

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES TALENTOSOS

M^o DOLORES VALADEZ SIERRA

Universidad de Guadalajara

LUZ PÉREZ SÁNCHEZ

JESÚS BELTRÁN LLERA

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El objetivo de este estudio es triple, comprobar si había diferencias en inteligencia emocional entre sujetos talentosos y no talentosos, si había diferencias por razones de género y si las diferencias dependían de la escala de medida utilizada. En este estudio participaron 363 adolescentes que cursaban el primero de secundaria de dos escuelas públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México, cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y 13 años. De estos alumnos, 94 eran talentosos (59 mujeres y 35 hombres) y 269 (168 mujeres y 101 hombres), no lo eran. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron el TMMS 24, una versión reducida del Trait-Meta Mood Scale. Y el EQ-i: YV de Bar-On. Los resultados del EQ-i:YV demostraron la existencia de diferencias significativas entre talentosos y no talentosos, así como por razones de género en la muestra total. Los resultados del TMMS no mostraron ninguna diferencia por razones de talento ni de género.

Palabras clave: talento, inteligencia emocional, género.

ABSTRACT: The aim of this study is triple; verify if there were differences in emotional intelligence between talented and non-talented subjects; if there were differences due to the gender and if the differences depended on the psychological instrument used. In this study 363 pupils participated from first grade of two Guadalajara (México) secondary public schools. They were between 12 and 13 years old. From them, 94 were talented (59 women and 35 men); and 269 (168 women and 101 men) were non talented. In order to measure the emotional intelligence, two instruments: TMMS 24, a short version of Trait-Mata Mood Scale, and Bar-On EQ-:YV were used. The results of EQ-i: YV demonstrated the presence of significant differences between talented and non-talented subjects as well as differences due to the gender in the general sample. The results of TMMS did not show any difference due to the talent or gender.

Key Words: emotional intelligence, talented, gender.

Correspondencia con los autores:

Dra. María de los Dolores Valadéz Sierra

Departamento de Psicología Aplicada, Universidad de Guadalajara, México

Avenida Juárez 975, S.J. Guadalajara, Jalisco, C.P. 44170

doloresvaladez@yahoo.com.mx

1. INTRODUCCIÓN

El término inteligencia emocional fue acuñado por Leuner en 1966 aunque su concepto había sido utilizado ya por Darwin en 1837 (Bar-on (2009)). Asimismo, Gardner (1983) propuso la existencia de 7 inteligencias, entre las cuales se encuentran las inteligencias intrapersonal e interpersonal que hacen referencia a la capacidad de interactuar efectivamente con otras personas mediante la comprensión de sus sentimientos, emociones, intenciones y motivaciones y la capacidad de regular la propia vida personal. De hecho, Gardner (1999) y Mayer (Mayer y otros, 2001) han reconocido que las inteligencias interpersonal e intrapersonal son comparables a la inteligencia emocional en cuanto que las tres tienen que ver con el conocimiento, conciencia y control de los sentimientos propios y de los demás. Incluso el mismo concepto de sabiduría tiene similitudes con la inteligencia emocional. Sternberg (2000) define la sabiduría como la aplicación del conocimiento tácito a la relación intrapersonal (los buenos fines de uno mismo), interpersonal (los buenos resultados para otros) y extra-personal (ajuste a los contextos ambientales).

Pero el concepto de inteligencia emocional (IE) apareció por primera vez desarrollado en un artículo publicado por Mayer y Salovey (1999). No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman (1995) con una indudable visión comercial y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* que ha sido el libro del área social más vendido en el mundo.

Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y como señala Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores: el cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX; la antipatía de la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero carecen de habilidades sociales y emocionales; y el mal uso, en el ámbito educativo, de los resultados en el CI.

Las emociones tienen una gran importancia. En primer lugar porque constituyen una especie de código con el que nuestro cuerpo nos habla de lo que necesita para ser sano y feliz. Las emociones fueron diseñadas durante millones de años de refinamiento evolutivo para ayudarnos a sobrevivir y a luchar (Darwin, 1872-1998). Si no escuchamos los mensajes que nuestras emociones nos están enviando, podemos provocar nuestra infelicidad, y perjudicar nuestra salud. En segundo lugar, las emociones nos dan otra versión de la realidad distinta y complementaria a la que nos proporcionan otras fuentes de información. La inteligencia emocional consiste, entre otras

cosas, en saber lo que nos hace sentirnos bien y lo que nos hace sentirnos mal, y pasar de sentirnos mal a sentirnos bien. Esto permite orientarnos en la vida y nos diferencia de los animales inferiores.

