamiento como “*la lavadora me tiene manía y me estropea la ropa*” en el que se otorga intencionalidad a una máquina (además de la capacidad de percibir quién la utiliza) añadiéndole una personalidad envidiosa y vengativa.

Estos usos poco adecuados de los recursos de representación interpersonal, sin embargo, reflejan una propiedad común de cualquier forma de inteligencia: aunque los recursos implicados solamente sean adecuados para un tipo determinado de objetos (personas, en este caso) se tiende a emplear estas formas de representación para *aproximar* otros objetos. Las representaciones no constituyen necesariamente una aprehensión completa del objeto representado sino que adoptan cierto compromiso entre la fidelidad al objeto y la utilidad para el sistema (por ejemplo, sirven para razonar, aunque sea de forma inexacta, que suele ser mejor que no razonar en absoluto). En este sentido, la circuitería cerebral básica que da soporte a las representaciones interpersonales conduce a ciertas inexactitudes, pero es absolutamente imprescindible como fundamento de la comunicación y las interacciones con otros seres humanos en general. A modo de ejemplo, tendemos a suponer que aquello que vemos o sentimos es algo completamente objetivo y, por tanto, exactamente compartido con cualquier otra persona (para poner el caso, si sentimos calor, asumimos que las personas de nuestro alrededor también lo sienten como nosotros y que, por lo tanto, hace calor). Es una buena plataforma para facilitar conversaciones sobre el tiempo, pero contiene abundantes errores —o, más exactamente, imprecisiones— como suponer que cualquier persona, sea cual sea su vestuario, cuerpo, metabolismo, estado de salud o muchas otras circunstancias, está teniendo la misma sensación térmica que nosotros.

El equipamiento básico que ofrece la teoría de la mente se encuentra muy extendido en la población, ya que lo determina de manera casi completa la genética (BARON-COHEN, 1998). De hecho, los casos que sufren limitaciones en estos aspectos configuran el espectro autista. Sin embargo, la teoría de la mente no agota la inteligencia interpersonal. Muy al contrario, establece solamente los rudimentos básicos para sustentar las interacciones pero, tal como se ha indicado, sobre una base bastante inestable. De nuevo, en la mayoría de las ocasiones suele resultar más provechosa una comunicación inexacta o incompleta que la falta de comunicación.

Aunque la representación de los estados de otra persona es el núcleo duro de la inteligencia interpersonal, los objetos sociales también incluyen elementos que no son propiamente la persona, como elementos de vestuario y complementos, así como aspectos del contexto (COSMIDES & TOOBY, 1992). Además suele ser necesario incluir aspectos de carácter cultural, como las costumbres, pautas de comportamiento o valores, los cuales aportan significado a los elementos mencionados y al comportamiento individual. Por ello, la información interpersonal se obtiene de un conjunto de fuentes que incluyen tanto el contexto como el comportamiento de las personas (gestos, movimientos, habla), siendo necesaria la integración de estos elementos para llevar a cabo una *inferencia* de aspectos que no son evidentes: los estados internos de otra persona. Nótese que estos estados no son únicamente emocionales sino que también incluyen aspectos de conocimiento, motivación o intencionalidad.

Debe observarse también que los mecanismos de captura de información que caracterizan las representaciones interpersonales difieren rotundamente de aquellos que se emplean para las representaciones intrapersonales (referidas a uno mismo). No sólo se encuentran implicadas áreas distintas del cerebro, como se ha determinado recientemente (TAKEUCHI *ET AL.*, 2011), sino que acceder a los propios estados es un proceso determinado por un conjunto de sensaciones que han sido producidas por dichos estados, mientras que acceder a estos mismos estados en otra persona pasa por interpretar su comportamiento y el contexto en el cual se produce. Para ilustrar esta situación, cuando tenemos hambre lo detectamos a partir de una sensación corporal. Pero cuando otra persona tiene hambre nosotros no sentimos *su* sensación corporal sino que tenemos que inferir el estado interno (de hambre) de su comportamiento (gestos faciales, movimientos, quizá algún sonido gástrico) y de elementos contextuales (como la hora del día y lo habitual que sea comer alrededor de esa hora en esa cultura). Pero hay más: cuando otra persona tiene la sensación de hambre, o cualquier otra sensación, ¿está sintiendo lo mismo que nosotros cuando consideramos que tenemos dicha sensación? Pues probablemente no o, al menos, no exactamente. A pesar de que las emociones primarias tienen un fuerte soporte biológico (EKMAN, 1992), existen matices en las sensaciones que generan y, por añadidura, interactúan con elementos no emocionales (DAMASIO, 1994). Por ejemplo, las expectativas, que tienen carácter esencialmente cognitivo, pueden modular fuertemente las sensaciones generadas por un estado determinado. En el caso de la sensación de hambre, si una persona combina esta sensación con “*probablemente voy a desmayarme*” mientras que otra la combina con “*pero esta sensación irá disminuyendo en pocos minutos*”, de manera segura que el primer pensamiento hará más desagradable la sensación, mientras que el segundo tenderá a suavizarla.

Por ello, representar qué está sintiendo otra persona y cuáles son los componentes implicados no es, ni mucho menos, una tarea fácil. Es muy común *aproximar* esta situación tomando como referencia nuestros propios estados, lo cual puede conducir a errores notables. Como ilustración piénsese en una persona esencialmente optimista que intenta representar cómo se siente otra persona, en este caso esencialmente depresiva. Resulta obvio que tomar como referencia estados propios que puedan asemejarse al de la otra será una aproximación muy burda. Acercarse un poco más a lo que puede ser el estado que está sintiendo la otra persona pasa necesariamente por olvidarse de esta comparación con referentes propios y deviene un proceso bastante más abstracto y, siempre en cierta medida, especulativo.

El razonamiento interpersonal consiste en transformar estas representaciones de los estados ajenos de manera que se pueda completar el significado de una interacción (o de una parte de la misma) o bien establecer la evolución futura de las acciones de la otra persona. En una situación hipotética, aunque quizá resulte familiar, si suena el teléfono de un domicilio y se produce esta conversación:

— *Sí, dígame.*

— *¿Le gustaría pagar menos por sus llamadas telefónicas?*

— *No quiero cambiar de compañía, gracias.*

Podría parecer, en términos estrictamente verbales, falta de sentido. A pesar de ello, asumiendo que no es una mera interacción verbal, sino una interacción *comunicativa*, se ha añadido un conjunto de elementos que permiten representarla como situación interpersonal y, por tanto, la pregunta formulada no se ha tomado como un objeto verbal sino como una parte del comportamiento de un objeto interpersonal (una persona) la cual tiene intenciones (por ejemplo, convencernos de que la compañía que promociona es más interesante que nuestra actual compañía) y se ha anticipado lo que sería el desarrollo previsible de la conversación (insistencia, pérdida de tiempo, etcétera). Probablemente, también se ha empleado conocimiento acerca de esos objetos culturales que son las compañías de telecomunicación, las cuales no suelen estar interesadas en que paguemos menos —ya que son ellas las que cobran— sino más bien al contrario, lo cual ha permitido deducir que la llamada recibida no era en nombre de la compañía actual sino de una competidora. De manera consecuente a este razonamiento, llevado a cabo en términos de representaciones interpersonales, se ha actuado de una forma que en términos puramente verbales no tendría sentido.

Orígenes de la inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se fundamenta en uno de los pilares de la adaptación humana: las interacciones sociales (KANAZAWA, 2010; MITHEN, 1996). En efecto, al considerar las características biológicas de los seres humanos, tomados individualmente, se constata una pobre configuración para la

adaptación al entorno físico. Al compararnos con otros animales quedamos a la zaga en fuerza, resistencia, agilidad, versatilidad y armamento corporal. Por contra, como especie, compensamos estas limitaciones con tres recursos fundamentales: potencial cognitivo, tecnología y funcionamiento social. Sin duda estos tres elementos están relacionados entre sí, siendo la tecnología el componente más tardío. La cooperación como grupo, el reparto de tareas y funciones y la posibilidad de actuar coordinadamente fueron una de las primeras grandes bazas que permitieron a nuestros ancestros sobrevivir en un entorno natural poco amigable. A modo de ejemplo, los *homo erectus* eran principalmente carroñeros, siendo muy escasas las ocasiones en que actuaban como cazadores. La coordinación de los grupos permitía optimizar procesos como la vigilancia de predadores —los verdaderos cazadores— y la defensa del grupo durante la alimentación. En el caso de los *homo habilis*, los rudimentarios instrumentos tecnológicos disponibles (esencialmente lascas medianamente afiladas) permitieron dotar de cierta competencia cazadora, si bien la clave residía en acciones coordinadas del grupo, más que en actos individuales (TOBIAS, 1987). Y para coordinarse dentro de un grupo es necesario razonar con las intenciones, disposiciones y estados internos de los otros miembros.

Por otro lado, el desarrollo de las crías humanas es extremadamente lento en comparación con la mayor parte de mamíferos. Nótese que la independencia en el desplazamiento (o sea, caminar) tarda alrededor de un año en consolidarse, tiempo durante el cual el niño no tiene autonomía alguna para su propia manutención. En consecuencia, depende de las acciones de otras personas de su entorno, empezando por su madre (la cual también debe estar adecuadamente alimentada), tanto para conseguir alimento como para proteger su integridad física. Esta situación sería absolutamente inviable en una especie que no fuera intensamente social, ya que la crías serían de fácil captura para los predadores y las madres tendrían importantes dificultades para abastecer sus propias necesidades alimentarias y las de sus bebés, al tiempo que cargaban con ellos durante un año entero. Por contra, el reparto de tareas y la gestión de la alimentación de manera grupal sí permiten soportar estas condiciones. Por parte de la criatura, su supervivencia no depende de recursos propios sino de consolidar una serie de vínculos con las personas más cercanas, las cuales serán quienes se ocupen de que siga con vida. De ahí que una parte de los recursos representacionales vinculados a la inteligencia interpersonal —los que componen la denominada *teoría de la mente*— se activen de forma muy rápida después del nacimiento (ASHWIN, RICCIARDELLI & BARON-COHEN, 2009).

Tal como se ha indicado, la tecnología es el tercer elemento relacionado con la adaptación humana, relacionándose ésta con la compensación de las limitaciones biológicas. Nótese que nuestras interacciones con el medio físico (gestión de la temperatura, alimentación, seguridad, desplazamientos, salud) están mediadas por instrumentos tecnológicos. La mayor parte de estos instrumentos han sido generados en un contexto cultural y social, de manera que los instrumentos (y los beneficios de los mismos) están disponibles para el grupo, sin tener que producirlos individualmente. Así, el reparto coordinado de funciones puede permitir, entre otras soluciones, que algunos miembros del grupo construyan unos instrumentos que, utilizados por otros, consigan obtener más alimento, lo cual beneficiará a todo el grupo.

Por tanto la progresiva cohesión social de los grupos humanos proporcionó tanto beneficios directos (caza, protección, preservación de las crías) como indirectos, plasmados en la tecnología. Los cambios individuales relacionados con esta progresiva socialización afectaron algunas características físicas (como la existencia de grupos de músculos orientados casi exclusivamente a la expresión facial, cosa que también sucede en numerosas especies de primates; COSMIDES & TOOBY, 1992) pero, sobretudo, a la consolidación de cambios cerebrales orientados a la representación de objetos sociales, es decir, de otras personas. Con este equipamiento, una interacción social progresivamente sofisticada puede sustentarse y desarrollarse, emergiendo procesos complejos como la comunicación y, posteriormente, el lenguaje (PINKER, 1994).

Otro de los aspectos vinculados a la complejidad social es la aparición de culturas, o formas de funcionamiento grupales, que a su vez irían incorporando la acumulación de elementos tecnológicos y de conocimientos. Así, los patrones de relación dentro de un grupo pueden ser casi totalmente arbitrarios pero son necesarios para la coordinación. Usos, rituales o normas tienen, en muchas ocasiones, un valor prioritario de cohesión grupal y de restricción de los comportamientos posibles, de manera que predecir cómo se comportará otra persona (de la misma cultura o grupo) sea más sencillo. La consecuencia es que se puede representar, en términos generales, de qué manera funciona un grupo mayor de personas (las que son parte de la misma cultura) sin necesidad de un conocimiento detallado de cada una de ellas. Por ello, toda cultura aporta un conjunto de patrones de interacción y de expectativas aplicables a todos los miembros de la misma, con lo cual se puede razonar, con aceptable certeza, acerca de un número amplio de objetos sociales. Cabe insistir en que estos patrones y

expectativas no tienen que ser necesariamente adaptativos de manera directa. Pueden serlo, como en el caso del principio de hospitalidad en zonas de climas muy duros; haberlo sido en otra época, como cuando llamamos *caballero* a un hombre que no conocemos (y, por ello, no sabemos nada de sus apetencias hípicas ni de su eventual descendencia de la nobleza medieval); o no haberlo sido nunca, como situar el volante de un coche a la derecha o a la izquierda. Lo verdaderamente importante es que quienes los comparten son más predecibles por los miembros de esa cultura y, en consecuencia, las posibilidades de acciones coordinadas entre ellos aumenta.

Las culturas complejas, como han sido todas las de los *homo sapiens sapiens* y muy especialmente en los últimos 12.000 años, incluyen también un acervo de instrumentos tanto tecnológicos como conceptuales (MITHEN, 1996). Así, los objetos tecnológicos también ajustan el comportamiento de los miembros de una determinada cultura. Piénsese, por ejemplo, en la ropa. Es un elemento tecnológico inicialmente destinado a gestionar el ajuste al clima pero, a su vez, proporciona cierta homogeneidad a las personas de una misma cultura e incluso tiene funciones comunicativas (*status*, profesión o, a veces, disponibilidad para el apareamiento). La tecnología de una cultura determina de qué manera se realizan ciertas funciones en la misma y esta misma funcionalidad tiende a perpetuarlos en dicha cultura, ya que son también formas identitarias (de cohesión) y permiten cierta predictibilidad del comportamiento (en España, en un día caluroso, esperamos que una persona se airee con un recurso tradicional como un abanico, no que utilice un ventilador a pilas, que también sería posible pero menos arraigado culturalmente). Finalmente, los instrumentos conceptuales aportan formas culturales de representación. El lenguaje es quizá el más evidente, pero también lo son el arte o el conocimiento en general. De nuevo estos elementos aportan plataformas compartidas a los miembros de una cultura, redundando en una mejor representación y coordinación.

Si bien la complejidad social y la cultura han repercutido de manera rotunda a la adaptación biológica de la especie humana, también es cierto que, en términos de individuos, han generado otro tipo de presiones adaptativas. En este sentido, un individuo humano acostumbra a solucionar el grueso de las presiones biológicas (clima, alimentación, peligros) a través de su entorno social y cultural, que incluye mucha tecnología. Es por ello que, siendo anatómicamente bastante imperfectos, tenemos índices de supervivencia excepcionales. Sin embargo, a nivel individual, los grandes retos de adaptación se producen ante el entorno social y cultural que nos protege del entorno físico. Ajustarse a dicho entorno reclama la utilización de los patrones de comportamiento e instrumentos de ese grupo social-cultural, del mismo modo que encontrar un punto de encaje en el mismo. No cumplir estas condiciones suele comportar efectos desde moderadamente negativos (desprecio, marginación, dificultades de acceso a bienes) hasta que el grupo actúe explícitamente en contra de un individuo (agresión, confinamiento). De manera complementaria, los grandes grupos sociales (con frecuencia, millones de personas) no pueden garantizar la igualdad de acceso a bienes o ventajas generadas por el mismo, de manera que es muy común la existencia de situaciones competitivas entre los miembros de dichos grupos. Debido a ello, ningún grupo social está exento de tensiones y, en cambio, se sustenta en una compleja trama de intercambios, alianzas, presiones y situaciones asimétricas.

Así pues, el conjunto de recursos de representación interpersonal y la utilización de estas representaciones ha desempeñado un papel crítico para la adaptación de la especie. Y lo sigue desempeñando, aunque de manera especial para la adaptación del individuo a su cultura y grupo social. Es en este sentido que la inteligencia interpersonal es uno de los recursos más fundamentales del equipamiento intelectual humano, tanto por su antigüedad como por su funcionalidad. Cabe destacar, tal como sucede con cualquier forma de inteligencia, que no se trata de un comportamiento manifiesto. En otras palabras, una persona con buena inteligencia interpersonal no se comporta socialmente de una manera determinada, sino que representa eficientemente a otras personas y situaciones sociales y es capaz de razonar con este conocimiento. Puede que el producto final —el comportamiento observable— sea ético o no, culturalmente aceptado o no (véase el interesante artículo de Côté *et al.*, 2011, acerca de la utilización para fines éticamente contrarios de los recursos de representación social).

La relación entre comportamiento observable e inteligencia no es, ni mucho menos, directa, sino que depende de la interacción entre numerosos factores, muchos de los cuales no son de carácter intelectual. En este caso, elementos de personalidad, valores o historia personal, entre otros, pueden inclinar una buena representación interpersonal en una dirección u otra. Tomando un ejemplo histórico, es probable que tanto Ghandi como Hitler tuvieran una buena inteligencia interpersonal... y es evidente que no se comportaron de la misma manera.

Medición de la inteligencia interpersonal

Este apartado no pretende ser un acopio de instrumentos de medición existentes, sino un conjunto de consideraciones acerca de qué elementos medir y cómo inferir a partir de los mismos aspectos de la inteligencia interpersonal de una persona determinada. Los tres primeros epígrafes hacen especial hincapié en el tipo de estímulos apropiados para evaluar la eficacia de la inteligencia interpersonal que ha consolidado una determinada persona. Se trata de situaciones en las que se mide el rendimiento de la persona, es decir, situaciones en las que se ponen a prueba las funciones disponibles. Finalmente, se plantean algunos aspectos acerca de las medidas basadas en autoinformes, donde el prefijo *auto* se refiere a la percepción de una persona por sí misma.

Medición de recursos básicos

Los recursos básicos de la inteligencia interpersonal son aquellos que están relacionados con la generación de representaciones. Dado que estas representaciones se refieren a estados en otras personas, no pueden ser percibidos directamente y, por ello, se deben inferir de ciertos indicios. Los indicios a partir de los cuales se obtiene información interpersonal son fundamentalmente no verbales, sin detrimento de que puedan utilizarse algunas pistas verbales de manera complementaria (BRUCE, 1998; EKMAN, 1992; KALAND, MORTENSEN & SMITH, 2011). Es importante puntualizar que el lenguaje, especialmente el hablado, se produce en un contexto y siempre va acompañado de elementos no verbales: tono, ritmo, volumen son los propiamente paraverbales, pero gesto y movimientos también aportan información, del mismo modo que elementos puramente contextuales. En este sentido, el lenguaje hablado es menos significativo por sí mismo de lo que comúnmente se le atribuye, mientras que el escrito constituye una forma completamente distinta de utilización de los recursos lingüísticos (y cuando se escribe como se habla, suele resultar virtualmente imposible de entender).

Por estas razones, los materiales gráficos que incluyen expresiones faciales y corporales (sean en fotografía, dibujo o secuencia de vídeo) constituyen una buena base para medir los recursos básicos de capturar los estados en las otras personas. Existen múltiples formatos de pruebas que van desde la descripción verbal del estado o el uso de etiquetas igualmente verbales (triste, enfadada, incómoda, etcétera) hasta la detección de inconsistencias entre lo que una persona dice y los aspectos no verbales de su expresión. En general, el principio de estos sistemas de medición es que las personas con buenos recursos de representación interpersonal serán capaces de: (1) cometer pocos errores en la inferencia del estado de la persona; y (2) poder discriminar entre un mayor número de estados internos.

Al tratarse de material figurativo que incluye actividad gestual, es muy importante que se pueda garantizar la correspondencia con el estado real. Existe una considerable cantidad de trabajos, desde el ámbito de las emociones y del de la comunicación no verbal, que han sistematizado el tipo de gesto asociado a estados emocionales y a estados internos más complejos. Por ello, utilizando estos datos es factible seleccionar imágenes que los contengan de manera explícita. Alternativamente, dada la abundancia de documentación gráfica (y videográfica) de esta época, es también factible utilizar expresiones de personas que han sido capturadas en situaciones reales.

Predicción de comportamiento

En este caso se introduce algo más de información contextual, describiendo una situación o presentando una secuencia de imágenes o una filmación corta. El tipo de actividad, en este caso, no es la mera representación sino que incluye ya cierto razonamiento, al solicitarse que la persona realice una predicción del comportamiento futuro de la persona o personas que se encuentran en esa situación. En este caso, la elección de situaciones válidas, así como de las soluciones correctas, resulta menos evidente, siendo necesario controlar explicaciones alternativas. Por ejemplo, si se describe el fallecimiento del hijo de una persona, es muy probable que se produzca un estado de profundo dolor en esa persona. Pero no es igual de evidente en el caso del fallecimiento de un progenitor, ya que podrían existir situaciones de alivio (como en casos de enfermedades degenerativas, en las que la persona afectada deje de sufrir y los familiares dejen de verla sufriendo) o de liberación (si se tratara de un progenitor sumamente dominante) las cuales podrían modular el eventual dolor por la pérdida.

De manera general, las situaciones elegidas deben haberse calibrado y estudiado con mucho detalle y siempre bajo el control de una o varias personas verdaderamente expertas. La referencia de lo que uno mismo sentiría en esa situación es habitualmente poco recomendable, ya que nada garantiza que uno mismo sea el referente óptimo de inteligencia interpersonal ni que la interpretación que se ha hecho de la situación sea la única posible. Tomadas las pertinentes precauciones, los procesos implicados en este tipo de pruebas incluyen tanto la representación de la información disponible (verbal o en imágenes) en formato interpersonal y el razonamiento con dichas representaciones. Por

ello, complementan las del anterior apartado con la dimensión de utilización de las representaciones. Sin embargo, nótese que un error en la respuesta puede estar producido tanto por una mala representación de la información, como por una buena representación seguida de un mal razonamiento.

Situaciones complejas

Las situaciones complejas lo son tanto por la abundancia de información, de manera que se reproducen todos los elementos de situaciones naturales (gesto, habla, contexto), como por el tipo de respuesta, la cual no se ajusta a una opción correcta sino que requiere explorar diversas alternativas y formas de razonamiento.

Los tipos de estímulos pueden ser semejantes a los descritos en el apartado anterior, si bien es preferible que tengan una mayor extensión. Incluso se pueden utilizar películas comerciales u obras literarias. La razón es que las situaciones reales requieren también de operaciones de *filtrado* de las informaciones que no son relevantes, cosa que es poco probable que se produzca en secuencias o descripciones muy cortas, ya que la propia estructura de la tarea intenta recoger todos los elementos relevantes para tomar la decisión. Sin embargo, la construcción de buenas representaciones en situaciones ecológicas pasa claramente por disponer de patrones perceptivos que filtren la información que no aportará nada a la representación, perjudicará su calidad o, incluso, impedirá su consolidación. En consecuencia, las personas que demuestran una elevada funcionalidad en el filtrado de informaciones están dando prueba de disponer de recursos representacionales sólidos que ya han sido empleados para generar los patrones perceptivos que filtran eficientemente la información. En caso contrario, es decir, cuando los recursos representacionales son poco adecuados, es de esperar que o bien no existan patrones perceptivos o que dichos patrones sean poco eficientes, dejando pasar informaciones insustanciales o inadecuadas, las cuales van a perjudicar el razonamiento basado en las mismas.

Por otro lado, las situaciones complejas también permiten plantear formas de razonamiento de carácter exploratorio, al estilo de “*qué hubiera pasado si...*” o bien de considerar múltiples alternativas a una determinada situación, lo que constituye, además, una prueba de resistencia a la fijación propiciada por el desenlace observado en la narración o película. También en términos de razonamiento, la descripción de las *causas* que han desencadenado los hechos descritos aporta interesantes pistas acerca de la importancia de las representaciones interpersonales de la persona evaluada. Es de esperar que quien se mueva con comodidad con este tipo de representaciones apele frecuentemente a estados internos de los protagonistas (como “fulanita se sintió *despreciada* por la acción de menganita y acabó *enfureciéndose* porque *creía* que no *merecía* ese trato”) en contraposición a la descripción de hechos más propia de las personas con recursos de carácter interpersonal escasos (como “al no comunicarle que había cambiado de trabajo, la otra se *enfadó*”, caso en que se demuestra que se ha percibido el enfado pero no la mecánica que ha conducido al mismo). De manera semejante, se pueden plantear situaciones de valoración explícita: “*¿Cómo crees que se siente el protagonista cuando...?*” De nuevo la aparición de matices en el estado interno así como de argumentación causal de los mismos resulta un buen indicativo de la inteligencia (EMBREGTS & VAN NIEUWENHUIJZEN, 2009).

Al no tener una única respuesta correcta (o resultar virtualmente imposible de determinar), este tipo de pruebas no permiten una cuantificación precisa. Sin embargo, si se sacrifica esta precisión, permiten una estimación muy realista del conjunto de recursos de una persona, sin las distorsiones que suelen emerger cuando se pretende un control detallado de la situación y se busca la máxima comparabilidad de las respuestas.

Auto-informes

Las formas de medición descritas hasta aquí se corresponden con situaciones de rendimiento en las que la persona utiliza los recursos disponibles. Sin embargo, son bastante utilizados instrumentos en forma de cuestionario a través de los cuales quien responde se describe a sí mismo. Este tipo de cuestionarios presentan algunos aspectos a considerar con cierto detalle: por un lado, es bien conocido que los auto-informes son muy susceptibles de distorsión en la respuesta, sea de manera intencional, por errores de interpretación o por mera conformidad social. En general, la respuesta declarativa referida a aspectos que tienen transcendencia social o bien que incluyen opciones *políticamente correctas* acumula numerosos sesgos por motivos de distinta índole. Por ejemplo, ante la pregunta “*¿Es usted solidario/a?*” Habrá un conjunto de respuestas afirmativas que pueden incluir, entre otros, los siguientes casos: (1) quien piensa que lo es y además lo es; (2) quien piensa que lo es, pero no lo es ni lo sabe; (3) quien tiene una clara intuición que estará mal visto —y puede que le traiga problemas— responder que no; (4) una versión semejante a la anterior, pero basada en un indicio objetivo de

corrección política: en la pregunta aparecía un término intencionalmente no sexista; o (5) quien no es solidario pero no tiene arrestos para declararlo. Del mismo modo, una respuesta negativa puede tener varios orígenes: (1) quien no es solidario y es lo bastante ingenuo para decirlo; (2) quien quiere demostrar unos arrestos (o dimensiones gonadales) desmesurados y responde que no para provocar; o (3) quien, de hecho, es solidario —probablemente más que muchas de las personas que han respondido positivamente— pero cree que todavía no lo es suficientemente.

Pero, por otro lado, existe un aspecto de las representaciones interpersonales que hace que la consciencia de las mismas sea un tanto ambigua: para darse cuenta de que otras personas funcionan mejor que una misma en este ámbito hay que tener una cantidad considerable de recursos de representación interpersonal. El *feed-back* de las interacciones sociales admite suficiente variabilidad de explicaciones como para justificar todo tipo de competencias (e incompetencias). A modo de ejemplo, atribuir las dificultades de comunicación a un escaso entendimiento por parte del interlocutor es un argumento común. Por ejemplo, Juchniewicz (2010) en un estudio realizado con profesores de música, destaca los relatos de la inteligencia interpersonal con la valoración de los docentes por parte de sus alumnos, a la vez que indica la existencia de atribuciones justificativas (utilizando argumentos como el citado en la frase anterior) que evitan a los casos con menores recursos tomar consciencia de sus limitaciones representacionales. De manera más general, si se asume que las otras personas funcionan como una misma, es prácticamente imposible admitir que alguien pueda sentirse de manera distinta a como nos sentiríamos nosotros en una determinada situación, aunque ello no significa que *entendamos* a las personas que se encuentran en dicha situación.

En conjunto, los dos argumentos sucintamente expuestos en los párrafos anteriores obligan a considerar con muchas precauciones los datos originados en una auto-descripción. Además, no hay que olvidar que se basa en un supuesto que, al menos en términos psicológicos, no es de fácil sustentación: que toda persona se conoce perfectamente a sí misma.

Confusiones comunes

La divulgación de contenidos relacionados con la inteligencia interpersonal, especialmente cuando se la ha asociado a la inteligencia emocional, ha introducido algunos aspectos confusos. En este apartado se considerarán cuatro de las principales confusiones y se aprovecharán estas consideraciones para completar la delimitación de las bases de la inteligencia interpersonal.

La primera confusión es integrar bajo la denominación de *inteligencia emocional* (frecuentemente representada por las siglas IE) tanto la inteligencia intra-personal como la inter-personal. Es cierto que en ambas las emociones tienen un papel importante, si bien ni la una ni la otra se limitan a la representación de emociones: ambas abordan *estados*, sea de la propia persona, en el caso de la inteligencia intrapersonal, o de otras personas, en el de la interpersonal. Los estados abarcan tanto elementos emocionales como racionales, disposicionales e incluso conocimiento. Por ejemplo, el llamado meta-conocimiento (conocer sobre qué contenidos tenemos conocimiento, cuánto o cuán preciso es) es una dimensión de las representaciones intra-personales y no implica ninguna acción de las emociones.

Ciertamente, cuando Goleman acuñó el término de *inteligencia emocional* en 1996 consiguió una marca, esencialmente comercial, exitosa. Sin embargo el espacio conceptual que incluye es bastante ambiguo y el propio Goleman ha derivado en distintas direcciones para establecer de forma más rigurosa dicho espacio (por ejemplo, publicó diez años después otra monografía sobre inteligencia social). Sin duda alguna, las emociones son un lícito atractor de intereses tanto científicos como comunes, pero la conjugación de *inteligencia* con *emociones* sugiere un desmesurado protagonismo de las mismas. La aproximación de Gardner (1983; 1993) —a la sazón, anterior a Goleman— presenta un espacio mejor delimitado y justificado, tomando los objetos representados (la propia persona o los otros) como núcleo principal, sin menoscabo de que las emociones desempeñen un papel notable en ambos espacios.

Además, el acceso a los propios estados es directo, mientras que accedemos a los estados de los otros a través de la inferencia basada en su comportamiento. Precisamente ante la captura de estados emocionales, los mecanismos de actuación de las emociones acostumbra a modular (e incluso distorsionar notablemente) los procesos que permiten detectarlas en uno mismo (DAMASIO, 1994). De este modo, por ejemplo, una persona que siente la emoción del miedo tiende a centrar su atención en el objeto o situación que le ha disparado esa emoción, considerándolo como algo objetivo. En raras ocasiones esta persona identifica su estado como tal y pondera racionalmente las causas reales del

mismo. En cambio, detectar miedo en otra persona (y comprender que su comportamiento está motivado por dicho miedo) es un proceso libre de estos efectos moduladores, ya que el miedo de otra persona no está influyendo (demasiado) en los procesos racionales del observador. Cuando percibimos estados —sean emocionales o no— en otras personas utilizamos, principalmente, los canales visual y auditivo, mientras que los estados de uno mismo se perciben a través de canales propioceptivos.

Un segundo concepto que aporta cierta ambigüedad y algunas confusiones es el de *empatía*. Suele definirse como la capacidad de identificarse con los estados de otra persona y, recientemente, se han identificado algunos mecanismos neuronales, como las denominadas *neuronas espejo*, a los cuales se les atribuye esta funcionalidad empática (BAIRD, SCHEFFER & WILSON, 2011). Ciertamente, estas neuronas permiten sustentar ciertos mecanismos en los que la percepción de estados emocionales en otros puede servir como disparador de esos mismos estados, es decir, como un mecanismo de *contagio* emocional. Es bien conocida la situación de contagio de la risa, en la que se acaba riendo porque otras personas ríen (y no porque algo divertido nos haya provocado la risa) o la tradicional existencia de personas que lloraban —de manera virtualmente profesional— en los entierros, para garantizar la emoción de tristeza en los asistentes. De todos modos, este mecanismo tiene unas posibilidades de actuación limitadas y muy circunscritas a emociones básicas (ARBIB, 2011). Para poner el caso, al tratar con estados más complejos, como el estado de preocupación, en los cuales se mezclan elementos emocionales, racionales y conocimiento, el contagio resulta bastante menos evidente (HOOKER ET AL., 2008). También en las situaciones en las cuales el contexto propio difiere del de otra persona, como cuando se ha aprobado un difícil examen mientras que la otra persona ha suspendido, las posibilidades de contagio son bastante escasas.

La cuestión central reside en que representar los estados de otras personas no pasa necesariamente por compararlos con los estados propios (UITHOL, VAN ROOIJ, BEKKERING & HASELAGER, 2011). En un ejemplo evidente, si a una persona le gusta mucho un determinado alimento, el cual produce asco a otra persona, la primera puede llegar a diferenciar sus propias apetencias de las de la otra persona. Lo contrario es suponer que todas las personas pensamos y sentimos de manera idéntica —cosa que ciertamente está sustentada por los rudimentos de la teoría de la mente— lo que constituye un error de bulto en términos de representación interpersonal.

Al considerar el conocimiento se produce una situación semejante: en general, todo el mundo actúa de manera congruente con lo que sabe, pero no todo el mundo tiene el mismo conocimiento. Tomando un ejemplo doméstico, cuando se añade agua a aceite hirviendo (en una sartén, para poner el caso) se dispara un proceso físico por el cual el agua, que es más pesada que el aceite, tiende a ir hacia el fondo de la sartén, pero el aceite hierve a bastante más temperatura que el agua, por lo que esta alcanza el punto de ebullición rápidamente, se convierte en vapor y asciende, arrastrando con ella partículas de aceite que salen despedidas. En el mejor de los casos las salpicaduras solamente pringarán la cocina, pero la persona que está cocinando puede sufrir algunas desagradables quemaduras. En los casos de personas con experiencia en la cocina, esta situación forma parte de su conocimiento y tenderán a evitar el freír productos mojados, o bien protegerán la zona circundante a la sartén cuando no es posible evitar la situación. Sin embargo personas no experimentadas, probablemente se verán sorprendidas por esta reacción y sufrirán las consecuencias.

Pero lo importante es que en ambos casos se ha actuado de acuerdo con lo que se conocía (o no se conocía) y, en términos de representaciones interpersonales, es posible predecir cómo actuará una persona que no tenga conocimiento (o lo tenga incompleto) de una situación, aunque quien lo prediga sí disponga de dicho conocimiento. La situación contraria (predecir la actuación de alguien que tiene *más* conocimiento) es bastante más compleja, pero no imposible de aproximar. De manera semejante, aunque en un ejemplo más extremo, es posible representarse cómo se siente y funciona una persona con la enfermedad de Alzheimer, por supuesto sin haberla sufrido uno mismo. Consecuentemente, la inteligencia interpersonal va bastante más allá de la mera empatía y, cuando existen buenos recursos, permite abarcar situaciones que no se corresponden con estados o con experiencias propias.

En tercer lugar, se suele asumir que la inteligencia interpersonal (o la intrapersonal, o la emocional, o cualquier forma de inteligencia) es necesariamente ética. En estos casos se asocia *inteligencia* a un tipo de conducta asociada a valores positivos. Pero no es el caso. Inteligencia y valores son dos elementos separados y los recursos intelectuales se utilizan en función de los valores —y circunstancias— de cada cual. Por ello, la optimización de recursos de inteligencia interpersonal no conduce necesariamente a conductas irreprochables. Por ejemplo, como indican Côté y colaboradores (2011) puede conducir a engañar mejor. La consecuencia es que las dimensiones éticas y de comportamiento adecuado han de ser formadas de manera independiente y paralela.

La cuarta confusión está muy relacionada con la anterior: con frecuencia, los programas de mejora de la inteligencia interpersonal son, esencialmente, programas orientados a un comportamiento determinado (ético, correcto, educado). Por ello, no suelen generar variaciones relevantes en los recursos funcionales de inteligencia interpersonal, sino que, en el mejor de los casos, permiten construir pautas de conducta más adecuadas (NESTLER & GOLDBECK, 2011). De todos modos, este tipo de enfoque tiene una efectividad limitada. Muchos programas consolidan recursos conductuales básicos —aunque no por ello menos valiosos— como añadir un *por favor* a las peticiones o esperar a que se conceda la palabra para hablar. Son, de hecho, elementos de protocolo más que mejoras en la inteligencia interpersonal. Cuando se abordan situaciones más complejas, como mejorar la comunicación, estos recursos funcionan bien en situaciones muy deterioradas, en las cuales se pasa de una comunicación desastrosa a una comunicación de mínimos, que ya es algo. Sin embargo, cuando se intentan conseguir cotas más elevadas de comunicación, necesariamente se debe recurrir a representar qué estados (pensamiento, motivaciones, intenciones, valores, emociones) concurren en la persona con quien se comunica (KOTSOU, NELIS, GRÉGOIRE & MIKOLAJCZAK, 2011). Y esto no se puede resolver con protocolos.

La mejora de la inteligencia interpersonal pasa, como en cualquier otra inteligencia, en articular los recursos disponibles en funciones, es decir, en utilizarlos. Existen diferencias individuales notorias tanto en la cantidad como en el tipo de recursos disponibles, por lo que sin duda existen funciones que algunas personas no podrán articular. Pero, más allá de esta limitación genérica, se debe considerar que la articulación de funciones de inteligencia interpersonal está coartada por la escasa disponibilidad de situaciones en las que existan referentes claros —y explícitos— de funcionamiento correcto. Por ejemplo, en términos de inteligencia verbal o musical existen referentes claros de buenas producciones (ciertamente, al lado de producciones de menor calidad, pero elevada popularidad, aunque esto sucede en cualquier ámbito). Pero en cuanto a inteligencia interpersonal, predominan los criterios de comportamiento (ético, culturalmente correcto, aceptable) por encima de los procesos propiamente intelectuales. En la comparativa con las otras formas de inteligencia, sería como considerar como la mejor literatura la más vendida y, lo que sería aún peor, la que se ajustara a determinados criterios arbitrariamente establecidos. Este tipo de restricciones no solamente limitan la creatividad, sino que también premian funciones poco lucidas, en detrimento de las funciones más sofisticadas. En este contexto, las funciones de inteligencia interpersonal se construyen de manera azarosa, en función de combinaciones aleatorias de recursos hasta que alguna de ellas funciona. Y, en ocasiones, pueden servir para generar publicidad engañosa o manipulación política; eso sí, respetando escrupulosamente los protocolos de comportamiento oficiales.

Conclusiones

El espacio de las emociones ha demostrado surtir un gran atractivo tanto a la comunidad científica como a la población general. Es probable que, detrás de este atractivo, se encuentre un movimiento bien realizado en el que se reclamaban unos espacios de competencia intelectual que no estaban incluidos en los tradicionales CI y factor *g*. De hecho, además de trabajos pioneros muy serios, durante los años 80 y 90 del siglo pasado cristalizaron bastantes aproximaciones a la actividad intelectual que la intentaban situar fuera del laboratorio y fuera del marco escolar, en la que prestigiosos autores, como Sternberg (1985), utilizaban etiquetas como *inteligencia práctica* (algo que estaba perfectamente arraigado en la cultura popular con la distinción entre, por ejemplo, una persona *lista* y otra de *inteligente*). La *inteligencia emocional* de Goleman (1996) recogió gran parte de estas aproximaciones y, además, supo destacar el importante valor aplicado de estas dimensiones. Quizá su contribución fuera algo frágil en términos conceptuales y de los mecanismos implicados, pero focalizó los esfuerzos en destronar la inteligencia tipo CI y ampliar la semántica del término al asociarla con algo que nunca se había vinculado al CI: las emociones. Ya se ha comentado que, como etiqueta científica, *inteligencia emocional* más bien genera malentendidos. Sin embargo, como *slogan* es magnífico y, sin lugar a dudas, consiguió el propósito principal: recuperar el espacio de otras formas de inteligencia no contenidas en el CI o en *g*.

Ahora bien, al intentar acotar cuidadosamente los espacios conceptuales, un *slogan* no suele resultar una herramienta útil, ya que incluye demasiadas connotaciones subjetivas y algunas explícitas. Por ejemplo, se ha sobrecargado el peso de las emociones, en detrimento de representaciones de otros aspectos del funcionamiento humano. Del mismo modo, la distinción entre intra-personal e inter-personal no es fruto de una obsesión académica por clasificar y desmenuzar, sino que recoge un conjunto de procesos perceptivos, representacionales y de procesamiento netamente diferenciados. Así, una misma persona puede perfectamente ser mucho más eficiente en una de las dos formas de

inteligencia (intra- o inter-personal), cosa que no tendría sentido si se tratara de un mismo espacio. Probablemente el aspecto más olvidado al dar preponderancia a las emociones es que se están manejando representaciones y, de manera explícita, se están utilizando para *pensar*. Por tanto, no se trata de un afloramiento espontáneo de estados emocionales que substituyen al pensamiento o de un dejarse contagiar por las emociones de los demás. Las personas que son competentes en términos interpersonales son capaces de representar eficientemente a otras personas (los denominados objetos sociales) y los contextos (físicos y culturales) en los cuales se producen las interacciones. Ello implica representar estados, comportamientos y reglas de interacción. Las emociones son una parte de estos estados, pero no pueden omitirse los aspectos disposicionales (intenciones, personalidad), la motivación, el conocimiento, el pensamiento o razonamiento ni los propios recursos representacionales existentes en las otras personas.

Como consecuencia de esta escasa atención a la dimensión representacional, ha habido notables simplificaciones de la complejidad que sustenta el manejo de objetos sociales. El rescate de conceptos como la *empatía* identificándolo con la inteligencia interpersonal ilustra este tipo de simplificaciones. Tal como se ha descrito, entrar en un estado semejante al que se encuentra otra persona es una manera muy inexacta de comprender dicho estado. Sí es cierto que, originalmente, el término *empatía* intentaba un alcance semejante a lo que hoy en día se denomina *inteligencia interpersonal*, si bien en una época en la que los instrumentos de descripción y análisis de procesos cognitivos estaban muy limitados e, incluso, eran denostados por la corriente principal de explicación psicológica. La utilización de un concepto previo más impreciso raras veces aporta claridad o precisión a un espacio conceptual; más bien tiende a conseguir los resultados contrarios. La empatía era la *intuición* de un espacio conceptual, mientras que la inteligencia interpersonal es la delimitación del mismo.

A pesar de la indudable consistencia física de los mecanismos neuronales, las *neuronas espejo* y mecanismos afines constituyen otra reducción del espacio conceptual, en este caso basada en el atractivo y solidez de los mecanismos físicos. Pero su potencial explicativo es limitado. Las dimensiones físicas de cualquier proceso cognitivo son, sin lugar a dudas, complementos imprescindibles y valiosos datos que iluminan el funcionamiento mental humano. Ello no impide que su identificación con el funcionamiento mental sea una forma de reduccionismo (ya que suelen omitir las interacciones entre mecanismos, componentes corporales e instrumentos, así como las formas de utilizar dichos mecanismos) y, sobretudo, es una sobre-simplificación flagrante intentar explicar cualquier forma de cognición únicamente a partir de los mecanismos *conocidos* en un momento dado. Cabe insistir en que estos mecanismos neuronales explican cosas, pero no lo explican todo, del mismo modo en que cabe confiar en que el desarrollo de la neurología irá añadiendo valiosos mecanismos que actúan como base física de las representaciones y su procesamiento.

En situaciones reales, como las que suele tener especial utilidad la inteligencia interpersonal, raras veces se encuentran escenarios en los cuales se pueda funcionar con un solo tipo de representación. La complejidad emerge en casi cualquier circunstancia y hace posible tanto la coexistencia de distintas combinaciones de recursos para afrontar una determinada situación, como la necesidad de combinar diferentes formas de representación, operando con estructuras representacionales igualmente complejas. Así, *comunicarse* en condiciones reales implica una variedad de recursos muy considerable, entre los cuales se encuentran elementos verbales, motores (relacionados con el gesto), espaciales, de gestión de memoria, intrapersonales y, de manera destacada, interpersonales. Los niveles moderados de efectividad comunicativa pueden conseguirse sin demasiadas contribuciones de las representaciones interpersonales, pero los niveles altos requieren de una eficiencia representacional de objetos sociales igualmente alta.

Es en este contexto en el cual los programas (educativos, de entrenamiento) orientados a la adquisición de comportamientos adecuados tienen una efectividad limitada. Por ejemplo, escuchar a otra persona no significa entender a dicha persona. Incluso puede producirse que, en situaciones de discursos inconexos o poco coherentes, escuchar atentamente complique, más que favorezca, la comprensión. Así, pues, conseguir que se aprenda a escuchar es un objetivo relativamente sencillo que no pasa por ninguna forma sofisticada de inteligencia interpersonal. Pero pasar de la escucha a la comprensión no consiste en cambiar algún comportamiento o en dirigir la atención de una determinada manera: pasa por disponer de recursos de representación interpersonal —y utilizarlos— cosa que va a depender de la configuración de cada persona. No se trata, pues, de habilidades universalmente entrenables, sino de un proceso genuinamente intelectual en el que se construyen funciones a partir de los recursos soportados por el cerebro de cada persona. Esta situación no impide que, habitualmente, mejoras en la funcionalidad interpersonal sean posibles en todo el mundo, pero el techo de cada cual es particular.

Referencias bibliográficas

- ARBIB, M.A. (2011). "From mirror neurons to complex imitation in the evolution of language and tool use". *Annual Review of Anthropology*, 40, 257–273.
- ASHWIN, C., RICCIARDELLI, P. & BARON-COHEN, S. (2009). "Positive and negative gaze perception in autism spectrum conditions". *Social Neuroscience*, 4(2), 153–164.
- BAIRD, A.D., SCHEFFER, I.E. & WILSON, S.J. (2011). "Mirror neuron system involvement in empathy: A critical look at the evidence". *Social Neuroscience*, 6(4), 327–335.
- BARON-COHEN, S. (1998). "¿Son los niños autistas mejores físicos que psicólogos?" *Infancia y aprendizaje*, 84, 33–43.
- BRUCE, V. (1988). *Recognising faces*. London: Lawrence Erlbaum.
- CASTELLÓ, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- CASTELLÓ, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.
- COLLE, L., BARON-COHEN, S. & HILL, J. (2007). "Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 716–723.
- COSMIDES, L. & TOOBY, J. (1992). "Cognitive adaptations for social exchange". En J.H. BARKOW, L. COSMIDES & J. TOOBY (eds.), *The adapted mind*. Oxford: Oxford University Press.
- CÔTÉ, S., DECELLES, K.A., MCCARTHY, J.M., VAN KLEEF, G.A. & HIDEG, I. (2011). "The jekyll and hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior". *Psychological Science*, 22(8), 1073–1080.
- DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- DONALD, M. (1991). *Origins of the modern mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- EKMAN, P. (1992). "An argument for basic emotions". *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169–200.
- EMBREGTS, P. & VAN NIEUWENHUIJZEN, M. (2009). "Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities". *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 922–931.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- GOLEMAN, D. (2006). *Social intelligence. The New Science of Human Relationships*. New York: Random House.
- HOOVER, C.I., VEROSKY, S.C., GERMINE, L.T., KNIGHT, R.T. & D'ESPOSITO, M. (2008). "Mentalizing about emotion and its relationship to empathy". *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3 (3), 204–217.
- JUCHNIEWICZ, J. (2010). "The influence of social intelligence on effective music teaching". *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 276–293.
- KALAND, N., MORTENSEN, E. L. & SMITH, L. (2011). "Social communication impairments in children and adolescents with asperger syndrome: Slow response time and the impact of prompting". *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1129–1137.
- KANAZAWA, S. (2010). "Evolutionary psychology and intelligence research". *American Psychologist*, 65(4), 279–289.
- KOTSOU, I., NELIS, D., GREGOIRE, J. & MIKOLAJCZAK, M. (2011). "Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood". *Journal of Applied Psychology*, 96 (4), 827–839.

- LESLIE, A. (1987). "Pretense and representation: The origins of theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412–426.
- MITHEN, A. (1996). *The prehistory of mind. A search for the origins of art, religion and science*. London: Thames and Hudson.
- NESTLER, J. & GOLDBECK, L. (2011). "A pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioural problems (SCT-ABI)". *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 231–241.
- PINKER, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAKEUCHI, H., TAKI, Y., SASSA, Y., HASHIZUME, H., SEKIGUCHI, A., FUKUSHIMA, A. ET AL. (2011). "Regional gray matter density associated with emotional intelligence: Evidence from voxel-based morphometry". *Human Brain Mapping*, 32(9), 1497–1510.
- TOBIAS, P.V. (1987). "The brain of *Homo habilis*: a new level of organization in cerebral evolution". *Journal of Human Evolution*, 16, 741–761.
- UITHOL, S., VAN ROOIJ, I., BEKKERING, H. & HASELAGER, P. (2011). "What do mirror neurons mirror?" *Philosophical Psychology*, 24(5), 607–623.

Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil

Jose Miguel MESTRE NAVAS

Rocío GUIL BOZAL

Fátima MARTÍNEZ-CABAÑAS RODRÍGUEZ

Cristina LARRÁN ESCANDÓN

Gabriel GONZÁLEZ DE LA TORRE BENÍTEZ

Correspondencia:

José Miguel Mestre Navas
josemi.mestre@uca.es

Rocío Guil
rocio.guil@uca.es

Fátima Martínez-Cabañas Rodríguez
fatima.martinezrodriguez@alum.uca.es

Cristina Larrán Escandón
cristina.larranes@alum.uca.es

Gabriel González de la Torre
gabriel.delatorre@uca.es

Teléfono común:

956-016218

Dirección postal común:

Laboratorio de Inteligencia Emocional
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Univ. del Río San Pedro s/n
11.519 Puerto Rea (Cádiz)

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

RESUMEN

La Educación Emocional, independientemente de la etapa educativa, tiene una importante misión en la meta de todo proyecto educativo: el proceso de socialización de las generaciones más jóvenes. Sin embargo, es importante que los programas aplicados también sean evaluados con una medida válida y fiable de la progresión del desarrollo cognitivo-emocional de los niños. En una muestra de 138 alumnos de la etapa infantil (3-6 años) este trabajo pone a prueba un instrumento para la evaluación de la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones (según es definida por el modelo de Mayer & Salovey, 1997; 2007).

Además de la prueba fueron desarrollados criterios externos evaluados por el profesorado sobre diversas cuestiones relacionadas con la adaptación personal y social de los niños. Los principales resultados parecen apuntar a que los niños de 3 a 6 años que mejor puntúan en la percepción y valoración de emociones básicas son percibidos por sus profesores como mejor adaptados a las normas escolares, con un mejor control de la impulsividad, un mejor rendimiento académico y una menor conflictividad.

También es importante hacer notar que el estudio de evaluación está en fases iniciales y que tiene ciertas limitaciones al no ser controladas algunas variables importantes como la personalidad y la capacidad verbal. No obstante, se quisiera hacer notar el entusiasmo generalizado de los niños al realizar la prueba.

PALABRAS CLAVE: *Percepción emocional, Valoración emocional, Educación emocional infantil, Evaluación de la percepción emocional; Inteligencia emocional.*

Validating a test to assess early childhood learners' ability to perceive, express and appreciate emotions

ABSTRACT

Emotional Education, regardless of the school level, has an important mission in the goal of any educational project: socialising younger generations. However, it is also important to assess implemented programs by means of a valid, reliable measure of the progression of children's cognitive and emotional development. Using a sample of 138 early childhood learners (aged from 3 to 6) this paper tested an instrument for assessing the ability to perceive, appreciate and express emotions (as defined by Mayer & Salovey's model, 1997; 2007).

