

Inteligencia emocional y alta habilidad*

por María Dolores PRIETO, Carmen FERRÁNDIZ,

Universidad de Murcia

Mercedes FERRANDO,

Tufts University, Massachusetts (EE.UU.)

Cristina SÁNCHEZ

Universidad de Murcia

y Rosario BERMEJO

Universidad de Alicante

1. Inteligencia Emocional

El término de Inteligencia Emocional fue introducido por primera vez en la literatura por Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la parte de la inteligencia social que incluye las 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.

Actualmente, estamos asistiendo a un creciente interés por la obtención de datos empíricos que permitan contrastar los supuestos teóricos de la inteligencia emocional y derivar un conocimiento más preciso de la misma. El objetivo de estos estudios se ha centrado, por un lado, en

el diseño de instrumentos de medida que permitan operativizar las definiciones dadas (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); por otro lado, en la delimitación del tema mediante el estudio de su relación con variables tales como los rasgos de personalidad, inteligencia, bienestar psicológico, calidad de las relaciones personales, rendimiento académico, liderazgo y satisfacción académica (Lopes, Salovey y Strauss, 2003; Saklofske, Austin, y Minski, 2003).

Como resultado surgen dos grandes posturas teóricas que se diferencian por la definición de inteligencia emocional y los instrumentos de medida empleados (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002). La primera utiliza las medidas de autoin-

* Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Educación (SEJ2006-00520/EDUC; Programa I+D 2005-02019/EDUC) y por la Fundación Séneca (Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia Ref.: 03019/PHCS/05).

forme y enfatiza la efectividad psicológica (éxito social, laboral o educativo), basándose en modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (por ejemplo, Bar-On, 1997; Goleman, 1998). La segunda, basándose en modelos de inteligencia y desempeño, desarrolla medidas de rendimiento resaltando la capacidad cognitiva para procesar y regular la información y la adaptación emocional (Caruso, Mayer y Salovey, 1999). Así, Petrides y Furham (2001) han sugerido la terminología inteligencia emocional de rasgo e inteligencia emocional de habilidad, para distinguir ambos enfoques.

Un modelo de especial relevancia para nuestro estudio es el de Reuven Bar-On (1997) centrado en la IE como predictor del éxito académico y social. Bar-On formula su modelo de Inteligencia Emocional más centrado en explicar los efectos que ésta tiene en el rendimiento académico. Dice el autor que el éxito académico depende de las diferentes inteligencias y del control que el alumno haga de sus emociones. Diseña diferentes inventarios para evaluar los componentes de la IE, éstos son: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y estado de ánimo general. Para valorar estas grandes variables diseña el Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Es un inventario amplio que proporciona una gran información acerca de las competencias emocionales y sociales, además permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; 2004). El inventario permite diferenciar personas con diferentes niveles de éxito personal y también se han hallado relaciones con variables de personalidad (Bar-On, 2000). En nuestro

estudio utilizaremos la versión para jóvenes (EQ-i: YV, Baron y Parker, 2000).

2. Ajuste emocional de los superdotados

A lo largo de los años ha habido un debate sobre el desarrollo emocional de los niños con superdotación y talento, su ajuste emocional y sus problemas emocionales. Por un lado, los autores piensan que tanto superdotados como talentos presentan problemas emocionales, de adaptabilidad y desajuste social; en concreto, la teoría de la «desintegración positiva» de Dabrowski (1964), quien asume que el superdotado presenta una sobreexcitabilidad que le hace ser extremadamente sensible en distintas áreas, habla de los desajustes en el área emocional. En este sentido, Hollingworth (1942), Janos y Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannenbaum (1983) señalaron que los superdotados tienen más riesgo que los no superdotados en sufrir problemas de ajuste social, son más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentan mayores niveles de alienación y estrés que sus compañeros.

Otros investigadores, sin embargo, sostienen que los superdotados no presentan problemas de ajuste o desajuste emocional. Así, Terman (1925) demostró que los superdotados con elevada inteligencia académica manifestaban buen ajuste social, emocional, desarrollo moral y madurez para establecer relaciones sociales. Freeman (1983, 1994) y Baer (1991) destacaron que los superdotados manifestaban un buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados. En

este sentido, estos autores reseñaron en sus investigaciones que los superdotados se caracterizaban por una mayor flexibilidad mental, resiliencia emocional y habilidad para pensar positivamente. Todas estas características hacen que sean capaces de ajustarse emocionalmente, comprenderse a sí mismos y a los otros y, en definitiva, afrontar de manera positiva el estrés y los conflictos.

Además, los trabajos realizados sobre variables que se relacionan directamente con aspectos incluidos en el constructo de la inteligencia emocional, indican que los alumnos superdotados estarían expuestos a un mayor nivel de estrés, dadas las altas expectativas que en torno a ellos se generan. Otros sugieren que los superdotados no difieren de su grupo de iguales, si bien es cierto que en los primeros, el nivel de ansiedad manifestado en los últimos años de instituto es más elevado. Por tanto, el hecho de tener más demandas sociales, no necesariamente implica el desarrollo de mayor estrés, ya que la habilidad propia de alumnos superdotados para la solución de problemas los conduciría a un mayor manejo del estrés. De hecho, según algunos autores los superdotados sienten menos ansiedad ante sus habilidades académicas y sienten un mayor autocontrol sobre su aprendizaje, que sus compañeros de habilidades medias (Porter, 2005; Davis y Connell, 1985).

