

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

Daniel HERNÁNDEZ

Mari Carmen FERNÁNDEZ

María Dolores PRIETO

Marta SAINZ

Rosario BERMEJO

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 heterométodo están formados por una diagonal de correlaciones heterométodo-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 heterométodo-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		$\alpha$
						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;  $\alpha$ =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	<b>.35**</b>	.18*	.12	.04	.11	–									
7. Interpersonal PA	.22**	<b>.29**</b>	.30**	.08	.21**	.27**	–								
8. Manejo PA	.03	.11	<b>.39**</b>	-.01	.10	.10	.31**	–							
9. Adaptabilidad PA	.02	.03	.07	<b>.46**</b>	.14	.16*	.24**	.06	–						
10. Estado ánimo PA	.19*	.19*	.20**	.20**	<b>.51**</b>	.30**	.44**	.29**	.45**	–					
11. Intrapersonal PR	<b>.09</b>	.15*	-.07	-.02	.08	<b>.14</b>	.07	-.14	.04	.12	–				
12. Interpersonal PR	-.04	<b>.09</b>	.27**	.05	.17*	.00	<b>.07</b>	.15*	-.02	.06	.29**	–			
13. Manejo PR	-.06	-.02	<b>.14*</b>	-.15*	.02	-.11	.14	<b>.28**</b>	-.10	.02	-.17*	.21**	–		
14. Adaptabilidad PR	-.07	.04	.12	<b>.19**</b>	.14	-.01	-.04	.06	<b>.13</b>	.02	.19**	.57**	.02	–	
15. Estado PR	.04	.13	.06	.14	<b>.28**</b>	.09	.10	.12	.20**	<b>.27**</b>	.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 comparisons 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)