Also, external criteria were developed by teachers on several issues related to children's social and personal adaptation (school rules, achievement, impulsiveness, social acceptance of peers and hostility). Findings suggest that children from 3 to 6 years who obtain best scores in the perception and assessment of basic emotions are considered by their teachers to better adjust to school rules, to better control impulses, to achieve better academic performance and to be less problematic.

It is also important to note that the study is at its initial stages and presents some limitations, as certain important variables such as personality and verbal ability are not controlled. Nevertheless, it should be pointed out that children showed great enthusiasm in taking the test.

KEY WORDS: *Perceiving emotions; Emotional appraisal; Childhood emotional education; Assessing emotional perception; Emotional intelligence.*

Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil

Actualmente, si existe una demanda creciente en la etapa escolar, es la implementación de programas de educación emocional e inteligencia emocional en la etapa de Educación Infantil (GUIL & GIL-OLARTE, 2007). Implementar programas en la etapa infantil es una buena idea; sin embargo, la idea es mucho mejor si además evaluamos dichos programas, aspecto esencial de toda intervención que en numerosas ocasiones cae en el descuido. Una manera válida de ayudar a la evaluación de dichos programas de educación emocional en la etapa infantil es desarrollando instrumentos de medida válidos y fiables, que reflejen lo más fielmente posible el tópico que deseamos evaluar. En nuestro caso la inteligencia emocional, más concretamente una parte de dicha estructura: la percepción y expresión de las emociones. Este trabajo es el resultado de la primera versión del desarrollo de un instrumento de evaluación de la percepción, valoración y expresión de las emociones para niños y niñas de la etapa infantil (entre 3 y 6 años). La particularidad de este instrumento es que trata de evaluar la capacidad del niño y no la percepción de su capacidad.

La percepción, expresión y valoración de las emociones en la etapa infantil

La situación de partida no es fácil y por razones bien conocidas. Generalmente, porque las habilidades de los niños aún son algo rudimentarias y necesitan de una mayor experiencia y estimulación para ir creciendo en competencia y capacidad (PALACIOS, 2001); las capacidades implícitas en la percepción, expresión y valoración de las emociones en esta etapa dependen del grado de maduración biológica del niño, del grado de estimulación y aprendizaje de dichas capacidades y del contexto inmediato donde el niño se está desarrollando (MESTRE, NÚÑEZ-VÁZQUEZ & GUIL, 2007).

Por tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional, tópico implicado en la capacidad para percibir, expresar y valorar las emociones, depende de la interacción combinada tanto del desarrollo cognitivo como del socio-emocional. Sin embargo, si bien no es muy factible evaluar la inteligencia emocional en estas edades, consideramos viable evaluar la capacidad percepción, expresión y valoración de las emociones que se recoge en el conocido modelo de inteligencia emocional de Mayer & Salovey (2007, versión en castellano).

De acuerdo con Salovey (2008), la inteligencia emocional implica la capacidad para monitorizar los sentimientos y emociones de uno mismo y los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y los pensamientos.

Las competencias específicas implicadas en la inteligencia emocional incluirían: “(a) valorar y expresar emociones en uno mismo y en otros; (b) comprender las emociones y el conocimiento emocional; (c) regular las emociones en uno mismo y en otros; y (d) usar las emociones de manera adaptativa para facilitar las actividades cognitivas y el comportamiento motivado” (SALOVEY, 2008: vii).

Como el lector avezado en inteligencia emocional ha podido notar, esta apreciación no sigue el orden establecido por los autores en otras ocasiones (MAYER & SALOVEY, 1993; 1995; 1997), donde el uso de las emociones estaría en segundo lugar. Sin embargo, creemos que esta secuencia es más lógica si nos atenemos al proceso de la emoción (PALMERO & MESTRE, 2004) implicado en la conducta emocionalmente inteligente, la cual conlleva en sí misma un proceso cognitivo asociado: percepción, atención, comprensión y conocimiento (valoración) y finalmente gestión (regulación), a las que se asociarían las activaciones fisiológicas asociadas al proceso emocional (MESTRE & GUIL, 2011).

Para lo que nos atiene, la base del comportamiento emocionalmente inteligente pasa por un certero aprendizaje en lo que denominaron la rama 1 del modelo: percepción, valoración y expresión de las emociones.

Siguiendo a Mayer & Salovey (2007: 34), la denominada primera rama de la inteligencia emocional concierne a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional. Es más, señalan que los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados emocionales propios y ajenos y a diferenciar entre esos estados. Señalan que a estas edades los niños son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones faciales, especialmente la de sus padres. Esta afirmación implica que ya a esas edades el niño ha construido cierta taxonomía de los estados afectivos, sin duda ayudado por el lenguaje y el progresivo avance en su capacidad para entender lo que otros piensan (teoría de la mente; ASTINGTON, 1993).

Aspectos relacionados con la capacidad para percibir, expresar y valorar las emociones en la etapa infantil

Cabría preguntarse sobre algunos aspectos relacionados con la capacidad de los niños entre 3 y 6 años sobre la percepción, expresión y valoración de las emociones, además de las consideraciones previamente descritas y señaladas en el modelo de inteligencia emocional de Mayer & Salovey (2007) sobre esta primera rama en los niños de edad infantil.

Así, atendiendo a la posible capacidad para percibir, expresar y valorar emociones, en concreto la percepción emocional se hace evidente desde que nacen las personas (SCHARFE, 2000). Como en su momento ya señaló Paul Ekman (1965), la cara es la *carta de presentación* utilizada para expresar distintas emociones de un modo no verbal; por consiguiente, la habilidad para leer expresiones faciales es de particular importancia y, por tanto, se convierte en un componente esencial para la adaptación rápida del niño a su entorno inmediato (familiar). Como es de sospechar, entonces, la habilidad para percibir las expresiones del rostro con exactitud está al servicio de importantes funciones adaptativas (PALMERO & MESTRE, 2004). La información que una persona adquiere de las expresiones faciales de otros fomenta un comportamiento interpersonal eficiente que puede ayudar a maximizar los resultados sociales (MCARTHUR & BARON, 1983).

En la habilidad para percibir y expresar emoción a través de los diferentes canales de comunicación, y del rostro en particular, encontramos diferencias individuales, evolutivas, de género y culturales (BUCK, 1976; ROSENTHAL, HALL, DIMATTEO, ROGERS & ARCHER, 1979).

Así, desde el *punto de vista evolutivo*, el argumento dominante a señalar es que partimos de la idea de que el niño nace con unas herramientas cognitivas muy rudimentarias que, con la madurez

biológica y la estimulación de su contexto, se van perfeccionando y volviéndose expertas, dentro de un proceso que abarca todo su ciclo vital como señalamos al principio (PALACIOS, 2001).

Atendiendo a la capacidad para *percibir* emociones en estas edades, ya señalamos que la habilidad para reconocer la emoción de las expresiones faciales parece, al menos en parte, innata. Los recién nacidos prefieren mirar a la cara antes que a otros estímulos complejos y, de este modo, pueden ser estimulados para centrarse en la información que revelan las caras (FANTZ, 1961; KAGAN & LEWIS, 1965). A partir de los 3 años, los niños empiezan a ser capaces de discriminar entre diferentes expresiones faciales, imitarlas y vislumbrar su significado emocional (FRIDLUND, EKMAN & OSTER, 1984; MELTZOFF & MOORE, 1983; ZEBROWITZ, 1997). A los 3 años las habilidades de reconocimiento de emociones son aún rudimentarias o poco expertas, pero parecen mejorar mucho en poco tiempo (LENTI, LENTI-BOERO & GIACOBBE, 1999), lo que es atribuido al desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas relevantes, así como a una práctica creciente (WALTER-ANDREWS, 1997). Sobre la base de ésta y de otras evidencias, los psicólogos evolutivos han argumentado que la selección natural puede haber favorecido la predisposición a atender a la información expresada en la cara (FRIDLUND, 1997).

En lo que se refiere a la *expresión* de las emociones, la expresividad del rostro es un pariente privilegiado de otros canales de comunicación no verbal, como las inflexiones de voz y los movimientos corporales. Las expresiones faciales están más sujetas al control consciente (ZUCKERMAN, DEPAULO & ROSENTHAL, 1986) que la percepción de las emociones, por lo que en teoría requieren de un mayor desarrollo. Las emociones tienen una importante función en contextos interpersonales (MESTRE & GUIL, 2011; PALMERO & MESTRE, 2004); así, algunas expresiones de emociones básicas (alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo y enfado) pueden haber desarrollado y mantenido su particular apariencia porque provocan reacciones y atribuciones beneficiosas para la persona que las expresa (MESTRE *ET AL.*, 2007). Por ejemplo, el miedo puede hacer que una persona parezca más sumisa, y la ira puede hacer que la persona parezca más dominante (ELFENBEIN & AMBADY, 2002).

Por lo que respecta a la expresión de emociones, las habilidades implícitas en el reconocimiento de éstas van parejas al de las expresiones faciales. Así, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar las expresiones emocionales de los adultos que le rodean (KAGAN & LEWIS, 1965). Con la experiencia y el desarrollo, van ajustando y siendo más precisos en la expresión de sus emociones (WALTER-ANDREWS, 1997).

La expresión de emociones secundarias (ansiedad, orgullo) requiere que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarla y conceptualizarla (inteligencia verbal); así, a los 2 años ya experimentan sentimiento de vergüenza o de culpa en su vida cotidiana debido precisamente a su recién estrenada identidad y a su incipiente explosión de la capacidad verbal (VILLANUEVA, CLEMENTE & ADRIÁN, 2000). Todo ello precisa de un mayor desarrollo social y cognitivo. Es por eso que el reconocimiento consciente y explícito de las emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 5 y los 8 años de edad (BENNET, YUILL, BANERJEE & THOMSON, 1998). Expresar emociones secundarias con precisión, por tanto, requiere de un mayor desarrollo sociocognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (LEVORATO & DONATI, 1999), pero que es poco frecuente a los inicios de la etapa infantil (3–4 años).

Otro aspecto importante es el contexto escolar y social donde se desenvuelve el niño y que puede influir en su capacidad para percibir, expresar (sobre todo) y valorar las emociones. Atendiendo al contexto escolar, y por tanto social del niño de 2 a 6 años, tienen importancia las normas culturales de expresión emocional. En esta etapa importa mucho de quién es la cara que está siendo valorada para su reconocimiento de la expresión emocional de otros (MESTRE *ET AL.*, 2007). Efectivamente, la relación entre el que expresa y el que percibe una expresión facial tiene importantes consecuencias en la exactitud de ambas debido a los factores culturales implícitos. Algunos estudios clásicos, como los de Ekman (1972) e Izard (1971), encontraron que existía más o menos exactitud en el reconocimiento de expresiones emocionales básicas presentadas en fotografías por diferentes grupos de personas de un mismo entorno cultural. Así, la comunicación emocional es generalmente más exacta entre la gente que comparte entornos culturales afines. Por tanto, una de las posibles ventajas de pertenecer a un grupo cultural es el dominio de los *dialectos emocionales*. Esto es algo difícil de calibrar a edades tan tempranas aunque, si bien la comunicación emocional puede tener un lenguaje universal, no es menos cierto que pueden existir diferencias sutiles entre diversos grupos culturales, de manera que podemos entender mejor a la gente que se expresa utilizando un *dialecto* similar al nuestro (ELFENBEIN & AMBADY, 2003). En la etapa escolar es donde empieza el niño a estar más en contacto con las idiosincrasias particulares de la cultura. Además, la exposición a otro tipo de culturas tiende a reducir las ventajas de pertenecer a un grupo en reconocimiento de emociones, ya que se domina peor los matices propios de un *dialecto emocional* de una conducta particular (ELFENBEIN & AMBADY, 2002).

Otra faceta sobre los aspectos psicoeducativos de la expresión de las emociones, en la edad escolar, es que el papel del grupo de iguales resulta fundamental en el proceso de socialización. La expresión de emociones básicas y secundarias es una de las vías utilizadas por los niños para su incorporación a los procesos grupales. Dicha socialización mejora con el dominio de su específico *dialecto emocional* o jerga. Astington (1996) considera que el desarrollo social no puede ser desvinculado del desarrollo cognitivo ni del emocional. Como señalan Gómez & Núñez (1998: 7), el desarrollo social es también, al menos en parte, “*desarrollo cognitivo y en el dominio de lo social pueden ponerse incluso de manifiesto algunas de las capacidades cognitivas más complejas y peculiares de la mente humana*”.

La cuestión socioeconómica parece influir en el desarrollo de la capacidad del niño para percibir, expresar y valorar las emociones. Así, los individuos con un nivel socioeconómico más elevado manifiestan una mejor ejecución en los tests de habilidades no verbales, y más específicamente en los tests de expresiones faciales (IZARD, 1971), que los individuos de nivel socioeconómico más bajo.

Finalmente, sobre las diferencias individuales respecto al género, a los 3 años de edad, y considerando diferentes y varias culturas, las mujeres muestran más habilidad para percibir las expresiones faciales de la emoción que los varones (BABCHUK, HAMES & THOMPSON, 1985; KIROUAC & DORÉ, 1985; ROTTER & ROTTER, 1988). La explicación del porqué de tales diferencias parece no estar exenta de cierta controversia.

Al señalarse que las mujeres tienen una mayor habilidad para percibir emociones puede, en cierta medida, darse a entender la existencia de otras diferencias de género, como una mayor empatía por parte de éstas, mayor expresividad, más práctica, mayor tendencia a adaptarse a otros o una mayor amplitud para usar la información emocional (HALL, 1979 & NOLLER, 1986).

Centrándonos en la expresión de las emociones, algunos estudios sugieren que la mayor sensibilidad no verbal de la mujer –y la relacionada con la expresión del rostro en particular– pueden proceder en gran parte de una mayor motivación. Hall (1984) argumentó que las mujeres observan a los otros más frecuentemente que los hombres, lo cual les permite recoger mayor cantidad de información no verbal y concluye con ventajas aparentes en la decodificación de la información de las expresiones faciales de los demás. De modo similar, la revisión de Ickes, Gesn & Grahams (2000) anotó que en los ejercicios de exactitud empática que probaban la sensibilidad no verbal, las mujeres superaron a los hombres sólo en los experimentos que las hacían conscientes y más motivadas para una buena ejecución.

Resumiendo, tener una prueba de capacidad para valorar la percepción y valoración de las emociones (porque la expresión no podría hacerse a papel y lápiz) nos permitirían ver si los hitos evolutivos para la percepción a estas edades se cumplen o no en menor o mayor medida a lo revisado, si a estas edades hay o no diferencias de género, si los centros estudiados que parten de diferentes niveles socioeconómicos y de diferentes enfoques educativos producen o no diferentes resultados. Pero sobre todo se desea conocer si la prueba es válida y fiable de manera que permita seguir desarrollándola y perfeccionándola.

Objetivos de la investigación

Los objetivos del presente trabajo, por tanto, son:

1. Evaluar la capacidad del niño en etapa infantil para percibir y valorar las emociones básicas y secundarias, así como la capacidad para valorar estados emocionales suscitados con piezas de música clásica.
2. Describir y, si es posible, explicar los resultados atendiendo a tramos de edad y diferencias por sexo y centro escolar (y nivel económico).
3. Determinar el grado de validez predictiva de la prueba desarrollada a través del establecimiento de jueces externos (profesoras y tutoras de las niñas).

Método

Participantes

Los participantes fueron 138 niños y niñas de la etapa infantil (3–6 años; $M=4,62$ y $DT=0,83$; 50,7% niñas). Los centros educativos tenían diferente idiosincrasia: dos concertados y dos públicos, siendo los concertados de un mayor nivel socioeconómico que los públicos. Participaron por centro un porcentaje que variaba desde el 10,1% del ‘Rebaño de María’ y el 18,8% del ‘Adolfo de Castro’ al 20,3% del ‘Al Andalus’ y el 50,7% del ‘San Ignacio’.

Instrumento

PERVALEX (v. 1.0; percepción, valoración y expresión de las emociones en la etapa de educación infantil). Es una prueba desarrollada en Powerpoint (v. 2007) para ser presentada por pantalla a los niños y niñas (entre 3 y 6 años) con un total de 16 ítems. En esta prueba se pide a los niños (dependiendo de si saben leer o no aún) que señalen en la pantalla en función de las instrucciones presentadas en cada diapositiva. Hay tres tipos de presentaciones: La primera de ellas presenta una cuestión sobre qué expresión debería poner el personaje Alex tal y como muestra la Figura 1. La fiabilidad interjueces (12 expertos en emociones), correlación intraclase, para los ítems de esta característica fue de ,93.

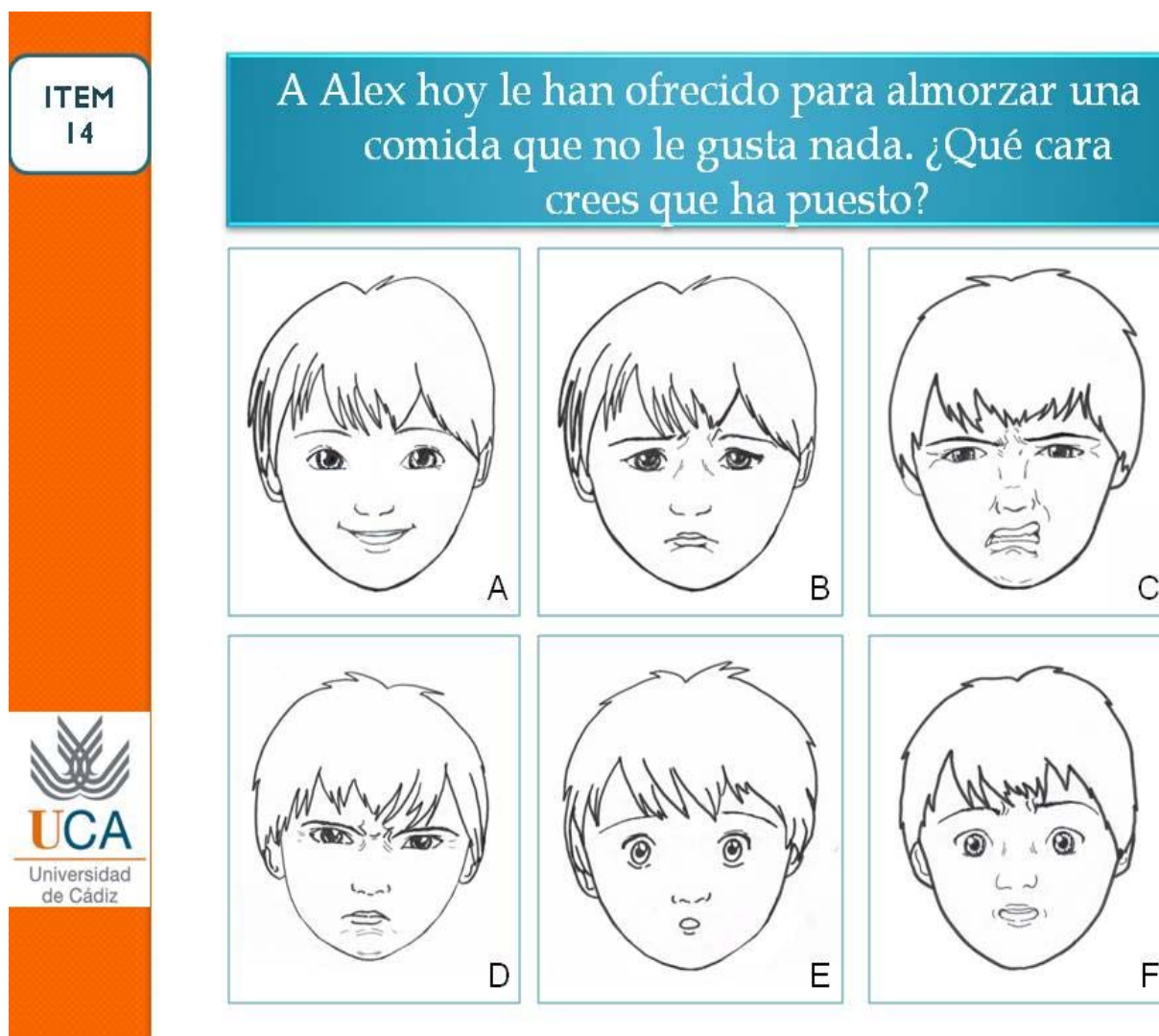


FIGURA 1: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir, valorar y expresar las emociones básicas

El segundo tipo de diapositivas trata de evaluar situaciones algo más ambiguas para el niño, donde debe discriminar entre dos personajes (hermanas gemelas: Cris y Tina) cuál de los dos es más probable que sienta una emoción (o ninguna de las dos). Es por tanto una situación que requiere la percepción y después la valoración y esfuerzo del niño o niña para discernir quién de las dos se ajusta a la cuestión planteada (véase Figura 2). La fiabilidad interjueces (12 expertos en emociones), correlación intraclase, para los ítems de esta característica fue de ,90.

ITEM II

¿Quién de las dos crees que está más alegre? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?



UCA
Universidad de Cádiz

Cris

Tina

FIGURA 2: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar qué personaje se ajusta mejor al elenco de tres respuestas: Cris, Tina o ninguna de las dos.

El tercer tipo de diapositivas tiene que ver más con la parte que Mayer & Salovey describen como una subcompetencia de la denominada primera rama (percepción, valoración y expresión de emociones): “La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta” (2007: 31). En este caso, anexada a la diapositiva con un hipervínculo, se presenta un archivo de audio de música clásica que suscita una emoción consensuada como básica (véase Figura 3, con un prelude de 10” de la sonata para piano nº 14 en do sostenido menor *Quasi una fantasia*, Op. 27, nº 2, de Ludwig van Beethoven, popularmente conocida como *Claro de luna*). La música fue propuesta por dos expertas en música emocional del área de Música del Departamento de Educación Física, Plástica y Música de la Universidad de Cádiz. La correlación intraclase de 3 jueces (expertos en música clásica e historia de la música) fue de ,76.

Por tanto, los ítems diseñados generan tres tipos de variables independientes: percepción y valoración de expresiones emocionales básicas; valoración de emociones; y la habilidad para identificar emociones en música. Además, las respuestas estuvieron contrabalanceadas por lo que nunca aparecían en el mismo orden, y se incluyeron además de las etiquetas emocionales (alegría, asco, miedo, enfado,

tristeza y sorpresa) dos nuevos niveles de respuesta para la hoja de observación del evaluador (apéndice 1): *no sabe/no contesta* en la columna de respuestas y *ninguna* en la de observaciones.

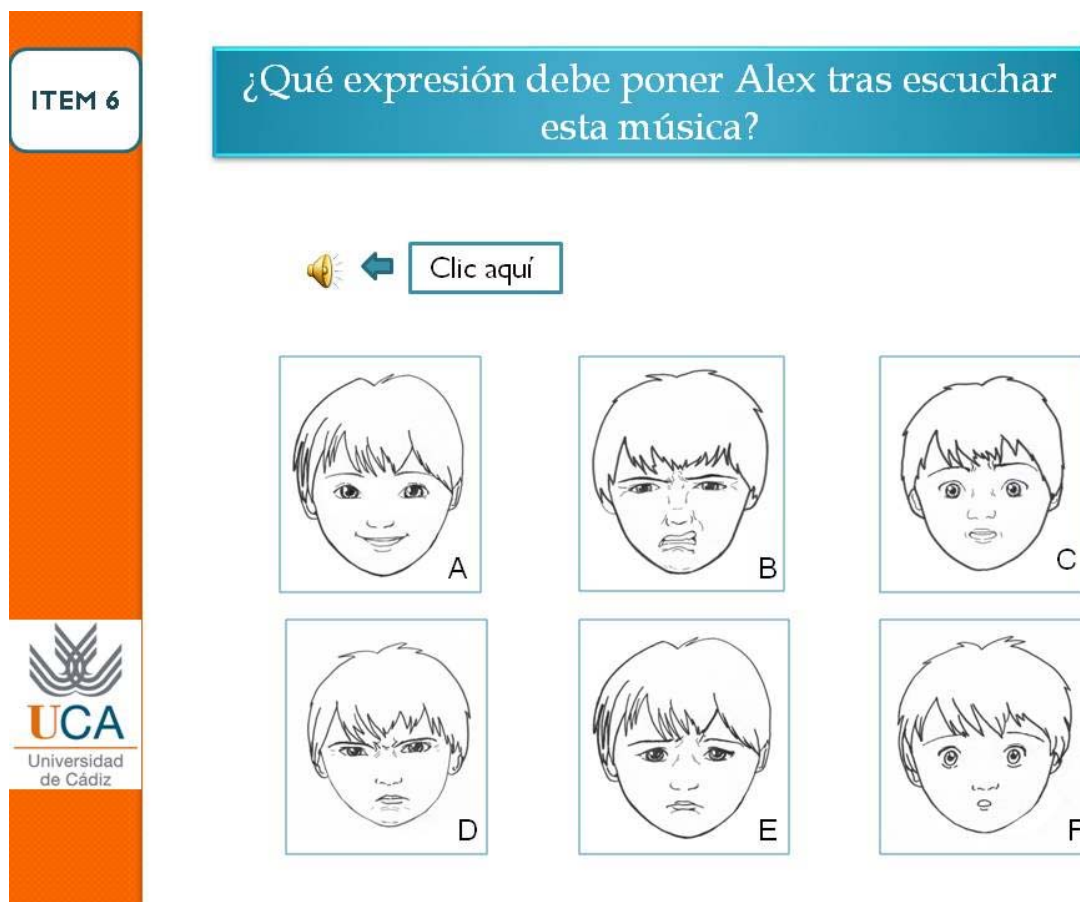


FIGURA 3: Diapositiva para la evaluación de la capacidad del niño para percibir y valorar la emoción a través de la música.

Al profesorado que conocía a todos los niños y niñas de la etapa infantil, para cada uno de los centros y clases, se le pidió que rellenara un formulario con 5 cuestiones relacionadas con el grado de adaptación del niño. El profesorado implicado en la docencia del niño en la etapa infantil valoró de 1 a 6, siguiendo el siguiente grado: 1 *Nada o casi nada*, 2 *Algo*, 3 *Medio*, 4 *Bastante*, 5 *Mucho* y 6 *Completamente*. Las 5 cuestiones fueron:

- (1) *¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al centro escolar?* Con esta cuestión se buscaba el grado de integración del alumnado al centro escolar, si le gustaba acudir, si cumple con las normas establecidas en el aula, si realizaba las tareas o actividades cuando se le pedía...
- (2) *¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumnado?* Impulsividad entendida como un actuar sin pensar, una velocidad incrementada en la respuesta e impaciencia en el niño; un bajo control de los impulsos y poca tolerancia a la frustración.
- (3) *¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?* Entendida como una medida del grado de capacidad desarrollado por el alumno en su respectiva etapa o nivel.
- (4) *¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno por sus compañeros?* Si el niño o niña era bien aceptado por el resto del grupo o clase, si tiene cierta transcendencia en ellos, liderazgo, si es solicitado o seguido por el resto.
- (5) *¿Cuál es el grado de conflictividad del niño/a?* Si es agresivo (verbal o físicamente) con el resto, si tiene problemas para mantener la disciplina en el aula o fuera de ella, si respeta al compañero y profesorado.

Procedimiento

Tras acceder y ser admitido por el centro el estudio piloto para el PERVALEX, realizamos una serie de acciones, siendo la primera redactar un permiso para que los padres del alumnado diesen el visto bueno al estudio con sus respectivos hijos. Tras esto, algunos equipos de orientación educativa responsables de algunos centros rechazaron nuestra petición de acceso a algunas pruebas importantes relacionadas con la personalidad y la capacidad verbal del niño, lo que será una importante limitación para nuestro estudio y que será abordado por el equipo en nuevas investigaciones futuras relacionadas con el desarrollo de la prueba. Cada evaluador debía cerciorarse de que el niño había entendido la pregunta, y si no lo hacía se le decía que señalara la imagen de la emoción descrita.

La reacción observada por los distintos evaluadores de los niños ante la realización de la prueba fue considerada como muy positiva tanto por los niños como el profesorado. La duración de la prueba variaba entre los 5 y los 10 minutos. El ítem 16, relacionado con la emoción sorpresa, a veces no era bien entendido por los más pequeños, que la asociaban a algo positivo como la posible presencia de un regalo y no al hecho en sí.

Los criterios elaborados fueron rellenados en su mayoría por las tutoras del niño, por curso y centro, siendo complicado que pudiese participar más de un evaluador por la dinámica profesional en esta etapa (un profesor por curso).

Resultados

El primer objetivo estaba relacionado con ver una descripción general de la prueba en la muestra. Así, la Tabla 1 representa el porcentaje de aciertos, la media y desviación tipo para cada ítem en función de la validez de contenido asignado a cada ítem de la subescala de percepción de emociones básicas; en la Tabla 2 para valoración; y la Tabla 3 para la capacidad para percibir emociones en la música. Así, se presenta el porcentaje de cada respuesta por ítem, sin realizar diferencias por edad, sexo o centro que será el siguiente objetivo. Para cada ítem se asigna la respuesta correcta atendiendo a la validez de contenido de cada ítem.

TABLA 1. Porcentaje (%) de cada ítem (en negrita la respuesta correcta) por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años

	ALEGRÍA	ASCO	MIEDO	ENFADO	TRISTEZA	SORPRESA	NS/NC
ÍTEM 1	2,2	20,3	5,8	5,8	59,4	2,9	3,6
ÍTEM 5	,7	6,5	7,2	8	15,2	59,4	2,9
ÍTEM 7	0	10,9	8,7	5,1	70,3	2,9	2,2
ÍTEM 10	2,2	45,7	,7	20,3	26,1	2,9	2,2
ÍTEM 12	86,2	1,4	9,6	1,4	1,4	4,3	1,4
ÍTEM 14	2,2	18,8	58	13	2,9	3,6	1,4
ÍTEM 16	56,5	,7	8	0	1,4	31,2	2,2

- 1: Señala qué cara pondría Alex si está triste porque su profesor/a le ha reñido en clase
 5: Alex estaba durmiendo, y le despertó un fuerte ruido. Estaba a oscuras en la habitación y se sentía asustado, ¿qué cara crees que puso?
 7: Qué cara crees que Alex tendría si siente sólo y triste porque nadie quiere jugar con él en el recreo.
 10: Alex está enfadado porque su amigo tiene un juguete nuevo pero no se lo quiere dejar. ¿Cómo crees que se siente? Señálame la imagen
 12: Alex está en su cumpleaños, rodeado de sus amigos. Ríe y juega sin parar. ¿Qué cara crees que tendrá?
 14: A Alex hoy le han ofrecido para almorzar una comida que no le gusta nada. ¿Qué cara crees que ha puesto?
 16: ¿Alex ha encontrado algo que le ha sorprendido? ¿Qué cara crees que tendría?

TABLA 2. Porcentaje (%) de cada ítem (en negrita la respuesta correcta) por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años para la subescala de valoración

	CRIS	TINA	NS/NC	NINGUNA
ÍTEM 2	11,6	80,4	7,2	0,7
ÍTEM 4	78,3	13,8	8	0
ÍTEM 8	24,6	16,7	53,6	5,1
ÍTEM 11	2,9	94,2	2,9	0
ÍTEM 15	50,7	2,9	38,4	8,0

2: ¿Quién de las dos crees que le dio más asco la comida? ¿Cris, Tina o a ninguna de las dos?
 4: ¿Quién de las dos crees que está más triste? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?
 8: ¿Quién de las dos crees que está muy sorprendida? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?
 11: ¿Quién de las dos crees que está más alegre? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?
 15: ¿Quién de las dos crees que está pasando mucho miedo? ¿Cris, Tina o ninguna de las dos?

TABLA 3. Porcentaje (%) de cada ítem por respuesta dada en una muestra de 138 niños de 3 a 6 años para la subescala de evaluación de la habilidad para percibir emociones en la música. En negrita se marcó el valor teóricamente más correcto.

	ALEGRÍA	ASCO	MIEDO	ENFADO	TRISTEZA	SORPRESA	NS/NC
ITEM 3	56,5	11,6	10,1	1,4	6,5	9,4	4,3
ITEM 6	31,9	7,2	7,2	5,8	29,7	14,5	3,6
ITEM 9	31,2	21	4,3	10,9	11,6	17,4	3,6
ITEM 13	31,2	21,0	8,7	10,1	12,3	13,0	3,6

3: *Allegria*, Vivaldi. Alegría
 6: *Sonata Claro de Luna*. Tristeza (Lamento, denominada así por Berlioz).
 9: *Primer Movimiento 5^a* de Beethoven. Allegro con brío. Alegría
 13: *Sinfonía fantástica* de Hector Belioz (9^o): Miedo

Lo primero que llama la atención a tenor de los datos mostrados en la Tabla 1 es que los niños de la etapa infantil tienen una mayor capacidad para percibir e identificar la emoción correcta (y quizás preferencia) por emociones positivas como la alegría que por otras como asco. Son más certeros con emociones como la alegría o la tristeza y menos certeros con emociones como asco, miedo, enfado o sorpresa, que suelen confundir entre ellas.

De la Tabla 2 se desprende que este tipo de tarea requiere un mayor esfuerzo cognitivo del niño, porque debe comparar dos imágenes con la posibilidad de que no sea ninguna de las dos mellizas del ítem (como ocurre en los ítems 8 y 11). Así, son poco certeros cuando la posibilidad de que no sea ninguna de las dos se ajusta a la cuestión requerida en el ítem. Sin embargo, cuando la respuesta correcta se ajusta a uno de los dos personajes (Cris o Tina) los niños la identificaban mucho mejor.

Particularmente interesante pueden ser los ítems relacionados con la música, entre otras razones porque muchas de las observaciones registradas por los evaluadores indicaban la posible proyección del niño de un estado de ánimo más que la identificación de una emoción en sí. Así, más del 30% de la muestra prefería señalar la expresión de alegría, independientemente de la sugestión emocional normativa aportada por las expertas en música. Una vez más, los niños mostraron más facilidad para identificar la alegría que otras emociones básicas, donde las expresiones les parecen menos diferenciadoras aun.

Nuestro siguiente objetivo estaba relacionado con ver cómo era la respuesta de los niños por tramo de edad, y ver cómo respondían por sexo y centro a las pruebas. La Tabla 4 recoge la media y desviación tipo de los porcentajes de aciertos por tramo de edad y por subescala.

TABLA 4. *Media (M) y desviación tipo del porcentaje (%) de aciertos por cada tramo de edad para cada subescala y la puntuación total de la misma.*

PERVALEX SUBESCALAS	3 AÑOS (n=17)		4 AÑOS (n=26)		5 AÑOS (n=95)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Percepción y valoración de expresiones emocionales	39,49	12,9	40,66	18,81	50,82	15,13
Valoración de expresiones emocionales	44,71	20,65	53,85	16,75	54,52	14,12
Habilidad para percibir emociones en música	29,41	23,77	22,11	21,59	30,79	21,71
Puntuación total de la prueba PERCEXVAL	37,87	12,48	38,87	15,30	45,38	11,13

Por la edad se puede observar que los niños van incrementando en su precisión para percibir y expresar emociones, especialmente a los 5 años. Comportamiento parecido tiene la segunda subescala, aunque la mejora parece más paulatina que la anterior. La capacidad para percibir emociones en la música no parece seguir la misma lógica, pues a los 4 años tuvieron un valor por debajo del año anterior, aunque en la etapa infantil las diferencias deberían ser tenidas en cuenta en meses y no en años.

Las correlaciones entre la edad y los valores del PERVALEX fueron significativas y positivas para cada una de las subescalas [percepción y valoración de emociones básicas, $r=0,285$, $p=0,001$; valoración de emociones, $r=0,215$, $p=0,011$; capacidad para percibir emociones en la música, $r=0,286$, $p=0,001$], lo que parece asentar la idea de que con el desarrollo del niño también se va mejorando la capacidad de éstos para identificar mejor las emociones.

Para conocer en qué medida el centro y el sexo podría influir en el rendimiento de las tareas propuestas por el test, realizamos un MANOVA con las variables sexo y centro para las 3 subescalas del PERVALEX. La intercepción de ambas variables no fue significativa con respecto a las variables dependientes. Para el caso de la percepción de emociones básicas $F(3, 130)=1,366$; $p=0,256$; en el caso de la valoración de las emociones el valor de $F(3, 130)=0,513$; $p=0,67$ y para la capacidad para identificar emociones $F(3, 130)=1,996$; $p=0,118$. Análisis de muestras independientes (sexo) para cada subescala confirmaron la no influencia de la variable sexo. Aunque las diferencias fueron siempre a favor de las niñas, en ningún caso hubo diferencias significativas a favor de las niñas incluso por tramo de edad. Lo mismo ocurrió para el caso del centro. Sin embargo, las Figuras 4, 5 y 6 aclaran que hubo un efecto particular entre las variables centros y sexo.

Figura 4: Media Estimada Marginales para La Percepcion y Valoracion de Emociones Básicas. Subescala 1

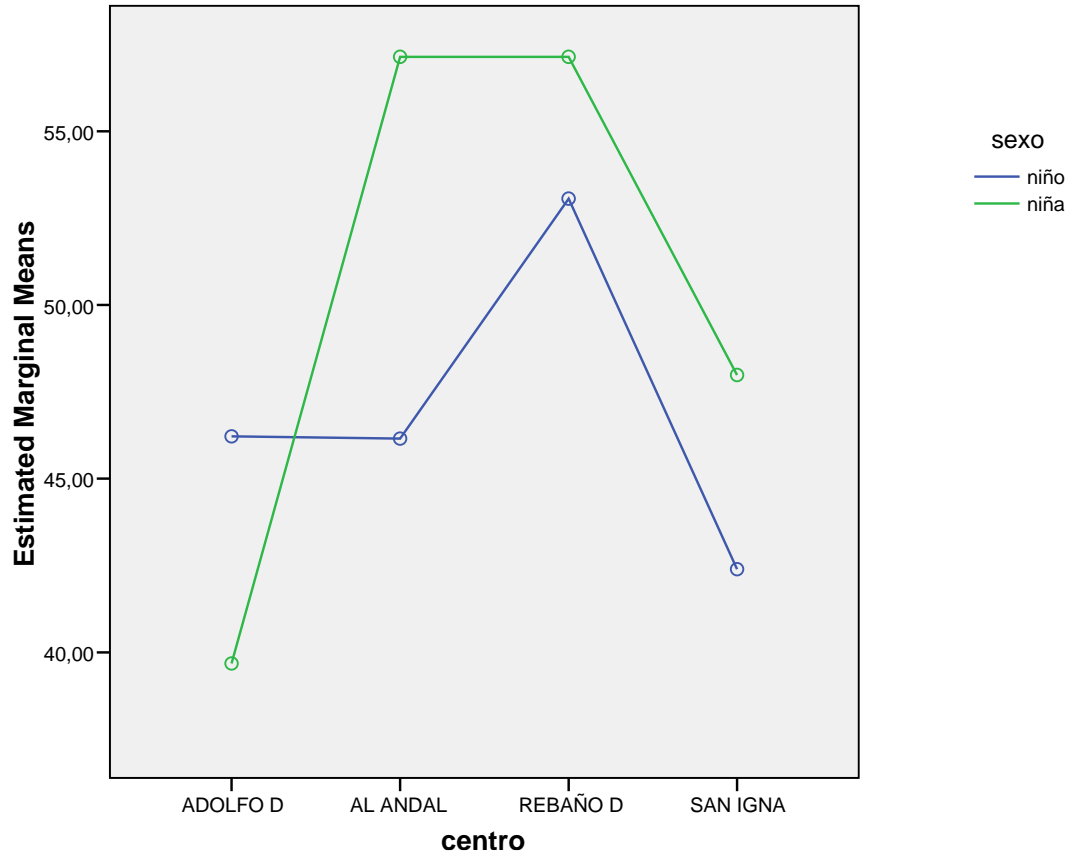


Figura 5: Media marginal estimada para discriminar adecuadamente emociones

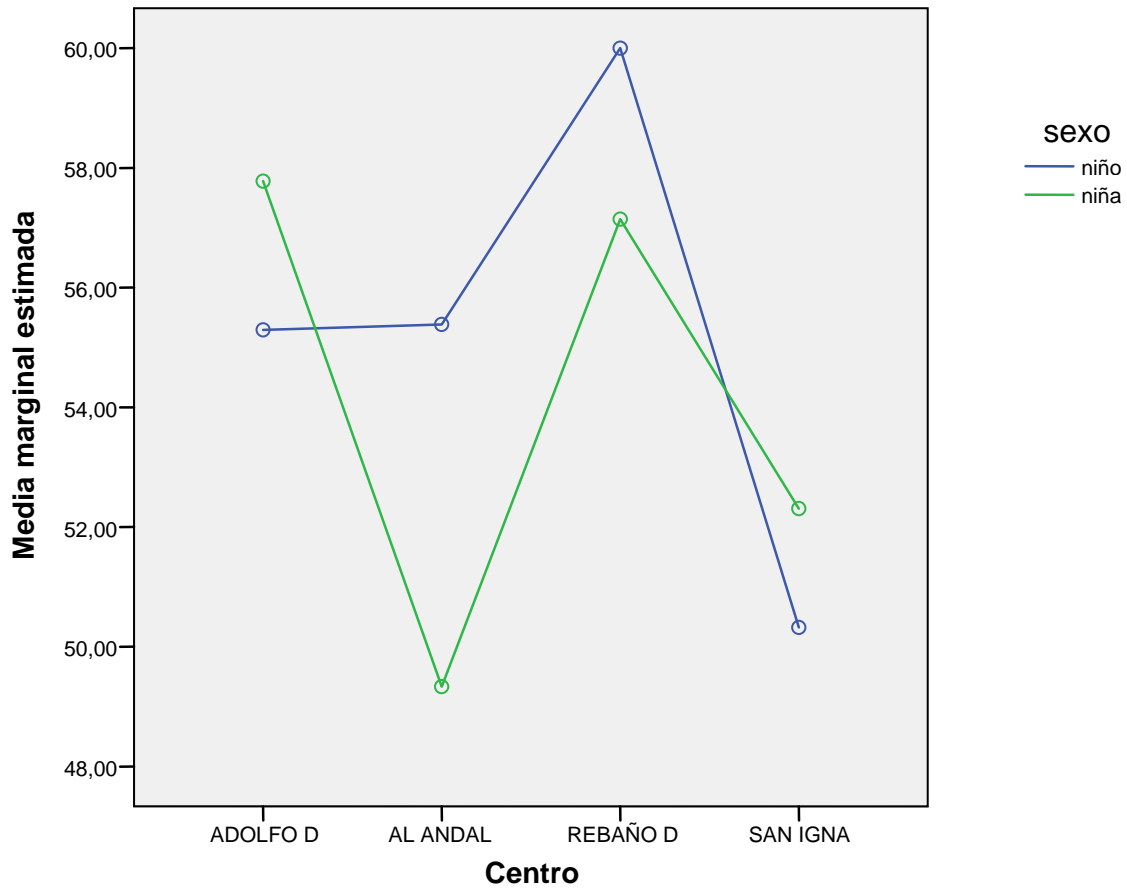
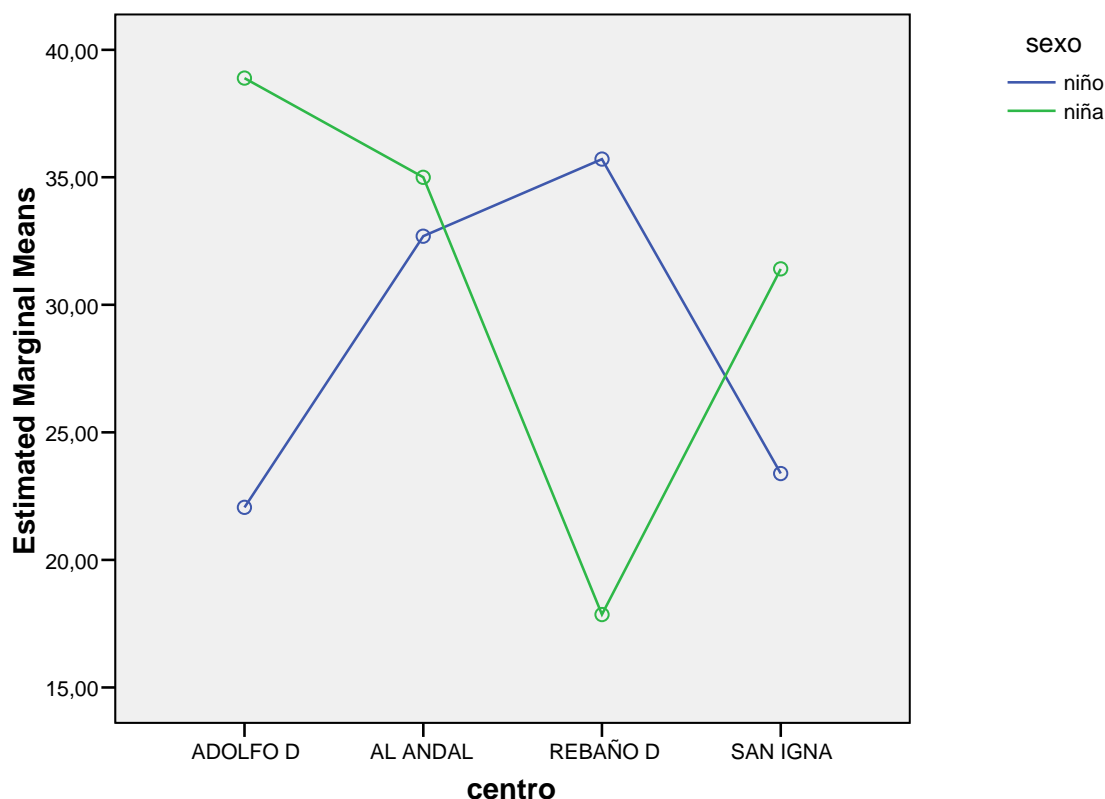


Figura 6: Media Marginal Estimada para la Percepción de emociones en música



En función del centro el rendimiento en cada una de las pruebas oscilará de un caso a otro. Debido al reducido número de centros que formaron parte del estudio, resulta difícil determinar si el factor centro es una variable de influencia importante en el desarrollo de las capacidades para la percepción, valoración y expresión de las emociones.

El último objetivo tiene que ver con la posible validez predictiva de la prueba en función de los criterios que establecimos. La Tabla 5 muestra la matriz de correlaciones entre las variables criterios (las valoraciones del profesorado sobre los participantes) y las subescalas y puntuación total del PERVALEX.

TABLA 5. *Matriz de correlaciones entre las subescalas y puntuación general del PERVALEX y los criterios establecidos.*

PERVALEX SUBESCALAS	1	2	3	4	5
Percepción y valoración de expresiones emocionales	,285**	,206*	,326**	,151	-,216*
Valoración de expresiones emocionales	,132	,058	,138	,008	-,122
Habilidad para percibir emociones en música	,134	,140	,224**	-,008	-,067
Puntuación total de la prueba PERVALEX	,258**	,194*	,331**	,064	-,184

*p<0,05; **p<0,01

- (1) ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al centro escolar?
- (2) ¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumnado?
- (3) ¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?
- (4) ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno por sus compañeros?
- (5) ¿Cuál es el grado de conflictividad del niño/a?

La percepción y valoración de expresiones emocionales se relacionó positiva y significativamente con la percepción de los profesores sobre el grado de adaptación del alumno al centro, del grado de control de los impulsos y con el rendimiento académico. Una posterior análisis de regresión confirmó dichas relaciones. Así, para la cuestión sobre el grado de adaptación del niño al centro escolar se mantuvo significativo $F(3,134)=4,31$, $p=0,06$ [$\beta=,256$; $p=0,005$]; sobre el grado de control sobre los impulsos de los niños también se mantuvo significativo $F(3,134)=6,04$, $p=0,015$ [$\beta=,206$; $p=0,015$] y lo mismo para el nivel de rendimiento académico del niño $F(3,134)=6,73$, $p<0,01$ [$\beta=,282$; $p=0,001$]. Las otras subescalas no se mantuvieron significativas tras el análisis de regresión. En cuanto a la cuestión del grado de aceptación, la percepción del profesorado no realizó distinciones entre el alumnado, por lo que no fue significativa. Finalmente, la percepción del profesorado se relacionó significativa y negativamente con la percepción y valoración de las emociones básicas, hecho que también fue confirmado en el análisis de regresión $F(3,134)=2,35$, $p=0,049$ [$\beta=-,193$; $p=0,035$]. El resto de las subescalas no se mantuvieron significativas con los criterios.

Discusión

Conscientes de las limitaciones del estudio, parece que la prueba aclara algunas cuestiones que planteamos en la introducción del trabajo. En principio, la prueba necesita seguir evolucionando en lo que respecta a valoración de emociones y la capacidad de los niños para percibir emociones. No obstante, la primera subescala, por su claridad y simplicidad en la cuestión, ha permitido un mejor resultado. La segunda subescala ha alternado un elevado porcentaje de aciertos y errores. Aún es pronto para determinar la utilidad de la tercera subescala sobre la música. Parece que la música es interpretada en función del carácter y temperamento natural del niño, más que por una tendencia aprendida (por lo corto de la edad y la deficiente formación en música clásica); pero se requiere de un mayor número de ítems y un mejor nivel de concreción en la validez de contenidos para ver la posible utilidad de este tipo de tareas.

Al menos en la muestra estudiada no ha habido diferencias significativas entre niños y niñas a la hora de percibir eficazmente la tarea de la emoción apropiada. Por tanto, los resultados no van en la línea de los trabajos de Babchuk, Hames & Thompson (1985); Kirouac & Doré (1985) o Rotter & Rotter (1988); más bien parecen ir en la línea de las conclusiones reflejadas por Mufson & Nowicki (1991), donde en poblaciones adultas descubrieron que los hombres reconocían las expresiones faciales con menor exactitud que las mujeres, pero que éstas disminuyen cuando se encuentran bajo evaluación de las competencias. Esto parece seguir la hipótesis de Mestre *et al.* (2007), donde los varones pueden puntuar como las mujeres en algunas pruebas de capacidad para la información emocional cuando se sienten motivados para realizar el esfuerzo necesario para una buena ejecución.

No obstante, es difícil de asegurar que en este caso no hayan aparecido las diferencias habituales, y podría estar relacionado con los centros escolares y sus programas educativos tal y como vimos en las figuras 4, 5 y 6, donde en algunos centros los niños puntuaron por encima de las niñas (pero sin diferencias significativas).

Más alentadores parecen los resultados de la validez predictiva, donde los niños con mejor puntuación en la prueba de identificación y valoración de emociones básicas tuvieron mejores evaluaciones por parte del profesorado sobre su nivel de adaptación al centro, sobre el grado de su control sobre los impulsos y en el rendimiento académico, siendo además con el grado de conflictividad la relación significativa y negativa. Sin embargo, el profesorado no percibe que los niños con esta habilidad parezcan ser mejor apreciados por el resto de los compañeros.