3. Nuevos modelos sobre Inteligencia Emocional y alta habilidad

En los últimos años se están utilizando los nuevos modelos de la IE (habili-

dad y rasgo) para estudiar la IE de los alumnos de altas habilidades.

Una de las primeras investigaciones fue la de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001). Ellos parten de la idea de que hay muchos trabajos que hablan de las características de la alta inteligencia y creatividad en alumnos superdotados, pero que apenas si hay trabajos rigurosos que traten los aspectos emocionales. Dicen los autores que, a pesar de tener definiciones y estudios precisos sobre los superdotados y talentos (matemáticos, verbales, académicos, creativos, etc.), sólo Dabrowski, dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y de las características que de ésta muestran los alumnos más dotados. Ellos encuentran ciertos paralelismos entre el concepto de «superdotado emocional» acuñado por Dabrowski, y el de «alta inteligencia emocional» acuñado por ellos mismos.

Los autores tratan de estudiar, mediante un estudio cualitativo que incluye entrevistas guiadas a los participantes, la relación entre altas puntuaciones en Inteligencia Emocional y la inteligencia verbal. Utilizan dos instrumentos: a) el MEIS (Multifactor emotional Intelligence Scale) y un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños, que habían obtenido elevadas puntuaciones en su inteligencia verbal y se les había identificado como superdotados con una capacidad verbal extraordinaria. Las comparaciones entre los 11 casos estudiados mostraron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecían ser más organizados respecto a los com-

ponentes emocionales y a las relaciones que mantenían con sus iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos con una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, que incluían mayor sutileza. Los autores concluyen que la teoría de la inteligencia emocional añade al concepto de superdotación emocional una descripción sistemática de las aptitudes implicadas en este tipo de superdotación. A pesar de ser el primer estudio realizado con instrumentos con una validez y fiabilidad aceptadas y contruidos bajo una buena fundamentación teórica, el trabajo carece de cierto rigor científico en cuanto que son pocos los niños, no hay comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología, de tipo cualitativo, no se explicita de manera adecuada (Ferrando, 2006).

Otra investigación interesante es la de Chan (2003) sobre competencia social y superdotación, cuyo objetivo fue valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. La muestra fue de 259 superdotados con una edad media de 13 años. Los instrumentos utilizados fueron SSRI (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et al., 1998) y un cuestionario de estrategias para afrontar problemas (Social Coping Strategies Questionnaire, Swiatek, 1995). Los objetivos específicos: 1) identificar la naturaleza y dimensiones de la inteligencia emocional, utilizando el EIS de Schutte (Emotional Intelligence Scale); 2) desarrollar escalas empíricas para hallar

la validez y fiabilidad de los diferentes componentes de la inteligencia emocional; 3) relacionar los diferentes componentes de la inteligencia emocional con las estrategias específicas de la competencia social.

Los datos mostraron que los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar emociones; al igual que las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. Respecto a las diferencias de género, los datos no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque éstas obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional; específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia. En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995), quien trabajó con 238 superdotados y talentos académicos y utilizó el cuestionario de la competencia social. Éste encontró que los talentos verbales se percibían a sí mismos como menos aceptados que los hacían los talentos matemáticos. Pero, en general, vió que muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como intereses, deportes u otras diver-

siones; utilizaban su humor para hacer reír y se implican activamente en actividades (Chan, 2003).

La tercera investigación es la realizada por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (2005) quienes trataron de estudiar las diferencias individuales referidas a la inteligencia emocional entre superdotados y no superdotados. Es uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la inteligencia emocional.

Se utilizaron diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Primero, para evaluar la inteligencia se utilizó la subescala verbal del test de inteligencia Wescher (WISC-R, Wescher Intelligence Scale for Children-Revised versión). Segundo, para evaluar la inteligencia emocional se utilizaron dos tests: uno, fue el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test, 2002); el otro, fue el inventario de inteligencia emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence, 1998).

Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en el SSRI. Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI es un auto informe que mide los rasgos de la inteligencia

emocional. En general, los autores vienen a llamar la atención sobre la necesidad existente de realizar estudios científicos y rigurosos sobre el funcionamiento de la inteligencia emocional en los alumnos superdotados. Se debería controlar los efectos que la inteligencia verbal tiene sobre las emociones.

Finalmente, dicen los autores que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

A partir de los análisis de los diferentes modelos y definiciones teóricas de la IE, el objetivo de nuestro estudio fue analizar la incidencia que la inteligencia emocional autopercebida tiene en la configuración del perfil cognitivo tanto del alumnado de habilidad media como el de alta habilidad.

Los objetivos específicos derivados de este objetivo general son:

Explorar y describir el perfil de inteligencia emocional que manifiestan los participantes del estudio (los alumnos de altas habilidades y los de habilidades medias).

Examinar el perfil de inteligencia emocional en función del tipo de alta habilidad manifestado por los alumnos (superdotación, talentos y talentos académicos).

Analizar el perfil de inteligencia emocional de los alumnos de alta habilidad en función del sexo.

4. Método

4.1. Participantes

La muestra de participantes en el estudio estuvo compuesta por un total de 1574 alumnos (53,4% chicos y 46,6% chicas), pertenecientes a primer ciclo de Educación Primaria (22,9%), segundo ciclo de Educación Primaria (25,5%), tercer ciclo de Educación Primaria (23,5%), Educación Secundaria Obligatoria (28,1%). De la muestra total, 1392 (edades de 6 a 17 años, 88,4%) procedían de población no superdotada y 182 (edades de 6 a 12 años, 11,6%) habían sido previamente identificados como alumnos de altas habilidades según el modelo establecido por Castelló y Batlle (1998) (de los cuales un 1,6% eran talentos simples y múltiples; un 5,2% mostraron un talento académico y un 4,8% eran superdotados).