Lo más señalado de este trabajo, pese a sus lógicas limitaciones al no poseer un control sobre la personalidad y el nivel de inteligencia verbal del niño, es que podría ser un impulso para aquéllos programas de educación emocional focalizados para optimizar la habilidad de los niños para realizar tanto valoraciones como identificaciones de las emociones. El hecho de que el niño tenga ya habilidad para identificar emociones correctamente parece ser un índice de un adecuado nivel de adaptación del niño




Referencias bibliográficas

- ASTINGTON, J. (1993) *The child's Discovery of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ASTINGTON, J.W. (1996). "What is theoretical about the child's theory of mind?: A Vygotskian view of its development". En P. CARRUTHERS & P.K. SMITH (eds.), *Theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 184–199.
- BABCHUK, W.A., HAMES, R.B. & THOMPSON, R.A. (1985). "Sex differences in the recognition of infant facial expressions of emotion: The primary caretaker hypothesis". *Ethology and Sociobiology*, 6, 89–101.
- BENNET, M., YUILL, N., BANERJEE, R. & THOMSON, S. (1998). "Children's understanding of extended identity". *Developmental Psychology*, 34, 322–331.
- BUCK, R. (1976). "A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies". *Human Communication Research*, 6, 99–110.
- EKMAN, P. (1965). "Body position, facial expression and verbal behavior during interviews". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68 (3), 295–301.
- EKMAN, P. (1972). "Universals and cultural differences in facial expressions of emotion". En J. COLE (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, vol. 19, 207–282.
- ELFENBEIN H.A. & AMBADY, N.A. (2002). "On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 128, 203–235.
- ELFENBEIN, H.A. & AMBADY, N. (2003). *Practice makes perfect: Evidence for cultural learning in emotion recognition*. Poster presentado en el Fourth Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Los Angeles, California.
- FANTZ, R.L. (1961). "The origins of form perception". *Scientific American*, 204, 66–72.
- FRIDLUND, A.J. (1997). "The new ethology of human facial expressions". En J.A. RUSSELL & J.M. FERNÁNDEZ-DOLS (eds.), *The psychology of facial expression*. Paris: Cambridge University Press, 103–129.
- FRIDLUND, A.J., EKMAN, P. & OSTER, H. (1984). "Facial expressions of emotion". En A.W. SIEGMAN & S. FELDSTEIN (eds.), *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 143–223.
- GUIL, R. & GIL-OLARTE, P. (2007). "Inteligencia Emocional y Educación". En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 189–215.
- GÓMEZ, J.C. & NÚÑEZ, M. (1998). "La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento". *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5–32.
- HALL, J.A. (1979). "Gender, gender roles, and nonverbal communication skills". En R. ROSENTHAL (ed.), *Skill in nonverbal communication*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain, 31–67.
- HALL, J.A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- ICKES, W., GESN, P.R. & GRAHAM, T. (2000). "Gender differences in emphatic accuracy: Differential ability or differential motivation?" *Personal Relationships*, 7, 95–109.
- IZARD, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- KAGAN, J. & LEWIS, M. (1965). "Studies of attention in the human infant". *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 95–127.
- KIROUAC, G. & DORÉ, F.Y. (1985). "Accuracy of the judgment of facial expression of emotions as a function of sex and level of education". *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 3–7.
- LENTI, C., LENTI-BOERO, D. & GIACOBBE, A. (1999). "Decoding of emotional expressions in children and adolescents". *Perceptual and Motor Skills*, 89, 808–814.
- LEVORATO, M.C. & DONATI, V. (1999). "Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents". *International Journal of Behavioral Development*, 23, 873–897.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, 17, 433–442.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings". *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197–208.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 3–34.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2007). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.
- MCCARTHY, L.Z. & BARON, R.M. (1983): "Toward an ecological theory of social perception". *Psychological Review*, 90, 215–238.
- MELTZOFF, A.N. & MOORE, M.K. (1983). "Newborn infants imitate adult facial gestures". *Child Development*, 54, 702–709.
- MESTRE, J.M. & R. GUIL (2011). *Regulación de Emociones: Una Vía a la Adaptación*. Madrid: Pirámide.
- MESTRE, J.M., NÚÑEZ-VÁZQUEZ, I. & GUIL, R. (2007). "Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional". En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 153–171.
- MUFSON, L. & NOWICKI, S.J. (1991). "Factors affecting the accuracy of facial affect recognition". *Journal of Social Psychology*, 131, 815–822.
- NOLLER, P. (1986). "Sex differences in nonverbal communication: Advantage lost or supremacy regained?" *Australian Journal of Psychology*, 38, 23–32.
- PALACIOS, J. (2001). "Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos". En J. PALACIOS, A. MARCHESI & C. COLL (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza, 23–102.
- PALMERO, F. & MESTRE, J.M. (2004). "Emoción". En J.M. MESTRE & F. PALMERO (eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGraw-Hill, 215–247.
- ROSENTHAL, R., HALL, J.A., DIMATTEO, M.R., ROGERS, P. & ARCHER, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communications: The PONS Test*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- ROTTER, N.G. & ROTTER, G.S. (1988). "Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotion". *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139–148.
- SALOVEY, P. (2008). "Foreword". En R. EMMERLING, V. SHANWAL & M. MANDAL (eds.), *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. San Francisco: Nova Science Publishers.
- SCHARFE, E. (2000). "Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children". En R. BAR-ON & J.D.A. PARKER (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 244–263.
- VILLANUEVA, L., CLEMENTE, R.A. & ADRIÁN, J.E. (2000). "La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 3, 4.
- WALTER-ANDREWS, A.S. (1997). "Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information". *Psychological Bulletin*, 121, 437–456.
- ZEBROWITZ, L.A. (1997). *Reading Faces*. Boulder, CO: Westview Press.
- ZUCKERMAN, M., DEPAULO, B.M. & ROSENTHAL, R. (1986). "Humans as deceivers and lie detectors". En BLANCK, BUCK & ROSENTHAL (eds.) *Nonverbal communication in the clinical context*. University Park, PA: Pennsylvania State University, 13–35.

Apéndice I

Apellidos y Nombre:		Edad..... Sexo V M	
Centro:		Localidad:	
INSTRUCCIONES: SIÉNTESE CERCA DEL NIÑO Y VAYA LEYENDO UNA A UNA LAS DIAPOSITIVAS. ASEGÚRESE DE QUE EL NIÑO LA ENTIENDE. PROCURA NO INCENTIVAR AL NIÑO A UNA RESPUESTA EN CONCRETO. CUANDO EL NIÑO SEÑALE LA PANTALLA APUNTA LA RESPUESTA. SI CAMBIA DE OPINIÓN O SI REALIZA ALGÚN TIPO DE COMENTARIO ESCRÍBALO EN OBSERVACIONES.			
	Diapositiva	Respuesta	Observaciones
1	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
2	<td>CRIS TINA NS/NC</td> <td></td>	CRIS TINA NS/NC	
3	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
4	<td>CRIS TINA NS/NC</td> <td></td>	CRIS TINA NS/NC	
5	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
6	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
7	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
8	<td>CRIS TINA NS/NC</td> <td></td>	CRIS TINA NS/NC	
9	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
10	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
11	<td>CRIS TINA NS/NC</td> <td></td>	CRIS TINA NS/NC	
12	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	
13	<td>ABCDEF</td> <td></td>	ABCDEF	

14	 <p>A. ¿Algo le ha sucedido para explicar una emoción que sea la propia? ¿Qué emoción es que le parece?</p>	A B C D E F	
15	 <p>¿Algo de las dos caras que está pasando por la mente? ¿Una? ¿Tiene o ninguna de las dos?</p>	CRIS TINA NS/NC	
16	 <p>¿Algo de las expresiones o un momento concreto? ¿Qué momento? ¿Qué cara cree que tendrá?</p>	A B C D E F	

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 Martinez
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.

Los profesores piensan diferente: efectos del método en la evaluación de la inteligencia socio-emocional de alumnos de altas habilidades

Daniel HERNÁNDEZ
María Dolores PRIETO
Rosario BERMEJO

Mari Carmen FERNÁNDEZ
Marta SAINZ
Gloria SOTO

Correspondencia:

Daniel Hernández **Torrano**
danielht@um.es

Teléfono: +1 860 771 0016

Dirección postal:
Neag Center for Gifted Education
and Talent Development
2131 Hillside Road, Unit 3007
Storrs, CT 06269-3007
University of Connecticut

María Dolores Prieto
lola@um.es

Rosario Bermejo
charo@um.es

Mari Carmen Fernández Vidal
mcfvidal@um.es

Marta Sainz Gómez
m.gomez@um.es

Teléfono común: 868 88 42 61

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

Gloria Soto Martínez
Gloriasm@um.es

Teléfono: 868884547

Dirección postal:

RESUMEN

Este trabajo investiga la relación entre la percepción de la competencia socio-emocional de una muestra de 566 alumnos nominados con altas habilidades intelectuales de Educación Secundaria. Los resultados indicaron que la percepción de los padres y la autopercepción de sus hijos correlacionó de manera positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud moderada para todas las dimensiones de la inteligencia socio-emocional. Sin embargo, la percepción de los profesores se relacionó con la percepción de alumnos y padres de manera positiva y estadísticamente significativa pero con una magnitud baja. Usando un análisis multirrasgo-multimétodo (CAMPBELL & FISKE, 1959), los autores demostraron fuertes efectos del método, especialmente para los profesores, indicando que las percepciones de distintas fuentes proporcionan información diferente y complementaria sobre las competencias socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia socio-emocional, EQ:i-YV-O, Alta habilidad, Matriz multirrasgo-multimétodo.*

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

Teachers think differently: Method effects on the evaluation of high intellectual ability students' socio-emotional intelligence

ABSTRACT

This paper investigates the relationship between 566 students', their parents' and their teachers' perceptions on the socio-emotional competence of such sample of learners with high intellectual abilities. The results indicated that parents' and their children's self-perceptions were positively related, the relationship being moderately statistically significant in all socio-emotional intelligence aspects. However, the relationship between teachers' ratings and parents' and students' ratings was positively statistically significant at a low level. Using a multitrait-multimethod analysis (Campbell and Fiske, 1959), the authors demonstrated strong method effects, especially in the case of teachers, indicating that ratings from different sources provide different and complementary information on the socio-emotional skills of high intellectual ability students.

KEY WORDS: *Socio-emotional intelligence, EQ:i-YV-O, High ability, Multitrait-multimethod matrix.*

Los profesores piensan diferente: efectos del método en la evaluación de la inteligencia socio-emocional de alumnos de altas habilidades

Tradicionalmente, la alta habilidad ha sido definida en términos de inteligencia a partir de un punto de corte determinado de cociente intelectual (CALLAHAN, 1996). Sin embargo, actualmente existe un acuerdo generalizado que indica que la alta habilidad implica algo más que un elevado cociente intelectual, incluyendo componentes no cognitivos como la competencia socio-emocional, la creatividad y la motivación (RENZULLI, 1978, 2003; RUNCO, 1993; STERNBERG, 2000A, 2000B, 2003).

El estudio de la competencia socio-emocional en el campo de la alta habilidad ha capturado la atención de profesionales e investigadores en contextos educativos y clínicos. A nivel general, estas investigaciones muestran una falta de acuerdo entre los estudiosos en términos del nivel y calidad de ajuste social y desarrollo emocional de los alumnos de altas habilidades (DABROWSKI, 1964; FREEMAN, 1983, 1994; HOLLINGWORTH, 1942; TANNENBAUM, 1983; TERMAN, 1925).

La aparición en los últimos años de la teoría de la inteligencia emocional (IE) ofrece una base científica para un estudio más riguroso de la competencia socio-emocional del alumnado con altas habilidades (PRIETO & FERRANDO, 2008). Gracias a la gran diversidad de modelos teóricos, podemos estudiar su competencia emocional desde distintas perspectivas. Por una parte, el modelo de IE como habilidad la define como una habilidad cognitiva relacionada con la inteligencia (MAYER & SALOVEY, 1997). Por otra, el modelo de IE como rasgo la define como una constelación de facetas no cognitivas relacionadas con la personalidad (PETRIDES, PITA & KOKINAKKI, 2007).

Entre ambos modelos, Bar-On (2000; 2006) propuso el término inteligencia social-emocional (ISE) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facetas emocionales y sociales que determinan cómo nos entendemos, nos expresamos y nos relacionamos con los demás, y cómo

lidiamos con las demandas del día a día. Este modelo resulta especialmente interesante para el estudio de la IE en alumnos en edad escolar en general y en alumnos de altas habilidades en particular por diversas razones. Primero, el autor ha estudiado el impacto de la inteligencia emocional en el estudio de la superdotación, concluyendo que la ISE es un constructo valioso para el estudio de las competencias socio-emocionales de los sujetos de altas habilidades (BAR-ON, 2007; BAR-ON & MAREE, 2009). Segundo, el autor ha desarrollado un instrumento de evaluación de la inteligencia emocional destinado a niños y adolescentes: el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV; BAR-ON & PARKER, 2000), que ha sido recientemente traducido y adaptado a la población española (FERRÁNDIZ, HERNÁNDEZ, BERMEJO, FERRANDO & PRIETO, en revisión). Tercero, el EQ-i:YV ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas y una estructura interna similar a la versión original para estudiar las competencias socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades (FERNÁNDEZ *ET AL.*, en revisión).

La naturaleza de las emociones es inherentemente subjetiva. Sin embargo, la cuantificación en un instrumento de autoinforme de las experiencias y procesos emocionales vividos requiere un cierto nivel de *insight* y análisis que no siempre está presente en niños y adolescentes (OBRADOVIC, VAN DULMEN, YATES, CARLSON & EGELAND, 2006). El uso de percepciones complementarias de padres y profesores, sumados a los auto-informes de los alumnos, permite una estimación más adecuada de la competencia socio-emocional del niño (WIGELSWORTH, HUMPHREY, KALAMBOUKA & LENDRUM, 2010).

El EQ-i:YV dispone de una versión para padres y profesores (EQ-i:YV-O, BAR-ON & PARKER, en prensa) que permite obtener información complementaria de varios agentes educativos sobre la competencia socio-emocional del alumno. Aunque el EQ-i:YV-O todavía está en preparación, se han publicado algunos resultados preliminares en la literatura científica sobre su validez de constructo (WOOD, PARKER & KEEFER, 2009). Estudios realizados en población general (N=755; Edad 6-19 años) han evidenciado una relación moderada entre la autopercepción de los alumnos y la percepción de padres sobre la competencia socio-emocional de los alumnos ($.35 < r > .48$; STOUGHT, SAKLOFSKE & PARKER, 2009). Estudios realizados en población con altas habilidades han evidenciado correlaciones bajas y moderadas entre las percepciones de alumnos, padres y profesores. Por una parte, Prieto, Ferrándiz, Sainz, Bermejo & Ferrando (2008) analizaron una muestra de 35 alumnos de altas habilidades (M=8.22; DT=1.85), evidenciando correlaciones bajas entre las percepciones de los distintos informadores. Por otra, Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman (2006) analizaron una muestra de 169 alumnos de altas habilidades (M=11.45; SD=1.10), encontrando correlaciones moderadas entre la autopercepción del alumno y la percepción de los padres ($.29 < r > .39$); correlaciones bajas entre la autopercepción de alumno y la percepción de profesores ($.16 < r > .29$); y correlaciones moderadas entre las percepciones de padres y profesores ($.21 < r > .42$).

Sin embargo, en ninguno de los estudios la relación entre los informadores fue tan alta como podría esperarse. Schewean *et al.* (2006) atribuyen estos resultados a las características del instrumento y al constructo, aludiendo que la escasa especificidad de los ítems del EQ-i:YV-O no reflejan la amplitud de la ISE. Otra explicación podría encontrarse en las características de los informadores (alumnos, padres y profesores). Existe un gran debate sobre la habilidad de padres y profesores para informar sobre las características de los alumnos de altas habilidades. Algunos científicos consideran que los padres y profesores no son buenos informando sobre las habilidades de sus hijos y alumnos, respectivamente, debido a que poseen ideas preconcebidas que les impiden juzgar sus características objetivamente (PEGNATO & BIRCH, 1959; SIEGLE & POWELL, 2004), mientras que otros consideran que aportan información tan interesante sobre sus características como cualquier otro instrumento de evaluación, siempre que padres y profesores hayan sido formados para ello (ARTILES & JIMÉNEZ, 2005; GAGNÉ, 1994; GARCÍA YAGÜE, 1986; GENOVARD & CASTELLÓ, 1990; HOGE & CUDMORE, 1986; RENZULLI & DELCOURT, 1986; ROHRER, 1995). Además, existe evidencia científica que indica que los efectos del método utilizado (i.e., cualquier fuente de variación sistemática en la medición al margen del constructo de interés) alteran las correlaciones entre un constructo medido por diferentes métodos, especialmente en el campo de la personalidad (BUCKLEY, COTE & COMSTOCK, 1990).

Este trabajo investiga la relación entre las percepciones de alumnos, padres y profesores sobre la competencia socio-emocional en una muestra de alumnos nominados con altas habilidades intelectuales. Para ello se utilizó una matriz multirrasgo-multimétodo (MRMM; CAMPBELL & FISKE, 1959). La MRMM es una matriz o tabla de correlaciones que permite analizar la relación entre distintos rasgos (variables) evaluados a través de distintos métodos (instrumentos). Según Campbell & Fiske (1959), hay que tener en cuenta cuatro principios en el análisis de una MRMM. Primero, existe validez convergente cuando la correlación entre un mismo rasgo evaluado por distintos métodos (monorrasgo-heterométodo) es significativamente distinta de cero y suficientemente alta. Los otros tres criterios son condiciones necesarias para que exista validez discriminante. Existe validez discriminante

cuando: (1) las correlaciones entre un mismo rasgo evaluado por distintos métodos (monorrasgo–heterométodo) son más altas que las correlaciones entre intentos por evaluar diferentes conceptos utilizando diferentes métodos (heterorrasgo–heterométodo); (2) las correlaciones entre un mismo rasgo evaluado por distintos métodos (monorrasgo–heterométodo) son más altas que las correlaciones entre diferentes conceptos evaluados con el mismo método (heterorrasgo–monométodo); (3) los patrones de correlaciones entre rasgos diferentes son similares, independientemente de si se han evaluado con un mismo método o con distinto método.

Este procedimiento se ha utilizado ampliamente para la validación de pruebas psicológicas en general (LEE, WONG, DAY, MAXWELL & THORPE, 2000; NOSEK & SMYTH, 2007; SCARPELLO & WHITTEN, 1984; LANCE, DAWSON, BIRKELBANCH & HOFFMAN, 2010) e instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional en particular (JOSHEP & NEWMAN, 2010; GIGNAC, 2009). En nuestra investigación, la aplicación de este procedimiento implica la evaluación de diversas dimensiones o rasgos de la ISE (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, etc.) mediante distintos procedimientos o métodos de obtención de datos (alumnos, padres y profesores).

Método

Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por 566 alumnos de Educación Secundaria (53.5% chicos y 46.5% chicas) nominados como estudiantes de altas habilidades por sus padres y profesores en la Región de Murcia (España). La edad de los participantes osciló entre 11 y 18 años ($M=14.06$; $DT=1.08$). Respecto al nivel educativo, la muestra se distribuyó: 231 (40.8%) cursaban primer curso, 19 (3.4%) segundo curso, 295 (52.1%) tercer curso, 20 (3.5%) cuarto curso de E.S.O, y 1 (0.2%) cursaba primer curso Bachillerato. Se contó con la participación de 552 padres y 522 profesores que habían nominado a estos alumnos como de altas habilidades, que evaluaron la competencia socio-emocional de sus hijos y alumnos, respectivamente.

Instrumentos

- *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*

El EQ-i-YV (BAR-ON & PARKER, 2000; FERNÁNDEZ *ET AL.*, en revisión) es un instrumento destinado la auto-evaluación de competencias socio-emocionales de niños y adolescentes de 6 a 18 años. Está compuesto por 60 ítems que se presentan en una escala Likert de cuatro puntos (1=Nunca me pasa, 4=Siempre me pasa) y que evalúan cinco factores de la ISE: a) Intrapersonal o habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros; b) Interpersonal o habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros; c) Adaptabilidad o flexibilidad y eficacia para resolver conflictos; d) Manejo del estrés o habilidad para dirigir y controlar las propias emociones; y e) Estado de ánimo o habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Además, ofrece una puntuación total de inteligencia emocional, resultado de la combinación de los factores anteriores.

- *Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form (EQ:i-YV-O)*

El EQ:i-YV-O (BAR-ON & PARKER, en prensa) es una escala de 38 ítems en la que padres y profesores valoran la IES de sus hijos y alumnos, respectivamente, en una escala Likert de 4 puntos (1=Nunca; 4=Siempre). Las dimensiones evaluadas son las mismas que en el EQ-i:YV (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo), e igualmente permite obtener una puntuación global de IES, resultado de la combinación de los factores anteriores.

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia destinada al análisis de distintos instrumentos cognitivos y no cognitivos, basados en distintas teorías de la inteligencia, para identificar alumnos de altas habilidades en Educación Secundaria (HERNÁNDEZ, 2010; FERRÁNDIZ, PRIETO, FERNÁNDEZ, SOTO, FERRANDO & BADÍA, 2010). Esta investigación se organizó en tres fases. En primer lugar, la fase de *screening*, que conformó una primera aproximación al estudio de los alumnos de altas habilidades en las aulas de la Región de Murcia en la etapa de Educación Secundaria. Para ello se utilizaron tres escalas destinadas a padres, profesores y alumnos, fundamentadas en la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1983). En segundo lugar, la fase de identificación, donde se identificó a 566 alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia en Educación Secundaria. Para ello se adaptó el modelo de Castelló & Batlle (1998), incluyendo un protocolo de identificación a partir de dos instrumentos de medida: un test de aptitudes diferenciales (DAT-5, BENNET, SEASHORE & WESMAN, 2000)

y un test de pensamiento divergente (TTCT; TORRANCE, 1974). En tercer lugar, la fase de profundización, donde se incluye este trabajo, que permitió explorar, analizar y valorar las características de las variables de interacción social, personalidad e inteligencia emocional de los alumnos identificados. Las tres fases se completaron en dos sesiones de una hora y treinta minutos, cada una en días diferentes pero dentro de la misma semana. El inventario EQ-i:YV se aplicó en la segunda sesión. Los investigadores solicitaron a los padres y profesores que completaran el EQ-i:YV-O entre la primera y la segunda sesión.

Análisis de los datos

El análisis de datos hizo uso de distintos procedimientos dentro de un método general de carácter descriptivo y correlacional. Para el estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos y las puntuaciones de los participantes se realizaron análisis descriptivos, teniendo en cuenta los coeficientes mínimo, máximo, media, desviación típica, y los índices de asimetría y curtosis. Para analizar la consistencia interna de las puntuaciones de la percepción de la competencia socio-emocional de nuestra muestra se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach (CRONBACH, 1951). Los coeficientes alpha de Cronbach fueron considerados satisfactorios cuando fueron mayores a .70.

Para analizar el efecto de los métodos en las percepciones de la ISE por parte de los distintos informantes (alumnos, padres y profesores), se utilizó una matriz multirrasgo-multimétodo (MRMM; CAMPBELL & FISKE, 1959). La MRMM fue diseñada para estudiar la validez convergente y discriminante de instrumentos de evaluación psicológica, aunque también ha demostrado ser una técnica especialmente adecuada para estudiar los efectos de los métodos al evaluar un constructo a través de distintos procedimientos (TOMÁS, OLIVER & HONTANGAS, 2000). En la diagonal principal de la matriz se encuentran las correlaciones monorrasgo-monométodos entre los exponentes obtenidos con idénticos estímulos escalados con la misma técnica de estimación y que representan el coeficiente de fiabilidad. Los triángulos heterorrasgo-monométodo contienen las correlaciones entre los exponentes obtenidos con diferentes estímulos escalados con la misma técnica de estimación (i.e., correlaciones entre las dimensiones evaluadas por el mismo informador). Los bloques heterométrodo están formados por una diagonal de correlaciones heterométrodo-monorrasgo (diagonal de validez) entre los mismos estímulos escalados con distintas técnicas de estimación (i.e., misma dimensión evaluada por distintos informadores) y dos triángulos de correlaciones heterométrodo-heterorrasgo entre diferentes estímulos evaluados por distintos informadores (i.e., diferentes dimensiones evaluadas por distintos informadores). Para analizar los resultados, las correlaciones fueron consideradas bajas ($.10 < r < .29$), medias ($.30 < r < .49$) o altas ($r > .50$) (COHEN, 1988).

El análisis de los datos se realizó con el SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL).

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y los coeficientes de consistencia interna para las dimensiones de los instrumentos de inteligencia emocional EQ-I:YV para el alumno y EQ-i:YV-O para padres y profesores. Los datos evidencian una buena dispersión de las respuestas de los participantes, con respuestas con cierta tendencia hacia los valores más altos del rango de valores en las diferentes dimensiones. Las puntuaciones medias reflejan valores intermedios con una ligera inclinación hacia valores altos en las tres escalas. Las puntuaciones más elevadas en las escalas de alumnos y padres se obtuvieron en la dimensión interpersonal, mientras que en la escala de profesores corresponde a la dimensión manejo del estrés. La puntuación más baja para las tres escalas se obtuvo en la dimensión intrapersonal. Los valores de asimetría y curtosis permiten afirmar que las puntuaciones presentan una distribución normal. En nuestra muestra, los coeficientes de consistencia interna fueron adecuados para todas las dimensiones en la escala de alumnos ($.77 < \alpha < .87$), padres ($.75 < \alpha < .88$) y profesores ($.80 < \alpha < .93$).

	Nº Ítems	Mín.	Máx.	M (M/D)	DT	Asimetría		Curtosis		α
						Coef.	Error	Coef.	Error	
EQ-i:YV AL										
<i>Intrapersonal</i>	6	6.0	24.0	14.7 (2.45)	3.83	.07	.10	.06	.20	.85
<i>Interpersonal</i>	12	25.0	48.0	39.5 (3.29)	4.15	-.46	.10	-.06	.20	.77
<i>Manejo estrés</i>	12	19.0	48.0	35.5 (2.95)	4.94	-.30	.10	.23	.20	.77
<i>Adaptabilidad</i>	10	14.0	40.0	29.8 (2.98)	4.54	-.02	.10	-.19	.20	.85
<i>Estado ánimo</i>	14	22.0	56.0	45.5 (3.25)	6.09	-.69	.10	.44	.20	.87
EQ:i-YV-O PA										
<i>Intrapersonal</i>	6	6.0	24.0	15.4 (2.56)	3.71	.15	.10	.28	.20	.88
<i>Interpersonal</i>	6	8.0	24.0	19.5 (3.25)	2.83	-.55	.10	.11	.20	.75
<i>Manejo estrés</i>	6	8.0	24.0	17.5 (2.91)	3.06	-.55	.10	.38	.20	.78
<i>Adaptabilidad</i>	6	9.0	24.0	18.4 (3.06)	3.33	-.15	.10	-.64	.20	.87
<i>Estado ánimo</i>	14	24.0	56.0	45.2 (3.22)	5.87	-.38	.10	-.06	.20	.82
EQ:i-YV-O PR										
<i>Intrapersonal</i>	6	6.0	24.0	14.7 (2.45)	3.08	-.15	.10	1.05	.20	.85
<i>Interpersonal</i>	6	8.0	24.0	18.2 (3.03)	2.76	-.23	.10	.39	.20	.80
<i>Manejo estrés</i>	6	9.0	24.0	19.9 (3.31)	2.87	-1.08	.10	1.81	.20	.80
<i>Adaptabilidad</i>	6	6.0	24.0	18.5 (3.08)	3.59	-.44	.10	.29	.20	.93
<i>Estado ánimo</i>	14	21.0	56.0	43.3 (3.10)	5.71	-.21	.10	.46	.20	.90

Nota: AL: Alumno, PA: Padres; PR: Profesores; Nº Ítems=Número de ítems; Min.=Mínimo; Max.=Máximo; M=Media; (M/D)=Media/Número de ítems; DT=Desviación Típica; α =Alfa de Cronbach

TABLA 1. Descriptivos y Fiabilidad para las escalas EQ-i:YV y EQ:i-YV-O (N=566).

Análisis multimétodo-multirrasgo

La matriz MRMM de las correlaciones entre las percepciones de alumnos, padres y profesores sobre la competencia socio-emocional de los primeros puede observarse en la Tabla 2.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Intrapersonal AL	–														
2. Interpersonal AL	.29**	–													
3. Manejo AL	.15*	.26**	–												
4. Adaptabilidad AL	.19*	.29**	.18*	–											
5. Estado ánimo AL	.30**	.45**	.29**	.37**	–										
6. Intrapersonal PA	.35**	.18*	.12	.04	.11	–									
7. Interpersonal PA	.22**	.29**	.30**	.08	.21**	.27**	–								
8. Manejo PA	.03	.11	.39**	-.01	.10	.10	.31**	–							
9. Adaptabilidad PA	.02	.03	.07	.46**	.14	.16*	.24**	.06	–						
10. Estado ánimo PA	.19*	.19*	.20**	.20**	.51**	.30**	.44**	.29**	.45**	–					
11. Intrapersonal PR	.09	.15*	-.07	-.02	.08	.14	.07	-.14	.04	.12	–				
12. Interpersonal PR	-.04	.09	.27**	.05	.17*	.00	.07	.15*	-.02	.06	.29**	–			
13. Manejo PR	-.06	-.02	.14*	-.15*	.02	-.11	.14	.28**	-.10	.02	-.17*	.21**	–		
14. Adaptabilidad PR	-.07	.04	.12	.19**	.14	-.01	-.04	.06	.13	.02	.19**	.57**	.02	–	
15. Estado PR	.04	.13	.06	.14	.28**	.09	.10	.12	.20**	.27**	.39**	.56**	.05	.51**	–

*p < 0.5, **p < .01; AL: Alumno, PA: Padre; PR: Profesor. Nota: Las diagonales de validez se han señalado en negrita.

TABLA 2. Matriz multimétodo-multirrasgo sobre las escalas EQ-i:YV y EQ-i:YV-O (N=566)

En primer lugar, se observa que las correlaciones entre las puntuaciones de un mismo rasgo evaluado por distintos métodos (diagonales de validez) son positivas y distintas de cero para todos los casos. Además, fueron de magnitud moderada y estadísticamente significativas para la relación entre las percepciones de alumnos y padres ($.29 < r > .51$), pero de magnitud baja para la relación entre las percepciones de alumnos y profesores ($.09 < r > .28$) y para la relación entre las percepciones de padres y profesores ($.07 < r > .28$). En segundo lugar, las correlaciones entre rasgos evaluados por un mismo método (triángulos monométodo) son más altas que las correlaciones en las diagonales de validez para casi todos los casos. En tercer lugar, las correlaciones en las diagonales de validez son más altas que las correlaciones entre otros rasgos evaluados con el mismo método o entre ese rasgo evaluado con otro método (triángulos heterométodo) sólo en el caso de la relación entre las percepciones de alumnos y padres. En cuarto lugar, los patrones de correlaciones entre rasgos diferentes varían dependiendo de si se han evaluado con un mismo método o con distinto método. En particular, las correlaciones entre los rasgos diferentes que han sido evaluados con un mismo método (triángulos monométodo) son mucho más elevadas que aquellos que han sido evaluados con distintos método (triángulos heterométodo).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las percepciones de alumnos, padres y profesores sobre la competencia socio-emocional de una muestra de alumnos de altas habilidades intelectuales. Los análisis descriptivos de los inventarios EQ:i-YV para alumnos y EQ:i-YV-O para padres y profesores permitieron afirmar que las puntuaciones de nuestra muestra presentan una distribución normal. Los adecuados índices de consistencia interna obtenidos para las puntuaciones de todas las escalas utilizadas sugirieron que se trata de instrumentos fiables para evaluar la percepción de alumnos, padres y profesores sobre la competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades, como ya había sido demostrado con la escala EQ:i-YV en estudios anteriores (SCHEWEAN *ET AL.*, 2006; FERNÁNDEZ *ET AL.*, en revisión).

Los datos de este estudio indicaron que alumnos, padres y profesores comparten una percepción general positiva sobre la competencia socio-emocional de los alumnos de altas habilidades (DEL ROSAL, HERNÁNDEZ-JORGE & RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011; PRIETO & FERRANDO, 2008). Un análisis más detallado de las puntuaciones permite descubrir que los distintos informadores perciben perfiles socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades similares pero con algunas diferencias. Primero, alumnos y padres perciben que los alumnos de altas habilidades destacan en su habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros. Segundo, los profesores perciben que la característica más destacada de los alumnos de nuestra muestra es su habilidad para dirigir y controlar las propias emociones. Tercero, alumnos, padres y profesores coinciden en identificar la dimensión intrapersonal como la menos desarrollada en alumnos de altas habilidades. Finalmente, las puntuaciones más altas y más bajas se encuentran compartidas por alumnos y profesores, dependiendo de la dimensión estudiada. En este sentido, nuestros datos no replican los obtenidos por Schewean y colaboradores, donde fueron los alumnos los que obtuvieron puntuaciones más bajas en todas las dimensiones (SCHEWEAN *ET AL.*, 2006).

En el estudio se mostró evidencia parcial de validez convergente de los inventarios EQ-i:YV y EQ-i:YV-O en una muestra de alumnos de altas habilidades. Nuestros resultados indican que padres y alumnos comparten una visión común sobre las disposiciones emocionales que configuran su inteligencia emocional, y que esta percepción es diferente a la que tienen los profesores sobre las mismas disposiciones. Estos resultados replican los obtenidos por otros investigadores, que apuntaron hacia la relación entre las percepciones de alumnos y padres y hacia la discrepancia entre las percepciones de alumnos y profesores cuando valoran su competencia socio-emocional (SCHEWEAN *ET AL.*, 2006; PRIETO *ET AL.*, 2008). Sin embargo, contradicen la idea de que la percepción de padres y profesores cuando valoran la competencia socio-emocional de sus hijos y alumnos, respectivamente, se encuentra estadísticamente relacionada (SCHEWEAN *ET AL.*, 2006; STOUGHT *ET AL.*, 2009). La baja relación entre la autopercepción de los alumnos y la percepción de los profesores es un hallazgo común en la literatura relacionada con la personalidad infantil (BARBARANELLI, FIDA, PACIELLO, DI GIUNTA & CAPARA, 2008). Quizá, cuando se valoran aspectos más relacionados con las competencias emocionales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo), padres e hijos comparten más aspectos comunes que cuando se valoran los aspectos relacionados con las aptitudes escolares, donde profesores y alumnos podrían compartir aspectos comunes (inteligencias lingüística, lógico-matemática, naturalista, viso-espacial) (HERNÁNDEZ, 2010).

La divergencia entre las percepciones de los profesores con respecto a padres y alumnos se evidencia también al no cumplirse ninguno de los principios que Campbell & Fiske (1959) establecen para analizar la validez discriminante. Estos resultados sugieren la presencia de fuertes efectos del método. Así, las diferencias halladas entre las percepciones de alumnos, padres y profesores se deben no tanto a los efectos de los rasgos o dimensiones de la ISE sino a los efectos de los métodos. En otras palabras, los profesores proporcionan información diferente a alumnos y padres al evaluar las competencias socio-emocionales de los alumnos de altas habilidades.

En general, los resultados de este trabajo sugieren que es más adecuado considerar la percepción independiente de los distintos informadores en relación a las competencias socioemocionales de los alumnos de altas habilidades que la percepción general de los distintos informadores sobre una dimensión específica. Esto es especialmente cierto en el caso de los profesores. Así, es mejor hablar de percepción general del profesor sobre la competencia socio-emocional de sus alumnos que de percepción de alumno, padre y profesor sobre una dimensión específica de la ISE.

Aunque la matriz MMRM ha sido ampliamente utilizada para la validación de pruebas psicológicas, no ha estado exenta de críticas (SCHMIDT & STULTS, 1986; WIDAMAN, 1985). Los problemas asociados a la formulación de Campbell & Fiske han dado lugar a otros enfoques, como el análisis de varianza y el análisis factorial (KENNY & KASHY, 1992), siendo el más prometedor el análisis factorial confirmatorio (AFC) (MARSH & GRAYSON, 1995). Sin embargo, algunos autores han evidenciado que la matriz MMRM es superior al modelo confirmatorio de segundo orden (TOMÁS *ET AL.*, 2000). Futuros trabajos deben ir dirigidos a validar este tipo de medidas utilizando procedimientos estadísticos que aseguren la adecuación de su utilización en el estudio de las competencias socio-emocionales en muestras de alumnos de altas habilidades y de habilidades intelectuales medias.

Finalmente, este trabajo pone de manifiesto la importancia de utilizar medidas complementarias de evaluación de la inteligencia emocional, pues la información proporcionada por distintas fuentes de información (alumnos, padres y profesores) ofrece perspectivas complementarias y permite recoger datos que enriquecen la información obtenida sobre la competencia socio-emocional de los sujetos de altas habilidades evaluados.

Referencias bibliográficas

- ARTILES, C. & JIMÉNEZ, J.E. (Coord.) (2005). *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades (Vol 3). La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BARBARANELLI, C., FIDA, F., PACIELLO, M., DI GIUNTA, L. & CAPRARA, G.V. (2008). "Assessing personality in early adolescence through self-report and other-ratings: A multitrait-multimethod analysis of the BFQ-C". *Personality and Individual Differences*, 44, 876-886.
- BAR-ON, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory". En BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)". *Psicothema*, 18, 13-25.
- BAR-ON, R. (2007). "The impact of emotional intelligence on giftedness". *Gifted Education International*, 22(1), 122-137.
- BAR-ON, R. & MAREE, J.G. (2009). "In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept". En LARISA V. SHAVININA (ed.), *International handbook of giftedness*. New York City: Springer Science, 559-570.
- BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (en prensa). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Observer Form (EQ-i:YV-O) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BENNETT, G.K., HARLOD, G. & WESMAN, A.G. (2000). *Test de aptitudes diferenciales DAT-5*. Madrid: TEA.

- BUCKLEY, M.R., COTE, J.A. & COMSTOCK, S.M. (1990). "Measurement errors in the behavioral sciences: The case of personality/attitude research". *Educational and Psychological Measurement* 50, 447–474.
- CALLAHAN, C.M. (1996). "A critical self-study of gifted education: Healthy practice, necessary evil, or sedition?" *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 148–163.
- CAMPBELL, D.T. & FISKE, D.W. (1959). "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin* 56, 81–105.
- 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.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- CRONBACH, L. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika* 16 (3), 297–334.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown & Co.
- DEL ROSAL, A., HERNÁNDEZ-JORGE, C. & RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. (2011). "Evidencias contra el mito de inadaptación de las personas con altas capacidades". *Psicothema*, 23(3), 362–367.
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M.D., FERNÁNDEZ, M.C., SOTO, G., FERRANDO, M. & BADÍA, M.M. (2010). "Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades en Educación Secundaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13(1), 63–74.
- FERRÁNDIZ, C., HERNÁNDEZ, D., BERMEJO, M.R., FERRANDO, M. & PRIETO, M.D. (En revisión). "Validación y baremación del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para Jóvenes (EQ:i-YV) en una muestra española". *Revista de Psicodidáctica*.
- FERNÁNDEZ, M.C., FERRÁNDIZ, C., ALMEIDA, L., HERNÁNDEZ, D., BERMEJO, M.R., SAINZ, M., FERRANDO, M. & PRIETO, L. (en revisión). "Validación del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos". *The Spanish Journal of Psychology*.
- FREEMAN, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Child". *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.
- GAGNÉ, F. (1994). "Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques". *Gifted Child Quarterly*, 38, 124–126.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GENOVAR, C. & CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- GIGNAC, G.E. (2009). "Psychometrics and the measurement of emotional intelligence". En C. STOUGH, D.H. SAKLOFSKE & J.D.A. PARKER, "Theory, Research and Application". *Assesing Emotional Intelligence*. New York: Springer, 9–42.
- HERNÁNDEZ, 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.
- HOGUE, R.D. & CUDMORE, L. (1986). "The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils". *Teaching and Teacher Education*, 2, 181–196.
- JOSHEP, D. & NEWMAN, D. (2010). "Discriminant Validity of Self-Reported Emotional Intelligence: A Multitrait-Multisource Study". *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 672–694.
- KENNY, D.A. & KASHY, D.A. (1992). "The analysis of the multitrait-multimethod matrix using confirmatory factor analysis". *Psychological Bulletin*, 112, 165–172.
- LANCE, C.E., DAWSON, B., BIRKELBACH, D. & HOFFMAN, B.J. (2010). "Method effects, measurement error, and substantive conclusions". *Organizational Research Methods*, 13(3), 435–455.

- LEE, J.E., WONG, C. T., DAY, J.D., MAXWELL, S.E. & THORPE, P. (2000). "Social and academic intelligences: A multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics". *Personality and Individual Differences*, 29, 539–553.
- MARSH, H.W. & GRAYSON, D. (1995). "Latent variable models of multitrait-multimethod data". En R.H. HOYLE (ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, issues, and applications*. California: Sage.
- MAYER, J. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books, 3–31.
- NOSEK, B. A. & SMYTH, F. L. (2007). "A multitrait-multimethod validation of the Implicit Association Test: Implicit and explicit attitudes are related but distinct constructs". *Experimental Psychology*, 54, 14–29.
- OBRADOVIĆ, J., VAN DULMEN, M., YATES, T., CARLSON, E. & EGELAND, B. (2006). "Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence". *Journal of Adolescence*, 29(6), 857–889.
- PETRIDES, K.V., PITA, R. & KOKKINAKI, F. (2007). "The location of trait emotional intelligence in personality factor space". *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- PEGNATO, C.W. & BIRCH, J.W. (1959). "Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods". *Exceptional Children*, 25, 300–304.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., SAINZ, M., BERMEJO, R. & FERRANDO, M. (2008). "Inteligencia Emocional y Superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos". *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*. London: Routledge–Farmer Oxon, 149–154.
- RENZULLI, J.S. (1978). "What makes giftedness? Re-examining a definition". *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- RENZULLI, J.S. (2003). "What makes giftedness and how can we develop high levels of talent in young people?" *Gifted & Talented: The Journal of the National Association for Gifted Children*, 7(2), 8–18.
- RENZULLI, J.S. & Delcourt, M.A.B. (1986). "The legacy and logic of research on the identification of gifted persons". *Gifted Child Quarterly*, 30, 20–23.
- ROHRER, J.C. (1995). "Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence". *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 269–283.
- RUNCO, M.A. (1993). "Divergent thinking, creativity, and giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16–22.
- SCARPELLO, V. & WHITTEN, B.J. (1984). "Multitrait-multimethod validation of personality traits possessed by industrial personnel in research and development". *Educational and Psychological Measurement*, 44, 395–404.
- SCHMITT, N. & STULTS, D.N. (1986). "Methodology review: Analysis of multitrait-multimethod matrices". *Applied Psychological Measurement*, 10, 1–22.
- SCHWEAN, 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.
- SIEGEL, D. & POWELL, T. (2004). "Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs". *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29.
- STERNBERG, R.J. (2000A). "Giftedness as developing expertise". En K.A. HELLER, F.J. MÖNKS, R.J. STERNBERG, & R.F. SUBOTNIK (eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier, 55–66.
- STERNBERG, R.J. (2000B). "Identifying and developing creative giftedness". *Roeper Review*, 23(2), 60–64.
- STERNBERG, R.J. (2003). "Giftedness according to the theory of successful intelligence". En N. COLANGELO & G. A. DAVIS, *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 55–60.

- STOUGHT, C., SAKLOFSKE, D. & PARKER, J.D.A. (2009). "A brief analysis of 20 years of emotional intelligence: An introduction to assessing emotional intelligence: Theory, research and applications". En C. STOUGH, D. SHAKLOFSKE & J.D.A. PARKER, *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and Application*. New York: Springer, 3–8.
- 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.
- TOMÁS, J.M., OLIVER, A. & HONTANGAS, P.M. (2000). "Análisis factorial confirmatorio de segundo orden y matrices multirrasgo-multimétodo". *Psicothema*, 12(2), 534–539.
- TORRANCE, E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, Il: Scholastic Testing Service.
- WIDAMAN, K.F. (1985). "Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data". *Applied Psychological Measurement*, 9, 1–26.
- WOOD, L., PARKER, J.D.A. & KEEFER, K. (2009). "Assessing emotional intelligence using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and related instruments". En C. STOUGH, D. SHAKLOFSKE & J.D.A. PARKER, *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and Application*. New York: Springer, 67–84.
- 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.

AGRADECIMIENTOS. Este trabajo se ha hecho gracias a la ayuda recibida en un proyecto I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología Ref. PSI2008-02739)

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos

M^a Teresa ADAME

Begoña DE LA IGLESIA

Concepción GOTZENS

Rosa Isabel RODRÍGUEZ

Inmaculada SUREDA

Correspondencia:

Teresa Adame
teresa.adame@uib.es

Begoña de la Iglesia
bego.delaiglesia@uib.es

Concepción Gotzens
c.gotzens@uib.es

Rosa Isabel Rodríguez
rosabel.rodiguez@uib.es

Inmaculada Sureda
inmaculada.sureda@uib.es

Teléfono común: 971-172560

Dirección postal común:
Departament de Pedagogia
Aplicada i Psicologia de l'Educació.
Ed. Guillem Cifre de Colònia.
Universitat de les Illes Balears
Cra. de Valldemossa, km. 7,5
07122 Palma (Illes Balears)

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

RESUMEN

El objetivo principal del presente artículo es conocer y analizar las estrategias socioemocionales que utilizan los y las docentes en sus aulas, tanto para la gestión de las dinámicas que se desarrollan diariamente, como las que usan para resolver situaciones conflictivas. Este análisis se convierte en la plataforma para el posterior diseño de un sistema de recogida de nuevos casos, que responda a las líneas de estudio sugeridas a partir del análisis de los datos obtenidos en esta primera parte del estudio que hoy presentamos.

PALABRAS CLAVE: Estrategias educativas (socioemocionales), docente, estudio de casos.

An analysis of the socio-emotional strategies used by teachers in their classroom: Some case studies

ABSTRACT

The main objective of this paper is to discuss and analyze the socio-emotional strategies used by teachers in their classrooms both to manage daily dynamics and to resolve conflict situations. This

analysis becomes the platform for the subsequent design of a procedure to collect new cases, corresponding to the lines of study suggested as a result of the analysis of the data obtained in this first part of the study presented.

KEY WORDS: *Educational strategies (socio-emotional), teachers, case studies.*

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los docentes y las docentes en el aula: estudio de casos

Los conocimientos que debe tener el profesor novel han sido objeto de numerosos estudios (SHULMAN, 1987; KANSANEN ET AL., 2000). De ellos resulta interesante destacar que, hasta la última década del siglo XX, los requisitos planteados se referían a tres categorías de conocimientos: los contenidos a enseñar, los procedimientos para enseñarlos y, más recientemente, las características psicológicas-diferenciales de los alumnos a quienes había que enseñar.

El conocimiento sobre *sí mismo* se incorporó más tardíamente al acervo de conocimientos *deseables* en los docentes y respondió a la pretensión de conseguir profesionales de la enseñanza reflexivos, surgida en el seno del paradigma sobre procesos de pensamiento docente.

A pesar del enorme impacto mediático de la obra de Goleman (1996) *La inteligencia emocional*, en la que recogía las aportaciones previas de Gardner (1985) y de Salovey & Mayer (1990), y que significó el pistoletazo de salida del interés por el carácter emocional del comportamiento humano, llama la atención la escasa investigación existente sobre los aspectos emocionales de las vidas de los docentes (BRACKETT ET AL., 2010).

Centrándonos en la influencia de esta perspectiva en la investigación psicoeducativa, cabe destacar que la atención se centró básicamente en definir el concepto de IE (Inteligencia Emocional) y, sobre todo, en probar o implementar programas de entrenamiento para desarrollar este tipo de recursos o competencias en el alumnado (BISQUERRA, 2002), al que había que enseñarle, además de las disciplinas habituales de los *currícula* escolares, a ser competente en términos emocionales. Al conocimiento declarativo y procedimental se añade a partir de ese momento el actitudinal que, entre otras cuestiones, se ocupa también de estimular los recursos emocionales de los alumnos.

De forma consecuente, el interés por la competencia emocional de los profesores aparece como la única o mejor vía para conseguir el aprendizaje de habilidades socio-emocionales en los alumnos: si sus profesores, que son sus modelos, no son capaces de regular sus emociones ¿quién les va a enseñar? Así, la primera preocupación es la de equiparlos suficientemente con este tipo de recursos para que puedan enseñar a sus alumnos (PALOMERA, GIL-OLARTE & BRACKETT, 2006).

Además, aparece el interés por posibles vínculos entre las emociones que experimentan los profesores y diferentes aspectos como su cognición, su nivel de motivación, el tipo de comportamientos y/o estrategias que utilizan en su trabajo, así como las influencias que las emociones de los maestros tienen en los estudiantes.

La investigación sobre la vida y actuación de los docentes había puesto reiteradamente de manifiesto que el síndrome del *burnout* afecta a amplios sectores del profesorado, especialmente del que imparte enseñanza secundaria (HUBERMAN, 1993; MANASSERO ET AL., 2006). El recurso emocional se presenta como un medio interesante de hacer frente a esta problemática que provoca el abandono de una parte nada desdeñable del profesorado (PALOMERA, GIL-OLARTE & BRACKETT, 2006), a pesar de que otros estudios (HERNÁNDEZ & PALOMERA, 2004) señalan la tendencia observada en los docentes a relativizar las emociones a medida que se avanza en edad y experiencia, lo que en opinión de estos autores podría explicar, en parte, la menor incidencia de *burnout* entre ellos.

En definitiva, y desde la investigación psicoeducativa, podemos ver que las competencias emocionales en el docente se contemplan desde una doble perspectiva: por una parte, como medio para incidir en el bienestar de los profesores, lo que –según se cree– redundaría no sólo en su calidad de vida personal, sino también en su eficacia docente, dada la tendencia observada en diversos estudios a asociar ambos supuestos: sin bienestar personal, resulta difícil enseñar adecuadamente. Por otra parte, como forma de facilitar el aprendizaje de dichas competencias por parte de los alumnos: sin modelos apropiados, su aprendizaje resulta insatisfactorio e, incluso, equivocado.

Otra cuestión de relieve en la investigación de las competencias emocionales del profesorado y de los estudiantes, tal como señalan Brackett *et al.* (2010), es la distancia existente entre las creencias sobre la importancia de la regulación emocional eficaz y el conocimiento y uso de las estrategias de regulación emocional; brecha que, en parte, es atribuible al uso generalizado del autoinforme como procedimiento para el estudio de la regulación emocional, tanto en profesorado como en alumnado. En este sentido, las pruebas de ejecución como el *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002) representan una aportación interesante en la medida que, a diferencia de los inventarios de autoinforme —que miden una tendencia en las respuestas del sujeto o la eficacia percibida de sus propias destrezas emocionales—, valoran el conocimiento y la capacidad del sujeto para razonar con y sobre las emociones (MAYER, ROBERTS & BARSADE, 2008).

No se trata de una cuestión menor, ya que existe el riesgo de que sea el procedimiento usado (autoinforme) el que delimite el objeto de estudio (competencias emocionales) y sus propiedades, en lugar de que sean estos últimos los que determinen los procedimientos a utilizar para su investigación (SUTTON & WHEATLEY, 2003).

Es a ese nivel donde cabe situar el estudio que presentamos, entendido como la propuesta de un procedimiento basado en que los sujetos presentan situaciones relacionadas con su actividad docente que reconocen como perturbadoras de su equilibrio emocional (HOCHSCHILD, 1983; HARGREAVES, 2000), así como las estrategias utilizadas para restablecer dicho equilibrio, sin implicarlos en el análisis ni valoración de unas y otras, tarea que corre a cargo de las investigadoras del estudio, diferenciándose así del autoinforme. Con ello se pretende obtener información de primera mano concerniente a experiencias emocionales de los docentes en las que aplicar un posterior análisis sobre una base teórica consolidada (MAYER & SALOVEY, 1997).

Métodos y resultados

El trabajo de recogida de casos parte de la solicitud realizada a docentes que ejercen, o han ejercido, en las etapas educativas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En este primer acercamiento al tema sobre las estrategias emocionales docentes, decidimos contactar con maestros y maestras que surgen de nuestro entorno más inmediato, dada la facilidad de acceso que ello supone y cierta garantía de éxito en la recepción de dichos casos.

La demanda formulada se concretó en los siguientes términos:

- Describir una situación de aula, de los últimos años (2–5 últimos años), cuyo recuerdo se asocia a un elevado costo de afrontamiento a título personal, en el plano emocional. Se trataría de describir lo sucedido, las dificultades en su gestión, los posibles planteamientos, la resolución, las ayudas recibidas, etc., que nos permitan conocer las distintas estrategias puestas en escena.
- Relacionar, de forma breve, las estrategias usadas en la gestión diaria del aula.
- Años de experiencia docente, curso y etapa educativa sobre la que se centra la descripción realizada.

Se han conseguido un total de 18 casos, 14 de los cuales responden al planteamiento propuesto por el grupo de investigación, en lo que atañe a la presentación de casos que podemos denominar como representativos de situaciones de *aula*; los otros 4 casos presentan información sobre situaciones más genéricas que podríamos considerar bajo la categoría *centro* (referidas a otros profesionales, y temáticas sobre la familia, principalmente) y que, por tanto, no pueden ser consideradas como situaciones específicas del *aula*.

Hemos procedido a clasificar el total de casos obtenidos de acuerdo al siguiente sistema de registro:

- Código del caso, discriminando entre los casos centrados en situación de *aula* y aquellos otros de carácter genérico o que van más allá del espacio aula, y que hemos considerado en la categoría *centro*.
- Identificación del docente, según la variable sexo.
- Ámbito o materia impartida.
- Etapa educativa.

- Situación individual o grupal, en función de si afectó a parte del alumnado o únicamente a uno de ellos.

De acuerdo a las categorías que se han podido definir a partir del registro de casos, podemos apuntar que nos hallamos ante la siguiente distribución:

Situaciones de aula: 14 casos		Situaciones genéricas del centro (otros profesionales, familia): 4 casos	
Sexo del docente:	10 mujeres 4 hombres	Sexo del docente:	4 mujeres
Ámbito o materia:	10 tutores 4 especialistas	Ámbito o materia:	2 tutoras 2 directoras de centro
Etapa:	6 Educación Primaria 7 ESO 1 Bachillerato	Etapa:	4 Educación Primaria
Situación individual:	6 casos	Situación individual:	3 casos, 2 referidos a familias y 1 a una profesora
Situación grupal:	8 casos, predominan situaciones disruptivas	Situación grupal:	1 caso relacionado con las familias

Tabla 1. *Distribución de la muestra de participantes*

Posteriormente, se procedió al análisis en detalle de todos y cada uno de los casos, atendiendo a cuatro grandes epígrafes:

- Descripción del caso, hechos acontecidos.
- Datos sobre el grupo, el docente, las dinámicas habituales, etc. que permiten entender y contextualizar la descripción del caso presentado.
- Estrategias utilizadas por parte del docente en la resolución o afrontamiento de la situación descrita.
- Estrategias usadas en la gestión del día a día; se trata por tanto de un conjunto de aquellas acciones que responden a la cotidianidad en la gestión del aula.

Este análisis permite introducirnos en el conocimiento de las estrategias emocionales que reconocen usar los propios docentes en lo que atañe a las situaciones o casos planteados, además de recabar información sobre la gestión diaria del aula, convirtiéndose en plataforma para el posterior diseño de un sistema de recogida de nuevos casos que responda a las líneas de estudio sugeridas a partir del análisis de los datos obtenidos en esta primera parte del estudio.

Con ello, somos conscientes de que esta aproximación al tema de las estrategias emocionales presentadas por este primer grupo de docentes presenta alguna limitación metodológica a tener en cuenta. Así, los estudios citados por Sutton & Wheatley (2003) (ERB, 2002; HARGRAVES, 2000; LASKY, 2000) nos indican que los trabajos con entrevistas semiestructuradas, basados en la descripción de posibles *incidentes emocionales* y/o autoinformes, resultan incompletos, alejándonos de la experiencia cotidiana y del manejo de las emociones en el aula. Efectivamente, los profesores pueden tener muchos episodios emocionales en un solo día, pero ninguno de ellos puede ser especialmente relevante una semana más tarde, a pesar de que eran importantes en ese momento. De ahí que, con el objeto de ampliar el conocimiento sobre las emociones docentes, las investigaciones en esa temática que parten del día a día, a menudo, utilizan los diarios de emoción (AVERILL, 1982; OATLEY & DUNCAN, 1992; SUTTON & WHEATLEY, 2003) o la metodología de muestreo, en la que los encuestados llevan registros de sus emociones a intervalos aleatorios (ASAKAWA & CSIKSZENTMIHALYI, 1998; HEKTNER & CSIKSZENTMIHALYI, 2002).

Nos parece de sumo interés presentar alguno de los casos, puesto que, a modo de ejemplo, permite una mejor comprensión de la metodología. Según la categorización seguida, el caso seleccionado responde a las siguientes dimensiones:

- Código del caso: Aula-10.
- Situación de *aula*.

- Sexo del docente: mujer.
- Ámbito o materia: tutora.
- Etapa: Educación Secundaria.
- Situación individual.

<p>CÓDIGO: Aula-10 (<i>Las comillas y cursivas recogen textualmente la descripción hecha por la maestra en la redacción del caso</i>)</p>
<p><u>Descripción:</u> Situación de <i>“un alumno que no sabe resolver un ejercicio. Se pone nervioso. Solicita ayuda, en realidad desea que le resuelva el ejercicio. Al recibir ayuda se da cuenta que no es la que él esperaba (no le resuelvo el ejercicio, sino que se lo explico), se enfada, da la culpa a la maestra y se bloquea (tu no me lo explicas, tu no me ayudas, tu no sabes hacer de maestra, por tanto, paso de ti). Puede llegar a ponerse violento por la frustración que siente y la falta de herramientas para afrontar la situación”</i>.</p>
<p><u>Datos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestra tutora. - Centro de secundaria. - Solicitud de ayuda por parte de un alumno que no sabe resolver un ejercicio, está nervioso. - Si la ayuda no llega en los términos que él quiere, culpa a la maestra, duda de ella... - Puede llegar a mostrarse violento por la frustración de no saber enfrentarse a la situación.
<p><u>Estrategias utilizadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del problema, que no resolución de éste. - Confrontaciones constructivas: <i>“Lo que tú quieres es que yo te haga el ejercicio, cuando tú eres el responsable de hacerlo. Puedo explicarte el proceso, puedo darte herramientas, puedo asesorarte, pero no te haré el ejercicio ya que tú eres el alumno. Puedo explicarte el ejercicio todas las veces que tú quieras; con ayuda o sin ella, serás tú quién realizará el ejercicio”</i>. - <i>“Procuro no gritar ni ser autoritaria, aunque sí, firme en mi decisión”</i>. - Clarificar los roles de maestra y de alumno, dejando claro que él es el responsable de los deberes y de las actividades a realizar. - Procurar empatía y asertividad.
<p><u>Gestión del día a día:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontaciones constructivas - Dar la responsabilidad a los alumnos. - Establecer un mínimo de normas no negociables, desde el diálogo y no autoritariamente. - Diálogo basado en el respeto mutuo, aunque con diferenciación de roles

TABLA 2. *Ejemplo de caso*

Clasificación de las estrategias utilizadas por los y las docentes

A continuación, se analizan las estrategias emocionales que dicen usar los docentes en las situaciones descritas indicando, en primer lugar, las categorías utilizadas en su clasificación.

- A. *Estrategias internas o personales:* entendidas como las estrategias docentes que requieren la aplicación de habilidades personales para controlar el impacto del conflicto sobre la *propia* conducta y emoción.
- B. *Estrategias externas o interpersonales:* consideradas como las estrategias docentes que implican el uso de habilidades interpersonales para gestionar el conflicto a partir del control de la situación o conducta del alumno, grupo, familia o centro.

La clasificación presentada responde al criterio de valorar qué estrategias utiliza el profesorado de manera personal y cuáles plantea de manera interindividual. Nuestro interés es, desde el estudio de casos, analizar si el docente hace uso preferentemente de unas estrategias que responden a contenido intra-individual o interpersonal.

De manera concreta y textual, al describir las estrategias utilizadas ante situaciones conflictivas, los docentes apuntan:

1) *Estrategias internas o personales:*

- *Quedar callado, valorando qué debo hacer.*
- *Dejar pasar un tiempo.*
- *Sentido del humor.*
- *Dominio de la gesticulación y observación.*
- *Tener mucha paciencia.*
- *Firmeza en el desarrollo del rol docente.*

2) *Estrategias externas o interpersonales:*

a) *Estrategias externas centradas en un solo alumno, generador de la situación conflictiva:*

- *Hablar con el alumno.*
- *Pedir al alumno la versión de los hechos.*
- *Escucharlo.*
- *Tranquilizar al alumno, decirle que se calme.*
- *Favorecer una percepción objetiva de lo ocurrido, hacer entender al alumno la situación real.*
- *Pedirle autocontrol de su conducta.*
- *Sacar al alumno al pasillo.*
- *Ignorar al alumno.*
- *Salir con él fuera de la clase.*
- *Avisar al alumno ante el incumplimiento de una norma y/o presentar sanción.*
- *Cambiarlo de sitio, de compañero de mesa.*
- *Dar opción al alumno para cambiar de sitio.*
- *Reforzar al alumno (decirle lo bien que lo ha hecho hasta ahora).*
- *Intentar que el alumno obtuviera resultados positivos con actividades de aula. Garantizar el éxito.*
- *Recordarle el pacto establecido.*

b) *Estrategias externas centradas en un grupo clase considerado conflictivo:*

- *Establecer contacto visual constante.*
- *Diálogo, discusión constructiva y razonar las cosas.*
- *Actuaciones coordinadas del profesorado.*
- *Diseñar un plan de actuación común por el equipo de profesorado del centro.*
- *Evitar el conflicto facilitando un material atractivo (cuentos), eludir determinadas tareas establecidas.*
- *Redactamos un documento donde se establece que habrá un examen con tres niveles diferentes y asignamos los niveles a cada alumno. Todos lo firmamos en acuerdo.*
- *Creamos la figura del compañero tutor.*
- *Aprobamos un protocolo de buenas maneras: levantar la mano para intervenir, pedir permiso para entrar si llegas tarde, etc.*
- *Co-evaluación y evaluación de grupo.*
- *Responsabilidad compartida.*

- *Recordar que el maestro es un guía pero hay condiciones no negociables.*
- *Intenté crear conflicto de intereses entre ellos. Quería que discutieran.*
- *Intentar que el grupo acepte al alumno (conflictivo).*
- *Explicar qué se hará, el primer día de clase.*
- *Generar empatías.*
- *Dar la responsabilidad al alumno.*
- *Establecer un mínimo de normas no negociables con diálogo.*
- *Confrontaciones constructivas.*
- *Diálogo basado en el respeto mutuo.*
- *Diversificación y trabajo diferenciado.*
- *Hablar a solas con cada alumno y le explico cómo va.*
- *Estar pendiente de su progreso sin que él fuera consciente.*
- *Dar refuerzos positivos en función de pequeños progresos.*
- *Explicitar los pasos a todo el grupo.*
- *Mostrar ejemplos de compañeros.*
- *Vigilar su actitud.*
- *El uso de la evaluación con finalidad de control.*
- *Justicia. Igualdad en el trato.*
- *Gestión de las normas con el grupo clase.*
- *Evitar excesos de confianza.*

c) Estrategias externas centradas en la familia y el director del centro:

- *Hablar con el director del centro.*
- *Enviar al alumno al despacho del director.*
- *Hablar mucho con el director.*
- *Ir a buscar a la prefectura de estudios.*
- *Contar a los padres lo sucedido a través de la agenda.*
- *Trabajar con los padres.*
- *Hicimos muchas reuniones con el padre.*

Conclusiones y perspectivas de futuro

Las estrategias emocionales utilizadas por los docentes de los casos estudiados pueden concretarse en dos grandes categorías:

Por un lado, las estrategias internas o personales responden a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento.

Por otro lado, las estrategias interpersonales favorecen las habilidades sociales como tácticas comunicativas, empáticas y negociadoras: los procedimientos para mantener conductas adecuadas a través de refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y también las acciones para mejorar la coordinación de docentes y la organización de centro.

Unas y otras estrategias, a veces difíciles de diferenciar, son imprescindibles para hacer frente a situaciones de conflicto y asumir la función docente. Por ejemplo, *controlar el impacto del conflicto sobre la propia conducta y emoción* supone mejorar *la gestión del conflicto* dentro de la situación y favorecer una buena resolución ya sea hacia un alumno de manera individual o hacia el grupo de clase.

En el contexto escolar actual el profesorado debe rediseñar su rol y tarea docente atendiendo al conjunto de estrategias presentadas.

Es significativa la diferencia entre el número de estrategias internas y externas presentadas, siendo mucho mayor el número de estrategias externas o interpersonales.

De las estrategias internas destacan aquellas cuya finalidad es el control de las propias emociones. Así, aparecen como destacadas: *quedar callado, valorando qué debo hacer, dejar pasar un tiempo o tener mucha paciencia*. Tranquilizarse y recuperar el auto-control parecen, en ese sentido, los objetivos prioritarios para que la situación *no se les vaya de las manos*. En ese mismo sentido la estrategia de *firmeza en el desarrollo del rol docente* alude también a ese intento de control.

La mayoría de los docentes presentan estrategias externas (*pedirle autocontrol de su conducta, sacar al alumno al pasillo*) muy concretas que les permiten afrontar las situaciones conflictivas que describen, en vez de habilidades personales que les ayuden a gestionar dichas situaciones.

Si nos centramos en la clasificación de las estrategias externas podemos observar cómo la mayoría de las estrategias que se utilizan ante un grupo conflictivo son de carácter más preventivo (*creamos la figura del compañero tutor*) que las que se usan ante casos individuales (*cambiarlo de sitio, de compañero/a de mesa*).

Buena parte de las estrategias interpersonales están contextualizadas en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, *se basan en y se dirigen hacia* un mejor desarrollo del proceso instruccional. No se trata únicamente de interacciones *personales* entre los docentes y sus alumnos, como por ejemplo charlar, mantener contacto ocular, etc., sino de interacciones implicadas en el enseñar y aprender. Algunos ejemplos son: *redactamos un documento donde se establece que habrá un examen con tres niveles diferentes y asignamos los niveles a cada alumno, intentar que el alumno obtuviera resultados positivos con actividades de aula. Garantizar el éxito, actuaciones coordinadas del profesorado*. Es interesante anotar la relación de dichas estrategias con el desarrollo instruccional.

Muchas de las estrategias presentadas por los docentes, en general, son cotidianas en términos de poco excepcionales (premiar el esfuerzo del alumnado, dialogar, tener paciencia, etc.). Por ello, en la mayoría de casos no parece haber grandes diferencias entre las estrategias usadas en la gestión del día a día y aquellas descritas en la resolución de la situación problemática; en estas últimas, como medidas más excepcionales hallamos acciones que implican a otros profesionales del centro, a la familia, etc. (*hablar con la dirección del centro, comunicar a la familia mediante la agenda, sacar al alumno al pasillo, etc.*)

Las estrategias señaladas por los profesores incluyen tanto actuaciones concretas y específicas, como referencias a intenciones y propósitos. Así, mientras que algunos docentes dicen *sacar al alumno al pasillo*, lo que constituye una acción directa sobre la actuación del alumno, otros afirman *generar empatías*, lo que compete a ámbito de las intenciones.

De las estrategias externas vale la pena remarcar que algunas van explícitamente dirigidas a mejorar la capacidad emocional del propio alumnado. Así, por ejemplo, encontramos: *favorecer una percepción objetiva de lo ocurrido, hacer entender al alumno la situación real; pedirle autocontrol de su conducta o tranquilizar al alumno, decirle que se calme*.

Convendría que los profesores tuvieran en cuenta esta diferencia a la hora de intervenir sobre las emociones de sus alumnos, pues la incidencia de las acciones y la de las intenciones es marcadamente diferente en lo que a eficacia de la intervención se refiere.

Por otra parte, se observan algunas interacciones que únicamente se producen a nivel verbal (*explicitar los pasos a todo el grupo*), lo que supone un riesgo de incomprensión o confusión por parte de los alumnos. Más interesante sería acompañar dichas alocuciones con ejemplos o actuaciones de modelos. Así, *mostrar ejemplos de compañeros* –también incluido entre las estrategias recogidas en el estudio– resultaría un complemento indispensable a *explicitar los pasos a todo el grupo*.

En este momento, y tal y como ya hemos indicado previamente, nos hallamos ante una primera aproximación al tema de las estrategias socioemocionales, en términos de tanteo sobre acciones docentes, tanto en la gestión del día a día como en la gestión frente a situaciones problemáticas. A partir de ahí, consideramos de interés:

- Conocer y describir habilidades y competencias personales del docente en el manejo de las situaciones emocionales en el aula.

- Permitir espacios de reflexión sobre aspectos competenciales del docente en la gestión del aula.
- Elaborar escenarios de aula, surgidos de los casos planteados por parte del profesorado, que permitan ser trabajados con alumnado perteneciente a estudios de Educación.
- Analizar hasta qué punto las emociones de los profesores principiantes difieren de las de sus compañeros con más experiencia: si realmente los profesores con más experiencia intentan controlar más sus emociones, si lo consiguen, si las *relativizan* o *les prestan menos atención*, el porqué, etc.
- Por último, otro tema de interés psicoeducativo se refiere al análisis de la posible influencia de las emociones de los profesores en su elección de las estrategias de enseñanza que utilizan. Y en examinar si esta supuesta influencia va modificándose a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes.

Referencias bibliográficas

- ASAKAWA, K. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). "The quality of experience of Asian American adolescents in academic activities: An exploration of educational achievement". *J. Res. Adolescence* 8: 241–262.
- AVERILL, J.A. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer.
- BISQUERRA, R. (2002). "La competencia emocional". En M. ÁLVAREZ & R. BISQUERRA (2002), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BRACKETT, M.A., PALOMERA, R., MOJSA, J., REYES, M.R. & SALOVEY, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers, *Psychology of Schools*.
- ERB, C.S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education. Toronto, Canada.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HARGREAVES, A. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826.
- HEKTNER, J.M. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002). "The experience sampling method: Measuring the context and the content of lives". En BECHTEL, R.B. & CHURCHMAN, A. (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley, 233–243.
- HERNÁNDEZ, A. & PALOMERA, R. (2004). "Inteligencia Emocional en el contexto educativo". *IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (CD). Universidad de Almería, Almería, 30 de marzo–2 de abril.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HUBERMAN, M. (1993). "Steps toward a developmental model of the teaching career". En KREMER–HAYON, L., VONK, H.C. & FESSLER, R. (EDS.) (1993), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- KANSANEN, P., TIRRI, K., MERI, M., KROKFORS, L., HUSU, J. & JYRHÄMÄ, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. Nueva York: Peter Lang.
- LASKY, S. (2000). "The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions". *Teach. Teacher Educ.* 16: 843–860.
- MANASSERO, M., GARCÍA, E., TORRENS, G., RAMIS, C., VÁZQUEZ, A. & FERRER, V. (2006). "Teachers burnout: Attributional aspects". *Psychology in Spain*, 10, 66–74.
- MAYER, J.D., ROBERTS, R. & BARSADE, S.G. (2008). "Human Abilities: Emotional Intelligence". *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En SALOVEY, P. & SLUYTER, D. (eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- OATLEY, K. & DUNCAN, E. (1992). "Incidents of emotion in daily life". En K.T. STRONGMAN (ed.) (1992), *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 2. New York: Wiley, Chichester.
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. & BRACKETT, M.A. (2006). "¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa". *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, 687-703.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition y Personality*, 9:3, 185-211.
- SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SUTTON, R.E. & WHEATLEY, K.F. (2003). "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research". *Educational Psychology Review*, Vol. 15, N^o. 4, December.

REFERENCIA: Clariana, Mercè; Cladellas, Ramón; Badía, María del Mar & Gotzens, Concepció (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):)

La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica

Mercè CLARIANA

Ramón CLADELLAS

María del Mar BADIA

Concepció GOTZENS

Correspondencia:

Mercè Clariana Muntada
merce.clariana@uab.cat

Ramón Cladellas Pros
ramon.cladellas@uab.es

María del Mar Badía Martín
mar.badia@uab.es

Teléfono común: 935811377

Dirección postal común:
Departamento de Psicología Básica,
Evolutiva y de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona)

Concepció Gotzens
c.gotzens@uib.es

Teléfono: 971 259 926

Dirección postal:
Departament de Pedagogia
Aplicada i Psicologia de l'Educació.
Edificio Guillem Cifre de Colonya
Universitat de les Illes Balears
Carretera de Valldemossa, Km. 7,5
07122 Palma de Mallorca

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

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. La muestra estaba formada por 192 estudiantes de Psicología de la UAB y la UIB, 45 hombres y 147 mujeres. La procrastinación se evaluó a través de la escala D de Demora Académica (CLARIANA & MARTÍN, 2008) y la inteligencia emocional con el EQ-i (BAR-ON, 1997). Los resultados muestran que la procrastinación mantiene una correlación significativa negativa con la *inteligencia intrapersonal*, el *coeficiente emocional* y el *estado de ánimo*. Además, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en la *inteligencia intrapersonal e interpersonal*, mientras que los hombres alcanzan puntuaciones superiores en el *manejo del estrés* y la *adaptabilidad*.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia emocional, Procrastinación académica, Género.*

The influence of gender on personality variables conditioning learning: Emotional intelligence and academic procrastination

ABSTRACT

This research analyses the relationship between academic procrastination and emotional intelligence taking also into account the gender and age influence. Psychology undergraduates from the UAB (Universitat Autònoma de Barcelona, Spain) and the UIB (Universitat de les Illes Balears, Spain), 45 males and 147 females constituted the sample of the study. Academic procrastination was assessed by means of the D scale (CLARIANA & MARTÍN, 2008) and emotional intelligence by means of the EQ-i (BAR-ON, 1997). The results show that academic procrastination has a significant negative relationship with intrapersonal intelligence, emotional quotient and mood. Moreover, female students scored significantly higher than males both in intrapersonal and interpersonal Intelligence while males obtained higher scores in both stress management and adaptability.

KEY WORDS: *Emotional Intelligence, Academic Procrastination, Gender.*

La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: Inteligencia emocional y procrastinación académica

Recientemente se ha puesto de relieve que no sólo las variables cognitivas influyen en los resultados académicos sino también las de la personalidad. Entre éstas, cabe destacar la procrastinación académica (STEEL, 2007) y la inteligencia emocional (FERRANDO *ET AL.*, 2011), dos aspectos que hasta el momento se han estudiado generalmente por separado para conocer su efecto sobre el proceso de construcción del conocimiento.

El presente trabajo se centra en estas dos variables: la procrastinación académica evaluada a partir de la escala D (CLARIANA & MARTÍN, 2008) y la inteligencia emocional y sus subescalas tal como las conceptualiza el EQ-i Alumno (BAR-ON, 2006). El objetivo del mismo es analizar las posibles relaciones que entre ellas se establecen y también conocer la influencia que el género y la edad puedan ejercer en ambos aspectos.

La procrastinación en su acepción clásica hace referencia a la tendencia de evadir responsabilidades posponiendo tareas a realizar. La procrastinación puede tener consecuencias positivas, si se considera que abandonar los propios objetivos en pro de actividades distractoras, como navegar por Internet o dejar vagar la mente, incide positivamente sobre el bienestar y la creatividad. Como afirman Nadler, Rabi & Minda (2010: 2): *“Las personas que dedican una parte de su tiempo a temas que les despiertan sensaciones positivas son mucho más eficientes que las que lo dedican a temas que provocan sensaciones tristes o neutras”*.

La verdad es que, hoy en día, todos tenemos mil y una opciones para entretenernos –hablar por el móvil, surfear por Internet, jugar con las consolas, chatear...-. Pero a pesar de sus efectos positivos, todos estos distractores dificultan la atención en la tarea a realizar y disminuyen la energía para llevarla a cabo, pues nos impulsan a centrarnos en quehaceres aparentemente, o momentáneamente, más atractivos que el estudio y el aprendizaje académico.

El problema, pues, es que además de los efectos positivos, posponer las responsabilidades también tiene consecuencias desagradables, a nivel tanto físico como mental, ya que si el alumno deja de lado las tareas a realizar, aumentará la tensión debido a su sentimiento de culpa, una situación identificada desde hace tiempo como desencadenante de un alto nivel de ansiedad (BURKA & YUEN, 1983). Esto a pesar de que posponer a corto plazo ciertas tareas puede producir un alivio y cierta sensación de bienestar.

En conclusión, hay un acuerdo generalizado al afirmar que, a medio y largo plazo, la procrastinación tiene una serie de inconvenientes que perjudican significativamente la vida académica de los que la practican. Los estudiantes morosos crónicos, a diferencia de los puntuales, presentan más problemas en la autorregulación del aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas, y suelen

obtener calificaciones más bajas siendo a su vez menos resistentes a estímulos distractores (HOWELL & WATSON, 2007; WOLTERS, 2003). También se ha demostrado que están menos motivados para el aprendizaje escolar (SCHOUWENBURG & GROENEWOUDE, 2001) y que experimentan más ansiedad y miedo al fracaso, motivo por el cual esperan hasta el último momento para hacer los deberes o ponerse a estudiar. Además, los procrastinadores suelen utilizar más excusas fraudulentas para conseguir tiempo extra y demás privilegios académicos, y son menos capaces de realizar con éxito algunas operaciones cognitivas, como la planificación, la previsión y el control de la atención (CLARIANA & MARTÍN, 2008).

Con todo, y a pesar de los bajos resultados académicos de los procrastinadores, los metaanálisis de Van Eerde (2003) y Steel (2007) ponen de relieve un dato ciertamente interesante: *la capacidad intelectual no está relacionada con la procrastinación*, una afirmación que otorga aún más relevancia a la tendencia a demorar de cara a explicar el aprendizaje. De hecho, la correlación, siempre significativa y negativa, entre la procrastinación y los resultados académicos es de -0.64 , según diversos trabajos publicados recientemente (CLARIANA, GOTZENS & BADIA, 2011). En la misma línea, Steel (2007) asegura que, después de analizar más de 300 artículos, no ha encontrado ninguna relación directa entre la dilación en los estudios y la inteligencia, y que la correlación más alta entre éstas dos variables es de 0.03. El autor añade que, debido a la naturaleza de los trabajos examinados, tampoco es esperable que se encuentre ninguna relación significativa en el futuro.

Por otra parte, algunos autores (ACKERMAN & GROSS, 2005; 2007) demuestran que la procrastinación académica es una conducta dinámica que cambia a través del tiempo y que depende, en buena parte, de la interacción entre diversas variables de tipo educativo, como son el contenido que se debe aprender, la metodología instruccional y las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula. Así pues, podemos afirmar que la inteligencia es independiente y no tiene ninguna relación, ni positiva ni negativa, con los hábitos de demora infundada que presentan algunos alumnos con los estudios.

Sin embargo, aunque la inteligencia tradicional no se conecta con la procrastinación, si nos parece interesante indagar si puede existir alguna relación entre dicha variable y la inteligencia emocional. Resumiendo brevemente, cabe recordar que el término inteligencia emocional (IE) fue introducido por primera vez en la literatura por Salovey & Mayer (1990), quienes la definen como la parte de la inteligencia social que incluye habilidades para: 1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; 2) acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) comprender emociones y el conocimiento emocional; y 4) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (PRIETO *ET AL.*, 2008).

La IE indica la necesidad de innovar el estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, a fin de resaltar la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social, y también para comprender los cambios en la vida de las personas. Son diversos los autores (BAR-ON, 1997; COOPER & SAWAF, 1997; GOLEMAN, 1998; GOLEMAN *ET AL.*, 2002; GOTTMAN, 1997; SHAPIRO, 1997) que han publicado aproximaciones al concepto de IE de lo más variado, proponiendo sus propios componentes al constructo y elaborando herramientas para evaluarlo. Cómo sucede a menudo en nuestra disciplina, los expertos no se ponen de acuerdo en concretar las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, aunque sí coinciden en que estos ciertos componentes le hacen la vida más fácil y agradable. Así, es plausible pensar que las carencias en las habilidades de IE pueden llegar a afectar también a los estudiantes, dentro y fuera del contexto escolar.

Diversos son los estudios que se han realizado sobre IE y su relación con el rendimiento académico, poniendo de relieve algunas conexiones substanciales. Con todo, aún son escasos los que vinculan IE y procrastinación. En relación a esta idea, Daniel Goleman (1995) subraya de forma indirecta la importancia de tener unos factores en cuenta para no procrastinar, y así poder tener más éxito en la vida académica y profesional. Entre dichos factores se pueden destacar: hacer una autoevaluación precisa y tener el conocimiento necesario para reconocer los propios puntos fuertes; tener expectativas realistas, evitar la negatividad y utilizar un lenguaje positivo; calcular el riesgo en cada ocasión, estar preparados para actuar y aprovechar las oportunidades. De acuerdo con este popular autor en el campo de la IE, todo esto facilitará la confianza en uno mismo y ayudará a no procrastinar.

Por otra parte y en cuanto a las diferencias entre géneros, Guastello & Guastello (2003) por un lado y Sánchez *et al.* (2008) por otro, han puesto en evidencia una mayor IE en las mujeres sobre los hombres. Estas diferencias vienen explicadas por los distintos mundos emocionales en los que crecen las niñas y los niños, resaltando las diferencias sexuales en la socialización e instrucción emocional.

Ya para acabar y por lo que se refiere a la edad, algunos trabajos remarcan que la IE suele aumentar con la edad, ya que es, al menos en parte, un resultado del aprendizaje y la experiencia, que enseña que un buen nivel en esta característica ayuda a conseguir los propios objetivos, mejora las relaciones con los demás, y provoca mayor bienestar a nivel emocional (VAN ROOY & VISWESVARAN, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La IE puede estar relacionada con la procrastinación, ya que ambos constructos tienen en común dos aspectos: conceptualmente se sitúan más cerca de la personalidad que de los procesos cognitivos; y los dos han demostrado incidir significativamente –la IE en positivo y la procrastinación en negativo– en los resultados del aprendizaje académico.
2. Las mujeres deberían presentar valores más altos que los hombres en IE, pues la mayor parte de estudios anteriores reportan este resultado.
3. Los alumnos de mayor edad deben presentar un nivel más alto de IE, también de acuerdo con estudios previos.
4. Ya que no tenemos noticia de estudios previos, la interacción entre sexo y edad va a ser analizada en el presente estudio de forma preliminar.

Método

Participantes

La muestra inicial estaba formada por 212 estudiantes de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de les Illes Balears (España) con un nivel cultural similar. Aquellos 11 que dejaron alguna pregunta en blanco en el cuestionario fueron descartados, así como los 9 participantes que alcanzaron una puntuación superior a 7 en el test OCQ de deseabilidad social, por considerar que podían estar falseando las respuestas. La muestra final (n=192) estaba formada por 45 hombres (23.44%) y 147 mujeres (76.56%) con edades comprendidas entre los 20 y 42 años (M=21.94; DS=2.68). La media de edad era significativamente diferente según el género (t (1, 190)=3.391; p<.0001), siendo los hombres de mayor edad que las mujeres (hombres: 23.09±.654; mujeres: 21.59±.143).

Medidas y Procedimiento

Los sujetos completaron los cuestionarios anónimamente en clase durante una de las sesiones de los módulos de mañana de la asignatura troncal *Teoría y modelos del aprendizaje escolar*, impartida entre los meses de marzo y mayo correspondientes al segundo semestre del curso académico 2010–2011. Todos los participantes dieron su consentimiento para ser incluidos en el estudio y no recibieron compensación alguna por su colaboración. El Comité Ético de la Universidad aprobó el protocolo.

La procrastinación fue evaluada a través de la escala D de Demora Académica elaborada por Clariana & Martín (2008). Esta escala se compone de un total de 17 ítems con cinco posibles respuestas (1=No o Nunca y 5=Sí o Siempre). Se incluyen a continuación un par de ítems a modo de ejemplo: “*Mi problema es que tengo que estudiar y no lo hago*” o “*Cada día dedico un rato a estudiar y a hacer deberes*”.

La variable IE fue evaluada a través del Emotional Quocient Inventory (EQ–i Alumno, de BarOn, 2006), traducida y adaptada a la lengua catalana por los autores del presente artículo. Este cuestionario se compone de 7 subescalas (Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad, Cociente emocional, Estado de ánimo e Impresión positiva), de las cuáles, para este estudio, sólo se han utilizado las seis primeras por considerar que se ajustaban mejor a los objetivos. Cada una de estas subescalas está formada por diferentes ítems con cuatro opciones de respuesta (desde 1=No o Nunca hasta 4=Sí o Siempre). Un ítem de ejemplo de la escala Inteligencia intrapersonal sería: “*Puedo explicar mis sentimientos con facilidad*”; uno de la subescala Inteligencia interpersonal: “*Entiendo cómo se sienten las demás personas*”; un ítem de la escala de Manejo de estrés: “*Puedo estar bien a pesar de que me haya enfadado*”; un ejemplo de ítem de Adaptabilidad sería: “*Me atraen las preguntas difíciles*”; y finalmente, un ítem de ejemplo de la escala de Estado de ánimo es: “*Me gusta divertirme*”. Cabe recordar que la subescala Cociente emocional se obtiene a partir de las puntuaciones obtenidas en las cuatro subescalas: Intrapersonal, Interpersonal, Estrés y Adaptabilidad.

De manera complementaria se administró a los participantes la escala V del OCQ traducido y adaptado a partir de Paulhus, Harms, Bruce & Lysy (2003). Este cuestionario evalúa sinceridad y deseabilidad social. Está formado por 15 ítems que son conceptos de cultura general a nivel de Bachillerato, como por ejemplo “*Coseno*” o “*Razón ilustrada*”, entre los cuales hay 3 ítems que son palabras sin significado. Se pide al sujeto que valore el conocimiento que tiene en cada uno de los ítems y sólo se computan los 3 ítems falsos. Si el sujeto dice que tiene conocimiento sobre ellos se considera que está falseando sus respuestas. Como se ha dicho, se eliminaron 9 sujetos de la muestra inicial debido a su alta puntuación en esta escala.

Los cuestionarios se administraron de forma colectiva en grupos de 30 a 40 personas. El tiempo medio de respuesta osciló entre 30 y 45 minutos.

Análisis de los datos

Se realizaron análisis de correlaciones entre las variables Procrastinación, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad, Coeficiente Emocional, Estado de Ánimo y Edad. También se calculó la fiabilidad de todas las escalas mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

A continuación, se realizó un análisis múltiple de covarianza (MANCOVA) considerando los valores totales de las variables Procrastinación, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad, y Cociente emocional como variables dependientes; la variable Género como variable independiente; y la variable Edad se consideró como covariable para controlar sus posibles efectos. Se obtuvo el valor eta al cuadrado parcial (η_{p2}) como medida del tamaño del efecto, considerando que una η_{p2} de .01 representaba un valor reducido, de .04 moderado, y de .1, elevado (HUBERTY, 2002). Además de los contrastes *post hoc* con el método de Scheffé, se aproximó la significación de los mismos mediante la prueba de comparación de medias basada en el índice t de Student. Los cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS/PC+ (versión 15.0; Chicago, IL, USA) y todos los test estadísticos fueron bilaterales con error tipo I variable al 5%.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran las distintas correlaciones entre las variables estudiadas. Se puede observar que la procrastinación muestra una correlación negativa significativa con la Inteligencia intrapersonal ($r=-.211$; $p=.003$), el Coeficiente emocional ($r=-.182$; $p=.012$) y el Estado de ánimo ($r=-.178$; $p=.014$).

Además, en cuanto a la relación entre las subescalas de la IE, los datos muestran correlaciones altas y positivas entre la Inteligencia intrapersonal y la Interpersonal ($r=.342$; $p<.0001$), el Coeficiente emocional ($r=.620$; $p<.0001$) y el Estado de ánimo ($r=.333$; $p<.0001$). También se observa que la Inteligencia Interpersonal correlaciona positivamente con el Coeficiente emocional ($r=.582$; $p<.0001$) y el Estado de ánimo ($r=.333$; $p<.0001$). Igualmente, el Manejo del estrés correlaciona positivamente con el Cociente emocional ($r=.424$; $p<.0001$); y la Adaptabilidad con el Coeficiente emocional ($r=.647$; $p<.0001$) y el Estado de ánimo ($r=.385$; $p<.0001$). Por último, la Tabla 1 indica que el Cociente emocional y el Estado de ánimo también correlacionan positivamente entre ellos ($r=.498$; $p>.0001$).

En cambio, cabe destacar que la variable Estado de ánimo es la única que correlaciona negativamente con la Edad de los participantes ($r=-.177$; $p=.014$). Este dato justificará la utilización del MANCOVA con la Edad como covariable, tal como se describe más adelante.

	Procras- tinación	Intra- personal	Inter- personal	Manejo del estrés	Adapta- bilidad	Coeficiente emocional	Estado ánimo
Intra-personal	-.211 **						
Inter-personal	-.095	.342 **					
Manejo	-.051	-.032	-.046				
Adaptabilidad	-.069	.175	.159 *	.007			
Estado ánimo	-.178 *	.333 **	.333 **	.082	.385 **	.498 **	
Coef. emoc.	-.182 *	.620 **	.582 **	.424 **	.647 **		
Edad	-.128	-.021	-.177 *	.090	-.042	-.057	-.129

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

TABLA 1. Correlaciones entre las variables dependientes y la edad.

Por otro lado, se han calculado los índices Alfa de Cronbach para cada escala, y oscilan entre .72 y .91, tal como muestra la Tabla 2.

La Tabla 2 también presenta la media y el error típico (entre paréntesis) de las variables dependientes por género, tomando como covariable la Edad. Como puede observarse, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en la Inteligencia intrapersonal ($F(1,189)=5.49$; $p = .020$; $\eta_p^2 = .028$) y también en la Interpersonal ($F(1,189)=9.09$; $p=.003$; $\eta_p^2=.046$). Los hombres, en cambio, puntúan significativamente más alto que las mujeres en el Manejo del estrés ($F(1,189)=15.55$; $p<.0001$; $\eta_p^2=.076$) y el Estado de ánimo ($F(1,189)=4.11$; $p=.044$; $\eta_p^2=.021$).

		Total muestra (n=192)	Hombres (n=45)	Mujeres (n=147)	
	α	M	M	M	Potencia observada
Procrastinación	.91	45.06 (0.85)	45.02 (1,78)	45.07 (0,97)	.069
Inteligencia Intrapersonal	.89	21.97 (0.31)	20.67 (0,65)	22.37 (0,35)	.645*
Inteligencia Interpersonal	.76	51.51 (0.28)	49.76 (0,58)	52.04 (0,32)	.851*
Manejo del Estrés	.79	47.08 (0.34)	49.51 (0,69)	46.34 (0,37)	.975+
Adaptabilidad	.72	38.26 (0.38)	39.71 (0,80)	37.82 (0,44)	.640
Estado de Ánimo	.81	44.71 (0.36)	45.89 (0,74)	44.41 (0,40)	.523+
Coficiente Emocional	–	794.09 (3.74)	798.22 (7,91)	792.82 (4,31)	.129

* Diferencias significativas a favor de las mujeres + Diferencias significativas a favor de los hombres

TABLA 2. Medias y error típico (entre paréntesis), F-test y potencia observada para cada una de las variables dependientes según género y tomando la variable Edad como covariable.

Finalmente, cabe destacar que la variable Género influye sobre el Estado de ánimo sólo cuando se ha controlado la influencia de la variable Edad. Repetido el análisis sin la variable covariante, se observa que el Género no influye sobre el Estado de ánimo ($F(1,189)=2.31$; $p=.130$), lo cual prueba el valor especial del MANCOVA en este caso.

Discusión y conclusiones

El estudio analiza la relación que presentan cinco subescalas de la IE (evaluadas con el EQ-i Alumno de Bar-On, 2006), cómo son Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo –más una escala general que resulta de la combinación de las cuatro primeras y que se denomina Coeficiente emocional–, con la Procrastinación académica (evaluada con la escala D de Clariana & Martín, 2008). Tal como era de esperar de acuerdo con los presupuestos teóricos, la Procrastinación presenta correlaciones negativas significativas con la IE, concretamente con dos de sus subescalas, Inteligencia intrapersonal y Estado de ánimo, y también con la escala general Coeficiente emocional. La Figura 1 ilustra este resultado, el cuál también es coherente con los pocos estudios empíricos que hemos encontrado relacionando ambas variables (DENIZ, TRAŞ & AYDOĞAN, 2009; GRANT, 2010).

Los resultados de la Figura 1 pueden explicarse por diferentes motivos. En primer lugar, no hay que perder de vista que algunas características de la personalidad, como un bajo nivel de amabilidad y consciencia, y también un alto grado de inestabilidad emocional (factores A, C y N del *Big Five*; LAIDRA, PULLMAN & ALLIK, 2007) por un lado, y la procrastinación (CLARIANA, GOTZENS, & BADIA, 2011) por otro, tienen en común que empeoran significativamente los resultados del aprendizaje. En segundo lugar debe mencionarse el hecho de que la IE ha demostrado estar relacionada con la personalidad, especialmente con la estabilidad emocional, y también con un mejor rendimiento académico (FERRANDO ET AL., 2011). Así pues, tenemos al menos cinco variables de la personalidad: la falta de amabilidad, la baja consciencia, la inestabilidad emocional, la procrastinación y una baja IE, que contribuyen a dificultar el rendimiento académico. Estos factores están en la misma línea que la relación significativa negativa encontrada en el presente trabajo entre la procrastinación y la IE. Además, dicha relación es perfectamente acorde con los presupuestos teóricos de la demora generalizada, pues los procrastinadores crónicos tienen baja autoestima, su ansiedad aumenta al no ser capaces de completar

sus tareas, y sus relaciones con los demás se desmejoran por la desconfianza que generan al no cumplir sus promesas (CLARIANA, 2008).

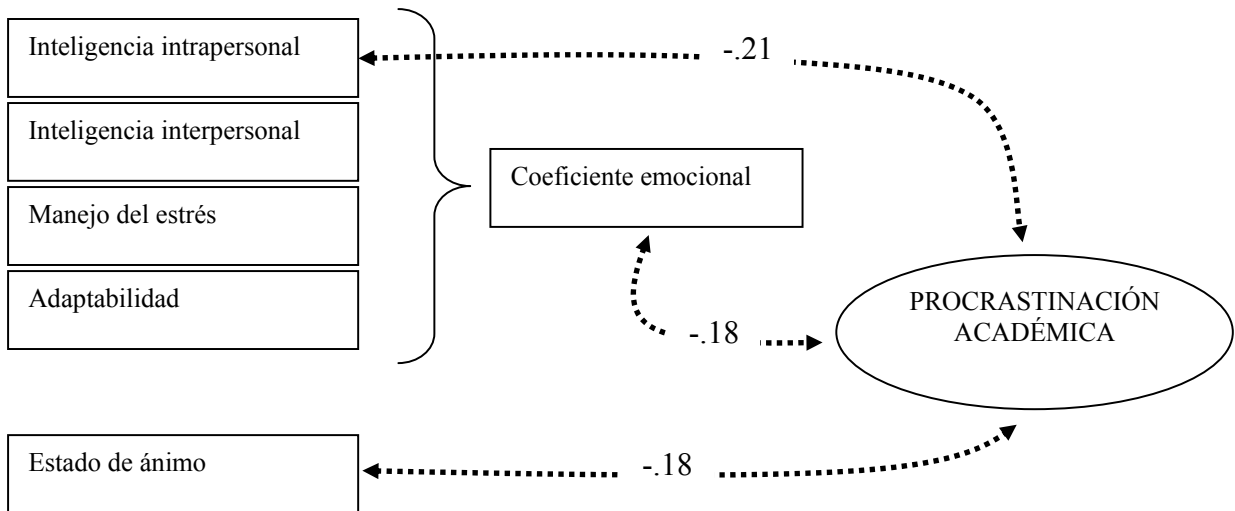


FIGURA 1. Correlaciones significativas entre las variables de la IE y la Procrastinación académica.

En resumen, este artículo corrobora, al menos en parte, lo apuntado en el trabajo ya citado de Ferrando y colaboradores, en el sentido de que si bien la inteligencia tradicional condiciona el rendimiento académico, hay que aceptar que la IE también lo condiciona pero de manera indirecta, a través de aspectos de la personalidad. Entre los aspectos de la personalidad implicados en esta influencia indirecta cabe citar tanto la IE (FERRANDO ET AL., 2011) como la procrastinación, tal como lo demuestran los resultados de este trabajo. Atendiendo a estas consideraciones, sería necesario completar la Figura 1 incluyendo en ella más variables, como se muestra en la Figura 2.

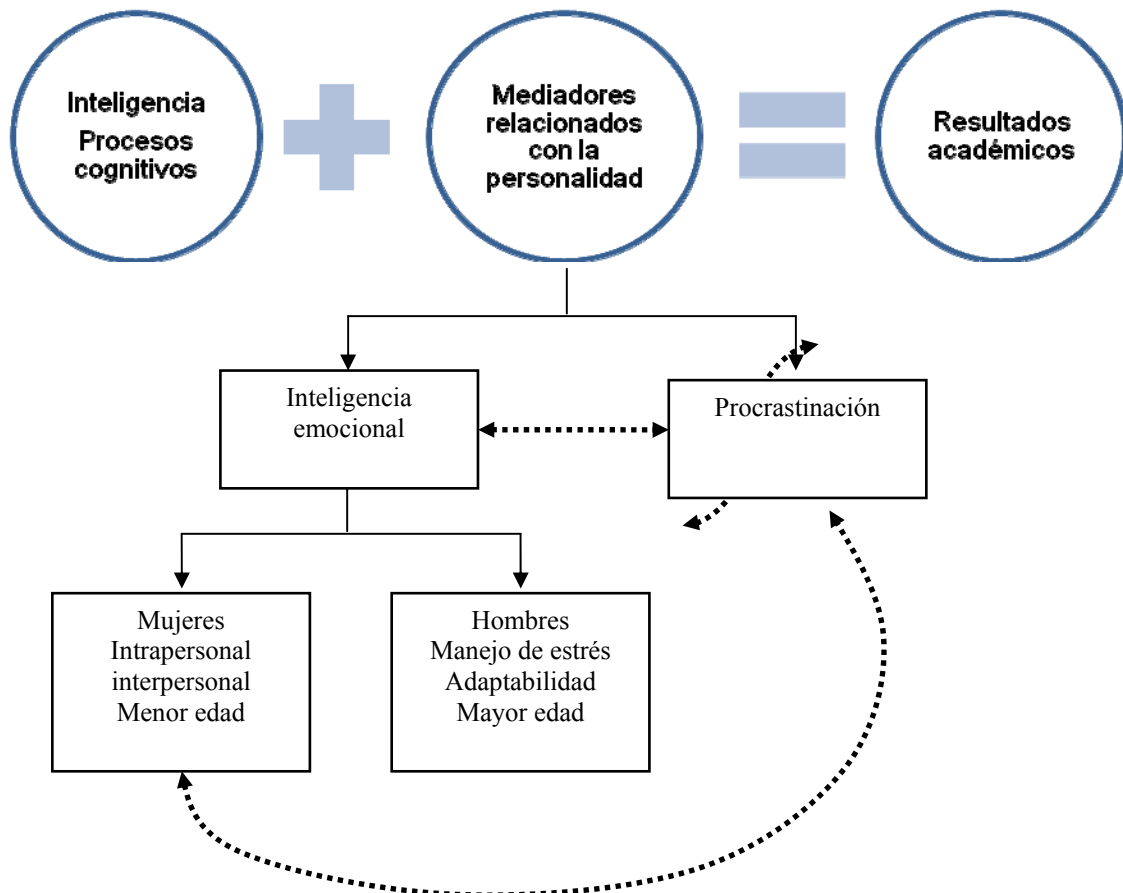


FIGURA 2. Relación entre la inteligencia, la personalidad, la IE, la procrastinación y el aprendizaje académico.

Por otra parte, nuestros resultados también aportan información sobre las diferencias de sexo en IE, pues indican que las mujeres puntúan más alto en Inteligencia intrapersonal e interpersonal, mientras que los hombres obtienen mejores resultados en Manejo del estrés y Estado de ánimo. Estos datos son coherentes con los de Guastello & Guastello (2003) y también con los de Sánchez *et al.* (2008), pues ambos grupos de autores destacan que las mujeres demuestran mayor IE que los hombres. Con todo, esta conclusión todavía debe interpretarse con cautela, pues gracias al MANCOVA hemos podido comprobar que las diferencias entre género, al menos en nuestro caso, están condicionadas por la variable Edad, ya que los varones de nuestra muestra son significativamente mayores que las mujeres.

Cabe añadir que en cuanto a la relación entre el género, la edad y la IE los autores que hemos consultado no se ponen de acuerdo. Por un lado algunos expertos hacen notar que la IE muestra diferencias de género a favor de las mujeres pero no en cuanto a la edad (ALUMRAN & PRUNAMÄKI, 2008; TODRES, TSIMTSIOU, STEPHENSON & JONES, 2010). Por otro lado, además de las variaciones entre hombres y mujeres, también se indica una conexión significativa entre la edad del alumno y la IE (MARTORELL, GONZÁLEZ, RASAL & ESTELLÉS, 2009). Asimismo, estos autores y otros de fuera de nuestro país (VAN ROOY & VISWESVARAN, 2007) remarcan que la IE obtiene valores más altos en mujeres y afirman que es una característica que se incrementa con la edad. Esta segunda condición no estaría de acuerdo con nuestros resultados, ya que las mujeres de nuestra muestra presentan mayor IE a pesar de ser significativamente más jóvenes que los hombres. Está claro que harían falta más estudios con muestras de ambos géneros y distintas edades para controlar más específicamente este efecto.