La distribución de alumnos según sexo y perfil cognitivo fue de 52,1% chicos y 47,9% chicas, en el grupo de alumnos con habilidades medias y de 63,3% chicos y 36,7% chicas en el de altas habilidades.

4.2. Instrumentos: Inventario de Inteligencia Emocional

El inventario utilizado ha sido el EQ-I: YV (Emotional Quotient-inventory: Youth Version, Baron y Parker, 2000). Es un inventario de auto evaluación de 60 ítems que valora las siguientes habilidades: intrapersonal (comprensión de las propias emociones y su comunicación a los otros; comprende las siguientes subescalas: auto conocimiento, asertivi-

dad, independencia y auto realización); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros; las subescalas son empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones; comprende las siguientes subescalas: tolerancia con el estrés y manejo de los impulsos); adaptabilidad (capacidad para ajustar nuestros cambios emocionales a nuevas situaciones, incluye las subescalas de flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida; incluye una escala de optimismo y otra de felicidad).

4.3. Procedimiento

En una primera fase se hizo la preidentificación de los alumnos de alta habilidad. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos de *screening* (Sánchez, 2006).

En una segunda fase se hizo la identificación y el estudio de la configuración cognitiva de los alumnos, según el protocolo de Castelló y Batlle (1998). Dicho protocolo se extrae de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados como son la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG; Yuste, 1989; 1998a, 1998b, 2001) y el test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT, Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, 1974).

Este protocolo nos permite identificar alumnos superdotados y también talentos, según la siguiente tipología: a) alum-

nos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alumnos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de los cuales podemos encontrar, el talento académico, talento figurativo y talento artístico-figurativo; y d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico-figurativo con el talento simple o múltiple.

Esta propuesta trata de cubrir las dos principales problemáticas relacionadas con la identificación, tanto de la superdotación como del talento, que son: por un lado, la baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación; y, por otro, la frecuente confusión terminológica en el uso de conceptos referidos a la alta habilidad (superdotación, talento, precocidad, etc.). Hay que destacar que el rasgo principal del talento es su especificidad y que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1990; Genovard, Prieto, Bermejo, y Ferrándiz, 2006).

Para el presente trabajo los alumnos con altas habilidades fueron divididos en tres subgrupos (superdotados, talentos simples y múltiples y talentos académicos).

Finalmente, en la tercera fase de la

investigación se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV), a toda la muestra alumnos con alta habilidad y de habilidad media (Ferrando, 2006).

4.4. Análisis de Datos

Dentro de una metodología de carácter correlacional y en algunos casos inferencial, el análisis de datos incluyó, por un lado, análisis descriptivos sobre las variables referidas a inteligencia emocional autopercibida medida por el EQ-i:YV, como son las medias y desviaciones típicas.

Por otro lado, para evaluar las posibles diferencias en IE de los distintos grupos (en función del perfil cognitivo de los participantes, sexo y ciclo educativo), se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante pruebas t de student y análisis de varianza. En los análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 13.0.

5. Resultados

5.1. Inteligencia Emocional y alta habilidad

En este apartado realizamos un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) sobre las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de participantes en el total del inventario de inteligencia emocional de Bar-On, así como en las dimensiones intrapersonal, interpersonal manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva. Esto nos permitirá trazar los perfiles en función del tipo de excepcionalidad de los

participantes: a) el perfil de IE de alumnos de población de habilidad media; b) el de alumnos de altas habilidades (incluyendo tanto superdotados como talentos); c) el de superdotados, d) el de

talentos (incluyendo talentos simples y múltiples); y e) el perfil para los talentos académicos (combinación de recursos verbales, numéricos, lógicos y memoria) (ver Tabla 1).

TABLA 1: Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) en las dimensiones valoradas en el EQ-i: YV para los distintos subgrupos de la muestra

	Habilidad media	Alta Habilidad	Talentos	Talentos Académicos	Superdotados
Interpersonal	14,72	15,24	15,25	14,51	16,05
	(3,67)	(3,45)	(1,91)	(3,65)	(3,47)
	N=1341	N=176	N=24	N=80	N=72
Interpersonal	38,13	39,23	39	38,31	40,34
	(5,03)	(4,93)	(3,80)	(5,16)	4,82
	N=1300	N=164	N=21	N=76	N=67
Manejo Estrés	33,65	30,05	34,25	31,14	27,45
	(5,77)	(6,22)	(3,66)	(6,06)	(6,01)
	N=1278	N=171	N=24	N=77	N=70
Adaptabilidad	28,13	32,14	31,12	31,35	33,41
	(4,91)	(5,05)	(4,91)	(5,15)	(4,77)
	N=1324	N=171	N=24	N=79	N=68
Estado de ánimo	46,11	47,20	47,79	47,39	46,80
	(6,18)	(5,21)	(5,14)	(5,57)	(4,88)
	N=1306	N=168	N=24	N=74	N=70
Impresión positiva	15,82	16,07	15,56	15,90	16,46
	(2,35)	(2,36)	(2,50)	(2,18)	(2,48)
	N=1346	N=178	N=25	N=82	N=71
EQ-i: YV total	176,85	180,49	184,33	178,53	181,35
	(18,19)	(16,98)	(16,19)	(18,27)	(15,58)
	N=1124	N=140	N=21	N=65	N=54

Las desviaciones típicas se presentan entre paréntesis

Si comparamos descriptivamente las puntuaciones según el perfil intelectual, observamos que las mayores puntuaciones han sido obtenidas por el grupo de los alumnos con alta habilidad (superdotados y talentos) frente a las obtenidas por los alumnos con habilidades medias, siendo la diferencia más acusada en el factor adaptabilidad. Además,

se observa que el grupo con talento sigue manteniendo puntuaciones más elevadas en comparación con los alumnos de habilidad media (excepto para la dimensión impresión positiva). Entre los alumnos con superdotación y los alumnos con talento, las puntuaciones son más elevadas para los primeros.