No cabe duda de que la IE, por su importancia en las relaciones sociales y también en los resultados de la educación –cabe recordar que todo proceso educativo se basa en la relación interpersonal– es de máximo interés en la psicología actual. Por ello desde aquí nos permitimos animar a los investigadores a incluir esta variable en sus estudios, con la finalidad de sopesar más exclusivamente cómo afecta tanto en la dinámica de las clases como en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ACKERMAN, D.S. & GROSS, B.L. (2005). “My instructor made me do it: Task characteristics and procrastination”. *Journal of Marketing Education*, 27, 5–13.
- ACKERMAN, D.S. & GROSS, B.L. (2007). “I can start that JME manuscript next week, can’t I? The task characteristics behind why faculty procrastinate”. *Journal of Marketing Education*, 29, 97–110.
- ALUMRAN, J.I.A. & PUNAMÄKI, R. (2008). “Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles among Bahraini adolescents”. *Individual Differences Research*, 6 (2), 104–119.
- BAR-ON, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2002). *Bar-On emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2006). “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”. *Psicothema*, 18, supl, 13–25.
- BURKA, J.B. & YUEN, L.M. (1983). *Procrastination*. Cambridge: Da Cap Press Books.
- CLARIANA, M. (2008). *Procrastinació acadèmica*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, Materials 210.
- CLARIANA, M. & MARTÍN, M. (2008). “Escala de Demora Académica”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (1), 37–51.
- CLARIANA, M., GOTZENS, C. & BADIA, M. (2011). “Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 95–112.
- COOPER, R.K. & SAWAF, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.

- DENIZ, M.E., TRAS, Z. & AYDOĞAN, D. (2009). "An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 623–632.
- EERDE, W. VAN (2003). "A meta-analytically derived nomological network of procrastination". *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- FERRANDO, M., PRIETO, M.D., ALMEIDA, M.D., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, LÓPEZ-PINA, J.A., HERNÁNDEZ, D., SÁINZ, M. & FERNÁNDEZ, M.C. (2011). "The trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20 (2), 150–159.
- FERRARI, J.R. & PATEL, T. (2004). "Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies". *Personality and Individual Differences*, 37, 1493–1501.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. Great Britain: Little, Brown.
- GOTTMAN, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster.
- GRANT, C. (2010). "The relationship between procrastination and intrapersonal intelligence in college students". Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 71(5-A), 1553.
- GUASTELLO, D.D. & GUASTELLO, S.J. (2003). "Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents". *Sex Roles*, 49, 663–673.
- HOWELL, A.J. & WATSON, D.C. (2007). "Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies". *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- HOWELL, A.J., WATSON, D.C., POWELL, R.A. & BURO, K. (2006). "Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement". *Personality and Individual Differences*, 40, 1519–1530.
- ISEN, A.M., DAUBMAN, K.A. & NOWICKI, G.P. (1987). "Positive affect facilitates creative problem solving". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- LADRA, K., PULLMAN, H. & ALLIK, J. (2007). "Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school". *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- LEE, E. (2005). "The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students". *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5–14.
- MARTORELL, C., GONZÁLEZ, R., RASAL, P., & ESTELLÉS, R. (2009). "Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar". *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 6978.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books, 3–31.
- MOON, S.M. & ILLINGWORTH, A.J. (2005). "Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent curve analysis of academic procrastination". *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
- PAULHUS, D.L., HARMS, P.D., BRUCE, M.N. & LYSY, D.C. (2003). "The overclaiming technique: Measuring self-enhancement independent of ability". *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 890–904.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁINZ, M., BERMEJO, R. & HERNÁNDEZ, D. (2008). "Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 297–320.

- NADLER, R.T., RABI, R.R. & MINDA, J.P. (2010). "Better Mood and Better Performance: Learning Rule-Described Categories Is Enhanced by Positive Mood". *Psychological Science XX(X)* 1-7.
- SÁNCHEZ, M.T., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MONTAÑÉS, J. & LATORRE, J.M. (2008). "¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 455-477.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SCHOUWENBURG, H.C. & GROENEWOUD, J.T. (2001). "Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination". *Personality and Individual Differences*, 30, 220-240.
- SHAPIRO, L.E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. New York: Harper Collins.
- STEEL, P. (2007). "The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- TODRES, M., TSIMTSIOU, Z., STEPHENSON, A. & JONES, R. (2010). "The emotional intelligence of medical students: An exploratory cross-sectional study". *Medical Teacher*, 32(1), 4248.
- VAN ROOY, D.L. & VISWESVARAN, C. (2007). "Assessing emotional intelligence in adults: A review of the most popular measures". En R. BAR-ON, J.G. MAREE & M. ELIAS (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT, US: Praeger Publishers / Greenwood Publishing Group, 259-272.

Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia

Marta SAINZ

Carmen FERRÁNDIZ

Gloria SOTO

Mari Carmen FERNÁNDEZ

Leandro ALMEIDA

Mercedes FERRANDO

Correspondencia:

Marta Sainz Gómez
m.gomez@um.es

Carmen Ferrándiz García
carmenfg@um.es

Mari Carmen Fernández Vidal
mcfvidal@um.es

Mercedes Ferrando
mferran@um.es

Teléfono común: 868883456

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

Gloria Soto Martínez
gloriasm@um.es

Teléfono: 868884547

Dirección postal:
Departamento de Métodos de
Diagnóstico e Investigación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Espinardo s/n
30100 Murcia

Leandro Almeida
leandro@ie.uminho.pt

Teléfono: +351253604255

Dirección postal:
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4715 Braga (Portugal)

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

RESUMEN

El trabajo analiza las diferencias en las competencias socio-emocionales y la creatividad de distintos grupos organizados por niveles de inteligencia (alta, media, baja) así como la relación entre las competencias socio-emocionales y la creatividad según dichos niveles.

La muestra estuvo compuesta por 679 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=13.90$, $DT=1.28$). Todos ellos cursaban sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana (España). Se valoraron los siguientes aspectos: a) la competencia socio-emocional total fue evaluada mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; BAR-ON & PARKER, 2000); b) la capacidad cognitiva fue evaluada mediante el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5; BENNETT, SEASHORE & WESMAN, 2000); y c) la creatividad fue evaluada con el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, TTCT (TORRANCE, 1974).

Los datos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de la competencia emocional total y en la dimensión elaboración de la creatividad según el nivel intelectual de los participantes. Finalmente, no se evidenciaron correlaciones estadísticamente significativas entre competencia socio-emocional y creatividad.

PALABRAS CLAVE: *Creatividad, Inteligencia, Competencia Socio-Emocional.*

Socio-emotional competences and creativity in different intelligence levels

ABSTRACT

This aim of this paper is two-fold: to analyze the relationship between socio-emotional competence and creativity in different intelligence levels (high, medium and low intelligence) and to study the differences on emotional socio-competence and creativity depending on those intelligence levels.

A total of 679 Secondary Education Spanish students, aged between 12 and 18 years ($M = 13.90$, $SD = 1.28$), took part in this study. The following instruments were used: a) socio-emotional competence was assessed using Bar-On's Emotional Intelligence Inventory-Youth Version (EQ-i:YV, Bar-On and Parker, 2000); b) cognitive ability was assessed using the Differential Aptitude Test (DAT-5, Bennett, Seashore and Wesman, 2000); and c) creativity was assessed using Torrance's Test of Creative Thinking (TTCT, Torrance, 1974).

The data showed statistically significant differences in the total self-perceived emotional competence and in the elaboration of creativity dimension depending on the participants' intellectual level. Finally, no statistically significant correlations were found between socio-emotional competence and creativity.

KEY WORDS: Creativity, Intelligence, Socio-emotional competence

Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia

Es importante tener en cuenta una concepción bien definida del constructo inteligencia y las implicaciones educativas que del mismo se derivan, ya que facilita su posterior evaluación y desarrollo. Este concepto se señala como crucial, puesto que si en algo hay acuerdo es en la falta de consenso y polémica acerca del constructo inteligencia (STERNBERG, 2000). No obstante, recogiendo una síntesis de los puntos en común que comparten las distintas definiciones, podríamos señalar que es una variable psicológica determinante para el aprendizaje, para la correcta adaptación y resolución de situaciones diferentes, a la vez que permite un pensamiento abstracto (ALMEIDA, 1994).

Durante las últimas décadas, otros constructos cognitivos y no cognitivos se han situado como variables fundamentales para entender las diferencias individuales en los contextos escolares. En este sentido, creatividad e inteligencia emocional (IE) han acaparado gran interés durante los últimos años. Por una parte, se ha demostrado la relevancia de la creatividad en el contexto académico y en distintas etapas educativas (PUCKLER, WAITMAN & HARTLEY, 2011). Por otra parte, se ha destacado la importancia de considerar las competencias emocionales dentro de la enseñanza obligatoria, afirmando que los componentes emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2002; PALOMERA, FERNÁNDEZ BERROCAL & BRACKETT, 2008).

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar la relación entre creatividad y competencia emocional en distintos niveles de inteligencia (alta, media y baja). Para ello, analizamos en primer lugar las investigaciones que han dirigido sus esfuerzos al estudio de la auto-percepción de las competencias socio-emocionales en alumnos con diferentes niveles de inteligencia. En segundo lugar, presentamos las investigaciones que han estudiado la relación entre las variables creatividad e inteligencia. En tercer lugar, examinamos las escasas investigaciones que se han dedicado a estudiar la relación entre creatividad e IE.

El estudio de las competencias emocionales en diferentes grupos de inteligencia se ha analizado principalmente a partir del estudio inferencial de alumnos de altas habilidades y habilidades intelectuales medias en distintos niveles educativos.

Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts (2005) analizaron la competencia emocional de una muestra de 208 adolescentes superdotados (57 chicos) y 125 no superdotados (50 chicos), evidenciando que los superdotados obtuvieron distintas puntuaciones en el área de la IE según el instrumento de medida de las competencias emocionales utilizado (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional*

Intelligence Test – MSCEIT; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002; *Schutte Self Report Emotional Intelligence Test – SRRI*; SCHUTTE *et al.*, 1998). Es decir, los alumnos que obtuvieron puntuaciones mayores en el MSCEIT obtuvieron resultados más bajos en el SSRI, demostrándose que las diferencias individuales se debían al tipo de medida utilizada.

Sean-Young & Olszewski-Kubilius (2006) compararon las puntuaciones obtenidas por 234 adolescentes superdotados (50,90% chicos) con aquellas de los baremos normalizados del EQi-YV, constatando que los alumnos participantes en el trabajo puntuaron por encima del baremo en el área de adaptabilidad, mientras que puntuaron por debajo en el área de manejo del estrés. Estos resultados parecen indicar que se percibieron con capacidad para tratar con los problemas cotidianos, pero vulnerables ante situaciones estresantes.

Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman (2006) estudiaron las diferencias en las competencias socio-emocionales de alumnos superdotados *versus* no superdotados en una muestra de 1369 alumnos (superdotados y de habilidades medias) con una edad media de 11 años. Los resultados mostraron diferencias entre la auto-percepción que tienen los superdotados frente a los no superdotados. Éstos se auto-valoraron con mayor nivel de inteligencia interpersonal, mientras que los superdotados se auto-percibieron con mayor inteligencia intrapersonal y adaptabilidad.

Las diferencias en las competencias emocionales entre alumnos de altas habilidades y habilidades intelectuales medias han sido corroboradas también en nuestro país. Por ejemplo, el trabajo realizado por Ferrando (2006) tuvo como objetivo estudiar las competencias socio-emocionales de una muestra de 1574 alumnos (1392 fueron de habilidades medias y 182 superdotados) entre 6 y 12 años. Los datos indicaron que el grupo de alumnos con altas habilidades (alta inteligencia) logró puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de la IE que sus compañeros de habilidades medias, excepto en manejo del estrés. Sin embargo, se encontraron diferencias aún más acusadas en las dimensiones de adaptabilidad e intrapersonal. Es decir, los alumnos de altas habilidades manifestaron una mayor capacidad para validar sus propias emociones, ajustar sus emociones, pensamientos y conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Además, mostraron gran habilidad para comprenderse a sí mismos, asumir los propios sentimientos y emociones, lo cual indica un dominio de su vida afectiva y adaptación a diferentes situaciones.

En la investigación realizada por Sainz (2008), cuyo objetivo consistió en estudiar las competencias socio-emocionales de una muestra de 238 alumnos de entre 6 y 16 años (62,20% niños) de altas habilidades *versus* habilidades medias, se pusieron de manifiesto las mayores puntuaciones de los alumnos de altas habilidades en las dimensiones de adaptabilidad, manejo del estrés y competencia socio-emocional total.

La investigación de Sainz (2010), que consistió en estudiar la existencia o no de diferencias entre los estudiantes con alta inteligencia *versus* media y baja inteligencia en una muestra de 679 alumnos de edades comprendidas entre 12 y 18 años (46,50% chicos), evidenció que los alumnos del grupo de alta inteligencia, frente a los de media y baja, obtuvieron mayores puntuaciones en todas las dimensiones de la IE, especialmente en las dimensiones manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. En otro trabajo reciente, Fernández (2011) estudió las competencias socio-emocionales entre alumnos de altas habilidades (alta inteligencia) *versus* habilidades medias. La muestra utilizada fue de 566 alumnos (53,50% chicos) (11-18 años). Los resultados indican que los alumnos de altas habilidades se percibieron superiores frente a los alumnos de habilidades medias en la dimensión de manejo del estrés, y especialmente en la dimensión adaptabilidad. Sin embargo, los alumnos con una inteligencia media se percibieron con mayores destrezas intrapersonales que sus compañeros de altas habilidades.

En general, estos resultados parecen indicar que existen diferencias significativas en los niveles de competencia socio-emocional de los alumnos en función de su nivel de inteligencia. Estas diferencias parecen ser especialmente evidentes en la dimensión de adaptabilidad, lo que indica que los alumnos con mayor inteligencia tienen una percepción más elevada de su capacidad para tratar con los problemas cotidianos, así como de su flexibilidad y eficacia en la resolución de conflictos.

El estudio de la relación entre inteligencia psicométrica y creatividad tiene una larga tradición en los campos de la Psicología y la Educación. Por ejemplo, Prieto, López & Ferrándiz (2003) estudiaron el impacto de la relación entre la inteligencia y la creatividad en una muestra formada por 232 alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria. Los análisis de este estudio con respecto a la relación entre creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y creatividad total) e inteligencia arrojaron correlaciones no significativas y de baja magnitud para ambas muestras. Otro estudio es el de Preckel, Holling & Wiese (2006), quienes pretenden comprobar la hipótesis de la *Teoría del Umbral*. Para

llevarlo a cabo se dividió la muestra según el corte de CI en cuatro grupos (93–120; 121–130; 131–145 y 146–165), no hallándose correlaciones significativas entre la inteligencia y la creatividad, excepto en lo que se refirió a la relación entre inteligencia y fluidez verbal ($r=,25$) y flexibilidad verbal ($r=,27$) con uno de los grupos (CI 131–145). En la investigación de Ferrando (2004), utilizando una muestra de 294 alumnos de Educación Infantil y Primaria (48,3% chicos), la autora apunta a la falta de relación entre la inteligencia valorada de forma psicométrica (BADyG; YUSTE, 2001) y las habilidades creativas (TTCT; TORRANCE, 1974). Estos resultados están acordes con estudios que han examinado las correlaciones de las medidas de la creatividad con medidas psicométricas de inteligencia y que han encontrado relaciones moderadamente bajas (GETZELS & JACKSON, 1962; TORRANCE, 1962; WALLACH & KOGAN, 1965). Por lo tanto, se podría argumentar que la inconsistencia de los resultados puede ser debida a las diferentes metodologías utilizadas para la evaluación (un test de capacidad o logro para evaluar las capacidades intelectuales y una prueba de jueces expertos para evaluar la creatividad). Las muestras también variaron en cuanto a edad, capacidad y nivel educativo en diversos estudios, usándose además diferentes límites para agrupar a los alumnos según la capacidad.

El estudio de la relación entre creatividad y competencias emocionales ha comenzado a reconocerse durante los últimos años, siendo escasos todavía los esfuerzos que se han dedicado a esclarecer el papel que cada uno de estos constructos juega en relación con el otro. Los trabajos realizados por Akinboyer (2003) y Cooper & Sawaf (1997) destacan la relación positiva entre emoción y creatividad. En esta línea, en el trabajo de Ademola, Akintunde & Yakasai (2010), cuyo objetivo fue estudiar la influencia del nivel de creatividad e IE en el logro del rendimiento académico con una muestra de 235 adultos (113 hombres), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos constructos anteriores y el rendimiento académico según género. En el estudio de Zenasni & Lubart (2009), con una muestra de 95 adultos (46 hombres), se indica que la capacidad para identificar las emociones se relaciona negativamente con la fluidez. Es decir, por una parte los resultados de su trabajo apuntan que las personas más capaces en cuanto al reconocimiento de las emociones no son tan capaces en lo que respecta a la producción de ideas novedosas. Por otra, los resultados indican que no hay relación entre la identificación de las emociones y el rendimiento en tareas de producción creativa. Finalmente, los resultados del trabajo de Kaufmann & Vosburg (2002), habiendo empleado una muestra de 68 alumnos, apoyan que el estado de ánimo positivo favorece la solución creativa que no está supeditada a restricciones, pero resulta perjudicial cuando la solución creativa está marcada por restricciones.

Después de estas revisiones sobre la literatura referida a la relación entre nivel de inteligencia (alta, media y baja), competencias socio-emocionales y creatividad, pretendemos los siguientes objetivos:

- Estudiar el pensamiento divergente de los alumnos en función del perfil de inteligencia académica (alta, media o baja).
- Estudiar el cociente emocional de los alumnos en función del perfil de inteligencia académica (alta, media o baja).
- Estudiar la relación entre la auto-percepción del cociente emocional y la creatividad, según los grupos de alumnos de baja, media y alta inteligencia.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 679 alumnos (46,50% chicos) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las edades de los participantes de la muestra total oscilaron entre los 12 y los 18 años ($M=13.90$; $DT=1.28$). Todos ellos cursaban sus estudios en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana.

Instrumentos

Batería de Aptitudes Diferenciales (DAT-5 Test de Aptitudes Diferenciales; BENNETT, SEASHORE & WESMAN, 2000) para la concreción del nivel cognitivo en distintas aptitudes: *razonamiento verbal*; *razonamiento numérico*; *razonamiento abstracto*; *rapidez y exactitud perceptiva*; *razonamiento mecánico*; *relaciones espaciales*, así como *ortografía* y *lenguaje*. En el estudio de Hernández (2010) se analizó la consistencia interna de las dimensiones del DAT-5 llevando a cabo un análisis de fiabilidad

mediante el coeficiente Kuder–Richardson (KR_{20}). Los resultados mostraron coeficientes de consistencia interna de altos a muy altos para todas las dimensiones ($.88 < \alpha < .95$).

Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, *Torrance Thinking of Creative Test*, 1974) para valorar la creatividad. En su conjunto, la prueba permite hallar índices de fluidez (el número de ideas dadas por el alumno); flexibilidad (la variedad de esas ideas); originalidad (lo novedoso e infrecuente de las ideas) y elaboración (el número de detalles no necesarios para transmitir la idea principal) (OLIVEIRA *et al.*, 2009; TORRANCE, 1974). En este trabajo se ha utilizado el tercer subtest de la versión figurativa del test: la prueba *líneas paralelas*, ya que en trabajos previos ésta es la prueba que explicaba un mayor porcentaje de la varianza (ALMEIDA & FREIRE, 2008; FERRANDO *et al.*, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2009; PRIETO *et al.*, 2006). De manera concreta, el estudio de la creatividad en este trabajo se ha realizado a partir de dos factores de creatividad, resultado de análisis preliminares pertenecientes a otros estudios (SAINZ, 2010). El primero recoge las dimensiones fluidez, flexibilidad y originalidad (CREA I). El segundo incluye la dimensión elaboración (CREA II). Igualmente, en estudios anteriores los resultados referentes a la fiabilidad de la prueba fueron satisfactorios (alfa de Cronbach=.90) (FERRANDO, 2004; LÓPEZ, 2001; PRIETO, LÓPEZ, FERRÁNDIZ & BERMEJO, 2003). En el manual del TTCT–figurativo (TORRANCE, 1998) se proporciona una fiabilidad estimada del índice de creatividad de KR_{21} entre 0,89 a 0,94.

Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, EQ-i:YV (*Emotional Quotient–inventory: Youth Versión* o Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes; BAR-ON & PARKER, 2000) para la valoración del cociente emocional. Este instrumento es un auto–informe para niños y adolescentes de 7 a 18 años, consta de 60 afirmaciones, que comprenden las dimensiones que los autores del Inventario consideran que componen el cociente emocional. Para ello, el alumno ha de valorar la percepción que tiene sobre su propia IE (el rango de la escala oscila desde 1=nunca me pasa, 2=a veces me pasa, 3=casi siempre me pasa, 4=siempre me pasa). La fiabilidad de la prueba arrojó un valor adecuado de .90 (SAINZ, 2010).

Procedimiento

Este estudio ha contado con la colaboración y permiso de los directores de los centros, los profesores del aula, los orientadores y los estudiantes. Primero se envió una circular a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria que participaron en el mismo. Segundo, una vez seleccionados los estudiantes que constituyen la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos: El DAT–5, el EQ–i:YV y el TTCT en horario lectivo. Además, cabe destacar que se han seguido fielmente las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos.

Análisis de datos

El análisis de datos hará uso de distintos procedimientos dentro de un método general de carácter descriptivo, correlacional e inferencial. En los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17.0.

Resultados

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de los factores de creatividad organizados por niveles de inteligencia (alta, media, baja). Los resultados indican que el grupo de inteligencia media obtiene las puntuaciones más elevadas en el factor CREA I (fluidez, flexibilidad, originalidad). Además, llama la atención las bajas puntuaciones del grupo de baja inteligencia en el factor CREA II (elaboración), muy por debajo de las de sus compañeros de los grupos de alta y media inteligencia.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos del TTCT según grupos de inteligencia

TTCT	Baja inteligencia		Inteligencia media		Alta inteligencia	
	M (DT)	N	M (DT)	N	M (DT)	N
<i>CREA I</i>	48.34 (26.57)	166	52.75 (25.28)	305	48.22 (24.17)	171
<i>CREA II</i>	11.99 (7.56)		14.99 (8.00)		15.52 (8.60)	

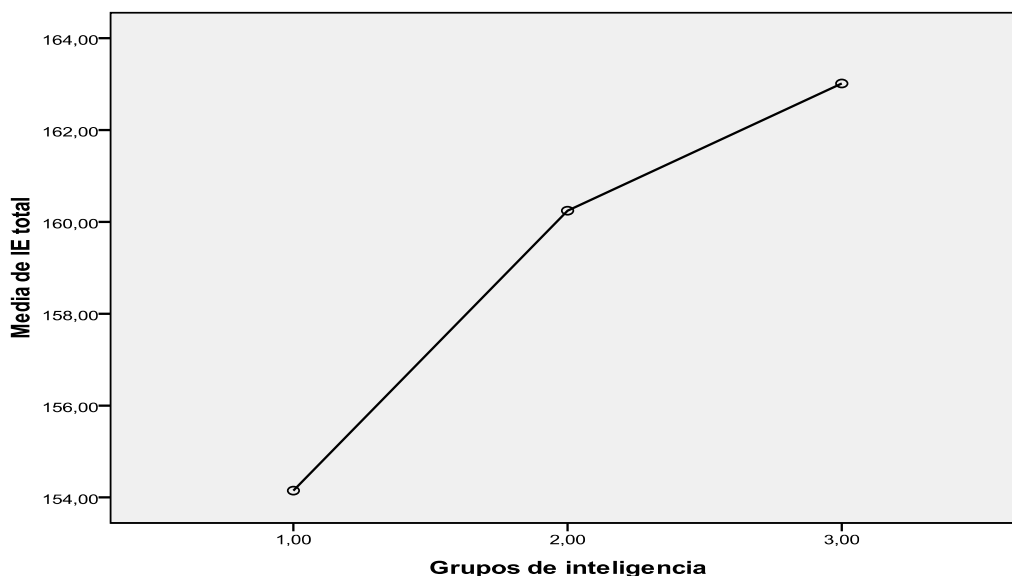
Para analizar si existían diferencias significativas en las puntuaciones de creatividad en función de los niveles de inteligencia, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), utilizando los factores de creatividad como variables dependientes y el nivel de inteligencia como variable de agrupación. Los resultados indicaron que, si bien no se evidenciaron diferencias significativas en relación al factor CREA I, los grupos de inteligencia difirieron significativamente en relación al factor CREA II [$F(2, 639)=9.872$, $p<.001$]. Análisis *post hoc* a través del procedimiento Tukey indicaron que estas diferencias se encentraron entre las puntuaciones del grupo de baja inteligencia con el de alta y media inteligencia ($G1<G2$; $G1<G3$). Aunque el grupo de alta inteligencia presentó una media ligeramente superior en comparación con el grupo de inteligencia media, el contraste entre estos dos grupos no presentó significatividad estadística.

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos del cociente emocional organizados por niveles de inteligencia (alta, media, baja). Los resultados indican un aumento progresivo del cociente emocional en función al nivel de inteligencia, de manera que niveles bajos de inteligencia indican niveles inferiores de cociente emocional, y niveles altos de inteligencia apuntan hacia niveles superiores de cociente emocional.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos del CE según grupos de inteligencia

	Baja inteligencia		Inteligencia media		Alta inteligencia	
	M (DT)	N	M (DT)	N	M (DT)	N
CE	154.14 (17.39)	129	160.25 (17.06)	257	163.01 (16.96)	151

Para analizar si existían diferencias significativas en el cociente emocional en función de los niveles de inteligencia, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), utilizando el cociente emocional como variable dependiente y el nivel de inteligencia como variable de agrupación. Así mismo, se llevaron a cabo análisis subsecuentes *post hoc* para analizar la dirección de las diferencias evidenciadas, en su caso. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el cociente emocional entre el grupo de baja inteligencia y el de media, y entre el grupo de baja y alta inteligencia, en los dos casos a favor de los alumnos de mayor nivel de inteligencia [$F(2, 536)=9,736$; $p<.001$] ($G1<G2<G3$) (ver Figura 1).



Nota. 1= Grupo de baja inteligencia; 2=Grupo de inteligencia media; 3= Grupo de alta inteligencia

FIGURA 1. Resumen ANOVA: puntuaciones de CE según grupos de inteligencia.

La Tabla 3 muestra los coeficientes de correlación entre los factores de creatividad y el cociente emocional según los grupos de alumnos de baja, media y alta inteligencia. Los resultados muestran

correlaciones no significativas estadísticamente entre el cociente emocional y los factores de creatividad, según el grupo de inteligencia (baja, media y alta). En primer lugar, en el grupo de baja inteligencia las relaciones entre el cociente emocional y el CREA I y II fueron de magnitud baja o muy baja y signo positivo. En segundo lugar, en el grupo de inteligencia media se evidenciaron relaciones entre el cociente emocional y la variable CREA I de magnitud muy baja y signo negativo, mientras que con signo positivo entre la puntuación del cociente emocional y la variable CREA II, aunque no estadísticamente significativas. En tercer lugar, para el grupo de alta inteligencia se constataron relaciones, de magnitud muy baja y signo positivo, entre el cociente emocional y el CREA I, así como con signo negativo entre el cociente emocional y el CREA II.

TABLA 3. *Correlaciones entre el CE y la Creatividad según grupos de inteligencia*

	Cociente Emocional		
	Baja Inteligencia	Inteligencia Media	Inteligencia Alta
CREA I	.12	-.01	.02
CREA II	.09	.08	-.04

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha analizado dos variables que tienen una gran importancia en el contexto académico (competencia socio-emocional y creatividad) en una muestra de alumnos con baja, media y alta inteligencia, así como la relación entre ambas variables en función de distintos grupos de habilidad.

En relación al primer objetivo del trabajo, que consistió en analizar las diferencias entre los distintos grupos de inteligencia en relación a las dimensiones de creatividad, los resultados mostraron que la puntuación de los grupos de alta y baja inteligencia resultó muy similar en la dimensión relacionada con las variables fluidez, flexibilidad y originalidad. Además, se hizo evidente que el grupo de inteligencia media presentó una puntuación superior a la de sus compañeros (baja y alta inteligencia) en esta misma dimensión. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas para ninguno de los grupos. Para la dimensión relacionada con la variable elaboración, el grupo de inteligencia media puntuó de manera muy similar a como lo hizo el grupo de alta inteligencia. Sin embargo, destacó la reducida puntuación del grupo de baja inteligencia para esta dimensión. Análisis adicionales confirmaron una diferencia estadísticamente significativa al comparar los grupos de alta y media inteligencia con el grupo de baja inteligencia en la dimensión de elaboración. Por tanto, en elaboración se asiste a un aumento progresivo desde el grupo de baja inteligencia al de alta. En este sentido, parece haber una relación más próxima entre inteligencia y elaboración que entre inteligencia y las otras tres dimensiones de la creatividad (FERRANDO, FERRÁNDIZ & BERMEJO, 2005; SAINZ, 2010).

Trabajos previos llevados a cabo por el Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia habían puesto de manifiesto la superioridad en las habilidades creativas de los alumnos superdotados y talentosos respecto a sus compañeros (FERRANDO, 2006). Si bien es cierto que la alta inteligencia no siempre está ligada a una alta creatividad, unos niveles mínimos de inteligencia son condición *sine qua non*, como defiende la Teoría del Umbral (TORRANCE, 1962). Respecto a la Teoría del Umbral hemos de destacar que en estudios anteriores se ha probado la relación entre una alta y media inteligencia y una elevada creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad) (FERRANDO & BAILEY, 2006; FERRANDO, PRIETO, FERRÁNDIZ & SÁNCHEZ, 2005). Sin embargo, en otros trabajos no se ha conseguido verificar la Teoría del Umbral (PRECKEL, HOLLING & WIESE, 2006; RUNCO & ALBERT, 1986). Con respecto a la elaboración, se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: a mayor inteligencia mayor nivel de elaboración.

En relación al segundo objetivo, que consistió en analizar las diferencias entre los distintos grupos de inteligencia en relación a su competencia socio-emocional, los resultados indicaron que el grupo de mayor inteligencia presentó una mejor percepción de sus habilidades emocionales, puesto que sus medias tendieron a ser mayores en las puntuaciones del cociente emocional. Estos resultados apuntan a que la percepción que tienen los alumnos con alta inteligencia es mejor, lo que podría indicar un adecuado bienestar psicológico. Nuestros resultados coinciden con los hallados por otros

autores que sugieren que los superdotados y talentos no presentan problemas socio-emocionales (BELLAMY, GORE & STURGIS, 2005; FERNÁNDEZ, 2011; FERRANDO, 2006; FERRANDO, *et al.*, 2007; SCHEWEAN *et al.*, 2006; SAINZ, 2008; 2010). Por el contrario, los datos de nuestro trabajo no se muestran acordes con los encontrados por algunos autores que mantienen la idea de que los alumnos con altas habilidades tienen más riesgo de presentar problemas con sus iguales (FIELDLER, 1998; MORELOCK, 1992; SILVERMAN, 1993).

Diversos autores han estudiado la relación entre emoción y creatividad. Así, algunos han evidenciado que la influencia positiva de la emoción en una persona se ha relacionado con un mayor potencial creativo (FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2002; PALOMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL & BRACKETT, 2008). Sin embargo, otras perspectivas, como la propuesta en el estudio de Csikszentmihalyi (1996), apuntan que las personas creativas frecuentemente experimentan cambios en el estado de ánimo como la excitación, el tedio, la frustración o la desesperación. En relación al tercer objetivo de nuestro trabajo, que consistió en analizar la relación entre la competencia socio-emocional y la creatividad de los alumnos en función de distintos niveles de inteligencia, los resultados mostraron relaciones bajas o muy bajas entre estos constructos de signo positivo y negativo. Sin embargo, en ningún caso nuestros datos han sido estadísticamente significativos según los grupos de inteligencia, no estando de acuerdo con los de Ferrando (2006), donde los alumnos presentaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de estado de ánimo, adaptabilidad e IE total, todas ellas a favor de los alumnos de altas habilidades (alta inteligencia psicométrica).

Finalmente, es interesante señalar que el grupo de baja inteligencia presenta unas características diferenciales, en las áreas de IE y creatividad, con respecto a los de inteligencia media y alta. En concreto, el grupo de baja inteligencia muestra un menor cociente emocional y menor elaboración.

Referencias bibliográficas

- ADEMOLA, R., AKINTUNDE, S.O. & YAKASAI, M.I. (2010). "Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students". *Revista Electronic Journal of Researchs in Educational Psychology*, 8 (2), 763–786.
- AKINBOYER, J.O. (2003). *Creativity, Innovation and Success*. Ibadan: Sterling Horden (Nig).
- ALMEIDA, L.S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BELLAMY, A., GORE, D. & STURGIS, J. (2005). "Una exploración de la relevancia de la inteligencia emocional en los programas educativos para los estudiantes de alta capacidad". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6-3 (2), 53–78.
- BENNETT, G., SEASHORE, G. & WESMAN, A. (2000). *DAT-5, Test de Aptitudes Diferenciales*. Madrid: TEA.
- COOPER, R.K. & SAWAF, A. (1997). *Executive E.O: Emotional Intelligence in leadership & organizations*. NY: Grossat/Putram.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- FERNÁNDEZ, M.C. (2011). *Competencia socio-emocional 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.
- FERRANDO, M. (2004). *Creatividad e Inteligencias Múltiples*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.
- FERRANDO, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- FERRANDO, M. & BAILEY, R. (2006). *Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study*. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). Warwick University (UK).
- FERRANDO, M., FERRANDIZ, C. & BERMEJO, R. (2005). *Intelligence and Creativity*. Paper presented to Creativity a multifaceted view. Moscow University.
- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., PRIETO, L., SÁNCHEZ, C., HERNÁNDEZ, D., SERNA, B. & LÓPEZ, J.A. (2007). *Socio-emotional intelligence in GyT and non-GyT pupils*. Paper presented to the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, (UK).
- FERRANDO, M., PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C. & SÁNCHEZ, C. (2005). "Inteligencia y creatividad". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, 21–50.
- FIEDLER, E.D. (1998). "Denial of anger/denial of self Dealing with the dilemmas". *Roeper Review*, 20 (3), 158–161.
- GETZELS, J.W. & JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- HERNÁNDEZ, D. (2010). *Alta Habilidad y Competencia Experta*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- KAUFMANN, G. & VOSBURG, S.K. (2002). "The Effects of Mood on Early and Late Idea Production". *Creativity Research Journal*, 3–4 (14), 317–330.
- LÓPEZ, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto: Multi–Health Systems.
- MORELOCK, M.J. (1992). "Giftedness: The view from within". *Understanding Our Gifted*, 4 (3), 11–15.
- OLIVEIRA, E.P., ALMEIDA, L., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁINZ, M. & PRIETO, M.D. (2009). "Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses". *Psicothema*, 21 (4), 562–567.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ–BERROCAL, P. & BRACKETT, M. (2008). "La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437–454.
- PRECKEL, F., HOLLING, H. & WIESE, M. (2006). "Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory". *Personality and Individual Differences*, 40, 159–170.
- PRIETO, M.D., LÓPEZ, O. & FERRÁNDIZ, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- PRIETO, M.D., PARRA, J., FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, M.R. & SÁNCHEZ, C. (2006). "Creative habilitéis in early childhood". *Journal of Early Childhood Research*, 4 (3), 277–290.
- PUCKLER, J.A., WAITMAN, G.R. & HARTLEY, K.A. (2011). "Education and creativity". En M.A. RUNCO & S.R. PRITZKER, *Encyclopedia of Creativity*. New York: Wiley, 435–440.
- RUNCO, M.A. & ALBERT, R.S. (1986). "The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children". *Creative Child and Adult Quarterly*, 14, 212–218.
- SAINZ, M. (2008). *Competencia Socio-Emocional de Alumnos con Altas Habilidades y Habilidades Medias: Percepción de Padres, Profesores y Alumnos*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.
- SAINZ, M. (2010). *Creatividad, Personalidad y Competencia Socio-emocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- 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.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. *et al.* (1998). "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.

- SILVERMAN, L.K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love.
- SOWA, C.J. & MAY, K.M. (1997). "Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 36–43.
- STERNBERG, R.J. (2000). *Psicología Cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed.
- SEON-YOUNG, L. & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). "The Emotional Intelligence, Moral Judgment and Leadership of Academically Gifted Adolescents". *Journal for the Education of the gifted*, 30, 1, 29–67.
- TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton NJ: Personnel.
- TORRANCE, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms-Technical Manual Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- WALLACH, M.A. & KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- YUSTE, C. (2001). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-D)*. Madrid: CEPE.
- ZEIDNER, M., SHANI-ZINOVICH, I., MATTHEWS, G. & ROBERTS, R.D. (2005) "Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: Outcomes depending on the measure". *Intelligence*, 33, 369–391.
- ZENASNI, F. & LUBART, T.I. (2009). "Perception of emotion, alexithymia and creative potential". *Personality and Individual Differences*, 46, 353–358.

AGRADECIMIENTOS: Esta investigación se ha hecho con las ayudas recibidas a los proyectos: I+D (Fundación Séneca Ref.11896/PHCS/09) y Ministerio de Ciencia y Tecnología EDU2009–12925).

El Proyecto Limpopo: evidencia empírica sobre el concepto de inteligencia emocional-social¹

Kobus MAREE

Correspondencia:

Kobus Maree

Correo electrónico:
kobus.maree@up.ac.za

Teléfono:
+ 27 (0)12 420 2130

Dirección postal:
Room 3-103
Aldoel Building
Groenkloof Campus
University of Pretoria
Pretoria 2 (South Africa)

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

RESUMEN

En este artículo recojo información sobre un proyecto que comenzó en el año 2003. Una serie de jóvenes de raza negra con altas capacidades fueron seleccionados para estudiar en la Universidad de Pretoria (Sudáfrica) dentro de un proyecto que buscaba centrarse en los retos a los que se enfrentan tantos niños sudafricanos que sufren diariamente condiciones adversas en su lucha por conseguir una educación que les permita ganarse la vida y contribuir al desarrollo del país. Reflexiono sobre los retos multifacéticos en una Universidad caracterizada por la diversidad e intento determinar el rol que juega la inteligencia emocional-social en el éxito de los alumnos que perseveran a pesar de las numerosas dificultades. Espero contribuir al debate actual sobre el desarrollo de un modelo de orientación en el que se reconozca a los grupos sociales pertenecientes a los extremos más necesitados de la estructura de poder de la sociedad, especialmente dentro de los campos de la Educación y la Psicología.

PALABRAS CLAVE: *Estudiantes desaventajados, Inteligencia emocional-social, Superdotación, CI, Pobreza, Enseñanza, Transformación de la educación, Universidad.*

The Limpopo Project: Empirical support for the concept of emotional-social giftedness²

ABSTRACT

In this article, I report on a project that commenced in 2003. A number of gifted black youths were recruited to study at the University of Pretoria in a project that sought to address the challenges faced

¹ Este artículo está construido a partir de los siguientes trabajos: MAREE, J.G. (2005) y MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). El editor de la revista concedió el permiso para basar el presente artículo en los dos artículos citados.

² This article is built on the following articles: MAREE, J.G. (2005) and MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). Permission was obtained from the Editor of the journal to base the current article on the two articles referred to.

by so many children from South Africa who daily face adverse conditions in their struggle to gain education so that they can earn a living and contribute to the development of the country. I reflect on the multifaceted challenges at a South African university signified by diversity and attempt to determine the role of emotional–social intelligence in the success of students who persevered despite many odds. My hope is to contribute to the current debate about developing a counselling mode giving recognition to social groups belonging to the middle and lower ends of society's power structure – especially as played out in the realm of education and psychology.

KEY WORDS: *Disadvantaged students, Emotional–social intelligence, Giftedness, IQ, Poverty, Teaching, Transformation of education, University.*

Introducción: la crisis de la profesión docente en Sudáfrica / *Orientation: Crisis in the Teaching Profession in South Africa*

La enseñanza está perdiendo rápidamente su atractivo como profesión entre los estudiantes de Sudáfrica, sobre todo en los varones de raza negra, por lo que la Educación se enfrenta a un futuro sombrío en Sudáfrica. El creciente número de maestros en servicio que muere o abandona la profesión docente a causa del SIDA, y el hecho de que el sistema esté lleno de profesores poco cualificados, indica que la crisis de la oferta y la calidad de los docentes tendrá un impacto muy negativo en la educación y en la enseñanza de las nueve provincias de Sudáfrica. Por tanto, se necesitan estrategias nuevas, innovadoras y valientes para atraer a estudiantes talentosos de raza negra a los programas de enseñanza, y para darles la posibilidad de convertirse en profesionales cualificados y motivados que contribuyan a la transformación educativa y social de Sudáfrica.

En una encuesta nacional (ELRC, 2005), el 55% de los profesores entrevistados indicaron que consideraban dejar la profesión docente. De acuerdo con Papenfus (1998: 62), de todas las profesiones, *“la enseñanza ha sido la que más de cerca se ha examinado por los egresados de la escuela. Nuestros alumnos [estudiantes de Bachillerato] son muy conscientes de que sus profesores están descontentos, molestos por sus contratos “temporales” y por el estancamiento de su promoción profesional”*. De acuerdo con Jansen (2001: 32), de las 17 universidades que han incorporado la enseñanza pre– universitaria en sus centros educativos, cerca de 1.900 estudiantes de primer año se matricularon para prepararse para ser profesores en el curso académico 2001. Esto es trascendental para un país que hace sólo cinco años podría presumir de contar con más de 100.000 maestros en

With teaching having fast lost its lure as the profession of choice among South African students, particularly black male students, education is facing a bleak future in South Africa. The growing number of in–service teachers dying or departing from the teaching profession because of HIV&AIDS, and the fact that the system is cluttered with under–skilled teachers, indicate that the crisis of both supply and quality will have severe negative impacts on education and teaching delivery in all nine provinces in South Africa. New, innovative and courageous strategies are required to attract gifted black students to teaching programmes, and to empower them to become qualified and motivated professionals of the sort required to aid educational and social transformation in South Africa.

In a national survey (ELRC, 2005) 55% of all teachers interviewed indicated that they considered leaving the profession. According to Papenfus (1998: 62) of all professions, teaching is the one which has been most closely scrutinized by school leavers. Our current matriculants [Grade 12 learners] are well aware that their teachers are unhappy, angry about their ‘temporary’ contracts and the deferment of promotion. According to Jansen (2001: 32) of the 17 universities that had incorporated colleges of education, a total of about 1900 first–year students had enrolled to study teaching in the 2001 academic year. This is remarkable for a country that only five years ago could boast more than 100 000 pre–service student teachers in post–school education. In South Africa, indeed, the ever–declining enrolment of teachers (female, but especially male) has already assumed the proportions of a

formación en la educación post-escolar. En Sudáfrica, de hecho, el constante descenso de matriculas en la profesión (de mujeres, pero sobre todo de hombres) ya ha asumido las proporciones de una crisis nacional. Según Crouch (2001: 2) y Pretorius & Heard (2002:1), la crisis que se avecina es consecuencia, entre otras cosas, del hecho de que las instituciones de educación superior de Sudáfrica producen aproximadamente 5.000 maestros al año, mientras que serían necesarios más de 33.000 nuevos maestros para evitar una grave escasez de maestros en el futuro próximo. Dependiendo de la brecha entre la demanda de profesores y la oferta docente que uno considere, la demanda (necesidad de *producir* profesores) se situará entre los 11.000 y 57.000 maestros por año (CROUCH, 2001: 35).

Según Bloch (2009: 58), la educación en Sudáfrica es un desastre nacional. Esto viene ejemplificado por el hecho de que un escolar de raza negra sólo tenía una probabilidad del 28% de lograr finalizar Bachillerato en Sudáfrica en 2003, mientras que el 58% de su grupo original de compañeros había abandonado la escuela antes de finalizar Bachillerato. Por otro lado, un escolar de raza blanca tenía una probabilidad del 10% de lograr una calificación de sobresaliente en el año 2003, mientras que sólo el 0,1% de los alumnos de raza negra alcanzó una calificación de sobresaliente (ELRC, 2007; JANSEN, 2002).

Las nuevas matriculaciones por parte de los maestros siguen siendo insuficientes. Los factores que contribuyen a la falta de interés de los alumnos de Bachillerato por el área de la Educación incluyen la baja imagen y el estatus de la profesión, la percepción pesimista sobre las oportunidades de trabajo y el entorno de los (nuevos) docentes, y las muchas oportunidades que se han hecho disponibles para (sobre todo) los estudiantes de raza negra en los campos que se vieron anteriormente limitados por la legislación del Apartheid y por las prácticas institucionales del momento. La profesión docente sigue sin atraer a los chicos académicamente mejor preparados y a los estudiantes de raza negra. Lamentablemente para muchos estudiantes, la Educación es a menudo un campo de estudio de último recurso. En este sentido, es evidente que la formación de los nuevos profesores es un imperativo nacional (MAREE, 2010).

national crisis. According to Crouch (2001: 2) and Pretorius and Heard (2002:1), the looming crisis stems, inter alia, from the fact that higher education institutions in South Africa (SA) produce approximately 5 000 teachers a year at the moment, whereas more than 33 000 new teachers a year are needed to avoid a serious shortage in the near future. Depending on which scenario or conditional forecast of the gap between teacher demand and supply one accepts, the demand (needed 'production' of teachers) will be between 11 000 and 57 000 teachers per year (CROUCH, 2001: 35). According to Bloch (2009: 58), [s]chooling in South Africa is a national disaster. This is exemplified by the fact that a black! South African schoolboy in 2003 had only a 28% chance of achieving a Grade 12 pass while 58% of his original grade peer group would have dropped out of school before grade 12. A white schoolboy, on the other hand, had a 10% chance of achieving an A aggregate in 2003. While only 0,1% of black learners achieved an A aggregate, more than 0,05% of these children were not attending historically black schools (ELRC, 2007; JANSEN, 2002).

New teacher enrolments remain inadequate. Factors that contribute to Grade 12 learners' lack of interest in studying in this field include the low image and status of the profession, pessimistic perceptions about the job opportunities and environments for (new) teachers, and the many opportunities that have become available to (especially) black students in fields that were formerly constrained by apartheid legislation and institutional practices at the time. The teaching profession continues to fail to attract academically strong males and black students. Sadly, for many students, education is often a last resort field of study. Clearly, training new teachers is a national imperative (MAREE, 2010).

Antecedentes: el proyecto para el Centro para el Desarrollo de la Ciencia (CSD) / *Background: The Centre for Science Development (CSD) project*

El Proyecto de Limpopo (MAREE & MOLEFO, 2003; MAREE, 2005) fue concebido en 2001, cuando mis compañeros y yo recibimos fondos del CSD para tratar de influir en la orientación de los alumnos, de manera que pudiéramos mejorar su rendimiento en matemáticas mediante el trabajo conjunto con profesores y sus alumnos.

Nuestro proyecto para el CSD contó con profesores de diez escuelas de la provincia de Limpopo, entrenados brevemente en base a un enfoque de aprendizaje basado en problemas, dirigido hacia la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y a la forma en la que este enfoque influye en la orientación de estudio de los alumnos. Los participantes del estudio fueron todos los alumnos de 14–15 años y 16–17 años que cursaban matemáticas en las escuelas de Educación Secundaria de la provincia de Limpopo que contaban con una matrícula de al menos 400 alumnos. La intervención fue dirigida a profesores y alumnos adscritos a las escuelas del grupo experimental. En un principio, la formación estuvo destinada a facilitar la comprensión de los docentes y el desarrollo de un enfoque centrado en el problema (resolución de problemas) hacia el estudio de las matemáticas. Por una parte, los maestros del grupo experimental fueron entrenados para introducir estos principios en su propia enseñanza en general y en el aprendizaje de las matemáticas en particular. Por otra parte, los profesores del grupo de control utilizaron un enfoque *tradicional* para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Nos sentimos profundamente conmovidos por lo que descubrimos en este estudio (MAREE & MOLEFO, 2004). A pesar de que el propósito inicial era ayudar a los estudiantes a mejorar su orientación hacia el estudio en el área de matemáticas, pronto nos comenzamos a preguntar cómo era posible mejorar su rendimiento en dicha área en unas condiciones tan extremas como las que se descubrieron en algunas partes de la provincia de Limpopo. Por poner sólo algunos ejemplos, el material de apoyo a los estudiantes a menudo era casi inexistente –las pizarras habían sido retiradas de las paredes, las puertas de las aulas y las ventanas estaban rotas (en muchos casos no había puertas en absoluto)–; los niños habían caminado entre 7 y 12 kilómetros hasta la escuela sin haber comido nada; los alumnos, mareados por el hambre, se desmayaban

The Limpopo Project (MAREE & MOLEFO, 2003; MAREE, 2005) was conceived in 2001 when my researchers and I received funding from the CSD then to establish the possibility of influencing learners' study orientation in ways that primarily impact on their performance in mathematics, through working with teachers and learners.

Our CSD project had teachers in ten schools in the Limpopo Province briefly trained in a problem-centred approach towards the teaching and learning of mathematics and the way in which this approach impacts on learners' study orientation, especially their achievement in mathematics. The population for the CSD study was defined as all earners in Grades 9 and 11 taking mathematics in secondary schools in the Limpopo Province, and that had an enrolment of at least 400 learners. Intervention was aimed at teachers and learners attached to schools from the experimental group. Initially training was intended for facilitating teachers' understanding and development of a problem-centred (problem-solving) approach towards the study of mathematics. Teachers in the experimental group received training and were expected to introduce these principles into their own teaching and learning of mathematics, as well as to apply these principles in mathematics classes. Teachers in the control group utilized the 'traditional' approach to the teaching and learning of mathematics.

However, we were deeply touched by what we discovered (MAREE & MOLEFO, 2004). Although we initially set out to help learners improve their study orientation in mathematics, we soon wondered how it was at all possible to facilitate achievement in mathematics in conditions as depressing as those they discovered in some parts of the Limpopo Province. Learner support material was often almost non-existent – blackboards were detached from the walls, classroom doors and windows were broken, and, in many cases, there were no doors at all. Learners, dizzy with hunger, fainted while standing in queues listening to their headmaster's address. These children had walked between seven and 12 kilometres to school without having had anything to eat. The majority of the learners either had no guardians or they had parents who were so poor they would never be able to fund their children's tertiary study. Very few of

mientras estaban de pie en las aulas escuchando a sus profesores; la mayoría de los alumnos, o bien no tenían padres, o bien tenían padres tan pobres que no podían financiar el estudio de sus hijos; muy pocos de estos estudiantes tenían una dirección o números de contacto; etc.

these learners had any contact addresses or contact numbers.

El Proyecto Limpopo / *The Limpopo Project*

La Universidad de Pretoria desarrolló posteriormente el Proyecto Limpopo como una forma de apoyar y alentar a los estudiantes superdotados de raza negra a escoger la docencia como una profesión, ofreciéndoles la oportunidad de educarse en la Universidad y en las escuelas asociadas alrededor de Pretoria durante su formación práctica. En 2002, la Facultad comenzó a articular una estrategia que abordaba los problemas expuestos anteriormente. Los objetivos de esta estrategia fueron tres:

- Capacitar a los jóvenes desfavorecidos para convertirse en profesionales de la enseñanza calificados y motivados.
- Contribuir a la transformación positiva de la Educación de Sudáfrica y de la sociedad.
- Enriquecer y diversificar la cultura de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de Pretoria.