Con respecto a la variabilidad de las puntuaciones dentro de cada grupo, se observa una mayor homogeneidad de puntuaciones en el grupo de superdotados.

5.2. Inteligencia Emocional y diferencias entre habilidad media y alta

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de comparación de medias realizados, con objeto de estudiar si las diferencias anteriormente observadas entre los distintos perfiles intelectuales son estadísticamente significativas o se deben a mero error de muestreo aleatorio.

En primer lugar, se presentan los resultados de la prueba t de Student de la

comparación entre las puntuaciones obtenidas por el grupo de altas habilidades y por el de habilidades medias. La Tabla 2, que asume la igualdad de varianzas para todas las variables, excepto para manejo de estrés y estado de ánimo, muestra diferencias estadísticamente significativas para el componente interpersonal [$t(1462) = -2,648, p = ,008$]; manejo de estrés [$t(210,668) = 7,165, p < ,001$]; para adaptabilidad [$t(1493) = -9,994, p < ,000$]; para estado de ánimo [$t(231,875) = -2,492, p = ,013$] y para el total de la prueba [$t(1262) = -2,245, p = ,025$]. Todas las diferencias fueron a favor de los alumnos con alta habilidad, excepto para la dimensión manejo de estrés, en la que destacaron los alumnos con habilidades medias (ver Tabla 2).

TABLA 2: Prueba t de Student de diferencia de medias para muestras independientes sobre las medias obtenidas por los alumnos con alta habilidad y habilidad media en las dimensiones de la IE

	t	gl	Sig. (bilateral)
Intrapersonal	-1,781	1515	,075
Interpersonal	-2,648	1462	,008
Manejo Estrés*	7,165	210,668	,000
Adaptabilidad	-9,994	1493	,000
Estado de ánimo*	-2,492	231,875	,013
Impresión positiva	-1,349	1522	,178
EQ-i:YV total	-2,245	1262	,025

* No se han asumido varianzas iguales
 AH: Alta habilidad; HM: Habilidad media

El análisis de diferencias en función del tipo de perfil cognitivo (habilidades medias, talentos, académicos y superdotados), fue realizado mediante un análisis de varianza (ANOVA de un factor). Se consideraron como variables de-

pendientes las dimensiones referidas a estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, habilidades interpersonales e intrapersonales, impresión positiva, así como el total de inteligencia emocional. La prueba de Levene indicó igualdad de

varianzas para todas las variables contrastadas, a excepción de la dimensión intrapersonal ($p=,040$) y la dimensión manejo de estrés ($p=,034$).

Los resultados del ANOVA indicaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las dimensiones

intrapersonal [$F(3;192,974)=4,512$, $p<,004$; η^2 parcial= $,007$]; interpersonal [$F(3,1463)=4,302$, $p=,005$; η^2 parcial= $,009$]; manejo de estrés [$F(3;183,145)=34,22$, $p<,001$; η^2 parcial= $,057$]; y adaptabilidad [$F(3,1494)=35,941$, $p<,001$; η^2 parcial= $,067$].

TABLA 3: Resumen del análisis de varianza para las dimensiones de inteligencia emocional según perfil cognitivo de los participantes (habilidad media, talento, académico y superdotados)

VARIABLES DEPENDIENTES	Potencia				
	gl	F	P	η^2 parcial	observa $\alpha =,05$
Intrapersonal	(3;192,974)	4,512 ^a	,004	,007	,758
Interpersonal	(3,1463)	4,302	,005	,009	,867
Manejo Estrés*	(3;183,145)	34,22 ^a	,000	,057	1,000
Adaptabilidad	(3,1494)	35,941	,000	,067	1,000
Estado de ánimo*	(3,1473)	1,793	,147	,004	,469
Impresión positiva	(3,1523)	1,803	,145	,004	,472
EQ-i:YV total	(3,1263)	2,290	,077	,005	,579

^a Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Tras realizar comparaciones simples a posteriori, entre los cuatro grupos de perfiles cognitivos estudiados para la variable intrapersonal, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de superdotados y los grupos de habilidades medias y talentos académicos ($p=,013$ y $p=,050$ respectivamente) (ver Figura 1). Por tanto, podemos concluir que las puntuaciones que obtienen los alumnos con superdotación son significativamente superiores.

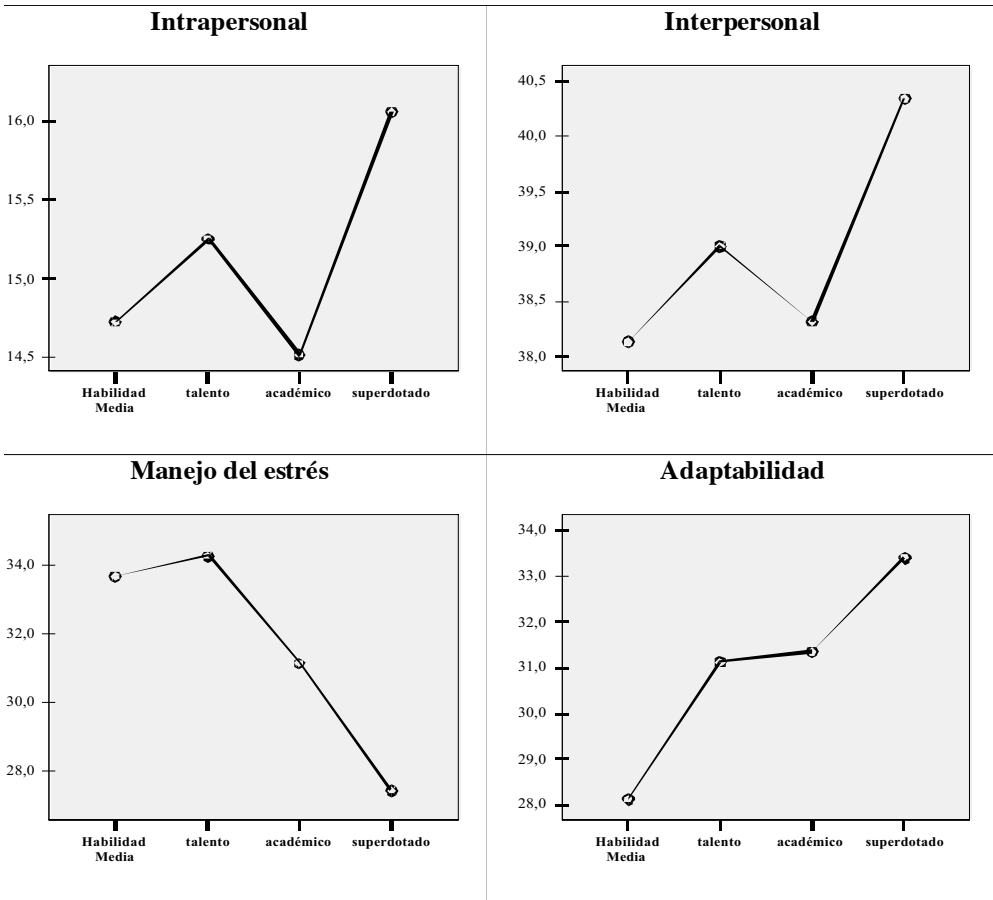
Los resultados de las comparaciones a posteriori, para la variable interpersonal, mostraron diferencias significativas entre el grupo de alumnos con habilidades medias y el grupo de superdotados ($p=,003$). En este caso el grupo de alumnos con superdotación mostró puntuaciones superiores en su autopercepción interpersonal.

Los resultados de las comparaciones a posteriori, para la variable manejo de

estrés, evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de alumnos con habilidades medias y los grupos de talento académico y superdotados ($p=,004$ y $p<,001$ respectivamente), en este caso las diferencias fueron a favor de los alumnos con habilidades medias. Además se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de talentos y

los grupos de talento académico y superdotados ($p=,019$ y $p<,001$ respectivamente), a favor de los primeros. También fueron estadísticamente significativas las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos con talento académico y los alumnos con superdotación ($p=,002$) a favor de los primeros.

FIGURA 1: Medias para las dimensiones de interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad según el perfil cognitivo de los participantes



Finalmente, los análisis post hoc establecidos mediante la prueba T3 de Dunnet mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de habilidades medias y todos los grupos de

alumnos con alta habilidad: talentos ($p=,039$); talentos académicos ($p<,001$) y superdotados ($p<,001$) en la dimensión adaptabilidad, en todos los casos a favor de los alumnos con alta habilidad.

5.3. Inteligencia emocional alta habilidad y sexo

En la Tabla 4, se presentan las medias según el sexo de todos los alumnos participantes en la investigación para cada uno de las dimensiones de la IE y

para el total de la escala EQ-i: YV. Como podemos observar, las medias son muy similares entre sí, siendo la diferencia más acusada para la dimensión interpersonal, a favor de las chicas.

TABLA 4: Estadísticos descriptivos por sexo de la muestra de participantes

	Medias y desviaciones típicas			
	H	M	N	M
Intrapersonal	14,67 (3,63)	14,89 (3,67)	H 800	712
Interpersonal	37,35 (5,31)	39,27 (4,48)	776	684
Manejo Estrés	32,98 (6,04)	33,58 (5,76)	778	676
Adaptabilidad	29 (5,18)	28,13 (4,95)	793	697
Estado de ánimo	46,41 (5,86)	46,03 (6,33)	779	690
Impresión positiva	15,85 (2,41)	15,84 (2,27)	818	701
EQ-i: YV total	176,87 (18,50)	177,77 (17,57)	672	589

Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis. H: hombre; M: mujer

Los resultados de la prueba t de Student, indicaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones interpersonal y manejo del estrés a favor de las chicas y en la dimensión adaptabilidad a favor de los chicos (ver Tabla 5).

Inteligencia emocional y alta habilidad

TABLA 5: Prueba *t* de Student de diferencia de medias para muestras independientes sobre las medias obtenidas en las dimensiones de inteligencia emocional autopercebida según el sexo de los participantes

	t	gl	Sig. (bilateral)
Intrapersonal	-1,200	1510	,230
Interpersonal*	-7,477	1455,354	,000
Manejo Estrés	-1,954	1452	,051
Adaptabilidad	3,331	1488	,001
Estado de ánimo*	1,209	1411,542	,227
Impresión positiva	,041	1517	,968
EQ-i:YV total	-,881	1259	,379

* No se han asumido varianzas iguales

A continuación (ver Tabla 6) se presentan las medias y desviaciones típicas según el sexo para cada uno de los grupos de perfiles cognitivos (habilidades medias, talentos, talentos académicos y superdotados).