En junio de 2002, la Facultad se dispuso a reclutar a algunas de las mentes jóvenes más brillantes en la provincia de Limpopo para entrar en la Universidad de Pretoria como docentes en formación a partir del año 2003. Limpopo fue elegida de entre todas las regiones porque considerarse una de las provincias más pobres de Sudáfrica, con una población predominantemente rural, caracterizada por altos niveles de pobreza y desempleo, y por la falta de acceso a la infraestructura social y económica

Para reclutar a los candidatos, la Facultad implementó un proceso de selección. A principios de junio de 2002 se obtuvieron los nombres de los estudiantes que podían optar a estas posiciones, atendiendo a los siguientes criterios:

- Ser huérfano o tener a los padres con vida, pero sin empleo y/o sin poder pagar la educación de sus hijos.

The University of Pretoria subsequently developed the Limpopo Project as a way of encouraging and supporting gifted young black students to take up teaching as a career by exposing them to the best training at the University and during their practical training in the partner schools around Pretoria. In 2002 the Faculty began to articulate a strategy that would address the problems outlined above. The objectives of this strategy were threefold:

- *To empower disadvantaged youth to become qualified and motivated teaching professionals;*
- *To contribute to the positive transformation of South African education and society; and*
- *To enrich and diversify the culture of teaching and learning at the University of Pretoria.*

In June 2002 the Faculty set out to recruit some of the brightest young minds in the Limpopo Province to enter the University of Pretoria as first-time student teachers in 2003. Limpopo was targeted because it remains one of the poorest provinces in South Africa, with a predominantly rural population characterized by high levels of poverty and unemployment and lack of access to social and economic infrastructure.

The Faculty implemented a vigorous selection process. At the beginning of June 2002, we obtained the names of learners who qualified for these bursaries on the following grounds:

- *Being orphaned.*
- *Parents alive, but unemployed and/ or unable to pay for their children's education.*
- *Having expressed interest in studying teaching.*
- *Achieved excellent academic results.*

- Haber expresado su interés por el estudio de la enseñanza.
- Haber alcanzado excelentes resultados académicos.

Trabajando con los directores y antiguos alumnos de la Universidad de Pretoria, la Facultad (a través de su sección de Marketing) reclutó a 10 estudiantes de 10 escuelas diferentes en Limpopo, creando un grupo de 100 candidatos. Sin embargo, sólo 60 alumnos fueron admitidos en la Universidad de Pretoria en 2003, principalmente por no obtener resultados suficientemente altos en las pruebas de selección. Posteriormente, dos estudiantes abandonaron el programa debido a razones personales. Esto significa que un total de 58 estudiantes se matricularon como estudiantes de primer año en la Facultad en el marco del Proyecto Limpopo.

La Universidad de Pretoria invirtió recursos considerables en esta iniciativa, por ejemplo, a partir de la financiación para albergar a los 100 candidatos en la Universidad de Pretoria en el día de la Apertura de Curso celebrada el 3 de agosto de 2002. Posteriormente, la Facultad de Educación gastó alrededor de 300.000 rand (26.950 euros aproximadamente) para cubrir las tarifas iniciales del examen de ingreso, cuotas de alojamiento y varios costos de papelería, libros y ropa. Además de la financiación, la plantilla de profesores de la Universidad ha dedicado mucho tiempo y su experiencia a la iniciativa como voluntarios para servir como mentores. La Facultad designó también a un asistente de investigación dedicado a reunirse con los estudiantes todos los martes y jueves para discutir sus estudios, monitorear su progreso y proporcionar ayuda práctica cuando fuera necesario.

El programa se fundamentó en la creencia de que los beneficiarios directos (es decir, los estudiantes) debían asumir la responsabilidad en los gastos de su educación. En consecuencia, en su primer año de estudios, cada estudiante solicitó y recibió un préstamo del Plan de Nacional de Ayuda Financiera del Estudiante (NSFAS) por valor de 18.000 rand (1.617 euros aproximadamente). Esto quiere decir que ya en el primer año de aplicación, cada alumno fue asumiendo la responsabilidad del 52% del coste total anual de su formación y desarrollo profesional. Este proceso se repitió en 2004, y el monto se incrementó significativamente en los años siguientes.

Working with school principals and former University of Pretoria graduates, the Faculty (via its Marketing section) recruited 10 learners from 10 different schools in Limpopo, creating a pool of 100 candidates. However, only 60 learners were admitted to the University of Pretoria in 2003, mainly because a number either failed or did not obtain sufficiently high matriculation results. Subsequently, two students dropped out of the programme due to personal reasons, and this meant that a total of 58 students had enrolled as first-year students in the Faculty.

The University of Pretoria has invested considerable resources in this initiative, starting with the provision of finance to host the 100 candidates at the University of Pretoria Open Day held on 3 August 2002. Subsequently, the Education Faculty spent about R300 000 (£ 25 862) to cover initial entrance test fees, miscellaneous hostel fees, and various other costs for stationery, books, clothing and pocket money. In addition to funding, senior Faculty staff and lecturers have devoted considerable time and expertise to the initiative, for instance by volunteering to serve as mentors. The Faculty appointed a dedicated research assistant to meet with the students every Tuesday and Thursday to discuss their studies, monitor their progress and provide practical assistance where needed.

The programme was predicated on the belief that the direct beneficiaries (i.e. the students) should assume responsibility towards the costs of their education. Accordingly, in their first year of study, each student applied for and received a National Student Financial Aid Scheme (NSFAS) loan to the amount of R 18 000, 00 (\$ 2 500, 00). This means that already in the first year of implementation, each student was assuming responsibility for 52% of the total annual cost of his or her professional training and development. This process was repeated in 2004, and the amount was significantly increased in subsequent years.

Informe después de tres años / *Report back after three years*

Asuntos académicos: Visión de los profesores

En general, el profesorado informó que la mayoría de los estudiantes fueron positivos, entusiastas, trabajadores y estuvieron dispuestos a cooperar. Inicialmente, sin embargo, algunos profesores tuvieron una percepción negativa hacia los estudiantes como grupo. Se experimentaron algunos problemas.

Problemas generales. Los estudiantes tuvieron dificultades en particular con la química, la física, la economía y las matemáticas. El sistema de instrucción era un problema. Cuando las clases se presentaban solamente en el idioma afrikaans, los estudiantes estaban totalmente perdidos. Algunos miembros del personal también experimentaron problemas en el dominio de la segunda lengua. Se sugirió que las clases de inglés y afrikaans se llevaran a cabo por separado. Esto tuvo consecuencias inevitables a nivel de recursos humanos, calendario y financiación.

Típicamente el gráfico del rendimiento de los alumnos mostró una curva ascendente. Por lo general, les fue mejor en el segundo semestre que en el primero, y en 2004 que en 2003. Parece que en el segundo semestre y al año siguiente ya habían comenzado a adaptarse bien, se sentían más en casa y, en consecuencia, alcanzaron resultados cada vez mejores.

Problemas específicos. El logro de los estudiantes en relación a las Ciencias Económicas y Empresariales fue particularmente bajo. La cuestión lingüística causó numerosos problemas en este sentido. Por ejemplo, el que las conferencias tuvieran que presentarse de manera bilingüe significó que, en algunos casos, el 95% del tiempo se dedicara a presentar conferencias en afrikaans.

Al principio, casi todos los estudiantes tuvieron problemas con el trabajo práctico. La falta de equipamiento en las escuelas jugó un papel importante (ver fotografías 1 y 2). Además, los estudiantes no fueron respetuosos con sus profesores en algunas ocasiones. Algunos estudiantes faltaron al respeto y amenazaron a los profesores cuando consideraban que deberían haberles concedido una nota más alta. Estos estudiantes no podían entender por qué los demás estudiantes habían obtenido calificaciones más altas que ellos a pesar de que los criterios de evaluación se habían detallado previamente y habían sido entregados por escrito.

Academic Matters: Lecturers' Views

In general staff members reported that most students were positive, enthusiastic and conscientious and willing to co-operate. Initially, however, some lecturers felt negative towards the students as a group.

The following general problems were experienced:

General problems. The students struggled particularly with chemistry, physics, economic subjects and mathematics. The medium of instruction was a particular contributing problem. When certain classes were presented mainly in Afrikaans, the students were totally lost. Although they were not unwilling to help, some staff members also experienced problems in proficiency in the second language. It was suggested that the English and Afrikaans classes be held separately, but this would inevitably result in human resources, timetable and financial problems.

Typically the students' achievement graph showed an upward curve and they generally fared better in the second than in the first semester and in 2004 than in 2003. It would thus appear that in the second semester and in the subsequent year they had begun to adapt well, felt more at home and accordingly attained increasingly better results.

Specific problems. Specific problems include the fact that achievement of students with regard to the Economic and Management Sciences was particularly inadequate. The language question caused many problems, especially the fact that lectures had to be given bilingually, which in some cases means that 95% of the time was spent on lecturing in Afrikaans.

Initially, almost all students struggled with the practical work. The lack of equipment at schools probably played a major role here (photographs 1 and 2, below). Furthermore, students were not always aware of etiquette. Some students had the habit of treading on the lecturers' toes and taking up a threatening attitude if they thought that they should have been awarded higher marks. Such students could not understand why other students obtained higher marks than they did in spite of the fact that the assessment criteria were spelt out to them, and that they also had been given the criteria in writing.



FOTOGRAFÍA 1



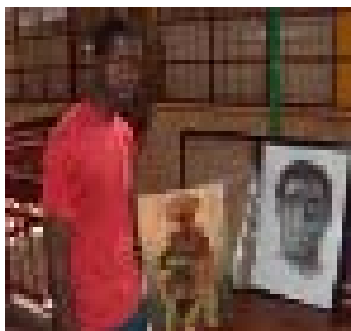
FOTOGRAFÍA 2

Aspectos administrativos. En primer lugar, muchos de los estudiantes no pudieron suministrar las direcciones de contacto o sus números de teléfono. Esto causó demoras innecesarias y significó que muchos estudiantes descubrieron que no habían pasado el proceso de selección una vez el curso había comenzado. El personal administrativo también expresó la idea de que se debía enseñar con urgencia a los estudiantes a manejar mejor su dinero. Aunque inicialmente algunos estudiantes obtuvieron calificaciones bajas en los exámenes y los profesores se quejaron de que los estudiantes entregaban sus trabajos finales con retraso, hacia el final del año los estudiantes y los profesores consiguieron una marcada mejoría en esta situación. Así, 49 de los 58 estudiantes matriculados en el primer año aprobaron y se matricularon para su segundo año de estudios en 2004, y 46 de los 49 alumnos matriculados en el segundo curso se matricularon en su tercer año de estudios en 2005.

Frans Magoele (fotografía 3), Bopape Naomi y Portia Leshika (fotografía 4) son de la provincia de Limpopo. Al igual que muchos de sus compañeros, son de familias humildes. Nunca habían visitado Pretoria antes de 2003; nunca habían entrado a un banco para abrir una cuenta; todos ellos estudiaron para su examen de Bachillerato en aulas repletas con un número de entre 72 y 103 estudiantes. Sin embargo, a pesar de sus humildes comienzos, lograron excelentes calificaciones en la Universidad. Además, sin contar con entrenamiento previo alguno, Frans destacó como un artista brillante (algunas de sus obras de arte aparecen en la segunda fotografía).

Administrative aspects. First and foremost, many (if not most) students could not supply contact addresses/ telephone numbers. This caused unnecessary delays and meant that many students only found out whether they had failed in the beginning of the year. Administrative staff also expressed the view that students should urgently be taught to manage their money affairs better. Although, initially, some students reported poor achievement in tests and lecturers complained about students handing in their assignments late, towards the end of the year both students and lecturers reported a marked improvement in the situation. This was borne out by the fact that 49 out of 58 students passed and enrolled for their second year of study in 2004, while 46 of 49 students enrolled for their third year of study in 2005.

Frans Magoele (photograph 3), Naomi Bopape, and Portia Leshika (photograph 4, below) are from the Limpopo Province. Like so many of their peers, they are from destitute backgrounds. They had never visited Pretoria before 2003, and they had never visited a bank to open an account; they studied for their Grade 12 examination in crammed classrooms with between 72 and 103 learners. Yet, despite their humble beginnings, they achieved excellent marks at university. In addition, and despite any prior training whatsoever, Frans excelled as a brilliant artist (a few of his art works appear in the second photograph).



FOTOGRAFÍA 3



FOTOGRAFÍA 4

Muchos estudiantes expresaron su intención de cambiar a otras carreras después de haber completado su primer año en la Facultad de Educación. A finales de 2003, ocho estudiantes se inscribieron y fueron aceptados en otros campos de estudio (por ejemplo, Ciencias Actuariales, Informática y Planificación Urbana y Regional). En 2005, por la misma razón, sólo 19 estudiantes se matricularon para estudiar en la Facultad de Educación. Además, algunos de estos estudiantes manifestaron su intención de no trabajar como profesores en el futuro, sino que se matricularon para utilizar su formación en la búsqueda de un empleo adecuado en otro lugar. En 2006, sólo seis estudiantes permanecían en el proyecto; el resto habían solicitado y habían sido aceptados en otras carreras (antes mencionadas).

Problemas específicos mencionados por los estudiantes

La información proporcionada por los estudiantes mediante debates y discusiones, así como resultado de un análisis detallado de las respuestas a diferentes cuestionarios, pusieron de manifiesto los siguientes asuntos.

Campo de estudio. Lamentablemente, se hizo evidente que la Educación como profesión había perdido en gran medida su atractivo, especialmente entre los estudiantes de raza negra. Después de sólo una semana en el campus, incluso hasta el más ardiente e idealista estudiante de enseñanza parecía haber rechazado la idea de convertirse en maestro a pesar de todo. Incluso aquellos estudiantes que habían participado en el estudio de la Educación de manera regular, expresaron la opinión de que sólo lo utilizaban como un trampolín para ser aceptados en otro campo potencialmente más lucrativo.

Por lo tanto, no fue una sorpresa cuando apreciamos que el 90% de los estudiantes del grupo de Limpopo se había retirado del

Many students expressed the intention to switch to other courses after having completed their first year in the Education Faculty. At the end of 2003 eight students applied for and were accepted into 'other' fields of study (e.g. BSc Actuarial Sciences, BCur, BCom Informatics and City and Regional planning). In 2005, for the same reason, only 19 students enrolled for studies in teaching, and a number of these students expressed their intention of not entering the teaching profession, but, rather to use their training to find suitable employment elsewhere. By 2006, only six students were left in the project, the rest having applied for and having been accepted into 'other' fields of study (referred to above).

Specific problem areas mentioned by students

The following matters became evident from discussions with students and careful analysis of students' responses to questionnaire.

Field of study. Regrettably, it became clear that education as a profession had greatly lost its lure, particularly among black students. Even after only one week on campus, even the most ardent and idealistic prospective teaching student seemed to either have had second thoughts or rejected the idea of becoming a teacher altogether. Even those students who carried on studying education regularly expressed the view that they would only use it as a stepping-stone to be accepted to another, potentially more lucrative career.

It came as no surprise when we learnt that 90% of students in the Limpopo group had dropped out of the project by 2006 to enroll in different fields of study. This migration was prompted by a number of factors, including the following: Students were afforded the opportunity to present themselves for career assessment. In the majority of these cases, student profiles showed a number of significant changes from the profiles obtained during

proyecto en el año 2006 para inscribirse en otros campos de estudio. Esta migración fue impulsada por una serie de factores, incluyendo los siguientes: los estudiantes tuvieron la oportunidad de presentarse a una prueba para evaluar su calificación de acceso a la Universidad. En la mayoría de los casos, los perfiles de los estudiantes mostraron una serie de cambios significativos con respecto a los perfiles obtenidos en evaluaciones anteriores. Además se hizo evidente que los estudiantes fueron advertidos (tanto por sus compañeros como por sus profesores) con ideas como que *la educación como profesión era un callejón sin salida*, o que *nunca iban a encontrar un trabajo continuando en el campo de la educación*. Más importante aún, después de haber estado expuestos a un repertorio mucho más amplio de carreras durante ese tiempo y, sobre todo, después de haber crecido como personas más allá de sus expectativas más optimistas, resulta evidente que sus necesidades, intereses y valores habían cambiado drásticamente, provocando un cambio importante en la configuración de su carrera profesional.

Muchos de los estudiantes manifestaron su intención de cambiar a otros cursos al poco tiempo de llegar a la Universidad de Pretoria. Este hecho podría ser explicado si tenemos en cuenta que todos los estudiantes Limpopo fueron alojados en dos residencias, compartiendo espacio con estudiantes de otras titulaciones como, por ejemplo, Informática. Los estudiantes fueron informados de inmediato: *estás perdiendo el tiempo, nunca te contratarán si te conviertes en un maestro*. El impacto de esta fase no puede ser subestimado. Un número significativo de estudiantes que inicialmente se mostraron extremadamente positivo en relación al estudio de la Educación, pronto expresó su deseo de cambiar de titulación.

Aspectos culturales. Desde una etapa temprana del programa, se hizo evidente que todavía queda un largo camino por recorrer antes de que se lleguen a respetar todas las culturas. Incluso la Universidad de Pretoria no estaba suficientemente preparada para acomodar a personas de diversas culturas en aquel entonces. Un ejemplo bastará para ilustrar este punto. Cuando un estudiante de Limpopo (miembro de una familia numerosa) perdió a su abuela (la persona que lo había criado desde su nacimiento), resultó prácticamente imposible convencer a los profesores de su necesidad de asistir al funeral. Aparte de los aspectos emocionales, sociales y académicos, los aspectos financieros unidos a la organización y asistencia al funeral fueron un elemento de

previous assessments. Furthermore it became clear that they were cautioned (by both fellow students and lecturers) that education as a field of study was a cul de sac, and that You will never find a job if you carry on studying education. More importantly, after having been exposed to a much wider repertoire of careers, and, especially, having grown as persons beyond their wildest expectations, clearly, their needs, interest profiles and values, to name but a few, had changed drastically, prompting a major shift in career configuration.

Many students even expressed their intention to switch to other courses after having arrived at the University of Pretoria already, when all Limpopo students were accommodated in two hostels, which they shared with, inter alia, a number of BCom students. Students were immediately informed: You are wasting your time, you will never be employed if you become a teacher. The impact of this phase cannot be underestimated. A number of students that, initially, were extremely positive about studying education, soon expressed their desire to follow a different course of study.

Cultural aspects. It became clear at an early stage that a long road lay ahead before we would enter the smoother path of respecting different cultures. Clearly, even the University of Pretoria was not sufficiently geared towards accommodating people from diverse cultures back then. One example should suffice to make this point: When a Limpopo student (member of an extended family) lost his grandmother (the person who had raised him from birth), it proved almost impossible to convince lecturers of his need to attend the funeral. Apart from the emotional-social and academic aspects, the financial aspects attached to arranging and attending the funeral were a deterrent, with very few people on campus (if any) showing empathy.

Management of personal affairs. This area proved to be a particularly difficult hurdle to negotiate. Almost every student expressed the desire for more guidance – guidance regarding finances, time management, study habits, personal problems, etc.

Perception of lecturers. By and large, students perceived lecturers to be accommodating. However, in some instances, lecturers were perceived as being biased against black students. In some cases, it seemed, especially in the early stages, students were lectured in Afrikaans only, a matter which placed unnecessary strain on them. One student had the following to say in this regard:

discusión por el que muy pocas personas en el campus mostraron empatía.

Gestión de los asuntos personales. Este asunto resultó ser un obstáculo particularmente difícil de negociar. Casi todos los estudiantes expresaron el deseo de una mayor orientación respecto a las finanzas, la gestión del tiempo, hábitos de estudio, problemas personales, etc.

La percepción de los profesores. En general, los estudiantes percibieron a los profesores como complacientes. Sin embargo, en algunos casos se percibió que los profesores tenían algún sesgo en contra de los estudiantes de raza negra. En algunos casos, sobre todo en las primeras etapas, los estudiantes fueron enseñados sólo en afrikaans, un tema que puso una presión innecesaria sobre ellos. Un estudiante dijo lo siguiente al respecto: “*A todos nos costó adaptarnos al principio. Si no hubiera sido por mis compañeros estudiantes del proyecto y la capacidad de superación que hemos adquirido durante todos los años de penurias en nuestros lugares de origen, dudo que hubiera llegado hasta aquí*”.

La aceptación de los estudiantes fuera del proyecto de Limpopo. Este parece haber sido un gran obstáculo. Los estudiantes se quejaron continuamente de racismo, por ejemplo, diciendo que les ponían apodosos y no eran saludados por los estudiantes de raza blanca. Un estudiante describió este fenómeno de la siguiente manera: “*Muchos de nosotros fuimos víctimas de la discriminación este año. Parece como si los blancos creyeran que, sólo porque eres negro y pobre y proveniente de Limpopo, eres un animal. Traté a los blancos con educación, pero no tenían tiempo para saludarme o escucharme*”. Otro exclamó: “*los estudiantes blancos me miran como si fuera un fantasma o alguien de otro planeta*”. Un tercer estudiante comentó: “*La vida en la residencia puede ser definida con las siguientes palabras: RACISMO, [se repite 16 veces]... Y EL AISLAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EXTERNOS A NUESTRO PROYECTO*”. Un estudiante de cuarto tenía que decir lo siguiente al respecto: “*Me tomó 18 meses convencer a los estudiantes fuera de nuestro grupo de que somos personas normales que se llevan bien con todo el mundo*”.

Por mucho que los estudiantes se quejaron de este asunto, en general lo aceptaron como un mal necesario. En algunos casos, sin embargo, percibieron los motivos subyacentes raciales, así como una persistente amargura y rencor. Un estudiante lo expresó así: “*Muchas personas no respetan mi cultura. Me sentí obligado a hacer cosas en contra de mi voluntad*”. Otro estudiante contestó: “*Era como*

We all struggled to adapt in the beginning. If it had not been for my fellow project students and the resilience we had had to endure during many years of hardship where we come from, I doubt if we would have made it here.

Acceptance by students outside of the Limpopo project. This appeared to have been a major stumbling block. Students consistently complained about racism, for instance, being called names and not being greeted in return by white students, no matter what. One student described this phenomenon as follows³: Many of us were victims of discrimination this year. It seems as if whites think that, just because you're black and poor and coming from Limpopo, you are an animal. I tried to befriend whites, but they didn't have time to greet me or listen to me. Another exclaimed: White students looked at me as if I were a ghost or someone from another planet. A third student remarked: Hostel life can be explained in the following words: RACISM, [REPEATED 16 TIMES] ... AND ISOLATION BY STUDENTS OUTSIDE OUR PROJECT. A fourth student had the following to say: It took me 18 months to convince students outside of our group that we are normal people who get on well with everybody.

Orientation. Much as students complained about this matter, on the whole they accepted it as a necessary evil. In some instances, though, they perceived the underlying racial motives it created, as well as lingering bitterness and animosity. As one student put it: Many people did not respect my culture. I felt forced to do things against my will. Another student retorted: It was like a second circumcision, only this time it was unnecessary. Yet another student commented: If it hadn't been for the support of my fellow project students, I would in all likelihood not have made it.

Financial arrangements. This proved to be the most frustrating of all the problems. Students were driven up the wall on finding on many an occasion that money had not been paid into their accounts, that they were forbidden to access their marks, and that they were forbidden to go to the main campus to discuss their problems.

Health aspects. Students who took ill, were allowed to consult the campus doctor... however, it soon proved impossible to obtain the prescribed medicine. Furthermore, it was not at all clear who should be consulted in the event of a student fracturing a leg or an arm,

³ The verbatim responses have been only lightly edited to preserve the authenticity of what they articulate.

una segunda circuncisión, sólo que esta vez no era necesario". Otro estudiante comentó: "Si no hubiera sido por el apoyo de mis compañeros estudiantes del proyecto, no lo habría hecho con toda probabilidad".

Asuntos financieros. Éste resultó ser el más frustrante de todos los problemas. Los estudiantes se irritaron enormemente en más de una ocasión cuando descubrieron que no se les había pagado el dinero, cuando se les prohibió el acceso de sus calificaciones e ir al campus para discutir sus problemas.

Aspectos de salud. Los estudiantes que enfermaron pudieron ser atendidos por el médico del campus. Sin embargo, en algunas ocasiones fue imposible obtener el medicamento recetado. Además, no estaba del todo claro a quién se debía acudir en caso de que un estudiante se fracturase una pierna o un brazo, por ejemplo. En estos casos, se indicó a los estudiantes acudir al Hospital Académico de Pretoria. Sin embargo, los estudiantes no tenían los medios para llegar allí.

Cuestiones administrativas menores. Se manifestaron problemas relacionados de carácter general como, por ejemplo, cuándo o dónde comprar los uniformes de las residencias, o quién debía pagar por el acto de final de curso en las residencias. Los estudiantes lucharon por encontrar un equilibrio entre no pasar hambre y gastar el dinero en alimentos innecesarios (por ejemplo, dulces o refrescos). En cuanto al programa de mentores, muchos estudiantes no se presentaron a las citas con los profesores (esto incluye incluso a aquellos estudiantes que tuvieron al Decano de la Facultad como su mentor).

for instance. Students were told to go to Pretoria Academic Hospital, yet, they did not have the means to get there.

Administrative matters. (Minor) Problems mainly related to run-of-the-mill aspects, e.g. when/ where to buy hostel track suits, who was to pay for the end-of-the-year hostel function, etc. Students battled to find a golden midway between going hungry and spending their daily allowance on unnecessary foods (e.g. sweets and cold drinks). As far as the mentor programme was concerned: many students failed to show up for appointments with lecturers (this even included those students who had the Dean of the Faculty as their mentor).

Objetivo del estudio / Goal of the Study

He mirado hacia atrás en relación al proyecto de la provincia de Limpopo de la Universidad de Pretoria. Más particularmente, este trabajo tiene por objetivo analizar la presencia de los factores de la inteligencia emocional-social en los estudiantes que tuvieron éxito en el proyecto de la provincia de Limpopo.

I looked back at the Limpopo Province project at the University of Pretoria. More particularly, I investigated the existence of emotional-social intelligence factors in the success of students who succeeded in the Limpopo province project at the University of Pretoria.

Métodos / Methods

En la sección final de este artículo se informa sobre el análisis de los datos que hemos obtenido de los estudiantes que participaron en el proyecto a lo largo de los últimos nueve años.

In the concluding section of this article, I report on an analysis of the data that I had obtained from students involved in the project over the course of the past nine years. I took

Hemos sido conscientes del hecho de que no existen estudios puramente inductivos (BERNARD & RYAN, 2010: 107). En concreto, se ha utilizado un estilo deductivo de análisis para analizar si se puede encontrar evidencia de la existencia de los cinco principales factores predeterminados de la inteligencia emocional–social (EI) (BAR–ON, 1997; 2001; 2003; 2006), es decir, interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptación y estado de ánimo general.

Recolección de datos

Los datos fueron obtenidos a través de las siguientes técnicas cualitativas de recolección de datos:

- a) Entrevistas de grupos focales.
- b) Entrevistas individuales entre el autor del artículo y los estudiantes, así como con los profesores.
- c) Cuestionario (preguntas abiertas).
- d) Observación y reflexión.

Análisis de datos: estrategia analítica

Se utilizó la técnica de análisis de datos de Creswell (2003) (ver Tabla 1), teniendo en cuenta los pasos como una guía para el procedimiento de análisis de datos.

cognizance of the fact that, no matter how hard we try there are no purely inductive studies (BERNARD & RYAN, 2010: 107). More particularly, I used a deductive style of analysis to see if evidence could be found for the existence of the five predetermined, main factors of emotional–social intelligence (EI) (BAR–ON, 1997; 2001; 2003; 2006), namely Interpersonal, Intrapersonal, Stress Management, Adaptability and General Mood. (For the purposes of this article, I use the word emotional–social intelligence when I refer to the five main factors of the Bar–On model because I believe that it is more correct to refer to emotional–social intelligence than to limit any such discussion to a narrow conversation about emotional intelligence–related factors only.)

Data Gathering

Data were obtained by means of the following qualitative data gathering techniques

- a) focus group interviews,*
- b) individual interviews between myself and students, as well as between myself and lecturers,*
- c) questionnaire (open ended questions), and*
- d) observation and reflection.*

Data analysis: Analytic Strategy

I used Creswell’s (2003) data analysis technique (Table 1), keeping in mind that one step does not follow on another but that steps are a guideline for the ongoing process of data analysis.

<i>Pasos</i>	<i>Técnicas de análisis de los datos</i>
1: Organización de los datos	Después de recoger los datos, éstos fueron preparados para el análisis. El autor organizó y transcribió al pie de la letra los datos grabados de las entrevistas individuales. Se tuvo en cuenta la importancia de saber cuándo, dónde, cómo y por qué los datos fueron recolectados y categorizados en un determinado orden, para ser capaces de recuperar los datos y contextualizar las partes que serán utilizadas (NIEUWENHUIS, 2010).
2: Lectura de los datos	La lectura repetida en varias ocasiones de los datos es imprescindible para poder familiarizarse con los datos y tener una visión completa de los mismos (DE VOS, 2005A; 2005B). A través de la lectura y relectura de los datos se escribieron impresiones preliminares indicando lo que se desprende de los mismos (NIEUWENHUIS, 2010).
3: Comienzo de un análisis detallado de los datos	Se hizo uso de códigos pre–existentes o <i>a priori</i> que guiaron el proceso de investigación (CRESWELL, 2007). Estos códigos <i>a priori</i> se identificaron a través de una revisión de la literatura a fondo y el marco teórico sobre las siguientes dimensiones de la capacidad de adaptación profesional: inquietud, control, curiosidad y confianza. El autor es consciente de que hacer uso de códigos ya existentes puede limitar el análisis en lugar de presentar las opiniones de los participantes (CRESWELL, 2007). Por lo tanto, se mantuvo especial atención a la expresión mostrada por los participantes en esta investigación.
4: Identificación y descripción de las	En esta fase del análisis se procesaron las formas y las partes integrales de la fase anterior. Las categorías y subcategorías fueron identificadas y codificadas a partir de los códigos <i>a</i>

categorias y subcategorias	<i>priori.</i>
5: Discusión de las categorías y subcategorias	Durante esta fase se discutió la significación de las categorías y subcategorias identificados. Se identificó también la relación entre conceptos. Se necesitó presentar una estructura de la investigación utilizando texto, tablas y figuras (CRESWELL, 2007).
6: Síntesis e interpretación de las categorías	En esta fase del análisis se intentó sintetizar e interpretar los datos para explicar el significado de la información.

TABLA 1. *Técnicas de análisis de los datos*

<i>Steps</i>	<i>Data analysis techniques</i>
<i>1: Organization of data</i>	<i>After data has been collected it is prepared for analysis. I organized the data and transcribed – verbatim, the audio recorded individual interviews. It is important to know when, where, how and why data was collected and categorise it as such in order to be able to retrieve data and recontextualise parts of data that will be used (Nieuwenhuis, 2010).</i>
<i>2: Reading of data</i>	<i>Reading through the data several times is imperative so that I could become familiar with the data and have a thorough overview of all data (De Vos, 2005a; 2005b). Through reading and re-reading data I could write down preliminary impressions from the data indicating what I had been learning from the data (Nieuwenhuis, 2010).</i>
<i>3: Starting a detailed analysis of data</i>	<i>I made use of pre-existing or a priori codes that guided the research process (Creswell, 2007). These a priori codes were identified through the in-depth literature review and theoretical framework as the dimensions of career adaptability, namely: concern, control, curiosity and confidence. I realize that making use of pre-existing codes can limit the analysis rather than presenting the views of participants (Creswell, 2007). Thus, I had to be aware of this throughout the analysis process and remain open to the representation of the voice of the participants.</i>
<i>4: Identification and description of themes and subthemes</i>	<i>This phase of the analysis process forms an integral part of the previous phase. From the identification of the a priori codes, themes and subthemes are identified and coded.</i>
<i>5: Discussion of themes and subthemes</i>	<i>During this phase I have to discuss the meaningfulness of identified themes and subthemes. The relation between concepts would also be indicated. I needed to present an in-depth picture of the research using narrative, tables or figures (Creswell, 2007).</i>
<i>6: Synthesis and interpretation of data</i>	<i>At this point in the analysis process I attempt to synthesize and interpret the data in order to explain the meaning of the data and research.</i>

TABLE 1. *Data analysis techniques**Cuestiones éticas*

Se solicitó el permiso de los participantes para llevar a cabo la investigación y el informe de los resultados por escrito. Los participantes fueron informados del objetivo y del progreso de la investigación en todo momento.

Ethical Issues

Written permission was obtained from all participants to conduct the research and report the findings. Participants were informed about the aim and progress of the research and participants' permission was obtained for the results (including photographs) to be published.

Resultados / Results

A continuación se presenta la evidencia de la existencia de los cinco factores principales predeterminados de la inteligencia emocional-social: interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (BAR-ON, 1997; 2001; 2006). Por razones de espacio, no se informa sobre los subtemas que emergieron inductivamente durante la investigación.

Facetas intrapersonales

Andrew mencionó las siguientes razones para su éxito: *“He aprendido a confiar en mí mismo, mantener la concentración en mis propias metas y pasiones, y crear mi propia felicidad y éxito – nadie más puede hacerlo por ti mismo”*. Alvin hizo un comentario similar: *“No es la Universidad la que tiene la culpa si uno no tiene éxito. Descubrí que el éxito es algo personal: si uno es infeliz y culpa a los demás, no se hace responsable de sus acciones”*.

Facetas interpersonales

La gran mayoría de participantes dio pruebas de habilidades interpersonales adecuadas. Peter (se utilizan seudónimos) disfrutó muchísimo de la vida en la residencia: *“Esto fue lo mejor de todo: Estar entre mis amigos, ayudarlos y ser ayudado por ellos”*. Siphon comentó: *“La socialización fue mi experiencia más positiva”*. Moipone comentó: *“La vida social era excelente, lo más destacado de mis estudios”*. Emily ha comentado: *“Fue muy divertido comunicarme con otros estudiantes de nuestro grupo... y, después de algún tiempo, también con los demás”*. Elías se refiere a los muchos amigos que había hecho, así como los aspectos interpersonales (cuidar y abrazar: *“Nos ayudamos entre todos en el espíritu de Ubuntu”*) y las actitudes de sus compañeros como una explicación de su éxito. James se refirió a la importancia de *“asociarte con la gente que con la que te sientes cómodo y ser paciente con lo que no te gusta”*.

Facetas de manejo del estrés

La gran mayoría de los estudiantes informó sobre su habilidad para manejar el estrés adecuadamente: una habilidad que habían adquirido durante muchos años luchando contra todas las dificultades de su lugar de origen. Ramadugoane hizo la siguiente observación: *“Me he acostumbrado a tratar con mucho estrés, estoy aplicando las destrezas que he usado todo el tiempo”*. Mpho dijo lo siguiente sobre los exámenes y pruebas: *“Mi estrés y las preocupaciones se redujeron pronto,*

Evidence of the existence of the five predetermined, main factors of emotional-social intelligence, namely Interpersonal, Intrapersonal, Stress Management, Adaptability and General Mood (BAR-ON, 1997; 2001; 2006) are presented below. For reasons of space, I do not report on subthemes that emerged inductively.

Intrapersonal Facets

Andrew mentioned the following reasons for his success: I have learnt to trust myself, keep focused on my own goals and passions and create my own happiness and success – no one else can do it for you. Alvin made a similar comment: It is not the university itself that is to blame if one is not successful. I discovered that success is a personal thing: If one is unhappy and blaming others, one does not take responsibility for one’s actions and that sets one up for failure.

Interpersonal Facets

The vast majority gave evidence of adequate interpersonal skills. Peter (pseudonyms are used) thoroughly enjoyed hostel life: This was the best of everything: To be among so many of my friends, to support them and be supported by them. Siphon commented: Socialization was my most positive experience. Moipone remarked: Social life was excellent, the highlight of my studies. Emily commented: It was so much fun to communicate with other students from our group... and, after some time, the others as well. Elias referred to the many friends he had made, as well as the warm hands (caring and embracing: We all help each other in the spirit of ubuntu) attitudes of fellow students as a reason for their success. James referred to the importance to associate with people that you feel comfortable with and be patient with those that do not like you.

Stress Management Facets

The vast majority of students reported on their acquired ability to manage stress adequately; an ability that they had acquired during many years of struggling against many odds at home. Ramadugoane made the following philosophical comment: I have grown accustomed to dealing with much stress; I am applying the skills I have used all along. Mpho had the following to say about the examinations and tests: My stress and worries soon became less because I realized that I had to familiarize myself with the work before tests

porque me di cuenta de que tenía que familiarizarme con el trabajo antes de las pruebas y exámenes para ayudar a reducir mis niveles de estrés”. Jim utilizó las siguientes palabras para reflexionar sobre su primer año: “En un principio, no había nadie a quien llorar... Eso fue muy difícil para mí. Pero seguí adelante, hablé con mis compañeros y con mi mentor y con el tiempo aprendí a lidiar con mis problemas... trabajando más duro y manteniendo la atención en mis metas, sobre todo adquiriendo las habilidades para poder marcar la diferencia en mi comunidad algún día”. Anna tenía una solución práctica para su estrés: “Voy a estudiar mucho todos los días para no estresarme en la época de exámenes”.

Facetas de adaptabilidad

Prácticamente todos los comentarios de los estudiantes reflejan excelentes habilidades de adaptación. Temba tenía que decir lo siguiente al respecto: “Yo sabía que la Universidad de Pretoria ofrece la mayoría de las clases en afrikaans, pero me adapté rápidamente al sistema de tutorías”. Temi comentó: “Hice grandes esfuerzos para conocer y utilizar las instalaciones de los estudiantes, tales como la biblioteca (¡a pesar de que cierran muy temprano!), los ordenadores e internet como ayuda para resolver todos los desafíos. Eso me ayudó mucho”. Nana dijo que luchó sobre todo durante el primer mes, pero “pronto descubrí [mis] debilidades y fortalezas y aproveché la mayor parte de mis puntos fuertes”. Pinky observó que era fantástico ir a las bashes (fiestas) y reuniones de oración, “pero pronto me di cuenta de que no sería capaz de hacer frente a todas las demandas a menos que me empezara a administrar mejor mi tiempo. Sin duda, ¿una tiene que trabajar como un esclavo para vivir como una reina?” Winnie explicó su decisión de cambiar su campo de estudio de la enseñanza a la enfermería de la siguiente manera: “Uno tiene que hacer los cambios necesarios cuando se encuentra en un callejón sin salida. Ahora sé que nunca se debe hacer un curso sobre el que no estás realmente interesado. En su lugar, se debe cambiar de campo de estudio cuando no sea el adecuado para ti”. Joanna declaró que le “resultaba difícil sobrevivir hasta que empezó a conocer otros campos de estudio que me ofrecían algo más que mi actual campo de estudio”. Alfred se acercó a la situación de una manera práctica: “Pronto descubrí que había una gran diferencia entre lo que uno tenía que hacer para salirse con la suya en la escuela y lo que uno tiene que hacer en la Universidad para tener éxito. El trabajo fue muy difícil y muchas veces me dio dolores de cabeza, pero no era

and examinations to help my lower my stress levels. Jim used the following words to reflect on his first year: Initially, there was no one to cry to... That was a disaster to me. But I kept going, talked with my fellow students and my mentor and eventually learnt how to deal with my worries... by working harder and keeping my eye on my goals, mainly to equip myself with skills to make a difference in my community one day. Anna had a practical solution for her stress: I will study hard each and every single day so that in times of exams I will not get stressed out.

Adaptability Facets

Virtually all students' comments reflected excellent adaptability skills. Temba had the following to say in this regard: I knew the University of Pretoria offered most classes in Afrikaans but I quickly adapted to the tutoring system. Temi remarked: I took great pains to find out about and utilize student facilities such as the library (even though they close so early!), computers and the internet to help me deal with the many challenges. This helped me a lot. Nana stated that she struggled especially during the first month but soon discovered [her] weaknesses and strengths and made the most of my strengths. Pinky observed that It was lovely to go to bashes (parties) and prayer meetings but I soon became aware that I would not be able to cope unless I started managing my time better. To be sure, one has to work like a slave to live like a queen! Winnie motivated her decision to change her field of study from teaching to nursing as follows: One has to make the necessary changes when one ends up in a dead end street. I now know that one should never do a course that you are not really interested in; instead, one should change one's field of study if it is not the right one for you. Joanna stated that she found it difficult to survive until she started finding out about other fields of study that offered her more than [my] current field of study. Alfred approached the situation in a practical manner: I soon discovered that there was a huge difference between what one get away with at school and what one needs to do at university to succeed. The hard work was very challenging and often gave me headaches but not impossible. The assignments became easy when I learnt where to get information that would help me complete them.

General Mood

On the whole, the mood among students was predominantly happy, despite the initial shock when they arrived on campus, far away from home and in a totally different

imposible. Las tareas se hicieron más fáciles cuando me enteré dónde obtener la información que me ayudara a completarlas”.

Facetas de estado de ánimo

En general, el estado de ánimo predominante entre los estudiantes fue la felicidad, a pesar de la conmoción inicial cuando llegaron en el campus, lejos de casa y en un ambiente totalmente diferente a los que estaban acostumbrados. Matthews señaló: *“Ese año pasó a ser el año de mi felicidad, a pesar de los múltiples desafíos. Tomados en su conjunto, nuestro grupo estaba feliz, a pesar de las muchas quejas acerca de cosas como la comida, el idioma de instrucción, el campo de estudio, etc. Lo bueno fue que nuestros profesores nos recordaban constantemente que podríamos cambiar estas cosas si trabajábamos duro y queríamos”.* Jenny resumió la situación con bastante claridad: *“Todo ha ido bien al final, a pesar de que muchas cosas no empezaron bien en las primeras etapas”.* Matsemela aportó este comentario: *“La atención prestada nos hizo sentir bien y seguros, a pesar de los muchos desafíos y la tristeza”.* El siguiente comentario, muy perspicaz, fue hecho por Jenny: *“Yo aprendí a tomar medidas audaces cuando me sentía mal... Estudiar más, una sonrisa, y nunca, nunca perder la esperanza. Lo mejor es: A todos nos educaron para una vida mucho mejor. Mi consejo es mantener en el corazón la idea de que de que pronto se convertirán en maestros, abogados, veterinarios y muchas otras cosas”.*

De este análisis cualitativo se desprende que los estudiantes aportan evidencia sobre las habilidades sociales y emocionales desarrolladas. Parece plausible sugerir que estas habilidades han contribuido significativamente a su éxito.

Discusión / Discussion

La intervención supuso una contribución concreta a la transformación de la Educación en Sudáfrica en varios frentes. En primer lugar, el programa contribuyó a diversificar y enriquecer de este modo la cultura de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de Pretoria, donde la mayoría de los estudiantes y profesores solía ser de raza blanca. En segundo lugar, el programa contribuyó a acelerar la transformación dentro de la Universidad por traer nuevas experiencias y expectativas a la palestra –en este caso, las experiencias y expectativas de sudafricanos talentosos de raza negra provenientes de entornos de pobreza, ruralidad y marginación

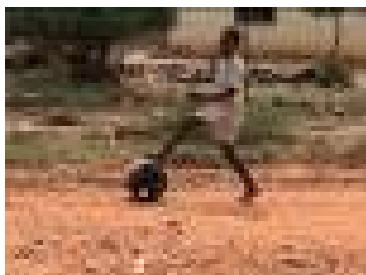
environment than the environments they were used to. Matthews noted that This year happened to be the year of my happiness, despite the multiple challenges. Taken as a whole, our group was happy, despite the many complaints about many things such as food, language of instruction, field of study and others. The good thing is, we were constantly reminded by our prof that we could at least change these things if we really worked hard and wanted to. Jenny summed the situation up rather neatly: Everything went well in the end, even though many things weren't good at different stages. Matsemela had one comment only: The care that was given to us made us feel good and safe, despite many challenges and sadness. The following, very insightful comment was made by Jenny: I learnt to take bold steps whenever I felt bad... Study harder, smile, never, ever lose hope. The best thing is: We all get educated for a much better life. My advice to others is to keep heart in the knowledge that that will soon become teachers, lawyers, veterinarians and so many other things.

It would seem from this qualitative analysis that these students gave ample evidence of displaying enhanced emotional-social intelligence skills. It seems plausible to suggest that these skills contributed meaningfully to their success.

The intervention has, along several fronts, made a concrete contribution to the transformation of education in South Africa. Firstly, the programme helped to diversify and thus enrich the culture of teaching and learning at the University of Pretoria, where the vast majority of students and faculty members used to be white. Secondly, the programme helped to expedite transformation within the University by bringing new experiences and expectations to the fore – in this case the experiences and expectations of poor, rural, economically marginalized gifted black South Africans (photographs 5 and 6, below). In both instances the programme helped to expedite the

económica (ver fotos 5 y 6)–. El programa contribuyó a acelerar la creación de una sociedad más equitativa y dinámica en Sudáfrica.

Sin embargo, el proyecto puso de relieve una serie de cuestiones que merecen la atención de todas las personas interesadas en proyectos de la misma naturaleza.



FOTOGRAFÍA 5

En primer lugar, las cuestiones económicas necesitan un replanteamiento serio. No es suficiente prometer a los futuros estudiantes que se hará todo lo que necesario para obtener financiación para el proyecto. Esto lleva a la ira improductiva. La financiación debe mejorarse para atraer a los estudiantes. Esto tiene que incluir costos como el transporte, el dinero para gastos personales, libros, ropa y otros gastos varios ocasionados en las residencias durante el año.

En segundo lugar, al comienzo de cada curso académico, algunos estudiantes se encuentran en lista de espera (*wagly*s) y la administración parece indiferente en cuanto a dónde se van a alojar. Esta práctica necesita un replanteamiento serio. Poner a los estudiantes aceptados en lista de espera condena a los estudiantes (que no tienen estructuras de apoyo en la región de Tshwane) a una vida en las calles de los suburbios adyacentes hasta que (con suerte) puedan recuperar el acceso a las residencias. Los líderes del proyecto tendrán que manejar este aspecto de manera profesional y compasiva en el futuro, teniendo en cuenta el cambio de las circunstancias socioeconómicas y el versátil perfil demográfico de los campus universitarios.

En tercer lugar, resulta sumamente importante que al menos un miembro académico informado y compasivo del personal y otro de la administración se asignen a este tipo de proyectos a tiempo completo, con el fin de reclutar a los futuros estudiantes y para coordinar su introducción a la vida universitaria. Estas personas también tienen que estar disponibles para ayudar a los

creation of a more equitable and dynamic South Africa.

However, that the project highlighted a number of matters that deserve the attention of all persons concerned with fledgling projects of a similar nature.



FOTOGRAFÍA 6

First and foremost, financial matters need a serious rethink. It is not sufficient to promise prospective students that everything possible will be done to obtain funding for the project. This leads to unproductive anger. Finance needs to be made available to attract students. This will have to include 'other' costs, such as transport, pocket money, books, clothing, and miscellaneous costs incurred in hostels during the year.

*Secondly, at the beginning of every academic year, some students are put on the waiting list (*wagly*s) and administration appears unconcerned as to where they are going to stay. This practice needs a serious rethink. Putting those students who passed on a waiting list, almost inevitably 'doom' the students (who have no support structures in the Tshwane region) to a life of roaming the streets of adjacent suburbs until they (hopefully) one day are lucky enough to regain access to residences. Conversely, these students turn to squatting as a way of handling an untenable situation with little or no help from administration. Project leaders will need to manage this aspect professionally and compassionately, against the frame of reference of changing socio-economic circumstances and the changing demographic profile of university campuses.*

Thirdly, it seems crucially important that at least one knowledgeable, compassionate academic member of staff and one from administration are allocated to this type of project on a full-time basis, in order to recruit prospective students and to coordinate their induction into university life. These persons

estudiantes en la elaboración de sus perfiles y para firmar los formularios necesarios.

En cuarto lugar, en cuanto a la idea original de atraer a los futuros profesores se refiere, es necesario tener en cuenta que se necesita restaurar el atractivo de la Educación como profesión si se quiere tener alguna posibilidad de atraer a los mejores estudiantes de raza negra a esta profesión. Cross & Schoole (1997: 50) sostienen que en Sudáfrica los profesores en prácticas entran en el cuerpo docente sin un compromiso para desempeñar la carrera elegida. Estos autores sugieren que muchos de los futuros maestros no tienen el deseo de enseñar, una afirmación que es corroborada por las pruebas presentadas en este artículo. Los resultados de una encuesta nacional (COSSER, 2002: 2–3) resultan relevantes para el presente artículo. Los cinco primeros factores que influyen en la elección de la carrera por parte de un futuro estudiante se clasifican de la siguiente manera:

1. Probabilidad de mejora de las oportunidades de encontrar empleo.
2. Interés intrínseco de los alumnos en un tema.
3. La idea de que la Educación Superior facilitará un mayor salario.
4. Presión familiar sobre un estudiante para acceder a la Educación Superior.
5. La disponibilidad de becas.

Está claro que la gran mayoría de los alumnos ve la formación universitaria como una *puerta de acceso al empleo*. Por tanto, estos aspectos deben ser incorporados en cualquier estrategia de reclutamiento en el futuro.

En quinto lugar, parece clara la necesidad de una definición más amplia del término superdotación o talento en el proyecto. Madge (1979: 55) señaló que:

“Nadie ha sugerido que una medida de la inteligencia o CI puede estimar las probabilidades de que un individuo se convierta en un miembro activo y responsable de la sociedad, su papel como líder de la comunidad, sus contribuciones a la humanidad, o su habilidad para llevarse bien con la gente. Hay muchas cualidades humanas como la cordialidad, la alegría, la sencillez, la valentía y la empatía, que no tienen relación alguna con el coeficiente intelectual... [que] ciertamente, no puede informar sobre todas las cualidades del niño”.

also have to be available to assist students in compiling their subject sets and to sign the necessary forms.

Fourthly, as far as the original idea of attracting prospective teachers is concerned: The lure of education as a profession needs to be restored if we are to stand any chance of attracting top black students into this profession. Cross and Schoole (1997: 50) maintained that South African many trainee teachers enter the teaching profession without a commitment to actually profess their chosen career. These authors suggest that many prospective teachers have no desire to teach, a statement which is borne out by the evidence provided in this article. The following findings from a national survey (Cosser, 2002, p. 2–3) bear relevance to the current article: The first five factors which exert an influence on learner choice of a future are ranked as follows:

- 1) It will probably enhance employability.*
- 2) Learners' intrinsic interest in a subject.*
- 3) The notion that higher education will facilitate a higher income.*
- 4) Family pressure on a learner to enter higher education.*
- 5) The availability of bursaries.*

It is clear that employability is viewed by far the majority of learners as a gateway to employment. Future recruitment needs to factor these aspects into any recruitment strategy.

Fifthly, the need for a more comprehensive definition of giftedness thus seems clear. Madge (1979: 55) pointed out that:

No one has ever suggested that a measurement of intelligence or IQ can estimate an individual's chance of becoming an active, responsible member of society, his role as a community leader, his contributions to mankind, or his ability to get along with people. There are many human qualities such as warmheartedness, cheerfulness, unpretentiousness, courage and empathy, which have no relationship whatsoever with IQ... [and which is] certainly not intended to tell everything about a child.

Even before the term “emotional intelligence” became popular, Hoffman, Wasson and Christianson (NEWELL, 1989: 98) suggested the following criterion to identify gifted underachievers:

Incluso antes de que el término *inteligencia emocional* se hiciera popular, Hoffman, Wasson & Christianson (NEWELL, 1989: 98) sugieren el siguiente criterio para identificar el talento con bajo rendimiento:

“Un típico [superdotado] de bajo rendimiento tiene un alto coeficiente intelectual, pero muestra una discrepancia entre el rendimiento previsto y el real, no es coherente en el cumplimiento de metas, muestra niveles bajos de confianza en sí mismo, presenta sentimientos de inferioridad, culpa a otros de sus propios problemas, y no es capaz de terminar sus tareas”.