TABLA 6: Estadísticos descriptivos por sexo para cada uno de los grupos de la muestra de participantes

	Habilidades		Talentos		Académicos		Superdotados	
	Medias							
	H	M	H	M	H	M	H	M
Intrapersonal	14,57 (3,66)	14,87 (3,69)	14,92 (2,01)	15,70 (1,76)	14,68 (3,70)	14 (3,45)	16,02 (3,33)	16,07 (3,82)
Interpersonal	37,14 (5,31)	39,18 (4,47)	39,16 (3,76)	38,77 (4,08)	37,52 (5,32)	39,74 (4,71)	39,95 (5,04)	41,33 (4,22)
Manejo Estrés	33,37 (5,89)	34 (5,59)	33,57 (3,79)	35,20 (3,42)	31,97 (5,90)	29,70 (6,26)	27,93 (6,70)	26,88 (4,43)
Adaptabilidad	28,45 (4,99)	27,80 (4,81)	32 (4,99)	29,90 (4,77)	32,02 (5,19)	30,17 (5,06)	33,44 (4,68)	33,62 (4,95)
Estado de ánimo	46,29 (5,96)	45,91 (6,40)	47,42 (4,48)	48,30 (6,16)	47,86 (5,29)	46,33 (5,94)	46,40 (5,04)	47,68 (4,58)
Impresión positiva	15,81 (2,42)	15,83 (2,26)	15,40 (2,35)	15,80 (2,82)	16,01 (2,15)	15,55 (2,13)	16,36 (2,49)	16,58 (2,53)
EQ-i: YV total	176,19 (18,65)	177,63 (17,63)	183,66 (15,23)	185,22 (18,28)	179,82 (18,67)	175,60 (17,78)	182,19 (15,64)	181,05 (15,08)

Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis. H: hombre; M: mujer

Los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes mostraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en el grupo de alumnos con habilidades medias en las dimensiones interpersonal [$t(1285,024)=-7,466, p<,001$] y manejo del estrés [$t(1283)=-1,972, p=,049$] en la que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores; y en adaptabilidad [$t(1319)=2,389, p=,017$], en la que destacaron los chicos. En lo que respecta a los grupos de talento, académicos y superdotación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en la IE.

6. Discusión y conclusiones

Con respecto al análisis realizado sobre la IE hemos de señalar que los perfiles obtenidos en la IE por todos los grupos de alumnos participantes (habilidades medias, superdotados y talentos) revelaron que las puntuaciones más elevadas fueron en estado de ánimo, indicando que, en general, se sienten felices consigo mismos, con el tipo de persona que son y con su cuerpo, les gusta divertirse, están seguros de sí mismos y optimistas cuando emprenden una tarea; mientras que las más bajas fueron obtenidas en habilidades intrapersonales, lo cual indica que perciben obstáculos a la hora de describir y compartir sus sentimientos. Nuestros datos están en consonancia con los hallados por Chan (2003), quien indicó que los superdotados mostraron habilidades en el siguiente orden: habilidades sociales, manejo de emociones (que coincidiría con el factor interpersonal del EQ-i: YV), empatía (equiparable al factor intrapersonal del EQ-i: YV) y utilización de emociones.

Nuestros datos indican que el grupo de alumnos con altas habilidades lograron puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de la IE que sus compañeros de habilidad media. Excepto en manejo de estrés, donde los superdotados son los que obtienen las puntuaciones más bajas. Sin embargo, se encontraron diferencias más acusadas en las dimensiones de adaptabilidad e intrapersonal. Es decir, los alumnos de altas habilidades manifiestan una mayor capacidad para validar sus propias emociones, ajustar sus emociones, pensamientos y conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Además, muestran una cierta habilidad para comprenderse a sí mismos, asumir los propios sentimientos y emociones, lo cual indica un cierto dominio de su vida afectiva y adaptación a diferentes situaciones.

Respecto a la significación estadística podemos señalar que los superdotados 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 por Ferrando y Bailey (2006), quienes estudiaron las diferencias en una muestra de superdotados ingleses y no superdotados. Además, son diversos los estudios que señalan como características del superdotado las siguientes: tener una mente abierta y flexible, ser tolerantes con la ambigüedad, mostrar deseo de asumir riesgos y una mayor capacidad para pro-

poner nuevas y válidas soluciones a los problemas (Sternberg y Lubart, 1995).

En este sentido, es necesario señalar que Purkey (1966) encontró que los superdotados adolescentes tenían un mayor ajuste y presentaban características de personalidad más favorables que sus compañeros de habilidades medias. También es preciso destacar que en el estudio realizado por BarOn y Parker (2000), la dimensión de adaptabilidad estaba moderadamente relacionada con inteligencia general.

Nuestros datos difieren, en cambio, de los hallados por Zeidner et al. (2005), quienes informaron que cuando la inteligencia emocional era valorada mediante pruebas de autoinforme, eran los alumnos de habilidad media y no los superdotados quienes obtenían puntuaciones superiores. Esto podría ser debido, por un lado, al uso de medidas diferentes; mientras en el presente estudio se ha utilizado el EQ-i: YV (una medida de autoinforme que mide rasgos de personalidad y competencia social), ellos utilizaron el SSRI (una medida de autoinforme fundamentada en el modelo de habilidad) y el MSCEIT (medida de habilidad). Por otro lado, se podría deber a la diferencia de edad de ambas muestras. En el estudio de Zeidner et al. (2005), los alumnos tenían una edad que variaba entre 12,5 y 16 años, en cambio en nuestro estudio los alumnos presentaban una edad entre 6 y 12 años.

Nuestros hallazgos apoyarían —aunque con restricciones, ya que no se está midiendo aquí la habilidad en sí, sino la

autopercepción de la habilidad— las premisas teóricas apuntadas por los autores que han estudiado la alta habilidad, quienes indican como característica fundamental de la superdotación la generalidad en la aptitud cognitiva; es decir, el alumno con superdotación posee elevados recursos intelectuales en todas las áreas de la inteligencia, incluidas las aptitudes sociales y emocionales, que también formarían parte de la superdotación (Ferrando, 2006; Gardner, 1993; Genovard y Castelló 1990; Castelló y Batlle, 1998; Prieto, 1997; Renzulli, 1986; Sánchez, 2006), siendo esta la dirección a la que apuntan nuestros resultados.

Además, se constatan diferencias en la IE entre los superdotados y talentos. Por ejemplo, los datos de nuestro estudio indican que los superdotados, a diferencia de los talentos, se auto perciben con una mayor habilidad intrapersonal, pero con una menor capacidad para manejar el estrés. Quizás, estos resultados se puedan interpretar como que el superdotado recibe más presión y, por tanto, tendría problemas para tolerar situaciones estresantes y controlar los impulsos; mientras que tendría una cierta facilidad para establecer relaciones sociales, habilidad para trabajar en grupo y una cierta empatía para sensibilizarse con los problemas de los demás (Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna y López, 2007).

Respecto a las diferencias de sexo los datos señalan diferencias en la dimensión interpersonal y manejo del estrés a favor de las chicas; mientras que en la

dimensión de adaptabilidad los chicos obtienen puntuaciones superiores. Los análisis sobre diferencias de sexo para los grupos de superdotación, talento y talento académico mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferrando y Baily, (2006) y por Chan (2004), quienes tampoco encontraron diferencias de sexo en la IE de los alumnos superdotados. Sin embargo, nuestros resultados no apoyan los hallazgos de Zeidner et al. (2005), quienes informaron que las chicas superdotadas obtuvieron una mayor puntuación en el uso de las habilidades interpersonales y en la auto percepción general de su IE, que los chicos.

Para concluir quisiéramos destacar que con este trabajo hemos pretendido profundizar en el estudio de la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y de habilidad media, los resultados apoyan las tesis que defienden la superioridad del superdotado en el uso y manejo de las habilidades socio-emocionales, se han evidenciado diferencias en función del perfil cognitivo que consideramos relevantes para el conocimiento y comprensión del funcionamiento intelectual excepcional. Por tanto, no se pueden seguir manteniendo falsos prejuicios o ideas preconcebidas referidas a los problemas emocionales de los superdotados (Prieto y Ferrando, en prensa). Aunque se precisa de mayores investigaciones destinadas a aclarar los aspectos aquí considerados.

Dirección de la autora: Carmen Ferrándiz, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo 30100, Murcia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7.XI.2007

Bibliografía

- BAER, J. A. (1991) Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children, *Psychological Reports*, 69, pp. 1128-1130.
- BAKER, J. A. (1996) Everyday stressors of academically gifted adolescents, *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7, pp. 356-368
- BAR-ON, R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence* (Toronto, Multi-Health Systems).
- BAR-ON, R. y PARKER J. D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual* (New York, MHS).
- CARUSO, D. R.; MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27:4, pp. 267-298.
- CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo, *Faisca*, 6, pp. 26-66.
- 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, pp. 409-418.
- DABROWSKI, K. (1964) *Positive Disintegration* (London, Little Brown).
- DAVIS, H. B. y CONNELL, J. P. (1985) The Effect of Aptitude and Achievement Status on the Self-System, *Gifted Child Quarterly*, 29:3, pp. 131-136
- FERRANDO, M. (2006) *Creatividad e Inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- FERRANDO, M. y BAILEY, R. (2006) Emotional Intelligence in Gifted and Talented pupils: a pilot study, Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association (BERA) Warwick University (UK).