Esta cita también implica que un alto coeficiente intelectual no garantiza el logro satisfactorio de la vida, sino que se deben considerar otros factores cuando se trata de explicar la varianza en el rendimiento entre los individuos con talento. Cualquier discusión de este tipo debe incluir referencias sobre los aspectos de inteligencia emocional-social.

Por último, desde la perspectiva de la inteligencia emocional-social, existe una preocupación sobre la sorprendentemente escasa facilitación de la inteligencia emocional-social en nuestras escuelas. Curiosamente, en todo el país, los directores se muestran reacios a invertir tiempo para desarrollar programas de investigación sobre la inteligencia emocional-social (aludiendo como excusa la imposibilidad de desarrollar habilidades *suaves* en contextos escolares hacinados). Sin embargo, los profesionales coinciden en que es crucial para las personas el reconocer sus propias emociones y las de los demás, para comprender sus emociones y expresarlas de una manera no destructiva (MAREE & MOKHUANE, 2007). Después de todo, un alto índice de inteligencia o aptitudes no garantiza un rendimiento académico satisfactorio. Mientras que el coeficiente intelectual o aptitud puede ayudar a los estudiantes a lograr buenas calificaciones en la escuela, no se puede negar el valor de la inteligencia emocional-social como un predictor del éxito mucho mejor en el ámbito profesional. La investigación ha demostrado una y otra vez que el rendimiento escolar, la aptitud y el CI predicen sólo un 9% del éxito de los alumnos en el futuro lugar de trabajo, mientras que la inteligencia emocional-social predice entre 36% y 40% de este tipo de éxito (BAR-ON, 2006). Sin embargo, las escuelas todavía se centran en el aumento de la capacidad cognitiva, las competencias y habilidades para la adquisición de nuevos conocimientos, en recordar hechos y cifras, y

A typical [gifted] underachiever has a high IQ, but shows a discrepancy between expected and actual performance, is inconsistent in accomplishing goals, displays impaired levels of self-confidence, reveals feelings of inferiority, blames others for his or her own troubles, and provides evidence of withdrawal.

This quote, too, implies that a high IQ alone does not guarantee satisfactory achievement in life but that other factors need to be considered when attempting to explain the variance in achievement among gifted individuals. Quite the opposite: Any such discussion should include due references to emotional-social intelligence aspects as well.

Lastly, from an emotional-social intelligence perspective, concern needs to be expressed about the puzzling lack of emotional-social intelligence facilitation in our schools. Curiously, across the country, headmasters appear reluctant if not unwilling to give time to research programmes on emotional-social intelligence (the standard excuse being that overcrowded syllabuses allow no room for facilitating the “softer” skills). Yet, professionals agree that it is crucial for individuals to recognize their own and other people’s emotions, to understand these emotions and to express them in a non-destructive way (MAREE & MOKHUANE, 2007). After all, a high IQ or aptitudes alone do not ‘guarantee’ satisfactory achievement. Whereas IQ or aptitude may help learners achieve good marks at school, over time, there is no denying the value of emotional-social intelligence as a much better predictor of success in the workplace. Research has time and again shown that school achievement, aptitude and IQ predict only about 9% of learners’ future success in the workplace, while emotional-social intelligence predicts between 36% and 40% of such success (BAR-ON, 2006). Yet, by and large, schools still focus on increasing cognitive capacity, competencies and skills like acquiring new knowledge, recalling facts and figures and applying this information to reasoning, understanding and solving problem (BAR-ON, 2003). The excessive emphasis placed by departments of education on only certain facets of the comprehensive syllabus at the cost of programmes that have greater meaning for learners in the long term is plainly short-sighted. Teachers should be trained on how to promote emotional-social intelligence in their classrooms, and they should be encouraged to apply these skills on an ongoing basis.

en aplicar esta información para el razonamiento, la comprensión y la resolución de problemas (BAR–ON, 2003). El excesivo énfasis de los departamentos de educación en ciertos aspectos del plan de estudios integral en vez de en programas que tienen una mayor significación para los estudiantes a largo plazo es claramente equivocado. Los maestros deben estar capacitados para promover la inteligencia emocional–social en sus aulas, y deben ser alentados a aplicar estas habilidades sobre una base continua.

Limitaciones

Debido a que sólo se ha investigado un proyecto, el alcance del estudio y las posibilidades de generalización son limitadas. A pesar de las medidas específicas adoptadas para mejorar la fiabilidad y la credibilidad del estudio, la interpretación subjetiva del investigador puede ser vista como una limitación.

Conclusión / Conclusion

En general, si los comentarios del personal administrativo, los alumnos y los profesores a lo largo de nueve años pueden ser una indicación del grado de éxito del proyecto, éste proyecto tuvo un éxito enorme. Este proyecto debe servir como modelo para muchos proyectos similares en el futuro, y también puede ser utilizado como un ejemplo para garantizar el éxito de la integración de los estudiantes talentosos en desventaja en nuestras universidades. Con el fin de asegurar el éxito de muchos de nuestros estudiantes talentosos, un entorno de cuidado, comprensión y apoyo resultan fundamentales. Por otra parte, parece imprescindible enseñar y promover las habilidades de la inteligencia emocional–social entre los estudiantes para garantizar no sólo mayores tasas de rendimiento en las universidades, sino para mejorar también las posibilidades de estos estudiantes de ganarse la vida de una manera respetable y ayudarles a diseñar una vida exitosa. Estas habilidades se pueden enseñar, y los padres de familia deben ser incluidos en el proceso, debiendo empezar antes de que los estudiantes lleguen a la Universidad para asegurar su máximo beneficio (BAR–ON & MAREE, 2009; MAREE, BAR–ON & ELIAS, 2009; STERN & ELIAS, 2007).

Limitations

Because only one project was investigated, the scope of the study and generalization possibilities are limited. Although specific steps were taken to enhance the trustworthiness and credibility of the study, the subjective interpretation of the researcher could be viewed as a limitation.

If the collective comments of the administrative staff, learners and lecturers over nine years are any indication of the degree of success of the project, it was hugely successful. This project should serve as a blueprint for many similar projects in the near future, and it can also be used as an example to ensure the successful integration of gifted disadvantaged students in our universities. In order to ensure success for many of our gifted students, a caring, understanding and supportive environment is of prime importance. Furthermore, it seems imperative to teach and promote emotional–social intelligence skills among students in an attempt to ensure not only higher throughput rates at universities but, more importantly, to improve these students' chances of earning a respectable living but, more importantly, to help them design successful lives. These skills can be taught and parents and caretakers should be included in the process, which should, in fact, commence long before students arrive at university to ensure maximum effect (BAR–ON & MAREE, 2009; MAREE, BAR–ON & ELIAS, 2009; STERN & ELIAS, 2007).

Referencias bibliográficas / Bibliographic references

- BAR-ON, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2001). "Emotional intelligence and self-actualization". En J. CIARROCHI, J.P. FORGAS & J.D. MAYER (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry*. Philadelphia: Psychology Press, 82–97.
- BAR-ON, R. (2003). "How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?" *Perspectives in Education*, 21(4), 3–16.
- BAR-ON, R. (2006). "How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done?" En R. BAR-ON, J.G. MAREE & M.J. ELIAS (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Sandton: Heinemann, 1–16.
- BAR-ON, R. & MAREE, J.G. (2009). "In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept". En LARISA V. SHAVININA (ed.), *The handbook on giftedness*. New London: Springer Science, 559–570.
- BERNARD, H.R. & RYAN, G.W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Albany: SAGE.
- BLOCH, G. (2009). *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- COSSER, M. (2002). *Factors affecting student choice behaviour in the course of secondary education with particular reference to entry into higher education. Research Report*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- CRESWELL, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE.
- CROSS, M. & SEHOOLE, T. (1997). *Rethinking the future of teacher education in South Africa. The role of partnerships*. South African Journal of Higher Education, 11(1), 48–56.
- CROUCH, L. (2001). *Turbulence or orderly change? Teacher supply and demand in the age of AIDS*. Pretoria: Department of Education.
- DE VOS, A.S. (2005A). "Scientific theory and professional research". En A.S. DE VOS (ed.), *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik, 27–43.
- DE VOS, AS. (2005B). "Qualitative data analysis and interpretation". En A.S. DE VOS (ed.), *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik, 333–349.
- EDUCATION LABOUR RELATIONS SURVEY COUNCIL (ELRC). (2005). *Study of demand and supply of educators in South African public schools*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL (ELRC). (2007). "International study visits". *The New Negotiator*, 1(1), 7–11.
- JANSEN, J.D. (2001). "Changing institutional research cultures". *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 8 (2), 28–36.
- JANSEN, J.D. (2002). "Political symbolism as policy craft: Explaining Non-Reform in South African Education after Apartheid". *Journal of Education Policy*, 17 (2), 199–215.
- MADGE, E.M. (1979). "The intelligent use of intelligence tests". *Education Bulletin*, 23 (2), 54–62.
- MAREE, J.G. (2005). "The torn learning sprockets: stars in the ascendant". *Gifted Education International*, 20 (2), 112–122.
- MAREE, J.G. (2010). "Critical appraisal of the system of education and prospects of meeting the manpower and developmental needs of South Africa". *Africa Insight*, 40 (2), 85–108.
- MAREE, J.G., ELIAS, M. J. & BAR-ON, R. (2009). "Emotional intelligence, giftedness, creativity and talent". En B. KERR (ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. New York: Sage, 320–322.

- MAREE, J.G. & MOKHUANE, Q. (2007). “First steps in developing a community–based teacher training programme designed to educate children to be emotionally intelligent”. En BAR–ON, R., MAREE, J. G. & ELIAS, M.J. (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. New York: Praeger, 139–153.
- MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). “The torn learning sprockets: judge this film by its sequel”. *Gifted Education International*, 17 (3), 287–296.
- MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2004). “Facilitating postmodern career counselling in the Limpopo Province of South Africa: A rocky ride to hope”. *Australian Journal of Career Development*, 13 (3), 47–54.
- NEWELL, M. (1989). “Adapting the triads model to serve gifted underachievers”. *Gifted Education International*, 6, 98–101.
- NIEUWENHUIS, J. (2010). “Analysing qualitative data”. En K. MAREE (ed.), *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik, 99–117.
- PAPENFUS, A. (1998). “Teaching: A career path or dead–end?” *Education Practice*, 1 July, 58–62.
- PRETORIUS, C. & HEARD, J. (2002). *Shock teacher shortage looms: Dramatic fall in enrolments at training institutions will trigger education crisis within two years*. [Online]. Available URL: <http://www.aegis.com/news/suntimes/1999/ST990503.html>. Accessed: 4 September 2011.
- STERN, R. & ELIAS, M. J., (2007). “Emotionally intelligent parenting”. En R. BAR–ON, J.G. MAREE & M.J. ELIAS (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Connecticut: Praeger, 37–48.

Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil¹

Rocío GUIL BOZAL

José Miguel MESTRE NAVAS

Gabriel GONZÁLEZ DE LA TORRE

Susana FONCUBIERTA DELGADO

Correspondencia:

Rocío Guil Bozal
rocio.guil@uca.es

Jose Miguel Mestre Navas
josemi.mestre@uca.es

Gabriel González de la Torre
gabriel.delatorre@uca.es

Susana Foncubierta Delgado
susitafd@hotmail.com

Teléfono común:
956 016218

Dirección postal común:
Laboratorio de Inteligencia Emocional
Departamento de Psicología
Facultad de CC. de la Educación
Campus Univ. del Río San Pedro s/n
Universidad de Cádiz
11519 Puerto Real (Cádiz)

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

RESUMEN

La legislación actual en materia de educación ha comenzado a dar importancia a la necesidad de trabajar la educación emocional ya desde la etapa de Educación Infantil. En la actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, así como en los Decretos y Órdenes que regulan el currículo y las enseñanzas mínimas de esta etapa, se incluyen contenidos y objetivos relacionados con la Inteligencia Emocional.

Dada la autonomía que la ley otorga a los docentes en la concreción del diseño curricular y en la programación del aula, y dada la relevancia de las vinculaciones que se han demostrado entre las competencias emocionales y diversos aspectos de la adaptación socioescolar, consideramos que la formación del futuro docente en relación al desarrollo de tales competencias en su alumnado debería formar parte de su programa de prácticas.

Desde este artículo presentamos una propuesta de integración de Educación Emocional en el *currículum* del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello partimos del modelo de Mayer & Salovey (1997), por considerar que es el único que contempla las habilidades emocionales como capacidades cognitivo-emocionales susceptibles de ser desarrolladas y, por otro lado, por ser el que mejor se ajusta a la finalidad general de esta etapa, así como a sus objetivos generales y contenidos curriculares que se reflejan en la citada normativa (LOE y LEA).

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia emocional, Educación infantil, Competencias emocionales, Educación emocional, Desarrollo emocional, Desarrollo social.*

¹ Este trabajo ha sido realizado en parte gracias a la subvención del MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN/ PLAN NACIONAL DE I+D, convocatoria del 2006-2009. Referencia: SEJ2006-04941/EDUC.

Integrating emotional competences in the Early Childhood Education curriculum

ABSTRACT

The current Spanish education legislation has started to highlight the need to work on emotional education since early childhood Education. The Spanish Education Law 2/2006 May 3rd (known as LOE), and all decrees and orders currently regulating the curriculum and teaching in Early Childhood Education include contents and objectives related to the Emotional Intelligence framework developed by Mayer & Salovey (1997).

Because all these laws and regulations give teachers autonomy for both designing and programming the curriculum in Early Childhood Education and because important relationships have been established between social and emotional competence and school adaptation, we argue in this paper that the training of future teachers in Early Childhood Education should include the development of emotional intelligence abilities and skills.

This article presents an emotional education proposal for its integration in the second cycle of Early Childhood Education (children aged 3 to 6 years old). This proposal is based on Mayer and Salovey's model (1997) of emotional intelligence. This model is the only one in which emotional abilities are considered cognitive-emotional capacities which can be developed and it matches the general goal of this educational stage and also the general aims and curricular contents included in the abovementioned legislation.

KEY WORDS: *Emotional intelligence; Early Childhood Education; Emotional competence; Emotional education; Emotional development; Social development.*

Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil

La legislación actual en materia de Educación recoge la necesidad de trabajar las emociones desde la Educación Infantil. Tanto la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía* (LEA), como los Decretos y Órdenes que regulan el currículo y las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, se explicitan contenidos curriculares y objetivos educativos que se corresponden, a nuestro juicio, con todas y cada una de las capacidades que constituyen el constructo de Inteligencia Emocional (IE, a partir de ahora), tal y como es definido por Peter Salovey & John D. Mayer (2007).

Por otro lado, en su redacción, el legislador otorga un apreciable grado de autonomía organizativa y curricular a los centros, concediendo a sus equipos directivos y docentes, presentes y futuros, un importante papel en la concreción del diseño curricular y la programación de aula. Consciente de la responsabilidad otorgada a los mismos, desde nuestro grupo de investigación proponemos poner a su disposición una serie de sugerencias y directrices metodológicas que, fundamentadas en trabajos científicos, les ayude en esta labor. Creemos que los *Practicum* de los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil constituyen el contexto ideal desde el que comenzar a desarrollar todas las competencias implícitas en dicha labor.

Consideramos que el futuro docente, como en el diseño de cualquier programación, al abordar el desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, debe intentar dar respuesta a tres simples preguntas: ¿Qué quiere enseñar?; ¿a quién quiere enseñarlo?; y ¿cómo va a enseñarlo? Una última pregunta, no por ello menos relevante, sería ¿para qué lo enseñamos? Dado las limitaciones de espacio,

no podemos desarrollarla, pero emplazamos al lector a la multitud de investigaciones realizadas en las que confirman experimentalmente la vinculación entre IE y rendimiento académico (GUIL & GIL-OLARTE, 2009), conflictividad escolar, conductas disruptivas y/o antisociales (MESTRE, GUIL, LOPES, SALOVEY & GUIL-OLARTE, 2006).

¿Qué queremos enseñar?

Como nos indican Mayer & Salovey (2009), la IE implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento o el juicio; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. Estas habilidades, representadas en la Figura 1, están organizadas jerárquicamente desde las habilidades que implican los procesos psicológicos más básicos a los más elevados, los procesos psicológicamente más integrados. Así, el nivel más bajo de las ramas concierne a la habilidad (relativamente) simple de percibir y expresar la emoción. En contraste, el nivel más alto de las ramas concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. Éste orden jerárquico es precisamente el que debe tenerse en cuenta en a la hora realizar una programación.

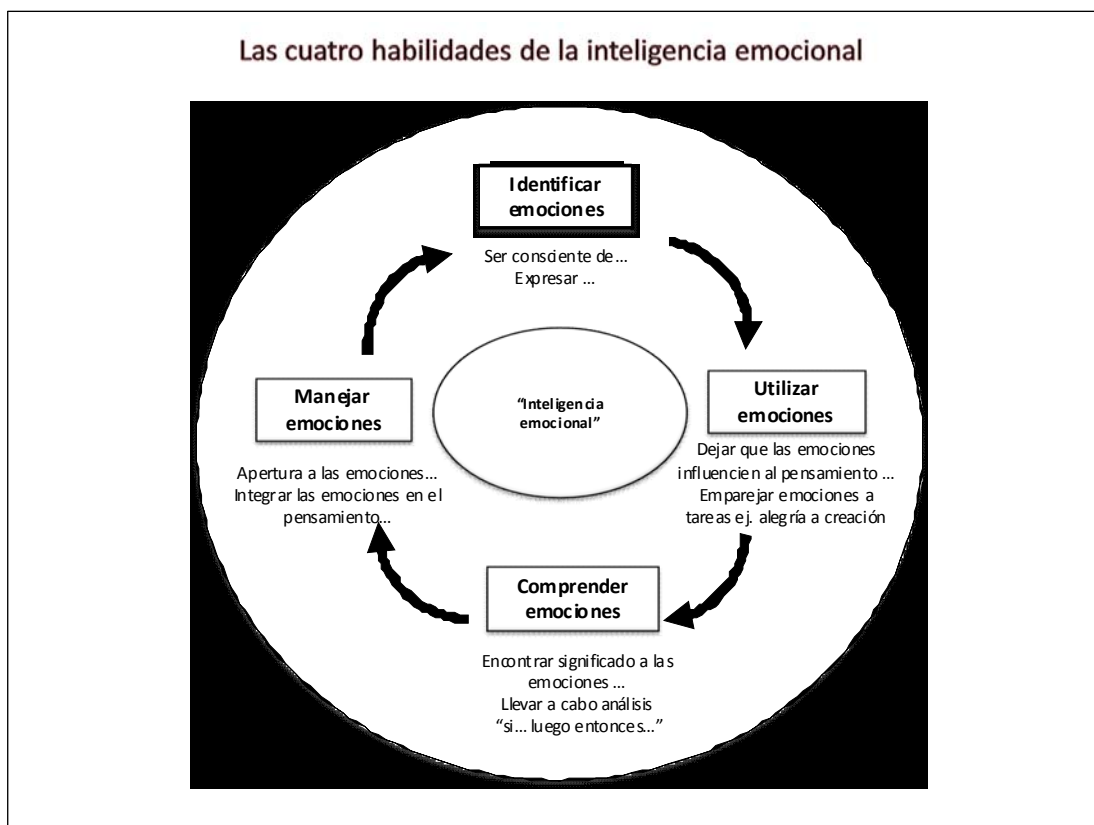


FIGURA 1: Representación del Modelo de Mayer & Salovey.

Como señalamos en la introducción, en la legislación se explicitan contenidos y objetivos relacionados con la IE. A fin de ser muy concretos a la hora de mostrar nuestra metodología de trabajo, a partir de los contenidos de la LOE, nos hemos centrado en el marco de la Comunidad Autónoma Andaluza, y en la etapa de Educación Infantil. Concretamente hemos revisado, entre otras, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía; Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Infantil; Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación

Infantil en Andalucía; y la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

En la LOE encontramos: *“se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”* (ESPAÑA, 2006A). A mayor nivel de concreción, y en relación a las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, encontramos: *“El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo”* (ESPAÑA, 2006B).

Como sabemos, los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en tres áreas diferenciadas. Para cada área se establecen unos objetivos generales, unos contenidos y unos criterios de evaluación. No obstante, dado el carácter globalizador de la etapa, buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación. Dada la inviabilidad de recoger aquí todos y cada uno de los artículos, leyes, órdenes y decretos revisados, en el cuadro adjunto (ver Tabla 1) hemos intentado resumir los aspectos fundamentales referidos a los objetivos de las etapas contempladas, relativos a emociones, contenidos de los bloques que los constituyen, y criterios de evaluación a tener en cuenta en materia de competencias emocionales.

Como puede comprobarse, en la legislación se explicita el trabajo con emociones básicas. Concretamente se recogen las emociones de amor, alegría, miedo, enfado, tristeza y rabia. Nosotros proponemos incorporar, además, algunas emociones sociales, fundamentalmente la vergüenza y la culpa, por ser emociones que se gestan en estos períodos de desarrollo infantil.

Una vez aclarado qué queremos enseñar, el siguiente paso sería conocer las características de los sujetos a los que queremos enseñar. Ello nos permitirá hacer propuestas didácticas adaptadas a sus características psicoevolutivas.

	Objetivos de la etapa	Bloque	Contenidos	Evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<p>Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones y saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros.</p> <p>Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar emocional.</p>	La identidad personal, el cuerpo y los demás	<p>Identificación y expresión de sentimientos y emociones propios y de los demás.</p> <p>Iniciación a la toma de conciencia emocional y participación en conversaciones sobre vivencias afectivas</p> <p>Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de emociones básicas</p> <p>Voluntad y esfuerzo para la adaptación progresiva de la expresión de los propios sentimientos y emociones, adecuándola a cada contexto.</p> <p>Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>Ir construyendo el conocimiento de sí mismo, aprendiendo a coordinar sus deseos, emociones y sentimientos propios y de los demás. Aceptando demostraciones de consuelo y afecto de las personas adultas conocidas y compañeros y compañeras así como manifestando afecto hacia las personas cercanas.</p>	<p>Capacidad de reconoce en gestos o fotos emociones básicas y ser capaz de expresarlas.</p> <p>Dar muestras de mejora de destrezas motoras y habilidades manipulativas y participar en juegos, regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Progresivo control ante situaciones de <i>rabia</i> o <i>enfado</i>, observando las estrategias que utiliza para manejar sus sentimientos.</p>
		Vida cotidiana, autonomía y juego	<p>Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos</p> <p>Muestra de actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.</p>	<p>Aceptación y respeto de las normas que rigen los juegos, y manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, como es el autocontrol progresivo ante las correcciones o la competencia.</p>
Conocimiento del entorno	<p>En el desarrollo de estas relaciones afectivas se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias y de sus emociones y sentimientos para la construcción de la identidad y para favorecer la convivencia, actuando con confianza y autonomía.</p>			<p>Capacidad de análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un tratamiento pacífico y dialogado de las mismas.</p> <p>Si empiezan a comprender sentimientos y emociones que manifiestan otros compañeros y que ellos han vivido previamente, así como si tratan de ayudarlos y consolarlos.</p>

Lenguaje, comunicación y representación	Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.	Lenguaje corporal	<p>La participación en juegos dramáticos y en juegos de imitación, -tanto en directo como en diferido de personas, animales, objetos o situaciones-, en las actividades de la vida cotidiana, así como la representación de personajes, hechos y situaciones mediante juegos simbólicos, disfrutando de dramatizaciones y, en otros juegos de expresión corporal, permitirá a los niños y niñas la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Desarrollar y utilizar el gesto y el movimiento para comunicar y expresar de forma cada vez más elaborada, pensamientos, sentimientos y emociones, además de contribuir al conocimiento, control y toma de conciencia del propio cuerpo.</p>	<p>Capacidad de expresar y comunicar oralmente, con claridad y corrección suficientes, en situaciones diversas y con diferentes propósitos o intenciones, sus estados de ánimo y emociones, etc.</p> <p>Capacidad de disfruta con las producciones artísticas y de participar en ellas, así como, la calidad en la expresión de emociones y opiniones a cerca de obras musicales, teatrales, audiovisuales y plásticas.</p>
		Lenguaje verbal	Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.	
		Lenguaje artístico	<p>Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos, experiencias que también ayudarán al conocimiento y control del propio cuerpo y a la adquisición progresiva de hábitos y destrezas manipulativas.</p> <p>Educación del sentido estético y la sensibilidad, el placer y disfrute visual y emocional hacia las obras plásticas.</p>	

TABLA 1. *Resumen de objetivos, contenidos y criterios de evaluación referido a emociones.*

¿A quién/es queremos enseñar?

Tras realizar una cuidadosa revisión bibliográfica de las teorías sobre desarrollo, consideramos fundamental rescatar del olvido, y utilizar como base para nuestras propuestas de intervención, los planteamientos de Henry Wallon, quien, como subraya Vila (1986), destaca por la claridad con la que percibe la relación entre la emoción, el movimiento y la integración social del bebé.

Para explicar la evolución psicológica del niño, Wallon establece la existencia de cuatro factores fundamentales: la emoción, el otro, el medio (físico, químico, biológico y social) y el movimiento (acción).

Al igual que Vygotsky, considera que el niño es un ser social desde que nace, y en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. Sin embargo, para Wallon, la individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella se construye el psiquismo. Afirma que “*el lenguaje ha sido precedido por medios de comunicación más primitivos. La base de estos medios está en la expresión emocional*” (WALLON, 1987: 60). En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Es por tanto, gracias a la emoción, y a través de ella, como el niño se convierte de ser biológico en ser social.

Wallon (1985), como Piaget, considera que el concepto de desarrollo está vinculado al de estadio, si bien entiende por estadio un conjunto de características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio en un momento dado del desarrollo. En la definición de cada estadio tiene en cuenta tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera). La transición de un estadio a otro se produciría por el cambio de función dominante. La secuencia y organización de los estadios viene regulada por dos leyes: *ley de alternancia funcional* (las actividades del niño unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio) y *ley de preponderancia e integración funcional* (no existe ni ruptura ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro, de modo que las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas).

Centrándonos en el estadio del *Personalismo*, que corresponde al periodo comprendido entre los 3 y 6 años, y que representaría el segundo ciclo de Educación Infantil que nos ocupa, Wallon lo considera vital en el desarrollo de la personalidad. Suele coincidir, además, con la escolarización y con el establecimiento de los primeros encuentros con otras personas de su misma edad, quienes constituyen una pequeña colectividad de niños más o menos parecidos a él, con los que comienza a establecer relaciones rudimentarias. En estas edades se hace necesario asociar a los niños en los juegos gregarios, en los que tengan que hacer las mismas cosas. Se trata de una estructura, como en las etapas anteriores representaba la familia, pero ahora es una estructura en la que cada cual cambia de lugar. Supone una preparación para que el niño entre en una colectividad más amplia, donde podrá desempeñar una mayor variedad de papeles.

Es un estadio de orientación centripeta, donde se busca la afirmación como individuo autónomo. Se estructura en tres fases que se corresponden a su vez con cada uno de los cursos que componen este ciclo educativo. Estas son:

- A. En torno a los 3 años, *fase de oposición e inhibición (o cabezonería)*. El resultado de este periodo es asentar en el infante la idea de exterioridad del otro y de total integridad de su persona. Cesan los juegos de alternancia que caracterizarían el estadio previo, y se hace habitual en el infante una actitud de rechazo, como si su única preocupación fuera salvaguardar la autonomía recién descubierta de su persona. Se vuelve negativista, pretende hacer prevalecer sus deseos por encima de todo oponiéndose a los designios de quienes le rodean. El niño ha descubierto su yo y necesita reafirmarlo, en la medida en la que se opone a los demás tensando la convivencia cotidiana. Los progresos lingüísticos le posibilitan la utilización de pronombres personales y que se refiera a sí mismo en primera persona, y no en tercera como ocurría antes. Aparece el uso abusivo del pronombre personal *yo* ante la propuesta del adulto. La actitud de oposición constante y sistemática cumple su papel (fortalecer el yo) y conduce a un cambio de actitud. Este negativismo y cabezonería genera en los que le rodean sensación de desagrado y de amenazas de retirarle el cariño, lo cual lleva al niño a una situación de contradicción, ya que continúa con una constante necesidad

de obtener la aprobación y el afecto de los demás, e intenta modificar sus estrategias y a adoptar otras nuevas para alcanzar sus fines. Ello implica dar su paso hacia la fase siguiente (VILA, 1986).

- B. En torno a los 4 años, *período de gracia*. Etapa narcisista en la que el infante busca la aceptación y el afecto de los demás seduciéndolos mediante sus gestos, palabras y acciones. Persigue atraer la atención y conseguir el aplauso haciendo ostentación de sus mejores habilidades y sus recursos más infalibles. Coincide con el periodo en el que sus movimientos adquieren una ejecución perfecta. Wallon diría que realizan los movimientos como si persiguieran sólo su propia realización y, de hecho, el infante parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos (WALLON, 1941). Sólo pueden agradarse a sí mismos si saben que agradan a los demás. Pero estas *gracias* no siempre resultan ser tan efectivas, ni garantizan la admiración y afecto incondicionales. En la imitación a los demás encontrarán la clave del éxito (si se comporta como su madre o padre, tendrá garantizado su afecto). Comienza así la siguiente fase.
- C. Etapa de *representación de roles*, en torno a los 5 años. La imitación sucede a la exhibición, como un intento de copiar y asimilar los méritos de otras personas (OLANO, 1993). Pero ahora se imita al personaje, no sus gestos y movimientos. Empiezan a imitar las características de las personas que admira (especialmente de aquellos a quienes se es más semejante: el padre para el niño y la madre para la niña) que garantizan su aprobación y afecto, y acaba por convertirse en identificación con ellos. La imitación será la de un papel, un rol, la de un personaje más o menos dotado de prestigio, la de un ser preferido y del que se sienten celos. Así, una relación que había comenzado siendo de oposición, acaba siéndolo de identificación. El infante se coloca en el lugar del otro al convertirse en un personaje determinado. La personalidad del niño quedará estructurada de una u otra forma según sea la manera en que los padres hayan resuelto las tensiones producidas en la etapa del personalismo, dando, por ejemplo, lugar a rasgos de timidez en aquellos niños que no hayan visto debidamente recompensados sus esfuerzos por agradar, y a rasgos de tiranía en aquellos niños a cuya cabezonería y oposición el medio no ofreciera ninguna respuesta. Agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos. La imitación no se limita a las personas, sino que también se extiende hacia los objetos, de modo que el infante objetiviza cada vez mejor el mundo exterior.
- D.

Llegados a éste punto, nos centraremos ahora en conocer cómo vamos a educarlo, es decir, cómo se estructura la organización de las enseñanzas en su ciclo educativo.

¿Cómo vamos a enseñarlo?

La Educación Infantil es el primer nivel educativo en el sistema español. Precede a la Educación Primaria, y no tiene carácter obligatorio. Se legislan sus enseñanzas a partir de la LOE y parte de los siguientes principios elementales: enfoque globalizador; juego como motor de desarrollo; principio de actividad; atención a los espacios y tiempos dentro del escenario educativo; promover aprendizajes significativos partiendo de las ideas que ya se poseen; importancia de la atención a la diversidad; y coordinación con las familias.

Como cualquier contenido, los referidos a IE han de trabajarse en relación con otras áreas de desarrollo como el cognitivo, el psicomotor, el lenguaje, etc. a través de la actividad y el juego. El juego simbólico o dramático (protagonizando papeles sociales sobre sí mismo) son el modelo de juego esencial a lo largo de esta etapa educativa.

El aula es uno de los espacios educativos más importantes por ser donde el alumnado permanece más tiempo y realizará la mayor parte de sus actividades. En relación a la organización de la misma, se suele trabajar con disposiciones organizativas diferentes a las de otras etapas: Las más destacadas son los *rincones de juego* y el *trabajo por talleres*.

Los modelos de agrupamiento elegidos para el grupo-clase tenderán a favorecer el intercambio comunicativo y la resolución cooperativa de las tareas. Se organizarán agrupamientos flexibles en función del tipo de actividad. Estos deben permitir el desarrollo de: trabajo individual (bien con fichas, bien con actividades de rincones, para facilitar el ritmo individual de aprendizaje del alumnado); en pequeños grupos (actividades que requieran una distribución de tareas para llegar a un fin común: confección de murales, juegos de construcción, etc.); y en gran grupo (para el desarrollo de ciertas actividades como la asamblea, actividades audiovisuales, propuestas de juegos, canciones, dramatizaciones y puestas en común).

Todas las actividades se secuenciarán atendiendo a unas rutinas que ayudarán al alumnado a organizar el tiempo que están en el centro. Se contemplan, entre otras, la necesidad de reservar tiempos específicos para: asamblea, trabajo individual, rincones, limpieza, trabajo en grupo y actividades motrices. La evaluación será igualmente global, formativa y continua.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, estaríamos en condiciones de presentar una serie de sugerencias, a modo de directrices metodológicas, que, fundamentadas en trabajos científicos, ayuden a los docentes en sus labores de programación.

Nuestra propuesta didáctica

En la Tabla 2 presentamos un resumen de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de realizar propuestas metodológicas de trabajo para llevar a cabo en el aula. Éstos serían fundamentalmente las competencias emocionales implícitas en los objetivos de etapa que se explicitan en la legislación, las características psicoevolutivas del alumnado y la estructura organizativa de las enseñanzas. A partir de ellos desarrollamos un esquema de trabajo susceptible de ser adaptado a las diversas emociones y temáticas a tratar.

<p align="center">Educación Infantil, de 3 a 6 años. ESTADÍO DEL PERSONALISMO</p> <p align="center">Función dominante: Toma de conciencia, reafirmación de la personalidad y establecimiento de los fundamentos para la construcción de su propio yo. Orientación centrífuga: dirigida, fundamentalmente, hacia la construcción del propio sujeto. Emociones que nos hacen sentir bien: amor, alegría. Emociones que nos hacen sentirnos mal: miedo, enfado, tristeza y rabia, vergüenza y culpa.</p>		
Ramas del modelo de Mayer & Salovey que corresponden a los objetivos de la etapa	Segundo ciclo de Infantil y período evolutivo correspondiente	Orientación didáctica
<p>1.- Percepción, valoración y expresión de las emociones:</p> <p><i>a) Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios.</i></p> <p><i>(b) Identificación de las emociones en otras personas.</i></p> <p><i>(c) Precisión en la expresión de emociones, y</i></p> <p><i>(d) Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.</i></p>	<p align="center">3 años. Fase de oposición e inhibición (o cabezonería)</p>	<p>Centrarse preferentemente en trabajar en reconocimiento e identificación de los estados subjetivos propios y desarrollo del proceso de alfabetización emocional</p> <p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: a y b - Rama 2: a, b y d - Rama 3: a, b y c <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la diferenciación entre el YO como unidad global e independiente del OTRO, que experimenta unos sentimientos ante determinadas situaciones, no experimentadas por los otros ni ante las mismas situaciones, ni de la misma manera.
<p>3.- Comprensión de las emociones</p> <p><i>(a) Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones.</i></p> <p><i>(b) Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones.</i></p> <p><i>(c) Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios.</i></p> <p><i>(d) Comprensión de las transiciones entre emociones.</i></p>	<p align="center">3-4 años. Edad de la gracia en las habilidades expresivas y motóricas.</p>	<p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: Consolidar a y b, y desarrollar c y d. - Rama 2: Consolidar y mejorar a, b y d, e iniciación en la c. - Rama 3: Consolidar y mejorar a, b y c e iniciación en la d y e. <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en la consolidación de los logros de la etapa anterior y centrarse preferentemente en el conocimiento del YO. - Hacer especial uso del trabajo en grupo: teatro, títeres, juegos cuentos..., y todas aquellas dinámicas que permitan la expresión de emociones a través de diferentes lenguajes

<p>4.- Regulación de Emociones</p> <p>(a) <i>Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables,</i></p> <p>(b) <i>Conducción y expresión de emociones,</i></p> <p>(c) <i>Implicación o desvinculación de los estados emocionales,</i></p> <p>(d) <i>Dirección de las emociones propias, y</i></p> <p>(e) <i>Dirección de las emociones en otras personas.</i></p>	<p>4-5 años.</p> <p>Representación de roles.</p> <p>Imitación.</p>	<p>Capacidades sobre las que trabajar preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rama 1: a, b, c y d - Rama 2: a, b, c y d - Rama 3: a, b, c, d y e <p>Propuestas metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar preferentemente en la consolidación de los logros de las etapas anteriores, y representación de la adecuación de las diferentes competencias emocionales adquiridas en diversas posibles situaciones reales. - Iniciación en el conocimiento y la conquista del mundo exterior, del otro y como adecuar mi actuación a la situación emocional de los demás. - Hacer especial uso de la dramatización, <i>rol playing</i>, teatro, títeres y todas aquellas dinámicas que permitan la imitación de papeles y el colocarse en el lugar de los otros. Prestar atención al correcto desarrollo de las emociones de culpa y vergüenza, y reconducir del posible uso de la agresividad en las interacciones.
---	--	--

TABLA 2. *Propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil*

Tomando como base este esquema, y a fin de concretar más, en la Tabla 3 presentamos un ejemplo de lo que sería un día normal de clase para alumnado de 5 años de Infantil. Posteriormente describiremos en qué consisten las prácticas docentes propuestas.

Objetivos:

- Entrenamiento y automatización de las competencias implicadas en la Rama 1 del modelo de Mayer & Salovey (1997): Percepción, valoración y expresión de las emociones.
- Emociones a trabajar: amor, alegría, miedo, enfado, tristeza y rabia.

MOMENTO	ACTIVIDAD	Propuestas docentes para trabajar competencias emocionales
ENTRADA	Saludos	
ASAMBLEA	Nombrar al encargado Observar el tiempo Cantar la canción de la semana Conversación	Expresión de emociones Termómetros de los sentimientos Identificación de emociones Caras emocionales
ACTIVIDADES DE FICHAS	Referidas a los distintos ámbitos (letras, números, conceptos,...)	Dibujar caras de emociones
HIGIENE Y DESAYUNO	Hábitos de higiene personal y del ambiente Desayuno	
RECREO	Actividades al aire libre	
RELAJACIÓN	Audiciones musicales y actividades de vuelta a la calma	Terapia musical
ACTIVIDADES POR RINCONES	Juego semilibre en pequeño grupo (4-5 niños/as)	Mímica Crear historias Títeres Teatros Rompecabezas
TALLERES	Actividades plásticas	
DESPEDIDA	Recopilación de las actividades realizadas	Identificación de emociones

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la identificación de emociones en uno mismo.

- *Expresión de emociones:* Reunidos en asamblea, cada niño describe una situación en la que experimenta alguna de las emociones básicas estudiadas. Se recomienda realizar esta actividad siempre que se produzca algún conflicto. Nos permite entrenamiento en reconocimiento de emociones propias y ajenas y desarrollo de la empatía en contexto real.
- *Termómetro de los sentimientos:* Presentamos un termómetro dibujado sobre una cartulina. Explicamos con ejemplos para qué sirve el termómetro (medir la temperatura y comprobar el calor o el frío que hace, conocer la temperatura del cuerpo, etc.). Proponemos usarlo para medir el nivel de sentimiento de una emoción dentro de nosotros mismos. Tomamos como ejemplo las emociones manifestadas por el alumnado en el juego anterior (*expresión de emociones*). Cada sujeto debe asignarle valor a la emoción manifestada atendiendo a su intensidad (0 representaría no existencia de la emoción, 1 existencia en grado leve, 2 y 3 en grado moderado, 4 fuerte y 5 muy fuerte).

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la identificación de emociones en los otros.

- *Identificación de emociones.* Con varias tarjetas elaboramos un juego de cartas que recojan las emociones más comunes que el alumnado haya manifestado experimentar. Cada uno escoge una tarjeta e intentan representar la emoción seleccionada para que sus compañeros averigüen de qué emoción se trata.
- *Caras emocionales:* Mostramos al alumnado cuadros, fotografías o dibujos de caras *emocionales* y les pedimos que adivinen qué emociones/sentimientos representan y por qué piensan eso.
- Pedimos al alumnado que sugieran cuál sería *la emoción apropiada* para diversas situaciones.
- *Mímica de sentimientos.* Modelamos o ejemplificamos una emoción que el alumnado debe tratar de adivinar, así como evaluarla en una escala de 0–5 en el *termómetro de las emociones*.
- Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la expresión de emociones.
- *Crear historias o dibujos para colorear,* donde los personajes expresen distintas emociones.
- Pedir al alumnado que *dibujen caras* que muestren diferentes emociones.
- Crear y usar *muñecos o títeres* para representar una historia.
- *Teatro de las emociones,* para el cual se elaborarán los disfraces, el escenario y los diálogos.
- *Terapia musical.* Seleccionamos fragmentos musicales que hagan aflorar en el alumnado determinados sentimientos que deben ser expresados por éstos a través de movimientos corporales.

Actividades dirigidas a la adquisición de competencias implicadas en la discriminación entre emociones.

- *Rompecabezas:* presentaremos al alumnado diversas piezas en las que aparezcan distintas situaciones y respuestas emocionales. Éstos deben asociar cada emoción a cada situación, estableciendo asociaciones entre emociones, causas y consecuencias.
- Siempre que sea posible, las actividades serán grabadas en video, y recuperadas posteriormente para su análisis en grupo y como material para la evaluación del proceso y del resultado.

Referencias bibliográficas

- ANDALUCÍA (2007), *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA)*.
- ANDALUCÍA (2008A), *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*.
- ANDALUCÍA (2008B), *Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*.
- ESPAÑA (2006A), *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.
- ESPAÑA (2006B), *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*.
- ESPAÑA (2007), *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil*.
- GUIL, R. & GIL-OLARTE, P. (2009). “Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales”. En J.M. MESTRE NAVAS & P. FERNÁNDEZ BERROCAL (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. SALOVEY & D. SLUYTER (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2009). *¿Qué es Inteligencia Emocional?* En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ BERROCAL (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 25–45.
- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2007). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En J.M. MESTRE & P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, 23–43.
- MESTRE, J.M., GUIL, R., LOPES, P., SALOVEY, P. & GIL-OLARTE, P. (2006). "Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school". *Psicothema*, 18, 112–117.
- OLANO, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- VILA, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos.
- WALLON, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. París: A. Colin. [Trad. cast.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, 1976].
- WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WALLON, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil*. Madrid: Visor-Mec.

¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?¹

Jannet PATTI

Marc BRACKETT

Carmen FERRÁNDIZ

Mercedes FERRANDO

Correspondencia:

Jannet Patti
jpatti@hunter.cuny.edu

Teléfono: 212.772. 4692

School of Education
Hunter College
695 Park Ave, New York
NY 10065 (USA)

Marc Brackett
marc.brackett@yale.edu

Teléfono: 203.432.2332

Department of Psychology
Yale University
P.O. Box 208205
New Haven, CT 06520 (USA)

Carmen Ferrándiz
carmenfg@um.es

Mercedes Ferrando
mferran@um.es

Teléfono común: 868883456

Dirección postal común:
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
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 del trabajo es profundizar en las características socio-emocionales del alumnado con superdotación y talento a través de los principales trabajos que han estudiado dichas características en este tipo de alumnado. Para ello se realizará un análisis de los estudios que han profundizado en las características emocionales y sociales de los alumnos con superdotación y talento. Además, se expondrá el concepto de inteligencia emocional y las diversas perspectivas teóricas que lo abordan.

Finalmente se plantearán algunas propuestas y programas desarrollados para la intervención educativa del reconocimiento, expresión, comprensión y manejo emocional, que dados sus beneficios justifican su inclusión en cualquier programa educativo, especialmente para los alumnos con altas habilidades.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia Emocional, Programa RULER, Altas habilidades.*

¹ Este trabajo se ha realizado en parte gracias a la ayuda del Ministerio de Ciencia y Tecnología I+D (Proyecto EDU2009-12925 (Suprograma EDUC)).

Why and how to improve gifted students' emotional intelligence?

ABSTRACT

The aim of this paper is to study in depth the socio-emotional characteristics of gifted and talented students by analyzing the different works that have focused on the characteristics of such students. To do so, firstly previous studies dealing with the social and emotional characteristics of gifted and talented students will be reviewed. In addition, the concept of emotional intelligence will be explored together with the diverse theoretical perspectives from which it is studied.

Finally some proposals and developed programs aimed at educational intervention on emotional recognition, expression, understanding and management will be included. Given the benefits of such programs, their inclusion in any educative curricula is justified, especially for high ability students.

KEY WORDS: *Emotional Intelligence, RULER program, High abilities.*

¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?

Las concepciones más actuales de la superdotación incluyen características no intelectuales como componentes clave. Dicha expansión en la concepción de la superdotación y la inclusión de características no intelectuales son consistentes con un modelo de desarrollo del talento orientado a la comprensión de capacidades humanas, lo que implica entender la superdotación más que como un rasgo unitario, como una compleja constelación de componentes que se pueden desarrollar (FELDHUSEN, 1992, 1994; TREFFINGER & FELDHUSEN, 1996). Ejemplos de teóricos e investigadores que proponen concepciones complejas de la superdotación son Feldhusen (1986), Gagné (1991; 1995), Renzulli (1978), Sternberg (1985) y Tannenbaum (1986). Suposiciones básicas de estas concepciones son que la superdotación y el talento se desarrollan a través de la interacción de la capacidad intelectual y los componentes no intelectuales, y que algunas características no intelectuales, incluidos los elementos ambientales, influyen en el desarrollo del talento hasta el punto de poder causar diferencias en la realización de los dones individuales o talento.

Ejemplos de características no intelectuales son el compromiso con la tarea o la motivación, los rasgos de personalidad, la capacidad de asumir riesgos, la independencia, la intensidad emocional, la asertividad, la persistencia, el *locus* de control interno, la autoeficacia y el autoconcepto. La inclusión de características no intelectuales amplía el concepto de superdotación más allá de la capacidad académica para centrarse en el desarrollo del talento, pero también plantea la idea de que algunas características no intelectuales de los individuos, tales como la sensibilidad emocional, la moral o ética y la capacidad de liderazgo, conforman en sí mismos dominios específicos de talento (CSIKSZENTMIHALYI, RATHUNDE & WHALEN, 1997; GAGNÉ, 1991; 1995; PIIRTO, 1994).

Una de estas dimensiones no intelectuales que se han propuesto como talentos específicos sería la denominada superdotación emocional o inteligencia emocional (DABROWSKI & PIECHOWSKI, 1977; GOLEMAN, 1995; SALOVEY & MAYER, 1990; PIECHOWSKI, 1979; 1991). Además, algunas veces se proponen como formas separadas de inteligencia: la sensibilidad moral o ética; la inteligencia interpersonal e intrapersonal (GARDNER, 1983; 1999); la sabiduría (STERNBERG, 2000); y el liderazgo (MARLAND, 1972). Es preciso destacar, sin embargo, que éstas áreas no son completamente no cognitivas, y que cada una tiene un componente cognitivo que incluye algún nivel subyacente de habilidades y destrezas intelectuales (LEE & OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2006).

En el presente trabajo profundizaremos en las características socio-emocionales del alumnado con superdotación y talento a través de los principales trabajos que han estudiado dichas características. Además, se expondrán algunas propuestas y programas desarrollados para la intervención educativa del reconocimiento, expresión, comprensión y manejo emocional.

Dimensiones emocionales en el alumnado superdotado. Una revisión de la literatura

Como hemos dicho anteriormente, la superdotación intelectual es un fenómeno complejo que no se define únicamente como un alto rendimiento en pruebas de inteligencia, sino que existen ciertas características de los alumnos con superdotación que hacen de ellos una población especial. Sword (2005) afirma que la complejidad cognitiva de estos alumnos va de la mano de la complejidad emocional, siendo sus vivencias emocionales más complejas e intensas que las de sus compañeros.

La investigación en esta área no es reciente, aunque los resultados parecen a veces contradictorios (AMINI, 2005). Para interpretar dichos resultados es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones predomina una investigación cualitativa, de naturaleza clínica o de estudios de casos (SORIANO DE ALENCAR, 2007). A esto hay que añadir la falta de acuerdo en cuanto a los criterios que definen la superdotación y el talento, ya que cada país (e incluso región) parece guiarse por unos criterios más o menos propios.

Las posiciones en cuanto al bienestar emocional de los alumnos con superdotación y talento podrían agruparse en tres: a) estos alumnos están mal adaptados, b) los alumnos superdotados presentan riesgos de mostrar ciertos desajustes emocionales, y c) los alumnos superdotados no muestran problemas socio-emocionales, e incluso muestran mayores habilidades socio-emocionales que sus compañeros. A continuación comentamos estos tres puntos de vista.

Estudios sobre cómo los superdotados tratan con las emociones

Hay una cantidad considerable de evidencias que apoyan la idea de que los alumnos superdotados no sólo son académicamente precoces, sino que también muestran mayor madurez social y emocional que sus compañeros. En este sentido, Clark (1992) y Silverman (1994) argumentan que los alumnos superdotados pueden caracterizarse por poseer un avanzado juicio moral, mayor sentido de auto-conciencia y sensibilidad a las expectativas y sentimientos de los otros. Silverman (1994) señala que estos y otros factores concomitantes, como la introversión, el idealismo, el perfeccionismo y altos niveles de profundidad e intensidad emocional, son percibidos como indicadores de la complejidad emocional de los alumnos superdotados, aunque es posible que no todos estos rasgos sean generalizables a todos los alumnos con superdotación.

Los descriptores mencionados se relacionan con lo que Dabrowski (1964) llama *sobreexcitabilidades*. Dabrowski argumenta que los alumnos superdotados creativos tienen más pronunciadas algunas respuestas a ciertos estímulos. Las sobreexcitabilidades pueden pensarse como una energía física abundante, sentidos más agudos, una imaginación vívida, curiosidad intelectual y motivación y una profunda capacidad de preocupación (SILVERMAN, 1994). Hay evidencias que muestran que los alumnos superdotados muestran más sobreexcitabilidades que los no superdotados (NELSON, 1989; SILVERMAN, 1993), lo cual los hace más vulnerables a los problemas psicológicos. La sensibilidad que muestran estos alumnos (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones como la timidez) son aspectos de la sobreexcitabilidad emocional (SILVERMAN, 1994).

Existen investigaciones que muestran que los alumnos con superdotación no muestran necesariamente los problemas sociales mencionados, sino que son más sensibles a los conflictos interpersonales (TERMAN 1925; LUBINSKI & BENBOW, 2000). Estos alumnos experimentan mayores niveles de alineación y estrés que sus compañeros menos capaces, debido a sus mayores capacidades cognitivas (GROSSBERG & CORNELL 1988; HOLLINGWORTH 1942; JANOS & ROBINSON 1985; NEIHART 1999; ROEDEL 1986; TANNENBAUM, 1983). En particular, Hollingworth (1942) ha sugerido que los niños con una inteligencia muy elevada son propensos a los problemas de ajuste social y emocional. Esta autora originalmente propuso el concepto de *inteligencia óptima*, argumentando que un cierto rango de inteligencia es óptimo para que el niño alcance la felicidad y el ajuste social. Así, los niños con puntuaciones entre 125 y 155 en el test de CI de Stanford-Binet tendrían mayor probabilidad de tener suficientes intereses en común con sus compañeros, de forma que se posibilita la cooperación y las relaciones plenas; pero más allá de este rango de inteligencia, los niños superdotados se encuentran en un riesgo muy probable de aislamiento psicosocial.