- FERRANDO, M.; FERRANDIZ, C.; PRIETO, L.; SÁNCHEZ, C.; HERNÁNDEZ, D.; SERNA, B. y LÓPEZ, J. A. (2007) Socio-Emotional Intelligence, en G&T and Non-G&T, Pupils Paper presented to the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, (UK). August 5th - 10th.
- FREEMAN, J. (1983) Emotional Problems of the Gifted Child, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24:3, pp. 481-485.
- FREEMAN, J. (1994) Some Emotional Aspects of Being Gifted, *Journal for the Education of the Gifted*, 17, pp. 180-197.
- GARDNER, H. (1993) *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi* (New York, Basic Books) (Traducción española, 1995, *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós).
- GENOVAR, C. y CASTELLÓ, A. (1990) *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual* (Madrid, Pirámide).
- GENOVAR, C.; PRIETO, M. D.; BERMEJO, M. R. y FERRANDIZ, C. (2005) History of creativity in Spain, en J. C. KAUFMAN y R. J. STERNBERG (eds.) *The International Handbook of Creativity*, pp. 68-95 (Massachusetts, Cambridge University Press).
- HOLLINGWORTH, L. (1942) *Children Above 180 IQ*. Stanford Binet (New York, World Book).
- JANOS, P. M. y ROBINSON, N. M. (1985) Psychosocial Development in Intellectually Gifted Children, en F. D. HOROWITZ y M. O'BRIEN (eds.) *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*, pp. 149-195 (Washington, DC, American Psychological Association).
- JONES, K. y DAY, J. D. (1996) Cognitive Similarities Between Academically and Socially Gifted Students, *Roeper Review*, 18: 4, pp. 270-273.
- LOPES, P. N.; SALOVEY, P. y STRAUS, R. (2003) Emotional Intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships, *Personality and Individual Differences*, 34, pp. 1-18.
- MATTHEWS, G.; ZEIDNER, M. y ROBERTS, R. D. (2002) *Emotional intelligence: science and myth* (Cambridge, Mass., The MIT Press).
- MAYER, J. D.; PERKINS, D. M.; CARUSO, D. y SALOVEY, P. (2001) Emotional Intelligence and Giftedness, *Roeper Review*, 23, pp. 131-137.
- PETRIDES, K. V. y FURNHAM, A. (2001) Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies, *European Journal of Personality*, 15, pp. 425-448.
- PORTER, L. (2005) *Gifted young children. A guide for teachers and parents* (Nueva York, McGraw Hill).
- PRIETO, M. D. (ed.) (1997) *Identificación y atención a la diversidad del superdotado* (Málaga, Aljibe).
- PRIETO, M. D. y FERRANDO, M. (en prensa) Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children, en D. MATTHEWS y T. BALCHIN (eds.) *Beyond Giftedness* (Routledge Companions).
- PURKEY, W. W. (1966) Measured and professed personality characteristics of gifted high school students and an analysis of their congruence, *The Journal of Educational Research*, 60:3, pp. 99-103.
- ROEDEL, W. C. (1986) Socio-emotional vulnerabilities of young gifted children, *Journal Of Children in Contemporary Society*, 18: 3-4, pp. 17-29.
- SAKLOFSKE, D. H.; AUSTIN, E. J. y MINSKI, P. S. (2003) Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure, *Personality and Individual Differences*, 34, pp. 707-721.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990) Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- SÁNCHEZ, C. (2006) *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* (Murcia, Tesis doctoral. Universidad de Murcia).
- SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J. y DORNHEIM, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, pp. 167-177.
- STERNBERG, R. J. y LUBART, T. (1995) *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity* (Free Press) (Traducción española, 1995, *La creatividad en una sociedad conformista*. Madrid, Paidós).
- SWIATEK, M. A. (1995) An Empirical Investigation Of The Social Coping Strategies Used By Gifted Adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 39, pp. 154-160.
- TERMAN, L. (1925) *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Stanford, CA, Stanford University Press).

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).

YUSTE, C.; MARTÍNEZ, R. y GALVE, J. L. (2001) *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG, Battery of Diferencial Aptitudes of Intelligence, IQ test)* (Madrid, CEPE).

ZEIDNER, M.; SHANI-ZINOVICH, I; MATTHEWS, G. y ROBERTS, R. D. (2005) Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure, *Intelligence*, 33, pp. 369-391.

Resumen: Inteligencia emocional y alta habilidad

El objetivo del trabajo es estudiar las características referidas a inteligencia emocional en alumnos de alta habilidad (superdotados, talentos y talentos académicos), así como analizar la existencia de diferencias entre éstos y un grupo de alumnos con habilidad media. La muestra de alumnos de alta habilidad pertenece a diferentes colegios de Murcia. La identificación se hizo siguiendo un procedimiento riguroso, que consistió en requerir diferentes criterios valorados por diversas escalas: a) denominación de los profesores, mediante una escala basada en la teoría de Renzulli (1978); b) test de habilidad (BADyG, Yuste, Martínez, y Galve, 2001); y c) test de creatividad (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, Torrance, 1974). La muestra de alumnos de alta habilidad incluyó 182 (chicos y chicas). Las edades fueron de 6 a 12 años. La muestra de alumnos de habilidad media fue de 1393 estudiantes de 6 a 17 años (chicos y chicas). Ambos grupos cumplimentaron el EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory Youth

Version, Bar-On & Parker 2000). Los resultados hallados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con habilidades medias y los de alta habilidad en la autopercepción que tienen sobre su adaptabilidad y su capacidad para canalizar o manejar el estrés. Para finalizar, se informa de diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional entre chicos y chicas.

Descriptorios: inteligencia emocional, superdotación, talento.

Summary: Emotional intelligence and high ability

The aim of this paper is to study the EI in high ability (gifted, talented and academic talented) and average ability (non-gifted or talented) students and look for differences between them depending on their cognitive profile. The participants comprising the high-ability (G&T) sample were drawn from different schools from Murcia (Spain). The initial identification of G&T required that the students met several criteria which included a) teacher nominations scale, based on Renzulli (1978) model; b) ability tests scores (BADyG, Yuste, Martínez y Galve, 2001); c) creativity test (Torrance Thinking Creative Test, Torrance, 1974). The final sample of G&T students included 182 (boys and girls). Their age ranged from 6 to 12 years old, they took the EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On & Parker 2000). In addition, the same test was completed by a non-gifted or avera-

ge abilities sample from different schools in Murcia (Spain) composed by 1393 students aged 6-17 years (boys and girls). The findings showed statistically significant differences between the high ability students (gifted, talent and academic talent) and non-gifted or talented. High ability student scores higher in the adaptability and stress management than the non-gifted or talented. In addition, the data showed gender differences in Emotional Intelligence. Girls obtained higher scores than boys in interpersonal and stress management, but boys obtained higher scores than girls in adaptability.

Key Words: emotional intelligence, gifted and talented.