Freeman (1979) ha observado que la superdotación intelectual, ya sea medida mediante CI o mediante pruebas de razonamiento no verbal, generalmente no se relaciona con el éxito en el ajuste

socio-emocional. Esta autora encontró que algunos acontecimientos, que pueden conllevar un pobre ajuste en los niños superdotados, afectan también a sus compañeros no superdotados. Sin embargo, hay aspectos relacionados con la superdotación, como la hipersensibilidad, el perfeccionismo o la escolarización inflexible, que pueden causar problemas a una minoría de los alumnos con superdotación, conllevando al conflicto, la ansiedad y a un comportamiento no deseado. Uno de los problemas que esta autora encontró es que los niños superdotados no necesariamente se benefician de la imposición de la etiqueta *superdotado*, la cual conlleva mitos y estereotipos. Freeman concluye que los niños superdotados tienen las mismas necesidades emocionales que otros niños y las mismas necesidades educativas de expresión y exploración, pero que la diferencia reside en su intensidad (FREEMAN, 1979).

Roedell (1986) mantiene que a mayor grado de superdotación, mayor es la probabilidad de que el alumno experimente problemas de ajuste. Por el contrario, Grossberg & Cornell (1988) consideran que no es la habilidad en sí misma la responsable, y que los niños superdotados experimentan problemas de ajuste por las mismas razones que otros niños: por temas relacionados con la familia o la escuela. Sin embargo, la idea de que todos los individuos en el espectro de la superdotación poseen un riesgo elevado de problemas psicológicos continúa existiendo entre los investigadores y profesionales ligados a la práctica.

Según Garland & Zigler (1999), la conexión entre la superdotación y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando un intelecto destacado se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o a una colección de características que potencialmente pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la asincronía en el desarrollo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas. En general, los niños superdotados que dicen sentirse diferentes de sus compañeros también informan de una percepción más negativa de su ajuste social. Estos alumnos informan de que han tenido pocos amigos y que se sentían *diferentes*, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes, y que se sienten desesperados por conseguir un mundo mejor.

Un tercer grupo de investigadores (BAER 1991; FREEMAN 1983) han mostrado evidencias que apoyan la idea de que los niños superdotados no tienen mayores problemas emocionales ni sociales que sus compañeros no superdotados. En general, los detractores de este punto de vista creen que los alumnos superdotados son capaces de comprenderse mejor a sí mismos y a los otros debido a sus acentuadas capacidades intelectuales, y por tanto lidiar mejor con el estrés, el conflicto y la asincronía en el desarrollo (GARLAND & ZIGLER, 1999). Freeman (1983) no encontró diferencias en las puntuaciones de desviación emocional cuando comparó 70 alumnos de alta habilidad con un grupo control. Baer (1991) encontró que los niños superdotados estaban en general mejor ajustados que sus compañeros de inteligencia media o baja. Baer cree que los alumnos superdotados en general se caracterizan por una flexibilidad mental, una resiliencia emocional y la habilidad de pensar de forma positiva; estos rasgos pueden explicar su mejor ajuste emocional.

Investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional del alumno con superdotación

Se ha afirmado que la inteligencia emocional, definida por Salovey & Mayer como una habilidad (1990), se relaciona con la satisfacción en la vida, las relaciones interpersonales, el éxito académico y el éxito en la vida (DOWNEY, MOUNTSTEPHEN, LLOYD, HANSEN & STOUGH, 2008; FERNÁNDEZ-BERROCAL, EXTREMERA & PALOMERA, 2008; KLUEMPER, 2008; LOPES, SALOVEY & STRAUS, 2003; SIU, 2009).

Estos autores definen la inteligencia emocional como “*el subconjunto de la inteligencia social que implica la habilidad para gestionar las emociones y sentimientos propios y los de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y acciones propias*” (SALOVEY & MAYER, 1990: 189).

Es hacia 1990 cuando aparecen los modelos científicos para evaluar las habilidades de la inteligencia emocional (IE). A partir de entonces se inician los estudios con alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y de habilidades medias con el objetivo de precisar si la IE de aquéllos es diferente de la que manifiestan sus compañeros. Desde los nuevos modelos de la inteligencia emocional, el trabajo de Mayer, Perkins, Caruso & Salovey (2001) tuvo como fin el comprobar la correspondencia entre los conceptos *inteligencia emocional*, acuñado por ellos mismos, y el concepto de *superdotación emocional* propuesto por Dabrowski (1964). Este autor formuló su teoría sobre la *sobreexcitabilidad del superdotado*, referida a la gran intensidad que manifiestan los superdotados y talentos en algunas

áreas como la motora, emocional o intelectual, que les lleva a tener un desarrollo diferente y que les produce algunos desajustes.

El objetivo de Mayer, Perkins, Caruso & Salovey (2001) consistió en estudiar la relación existente entre la superdotación emocional y la inteligencia emocional, intentando relacionar el nivel intelectual con la capacidad para enfrentarse a situaciones sociales desafiantes. En el estudio participaron 11 superdotados (edad entre 13 y 17 años), de los cuales siete pertenecían a una escuela de verano para alumnos de altas habilidades, mientras que los otros cuatro asistían a una escuela para superdotados. Los instrumentos utilizados fueron: a) la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS, *Multifactorial Emotional Intelligence Scale*; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 1999), compuesta por 12 tareas divididas en cuatro áreas o ramas (identificación, utilización, comprensión y percepción de emociones); b) el Test de Lenguaje Pictórico (*Peabody Picture Vocabulary*; DUNN & DUNN, 1981), para evaluar la aptitud escolar y el rendimiento académico; y c) entrevistas sobre conductas sociales, para estudiar y analizar los procesos que utilizan los superdotados para manejar situaciones emocionalmente difíciles.

Los resultados de este estudio señalaron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecen tener una mejor y mayor organización emocional en las relaciones con los iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos alumnos que mostraban una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, incluyendo más la sutileza en sus respuestas y, algunas veces, el conflicto de sentimientos.

Los autores demostraron que el perfil de un alumno con alta inteligencia emocional no sólo se parece al perfil de *superdotación emocional*, sino que además se relaciona con el concepto de *mal ajuste positivo* de Dabrowski (1964). Este mal ajuste del superdotado con sus iguales se puede explicar de la siguiente manera: a) positivo, porque es cierto que mostraban ideales universales referidos a la compasión, cuidado y atención que se merece cada persona; y b) extremado, por el sentimiento tan fuerte que tenían del sentido de la justicia y empatía con los otros. Por tanto, ambos términos, *superdotación emocional* y *desajuste positivo*, se solapaban (PIECHOWSKI, 1979; 1989). El *desajuste positivo* se manifestaba en los participantes del estudio con mayor inteligencia emocional cuando éstos desafiaban a sus iguales para proteger a otros compañeros que mostraban mayor debilidad.

Un segundo estudio, realizado por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts (2005), tuvo como objetivo examinar las diferencias en IE entre los estudiantes superdotados y talentos y aquellos de habilidades medias, así como estudiar el efecto de las medidas utilizadas en la magnitud y dirección de las diferencias encontradas entre ambos grupos. La investigación se llevó a cabo con 83 alumnos superdotados y 125 alumnos no superdotados de Educación Secundaria escolarizados en Israel. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron las pruebas MSCEIT (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002) y la escala Schutte (SCHUTTE *et al.*, 1998). Los resultados mostraron que las puntuaciones del MSCEIT favorecían a los alumnos superdotados; sin embargo, estos mismos alumnos obtenían puntuaciones inferiores a las de sus compañeros en la escala de Schutte, lo que demuestra que las diferencias individuales dependen de los instrumentos utilizados para su evaluación. Según los autores del estudio, la escala Schutte no constituye una medida fiable de la IE, ya que se superpone con algunos factores de personalidad, mientras que el MSCEIT reproduce los conceptos de la teoría en la que se fundamenta.

El tercer estudio pertinente es el desarrollado por Chan (2003), quien trató de evaluar la IE y la gestión de situaciones de conflicto social de 259 niños superdotados de 13 años de edad. Para ello se utilizó la escala de Schutte (SCHUTTE *et al.*, 1998) y el cuestionario de afrontamiento social (SCQ; SWIATEK, 1995). Los resultados mostraron que los alumnos superdotados obtuvieron mayor puntuación en las escalas de habilidades sociales y en manejo de las emociones, seguido por la empatía y la utilización de emociones. En este estudio se correlacionó la inteligencia emocional con el modo de afrontamiento de problemas sociales. Se encontró que mayores puntuaciones en la escala Schutte se correlacionaron con estrategias de afrontamiento social positivas como la *valoración de aceptación de los compañeros* y la *participación en actividades* que exigen mayores habilidades sociales y una buena utilización de las emociones. Por otro lado, aquellos que obtenían pobres puntuaciones en auto-regulación de las emociones utilizaban las estrategias de *evitación*.

Un cuarto estudio (SCHEWEAN *et al.*, 2006) se centró en el examen de las competencias socio-emocionales de los niños superdotados y la relación entre el ambiente escolar y su bienestar psicológico. En este estudio resulta interesante que se cruzaran las medidas de la inteligencia emocional autoevaluada con la observada por padres y profesores. Un total de 169 alumnos con superdotación participaron en el estudio (84 chicos, con una edad media de 11,45 años). De los participantes, 123 asistían a programas académicos específicos para superdotados y los otros 46 estaban escolarizados en

aulas convencionales. Además, se utilizó una segunda muestra de 1200 alumnos sin superdotación ni talento. Se midió la inteligencia emocional utilizando el EQ-i:YV de Baron & Parker (2000), tanto en su versión de autoinforme como en la versión destinada a padres y profesores. Este cuestionario valora las habilidades intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y total del cociente emocional. Los estudiantes tuvieron dos puntuaciones por cada dimensión: una estimada por ellos mismos y otra estimada por los padres.

Schewean *et al.* (2006) encontraron que la autopercepción en la dimensión de las habilidades interpersonales de los alumnos no superdotados era significativamente mayor que la de los alumnos superdotados. Sin embargo, éstos se autopercebían con mayores habilidades intrapersonales y de adaptabilidad que las de los no superdotados. Además, encontraron que los padres de los alumnos con superdotación evaluaban a sus hijos con puntuaciones significativamente mayores que las de sus compañeros en las áreas de adaptabilidad, manejo del estrés y total IE.

En el grupo de investigación de la Universidad de Murcia se han venido desarrollando desde 2006 distintos estudios sobre la inteligencia emocional de los alumnos superdotados (FERRANDO, 2006; FERRANDO & BAILEY, 2006; FERRANDO, FERRÁNDIZ, PRIETO, SÁNCHEZ, HERNÁNDEZ, SERNA & LÓPEZ, 2007; FERRANDO, FERRÁNDIZ, SAINZ, PRIETO & SÁNCHEZ, 2009; FERRANDO, FERRÁNDIZ, BERMEJO & PRIETO, 2006; PRIETO, FERNÁNDEZ, FERRANDO, HERNÁNDEZ, LLOR & ALMEIDA, 2009; PRIETO, FERRÁNDIZ, FERRANDO, SÁNCHEZ, & BERMEJO, 2008; PRIETO & FERRANDO, 2008; PRIETO, FERRÁNDIZ, FERRANDO, SAINZ, BERMEJO & HERNÁNDEZ, 2008). En estos estudios se ha utilizado el modelo de Bar-On de inteligencia emocional. Según Bar-On, la inteligencia emocional se define como la interrelación entre lo emocional y las competencias sociales, destrezas y facilitadores que determinan la efectividad a la hora de comprendernos y expresarnos, entender a los otros, relacionarnos con ellos y lidiar con las demandas de la vida diaria (BAR-ON, 2005). Los principales resultados de las diferentes investigaciones citadas muestran claras diferencias en adaptabilidad y en el cociente emocional total que favorecen al alumnado con superdotación y talento.

La importancia de trabajar la inteligencia emocional del alumnado superdotado

La investigación en este campo muestra que el concepto de IE ha adquirido una base sólida científica y que comienza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (COBB & MAYER, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias halladas hasta la fecha, su fomento en las aulas será fundamental para optimizar las estrategias de intervención psicopedagógica.

La inteligencia emocional nos permite fomentar relaciones más positivas con nuestros iguales; en conclusión, nos ayuda a mejorar nuestra red social ya que, como es bien sabido, los humanos somos seres sociales.

Reflexionando sobre los mitos y la investigación llevada a cabo en el área emocional de los alumnos superdotados, algunos autores como Porter (2005) han afirmado que mantener estas afirmaciones sobre el mal ajuste de los superdotados puede tener efectos negativos en los padres a la hora de querer que sus hijos sean identificados como superdotados. Además, estas concepciones erróneas pueden hacer que los padres se sientan impotentes como resultado de sentir que no saben cómo tomar buenas decisiones para sus hijos o cómo guiar su desarrollo emocional. Sin embargo, estas razones no son suficientes para negar o pasar por alto las necesidades emocionales de los alumnos con superdotación. Como afirman McCallister, Nash & Meckstroth (1996), la investigación por lo general muestra una imagen positiva de los alumnos superdotados, pero los informes basados en la experiencia directa son más pesimistas. En nuestra propia experiencia en Murcia se ha probado, mediante distintos estudios comparativos, que los alumnos de altas habilidades se perciben con mejor competencia socio-emocional que sus compañeros, y paralelamente los padres de estos niños se muestran muy preocupados sobre el mundo socio-emocional de sus hijos (FERRANDO *et al.*, 2010). Es bajo esta perspectiva que intentamos dar un apoyo a los profesores y padres para poder cubrir las necesidades emocionales de los alumnos con alta habilidad.

Como afirma Hoogeveen, “*además de la inteligencia, otros factores, como las características intrapersonales (ej. motivación, estrés) y las condiciones ambientales (ej. calidad de la enseñanza, familia), se consideran condiciones para la manifestación de un comportamiento superdotado*” (2008:

95). En línea con esta idea, los alumnos altamente inteligentes necesitan tener unas características intrapersonales y ambientales apropiadas para expresar sus talentos en forma de rendimientos.

El grupo de investigación liderado por Salovey & Brackett en la Universidad de Yale (HEBlab, *Health, emotion and behaviour laboratory*) se ha implicado en varios proyectos dirigidos a mejorar la instrucción y el aprendizaje emocional. Este equipo de investigación se ha convertido en un punto de referencia para todos los investigadores del área de la inteligencia emocional y en el centro de intercambio de experiencias entre distintos expertos.

El profesor Marck Brackett ha propuesto un modelo para la enseñanza de las habilidades socio-emocionales en el salón de clase llamado el modelo RULER (BRACKETT *et al.*, 2009; RIVERS & BRACKETT, 2011). Este enfoque se adhiere a los principios del aprendizaje socio-emocional establecidos por CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; GREENBERG *et al.*, 2003; PATTI & TOBIN, 2003), y provee oportunidades para que los jóvenes mejoren su instrucción emocional, centrándose en el conocimiento y las destrezas asociadas con el reconocimiento, entendimiento, etiquetación, expresión y regulación de emociones. El enfoque del modelo RULER está específicamente diseñado para fomentar las interacciones en clase de forma que se promueva una comunicación segura y abierta entre los profesores, los estudiantes y los padres, el desarrollo de relaciones de apoyo y la capacitación para el aprendizaje. Modificando los procesos sociales en la escuela, el modelo RULER fomenta importantes resultados asociados con el desarrollo positivo de los jóvenes, incluyendo el interés por las áreas académicas, las competencias y el rendimiento, sentimientos de apoyos y ayuda en la escuela por parte de los profesores y los compañeros de clase, así como los miembros de la familia, y ofrece orientaciones hacia un comportamiento prosocial. A continuación exponemos en mayor detalle este programa de intervención socio-emocional.

Escuelas emocionalmente inteligentes: el programa RULER

El programa RULER para trabajar la instrucción socio-emocional es un enfoque innovador basado en la inteligencia emocional como habilidad y en la teoría de sistemas. El programa se basa en décadas de investigación que prueban que el conocimiento y las destrezas están asociadas con el *reconocimiento, entendimiento, etiquetado, expresión y regulación* de las emociones (RULER, *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion*). Estas habilidades (RULER) son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje y para un desarrollo positivo tanto en adultos como en estudiantes (RIVERS & BRACKETT, 2011; SALOVEY & MAYER, 1990). El modelo RULER se basa en el desarrollo de esas destrezas de los adultos responsables en la educación de los alumnos (profesores, padres, administradores, y otro personal del centro educativo) y también en los mismos estudiantes.

El modelo propone que en primer lugar los adultos sean educados en el rol que juegan las destrezas emocionales en la mejora de sus relaciones en la escuela y en la vida de sus estudiantes (facetas educativa, social y personal). Los adultos desarrollan sus propias *habilidades RULER* y aprenden a cultivar un ambiente de aprendizaje que apoye emocionalmente, a través del uso de unos programas de herramientas que incluyen una declaración de objetivos colaborativa sobre los ambientes de aprendizaje y las ayudas visuales para mejorar la autoconciencia y la regulación de la emoción (BRACKETT, ELBERTSON, KREMENITZER, ALSTER & CARUSO, 2011). Entonces, los profesores son entrenados en el *Curriculum de palabras de sentimientos* para los alumnos, un programa basado en el vocabulario orientado a ayudar a los niños de Preescolar y Primaria a adquirir habilidades emocionales.

El *Curriculum de las palabras de sentimientos* fue diseñado para ser integrado dentro del currículum académico existente, y consiste en cinco pasos que se centran en palabras relativas a la emoción. Los pasos ayudan a los niños a desarrollar un entendimiento sofisticado de los términos como alineación, compromiso, euforia y empatía (BRACKETT *et al.*, 2011). Estas palabras de sentimientos son el vehículo por el cual los niños aprenden a identificar, evaluar y entender pensamientos, sentimientos y comportamientos propios y de sus compañeros, desarrollando estrategias para manejar las emociones en sus vidas. Específicamente, el currículum se centra en mejorar las funciones personales, sociales e intelectuales a través de mejorar el vocabulario, la comprensión, el razonamiento abstracto, el pensamiento crítico, la auto-conciencia, la conciencia social, la empatía y la resolución de problemas. El programa RULER incluye un extenso apoyo a través del entrenamiento. Cada profesor trabaja con un entrenador acreditado de RULER que visita la clase, modela las lecciones, revisa los planes de lecciones, provee retroalimentación constructiva y ofrece soluciones y recursos para ayudar a los profesores a impartir lecciones de calidad. El programa RULER ha sido implementado en cientos de escuelas en Estados Unidos y en otros países.

El programa RULER mejora el clima social y emocional de la clase y vincula las competencias en estudiantes y profesores. En un estudio reciente se agrupó al azar un grupo de prueba y un grupo control de 62 escuelas. Las clases que implementaron el programa RULER mostraron tener mayores niveles de calidez afectiva y conectividad entre profesores y estudiantes, los profesores se centraban más en los intereses de los estudiantes y había más autonomía y liderazgo entre los estudiantes. Las clases que utilizaban el programa RULER también tenían un ambiente de aprendizaje más positivo, incluyendo mayor respeto a las interacciones, mayor comportamiento prosocial, más entusiasmo para el aprendizaje y menores incidencias de *bullying*. Los profesores de las clases que usaron el programa RULER, en comparación con las clases del grupo control que no lo usaron, expresaban enfado y frustración con menos frecuencia y mostraban más apoyo a los estudiantes (REYES, BRACKETT, RIVERS, WHITE & SALOVEY, en prensa). En otro estudio, los alumnos en las clases que aplicaban el modelo RULER tenían mejores calificaciones finales y valoraban mejor la competencia socio-emocional de sus profesores (en liderazgo, destrezas sociales y destrezas de estudio), en comparación con los alumnos en el grupo de control (BRACKETT, RIVERS, REYES & SALOVEY, en prensa). Es más, los profesores que implementaron el RULER con calidad tenían estudiantes con mejores puntuaciones en los índices de competencias sociales e inteligencia emocional evaluadas a través del MSCEIT (REYES, BRACKETT, RIVERS, WHITE & SALOVEY, en prensa). De forma similar, en un estudio de más de 1000 estudiantes, los alumnos que recibieron instrucción con el programa RULER durante un año aumentaron sus puntuaciones en el MSCEIT y obtuvieron mejores calificaciones en las pruebas de ingreso a la Universidad que los estudiantes del grupo control (RIVES & BRACKETT, 2011). Tomados en su conjunto, estos resultados sugieren que el programa RULER realiza las clases de forma que puede promover un desarrollo positivo tanto del profesor como del alumno.

Conclusiones

El desconocimiento de lo que conlleva la superdotación intelectual ha generado falsas creencias que dificultan al niño relacionarse bien con un entorno que no le entiende, y que en ocasiones ejercen como presión y provocan la aparición de desequilibrios emocionales donde antes no existían. Es importante romper con estas falsas creencias para comprender bien lo que supone tener altas capacidades intelectuales. Tal y como se ha expuesto a lo largo del trabajo respecto a las ideas falsas con respecto a los problemas emocionales de los superdotados, no se pueden seguir manteniendo porque los estudios recientes ponen de relieve la no existencia de diferencias referidas a problemas de desajustes emocionales (CHAN, 2003; ZEIDNER *et al.*, 2005; FERRANDO, 2006; SCHEWEAN *et al.*, 2006).

Los datos de diversos estudios actuales están mostrando que las diferencias existentes entre alumnos superdotados y los no superdotados indican que los primeros se perciben con una mayor flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes, así como con una mayor habilidad para identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas. Estos resultados estarían de acuerdo con los hallados con las contribuciones que señalan como características del superdotado: tener una mente abierta y flexible, ser tolerantes con la ambigüedad, mostrar deseo de asumir riesgos y una mayor capacidad para proponer nuevas y válidas soluciones a los problemas (STERNBERG & LUBART, 1995).

Tras el análisis realizado sobre la teoría e investigación en IE en el ámbito educativo, parece clara la importancia que merece enseñar y desarrollar habilidades y recursos para nuestros alumnos, porque el manejo de los mismos será útil para sobrellevar no sólo los contratiempos y la competitividad que desde la formación académica se les exige a nuestros estudiantes, sino también, y más importante todavía, tener una vida plena y feliz, a la vez que exitosa, en el ámbito laboral, personal y social.

La formación de estas capacidades emocionales debe estar adscrita al currículum integral del centro para su mejor implementación; basadas en un modelo de habilidades, aprobado por la comunidad científica, donde exclusivamente se fomenten estas competencias emocionales y dejen total libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento y modo adecuado. Desde los centros escolares se puede hacer uso de programas y estrategias destinadas a trabajar las habilidades implicadas en una buena inteligencia emocional e implicar a todo el personal tras una adecuada formación previa sobre el tema en cuestión (FERRÁNDIZ, FERRANDO, HERNÁNDEZ, PRIETO & BERMEJO, 2009).

El programa RULER desarrollado en EE.UU. es un ejemplo del beneficio que supone a los alumnos el entrenamiento de las habilidades de percepción, expresión, facilitación, comprensión y manejo emocional de los alumnos; también puede ser muy beneficioso para aquellos alumnos que presentan altas habilidades intelectuales.

Referencias bibliográficas

- AMINI, M. (2005). "Identifying stressors and reaction to stressors in gifted and non-gifted students". *International Education Journal* (2), 136–140.
- 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. & PARKER J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- BAR-ON, R. (2005). "The Bar-On Model of emotional-social intelligence". En FERNANDEZ-BERROCAL & EXTREMERA (eds.), "Special issue on Emotional Intelligence". *Psicotema*, 17.
- BRACKETT, M.A., PATTI, J., STERN, R., RIVERS, S.E., ELBERTSON, N., CHISHOLM, C. & SALOVEY, P. (2009). "A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools". En R. THOMPSON, M. HUGHES & J.B. TERRELL (eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools*. New York: John Wiley & Sons, 329–358.
- BRACKETT, M.A., ELBERTSON, N.A., KREMENTITZER, J.P., ALSTER, B. & CARUSO, D.R. (2011). "Emotionally literate teaching". En BRACKETT & KREMENTITZER (eds.), *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social and emotional learning*. Port Chester, NY: NPR, 49–68.
- BRACKETT, M.A., RIVERS, S.E., REYES, M.R. & SALOVEY, P. (en prensa). "Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum". *Learning and Individual Differences*. DOI:10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- CHAN, D.W. (2003). "Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong". *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (6), 409–418.
- CLARK, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. NY: Macmillan.
- COBB, C. & MAYER, J.D. (2000). "Emotional intelligence: What the research says". *Educational Leadership*, 58, 14–18.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- DABROWSKI, K. & PIECHOWSKI, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development (vol.1, Multilevelness and positive disintegration)*. Oceanside, NY: Dabor.
- FELDHUSEN, J.F. (1986). "A conception of giftedness". En STERNBERG & DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 112–127.
- FELDHUSEN, J.F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. & PALOMERA, R. (2008). "Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context". En Valle & Núñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova Publishers, 67–88.
- FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., PRIETO, M.D. & BERMEJO, M.R. (2009). "Estrategias para favorecer la inteligencia emocional en el aula: Implicaciones educativas". En ZAVALA (coord.), *Corazón y razón en armonía: Inteligencia Emocional en alumnos con aptitud intelectual*. Universidad de Guanajuato.
- FERRANDO, M. & BAILEY, R. (2006). *Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study*. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). September Warwick University (UK).
- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M.D., SÁNCHEZ, C., HERNÁNDEZ, D., SERNA, B. & LÓPEZ, J. (2007). *Socio-Emotional Intelligence in G&T and Non-G&T Pupils*. Paper presented in the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick (UK).
- FERRANDO, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Published PhD Thesis. Universidad de Murcia.

- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., SAINZ, M., PRIETO, M.D. & SÁNCHEZ, C. (2009). "Evaluación de la inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades: Superdotados y talentos [Assessment of Emotional Intelligence in students with high abilities: Gifted and talented students]". En ZAVALA (coord.), *Corazón y razón en armonía: Inteligencia Emocional en alumnos con aptitud intelectual [Heart and Reason in harmony: Emotional Intelligence in Students with Intellectual Attitude]*. México: Universidad de Guanajuato, 111–136.
- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, R. & PRIETO, M.D. (2006). "Inteligencia Emocional y superdotación. (Emotional Intelligence and Giftedness)". En CANDEIAS (Coord.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir (different children: multiple looks about how to validate and interve)*. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom), 76–102.
- FREEMAN, J. (1979). *Gifted Children*. Lancaster, UK: MTP Press.
- FREEMAN, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Child". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24. (3), 481–485.
- GAGNÉ, F. (1991). "Toward a differentiated model of giftedness and talent". En COLANGELO & DAVIS (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 65–80.
- GAGNÉ, F. (1995). "From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field". *Roeper Review*, 18, 103–111.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- GARLAND, A.F. & ZIGLER, E. (1999). "Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth". *Roeper Review*, 22 (1), 41–44.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GREENBERG, M.T., WEISSBERG, R.P., O'BRIEN, M.U., ZINS, J.E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. *et al.* (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58, 466–474.
- GROSSBERG, L.N. & CORNELL, D.G. (1988). "Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth". *Exceptional Children*, 55, 266–272.
- HOLLINGWORTH, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet*. New York: World Book.
- HOOGVEEN, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students*. PhD thesis. Radboud University, Nijmegen.
- JANOS, P.M. & ROBINSON, N.M. (1985). "Psychosocial development in intellectually gifted children". En Horowitz & O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 149–195.
- KLUEMPER, D.H. (2008). "Trait emotional intelligence: The impact of core-self evaluations and social desirability". *Personality and Individual Differences*, 44, 1402–1412.
- LEE, S.Y. & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). "The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents". *Journal for the Education of the Gifted*, 30, (1), 29–67.
- LOPES, P.N., SALOVEY, P. & STRAUS, R. (2003). "Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships". *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- LUBINSKI, D. & BENBOW, C. (2000). "States of excellence". *American Psychologist*, 55, 137–150.
- MARLAND, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume I: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MAYER, J.D., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (1999). "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence". *Intelligence*, 27, 267–298.
- MAYER, J.D., PERKINS, D.M., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (2001). "Emotional intelligence and giftedness". *Roeper Review*, 23, 131–137.

- MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto: Multi–Health Systems.
- MCCALLISTER, C., NASH, W.R. & MECKSTROTH, E. (1996). “The social competence of gifted children: Experiments and experience”. *Roeper Review*, 18 (4), 273–276.
- NEIHART, M. (1999). “The impact of giftedness on psychological well–being: What does the empirical literature say?” *Roeper Review*, 22 (1), 10–17.
- NELSON, K.C. (1989). “Dabrowski's theory of positive disintegration”. *Advanced Development*, 1, 1–14.
- PATTI, J. & TOBIN, J. (2003). *Smart School Leaders: Leading with Emotional Intelligence*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- PIECHOWSKI, M.M. (1979). “Developmental potential”. En COLANGELO & ZAFFRANN (eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25–55.
- PIECHOWSKI, M.M. (1991). “Emotional development and emocional giftedness”. En COLANGELO & DAVIS (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 285–306.
- PIIRTO, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York: Merrill Macmillan.
- PORTER, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. New York: Open University Press.
- PRIETO, M.D., FERNÁNDEZ, M.C., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., LLOR, L. & ALMEIDA, L. (2009). “Gifted and non–gifted students: Do they differ in their socio–emotional competences?” En FERNÁNDEZ–BERROCAL *et al.* (coords.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 467–472.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁNCHEZ, C. & BERMEJO, M.R. (2008). “Inteligencia emocional y alta habilidad”. *Revista Española de Pedagogía* 240, 240–260.
- PRIETO, M.D. & FERRANDO, M. (2008). “Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children”. En BALCHIN, HYMER & MATTHEWS (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge–Farmer, 149–154.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁINZ, M., BERMEJO, M.R. & HERNÁNDEZ, D. (2008). “Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra”. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 127 y ss.
- RENZULLI, J.S. (1978). “What makes giftedness? Reexamining a definition”. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- REYES, M.R., BRACKETT, M.A., RIVERS, S.E., WHITE, M. & SALOVEY, P. (en prensa). *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*. Manuscript submitted for publication.
- RIVERS, S.E. & BRACKETT, M.A. (2011). “Achieving standards in the english language arts (and more) using the RULER Approach to social and emotional learning”. *Reading and Writing Quarterly*, 27, 75–100.
- ROEDEL, W.C. (1986). “Socioemotional vulnerabilities of young gifted children”. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, (3–4), 17–29.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185–211.
- SCHWEAN, 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.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. *et al.* (1998). “Development and validation of a measure of emotional intelligence”. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- SILVERMAN, L.K. (1993). “The gifted individual”. En SILVERMAN (ed.), *Counselling the gifted and talented*. Denver: Love, 3–28.
- SILVERMAN, L.K. (1994). “The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society”. *Roeper Review*, 17 (2), 110–116.

- 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.
- SORIANO DE ALENCAR, E. (2007). "Características socio-emocionais do superdotado: questões atuais". *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12 (2), 371–378.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (2000). "Wisdom as a form of giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 44, 252–260.
- SWIATEK, M.A. (1995). "An Empirical Investigation Of The Social Coping Strategies Used By Gifted Adolescents". *Gifted Children Quarterly*, 39, 154–160.
- SWORD, L.K. (2005). *Emotional intensity in gifted children*. Retrived from www.sengifted.org (14-07-2011).
- TANNENBAUM, A.J. (1986). "Giftedness: A psychosocial approach". En STERNBERG & DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 21–52.
- TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- TERMAN, L.M. (1925, 1930, 1947). *Genetic studies of genius. (Vol. 1–4). Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, California: Stanford University Press.
- TREFFINGER, D. J. & FELDHUSEN, J.F. (1996). "Talent recognition and development: Successor to gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181–193.
- ZEIDNER, M., SHANI-ZINOVICH, I., MATTHEWS, G. & ROBERTS, R.D. (2005). "Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: Outcomes depending on the measure". *Intelligence*, 33, 369–391.

AUTORES

M^a. Teresa Adame Obrador es doctora en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Actualmente sus investigaciones se centran en el estudio de trayectorias de la Educación Secundaria al empleo, y en el estudio de estrategias de aprendizaje universitario.

Leandro S. Almeida es catedrático de Psicología de la Educación (*Universidade do Minho*, Portugal). Vicerrector entre 2006–2009 de la Universidade do Minho (Graduación y Posgraduación). Experto en metodología de la investigación en Psicología de la Educación. Director de la revista *Sobredotação* (ANEIS, Portugal). Su investigación se centra en el estudio de la inteligencia, los estilos de aprendizaje y la competencia socio-emocional de los alumnos de altas habilidades. Autor de varios tests psicológicos de inteligencia y de escalas sobre estrategias de aprendizaje.

María del Mar Badía es profesora doctora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su trayectoria científica y profesional ha girado en torno al ámbito de la Psicología de la Educación, centrándose concretamente en temas de disciplina escolar y altas capacidades. Ha formado parte de diferentes proyectos de investigación I+D nacionales e internacionales; ha realizado estancias en el extranjero, concretamente en *Oxford University* y *Glasgow University*, compaginando su actividad laboral con conferencias.

Rosario Bermejo García es profesora titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Pionera en el estudio de los procesos de *insight*, fundamentados en el modelo de la inteligencia triárquica de Robert Sternberg, con quien tiene diferentes publicaciones referidas a los procesos de *insight* y la alta habilidad. Sus trabajos sobre las inteligencias múltiples e inteligencia emocional en el contexto escolar han sido publicados en editoriales nacionales e internacionales. Ha dirigido diferentes proyectos I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología); actualmente lidera un proyecto I+D relacionado con la alta habilidad, creatividad, personalidad y competencia experta en estudiantes con alta habilidad y no alta habilidad (PSI2008–02739). Ha participado como profesora–colaboradora en los talleres de enriquecimiento curricular para alumnos de altas habilidades.

Marc Brackett es investigador científico en el Departamento de Psicología de la Universidad de Yale. También es director adjunto del grupo de investigación HEB Lab (*Health, Emotion, and Behavior Laboratory*) y jefe de la Unidad de Inteligencia Emocional del Centro Edward Zigler para el Desarrollo Infantil y Política Social. Es autor, coautor o editor de más de 70 publicaciones académicas de impacto, entre ellas siete programas de aprendizaje social y emocional para los líderes escolares, docentes, estudiantes y las familias. Es co–creador del programa RULER (*Recognise, Understand, Label, Express and Regulate*) para el aprendizaje emocional desde un enfoque social. En 2009 fue galardonado con el premio Joseph E. Zins por sus contribuciones a la investigación sobre el aprendizaje social y emocional. Ha sido director del SIG de Inteligencia Emocional de la APA. Es asesor de investigación de CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*). Su investigación actual se centra en los siguientes temas: (a) la medición de las emociones basada en las aptitudes y su relación con los éxitos importantes de la vida, incluyendo calidad de la relación, la salud mental y el rendimiento académico/laboral; y (b) evaluación del impacto de las intervenciones escolares, papel de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes y los adultos.

Meritxell Cano Autet es licenciada en Psicología (especialidad de Psicología de la intervención social, organizacional y educativa) por la Universidad de Autónoma de Barcelona (premio extraordinario de Licenciatura). Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el doctorado del Aprendizaje Humano del Departamento de Psicología Básica Evolutiva y de la Educación de la UAB. Fue becaria de investigación del Ministerio de Educación Ciencia e Innovación y obtuvo el grado de doctora en Psicología del Aprendizaje Humano con la tesis sobre *Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal*. Ha coordinado diferentes cursos sobre el modelo de las inteligencias múltiples y formado parte de diferentes proyectos de investigación I+D nacionales e internacionales sobre la excepcionalidad intelectual y los procesos cognitivos comunicativos complejos en situaciones contextualizadas.

Antonio Castelló Tarrida es profesor titular de la Universidad Autónoma de Barcelona en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es uno de los pioneros de la alta habilidad y competencia experta en nuestro país. Su investigación se centra en el estudio de la inteligencia artificial, inteligencia social y creatividad. Sus publicaciones, libros y artículos tratan de la inteligencia, creatividad, superdotación, talento y excepcionalidad intelectual. De sus numerosas y brillantes obras, es preciso destacar: *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria* y *la Inteligencia en acción en las que expone*

su modelo de inteligencia, publicadas en 2001. También destacar su modelo de perfiles intelectuales que está siendo utilizado a nivel nacional e internacional en la identificación y respuesta educativa del alumnado con superdotación o talento. Es considerado como uno de los investigadores más relevantes en el campo de las altas habilidades en nuestro país.

Ramon Cladellas es doctor en Psicología. Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la actualidad, sus líneas de investigación se centran en aspectos temporales relacionados con la educación y a los sistemas de evaluación en el aprendizaje. Ha publicado más de 20 artículos científicos y dos libros de prácticas de Psicología.

Mercè Clariana es profesora titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente sus intereses en investigación y docencia se centran en el estudio de las variables relativas a las diferencias individuales que inciden en el aprendizaje académico. Ha presentado comunicaciones en congresos y publicado artículos en revistas nacionales e internacionales sobre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, procrastinación y conducta deshonestas en el aula.

Begoña de la Iglesia Mayol es doctora en Ciencias de la Educación y profesora colaboradora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Actualmente sus investigaciones se centran en el estudio de las dificultades de aprendizaje dentro del marco de la escuela inclusiva, así como también en los procesos de mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad en diferentes contextos de desarrollo.

Mari Carmen Fernández Vidal es becaria predoctoral FPI (Ministerio de Educación y Ciencia) y miembro del Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia. Su formación como investigadora la ha realizado con el profesor Leandro Almeida (*Universidade do Minho*, Portugal), con quien ha estado trabajando las técnicas de análisis estadístico aplicadas a la investigación; y con el profesor Petrides en la UCL (*University Central of London*, UK). Es investigadora de diferentes proyectos I+D, centrados en el estudio de la competencia experta y alta habilidad. Ha trabajado en el diseño de talleres de enriquecimiento curricular para alumnos con alta habilidad. Además, ha sido Profesora-Colaboradora en los Talleres de Enriquecimiento Extracurricular para alumnos con altas habilidades de la Región de Murcia. Ha impartido diversos cursos de formación para padres y profesores de alumnos excepcionales. Su línea de investigación se centra en el estudio de la inteligencia emocional, el pensamiento científico y en el diseño de provisiones educativas para alumnos de altas habilidades.

Carmen Ferrándiz es profesora titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Fue becaria predoctoral (Ministerio de Educación y Ciencia). Su periodo de formación predoctoral lo realizó en diferentes universidades extranjeras. Trabajó con Robert Sternberg en Yale-University (USA) sobre la inteligencia exitosa; en esta misma Universidad junto al profesor Peter Salovey profundizó con el concepto de inteligencia emocional que trabajaría más tarde. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Coimbra (Portugal), donde estuvo investigando sobre el modelo de desarrollo piagetiano. Su doctorado lo realizó en el campo de las inteligencias múltiples, obteniendo su trabajo el Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Murcia y el Premio Nacional de Investigación (concedido por el MEC). Ha dirigido diferentes tesis doctorales y proyectos de investigación I+D sobre inteligencia emocional, inteligencias múltiples y alta habilidad. Su línea de investigación se centra en la inteligencia emocional en contextos escolares y los perfiles cognitivos de los alumnos de altas habilidades, siendo numerosas las publicaciones realizadas en revistas nacionales e internacionales que abordan los tópicos de inteligencia emocional, inteligencias múltiples, creatividad y perfiles intelectuales de alumnos de altas habilidades. Actualmente es la coordinadora del estudio de alta habilidad, junto con la Consejería de Educación (Región de Murcia), desempeñando tareas de formación del profesorado y orientadores para la identificación y respuesta educativa de los superdotados y talentos. Es miembro de CREANET (Proyecto de la Unión Europea *Comenius life-long learning* de creatividad en Educación Infantil), proyecto en el que participan 11 países y cuyo objetivo es trabajar con niños y profesores de los primeros niveles instruccionales de diferentes países de la Unión Europea.

Mercedes Ferrando es profesora contratada doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido becaria de investigación predoctoral, desarrollando su formación en diferentes universidades extranjeras: en la Universidade do Minho, Portugal, trabajó con el Dr. Almeida sobre técnicas de investigación referidas a la inteligencia. Más tarde hizo una estancia en Warwick-University (UK), bajo la dirección de la Dra. María da Costa, sobre

estudios de la alta habilidad y desarrollo. Su estancia en la Canterbury–University (UK), bajo la dirección del Dr. Richard Bailey, le permitió trabajar en el campo de los talentos. Cuando logró su posdoctoral Séneca (Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia) trabajó el Dr. Robert Sternberg (PACE Center–Tufts–University, USA) y la Dra. Elena Grigorenko (Yale University, USA), investigando sobre la batería AURORA para la identificación de alumnos de altas habilidades. Su incorporación como joven investigadora a la universidad española la consiguió mediante un contrato de investigación Séneca (Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia). Después, obtuvo y disfrutó de un contrato Juan de la Cierva (Ministerio de Ciencia y Tecnología). Su investigación se centra en la creatividad, inteligencia, superdotación y talento. Actualmente, es la coordinadora en España del programa CREANET (Proyecto de la Unión Europea Comenius *Life-long Learning* de creatividad en Educación Infantil), proyecto en el que participan 11 países y cuyo objetivo es trabajar con niños y profesores de los primeros niveles instruccionales de diferentes países de la Unión Europea.

Susana Foncubierta Delgado es Maestra especialista en Educación Primaria, licenciada en Psicopedagogía y máster universitario en Intervención psicológica en contexto de riesgo. Actualmente prepara su doctorado sobre inteligencia emocional. Trabaja como maestra de Educación Infantil.

Gabriel González de la Torre es doctor en psicología y especialista en Neurociencias (Máster en Neurociencias por la Universidad de Sevilla), investigador principal del proyecto MARS 500 y director ejecutivo técnico de niños acogidos de la Fundación Nuevo Futuro en Cádiz. Es profesor contratado doctor por el área de Psicología del Desarrollo y de la Educación.

Concepción Gotzens Busquets es doctora en Psicología y Catedrática de Psicología de la Educación en la Universitat de les Illes Balears. Actualmente, sus investigaciones se centran en torno a dos temáticas interconectadas: por un lado, el estudio de los procesos mentales del profesor tanto a nivel cognitivo como emocional y, por otro, el estudio de la disciplina en el aula, en tanto que ámbito de aplicación y desarrollo de los procesos mentales antes mencionados.

Rocío Guil Bozal es doctora en Psicología y catedrática de Escuela Universitaria de Psicología Social de la Universidad de Cádiz. Las dos estancias de investigación realizadas en la Universidad de Yale invitada por el profesor Dr. Peter Salovey, y la visita al *Health, Emotion and Behavior Laboratory*, dirigido por el Dr. Marc Brackett, le ha permitido profundizar con el concepto de inteligencia emocional sobre el que viene trabajando desde entonces. En la actualidad dirige el Laboratorio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz y es responsable del grupo de investigación homologado HUM 843 *Inteligencia Emocional*. Es miembro de la AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas) y de la SEPTG (Sociedad Española de Psicoterapia y técnicas de grupo). Ha desarrollado diversas investigaciones sobre la vinculación entre inteligencia emocional y adaptación en diversos contextos y poblaciones. En la actualidad su investigación se centra en la identificación de los factores claves y las metodologías didácticas más adecuadas para conseguir un óptimo desarrollo de competencias socioemocionales que faciliten los procesos adaptativos, así como el uso de técnicas grupales como herramienta para su desarrollo.

Daniel Hernández Torrano ha realizado su formación en la Universidad de Murcia (España), University College London (Reino Unido), Universidade do Minho (Portugal) y en la University of Connecticut (Estados Unidos). Actualmente pertenece al grupo de investigación *Altas Habilidades* de la Universidad de Murcia y su investigación se orienta al campo de la inteligencia exitosa, el pensamiento científico y al estudio de perfiles intelectuales de superdotados y talentos. Su compromiso con la investigación en el campo de la alta capacidad intelectual le ha permitido publicar numerosos artículos sobre el tema en revistas y editoriales de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Su trabajo también ha estado orientado hacia la práctica real educativa, habiendo participado en la implementación de los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas capacidades de la Región de Murcia y en numerosas actividades de formación para profesores y padres de estos alumnos en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Ha recibido numerosos premios por su labor académica y profesional y participa como revisor de distintas revistas en los campos de la Psicología y la Educación.

Cristina Larrán Escandón es maestra especialista en Audición y Lenguaje y licenciada en Psicopedagogía, y actualmente alumna del *Máster universitario en intervención psicológica en contexto de riesgo*. Actualmente prepara su doctorado sobre inteligencia emocional en población de sordos y en la evaluación de sus competencias emocionales.

Laura Llor es diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Musical. Licenciada en Psicopedagogía. Becaria predoctoral de investigación de la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de

la Región de Murcia–Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación *Altas Habilidades*. Su investigación se está orientando al tema de la inteligencia exitosa con niños de Educación Primaria. Es pionera en la aplicación y estudio del AURORA, batería para identificar la competencia experta en alumnos superdotados y talentosos Asimismo, sus temas de investigación están centradas en el estudio son las inteligencias múltiples, alta habilidad y modelos de evaluación de los talentos.

Kobus Maree es profesor del departamento de Psicología de la Educación en la Facultad de Educación en la Universidad de Pretoria (Sudáfrica). Sus intereses en investigación son la construcción de la carrera profesional y la orientación para el diseño de la vida, la inteligencia emocional y la responsabilidad social y la facilitación del aprendizaje en matemáticas. Ha realizado investigaciones en cómo ayudar a los individuos a elegir su carrera profesional y a diseñar de forma exitosa sus vidas, desarrollando cuestionarios para evaluar las orientaciones de estudio de los alumnos así como su perfil de intereses. Es editor de la revista *South African Journal of Psychology* y miembro de varias asociaciones, incluyendo la Asociación Nacional Sudafricana para el desarrollo de la carrera profesional, la Sociedad de Psicología Vocacional, la Asociación Internacional de Psicología Aplicada, y la Asociación de Sudáfrica de Psicología. Es autor de más de 100 artículos y 40 capítulos de libros. En 2009 ganó el *Stals Prize* de la Academia Sudafricana de las Ciencias y las Artes por su excepcional investigación y aporte a la Psicología

Fátima Martínez–Cabañas Rodríguez es maestra especialista en Primaria y licenciada en Psicopedagogía (premio extraordinario de fin de carrera), y actualmente alumna del Máster Universitario en Intervención Psicológica en Contexto de Riesgo. Actualmente prepara su doctorado sobre la evaluación de la inteligencia emocional en población infantil de 3 a 6 años y en la evaluación de sus competencias emocionales.

José Miguel Mestre Navas es doctor en Psicología y profesor titular del área de Psicología Básica. Miembro del grupo de investigación de *Inteligencia Emocional* de la Universidad de Cádiz. Ha publicado numerosos trabajos sobre la inteligencia emocional y actualmente lleva cuatro años centrado en el estudio e investigación sobre la regulación de las emociones. Es miembro de la Sociedad Internacional de Investigadores sobre Emoción, de la División 1 y 52 de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA) y de la Asociación Española de Motivación y Emoción. Actualmente participa en el proyecto de MARS 500 en la evaluación de las competencias cognitivas.

Janet Patti es profesora del prestigioso centro *Hunter College of the City* de Nueva York (USA). Es una investigadora de reconocido prestigio internacional en el campo del aprendizaje social y emocional y en el liderazgo educativo. Antes de su experiencia en la Universidad, la Dra. Patti pasó 25 años en la escuela pública como maestra, administradora y orientadora en las ciudades de Nueva York y California. Se doctoró en Liderazgo en la Educación en la Universidad de Northern Arizona (1996) y obtuvo su Máster en Educación Bilingüe (1978) en el *Hunter College of the City* de Nueva York Es miembro fundador del Equipo de Liderazgo para la Colaboración de la *Emotional Intelligence* para el Aprendizaje Académico Social y Emocional (CASEL) y miembro del Consejo ejecutivo de la Asociación del Estado de Nueva York de la Supervisión y Desarrollo del Currículum. Es también miembro de Consorcio o Grupo para la Investigación en Inteligencia Emocional en las Organizaciones.

María Dolores Prieto es catedrática en Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus estudios con Reuven Feuerstein (*Hadassah–WIZO–Canada Research Institute*, Jerusalem, Israel) y, más tarde, con Robert Sternberg (*Yale–University*, USA), le han permitido conocer el amplio espectro de la excepcionalidad (deficiencias intelectuales, superdotación y talentos). Más tarde, realizó una estancia en la University of Roehampton (UK) bajo la dirección del Dr. Richard Bailey, con quien trabajó el tema de los talentos deportivos; y con el Dr. Petrides en el *Institute of Education* (UK), con quien trabajó el tema de la inteligencia emocional. Sus trabajos han sido publicados en revistas nacionales e internacionales, se centran en el estudio de los estilos intelectuales, enseñar a pensar, creatividad y perfiles cognitivos de talentos y superdotados.

Rosabel Rodríguez Rodríguez es doctora en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Actualmente sus investigaciones se centran en el ámbito de las altas capacidades y la creatividad, además del estudio de la disciplina en el aula, tanto a nivel preventivo como de intervención.

Marta Sainz Gómez es profesora asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación, y miembro del Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia. Es contratada de investigación en dicha Universidad en el proyecto I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología) titulado Evaluación y Desarrollo de la Creatividad en Contextos Escolares (EDU2010–16370), dirigido por la Dra. María Dolores Prieto Sánchez. Su formación investigadora en el extranjero la ha realizado con el

profesor Leandro Almeida (Universidade do Minho, Braga, Portugal), con quien ha trabajado la metodología de investigación aplicada al campo de la Psicología de la Educación y la alta habilidad (competencia experta). Ha sido profesora–colaboradora y ha participado en el diseño y evaluación de los Talleres de Enriquecimiento Extracurricular, dirigidos a alumnos superdotados y talentosos identificados en la Región de Murcia. Además, ha impartido numerosos cursos y seminarios para profesionales de la educación (maestros, profesores y orientadores). Su investigación actual se centra en el estudio de la personalidad, creatividad, inteligencia emocional y el pensamiento científico en relación con la alta habilidad.

Gloria Soto es Licenciada en Pedagogía y miembro del grupo de investigación Altas Habilidades. Actualmente, es profesora asociada del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Murcia. Contratada de investigación de dicha Universidad en un proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado Inteligencia académica, creativa y práctica en alumnos con superdotación y talento (EDU2009–12925), bajo la dirección de la Dra. Carmen Ferrándiz. Ha sido profesora colaboradora en los Talleres de Enriquecimiento Curricular para alumnos de altas habilidades. Es asesora, orientadora y colaboradora de un colegio concertado. Su investigación se centra en la identificación de alumnos de altas habilidades, estudio de la personalidad de estos alumnos e inteligencia sintética–creativa.

Inmaculada Sureda García es doctora en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Actualmente sus investigaciones se centran en el estudio del rechazo entre iguales en el grupo interuniversitario GREI y, en el estudio del desarrollo y educación emocional de niños y adolescentes.