La inteligencia emocional ha tenido también un gran impacto en el campo de la superdotación o el talento. Algunos especialistas del área habían propuesto ya con antelación conceptos muy semejantes al de la inteligencia emocional. Por ejemplo, las sobreexcitabilidades de Dabrowski (Dabrowski y Piechowwski, 1977). Otros destacan expresamente que los superdotados no sólo son académicamente precoces, sino también social y emocionalmente maduros con mejor ajuste que los estudiantes promedio. Terman (1925), por ejemplo, muestra en su estudio longitudinal de superdotados un patrón de ajuste psicológico y social positivo para los niños superdotados. Hay un cierto consenso en señalar que los superdotados (desde primaria a secundaria) obtienen más altas puntuaciones que sus iguales no superdotados en sobreexcitabilidad emocional en el cuestionario de sobreexcitabilidad (Gallagher, 1986; Miller, Silverman y Falk, 1994; Piechowski y Colangelo, 1984).

Piechowski y Colángelo (1984) compararon 49 adolescentes superdotados y 28 intelectualmente superdotados adultos, con 42 estudiantes no superdotados. El estudio mostraba que el grupo superdotado tenía más altas puntuaciones en sobreexcitabilidades intelectuales, imaginativas y emocionales que el grupo no superdotado. En el estudio de Ackerman (1997), las sobreexcitabilidades psicomotoras, intelectuales y emocionales resultaron tres factores discriminantes entre 42 estudiantes superdotados de décimo y undécimo curso y 37 no superdotados de los mismos cursos.

A pesar de su brillante aparición, la inteligencia emocional no es un concepto unívoco, claro y preciso. Los autores varían mucho en su definición y más todavía en los instrumentos de medida. Se puede definir como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey 1997). O también, de manera más general, como el conjunto de habilidades (verbales y no verbales) que permiten a una persona generar, reconocer, expresar, comprender y evaluar sus propias emociones y las de los otros.

En todo caso, desde hace ya algún tiempo se han puesto de relieve dos concepciones o modelos diferentes en la investigación. Se concibe la inteligencia emocional como un rasgo (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Petrides y Furnham, 2000) o una habilidad (Salovey y Mayer, 1990). Como rasgo, se considera una característica innata que permite y promueve el

bienestar; un conjunto de autopercepciones emocionales en las jerarquías y niveles más bajos de la personalidad (Bar-On ,2009). Como habilidad, la inteligencia emocional se considera importante no sólo para comprender y regular las emociones, sino también para comprender e integrarlas en conocimientos.

A causa de las diferencias en las definiciones, los investigadores han empleado una serie de medidas de auto informe o de tarea. Mientras las medidas de rasgo, como las de Bar-On (1997) Emotional Quotient Inventory, dependen generalmente de los participantes que informan de sus niveles de inteligencia emocional, las medidas basadas en la habilidad, como el test de inteligencia emocional de Salovey, Mayer y Caruso (2002), requieren que los participantes se comprometan en tareas que evalúan la inteligencia emocional basada en la ejecución. Sobre estas medidas, los participantes pueden ser requeridos para identificar las emociones provocadas por los dibujos, o informar cómo manejan o cambian las emociones en respuesta a escenarios hipotéticos.

Ha habido considerables esfuerzos por crear medidas psicométricamente válidas, pero no se ha encontrado aún una medida universalmente aceptada de la IE y se han hecho muchas críticas respecto a las propiedades psicométricas de las escalas disponibles con relación a su validez.

En todo caso, los esfuerzos por crear buenas escalas de medida han servido para poner algo de luz en un problema necesitado de estudio como es el de inteligencia emocional de los superdotados. No se puede olvidar las divisiones existentes entre los partidarios de ver a los superdotados como personales emocionalmente normales, sanas y equilibras, y los que piensan en su naturaleza potencialmente vulnerable.

Algunos estudios han tratado de extender la idea estereotipada que ha dado lugar al mito (Winner, 1986) de que los adolescentes superdotados y talentosos son más vulnerables que sus iguales no superdotados ni talentosos; por ejemplo, se habla de: vulnerabilidades potenciales (Plucker y Levy, 2001); dificultades de ajuste debido a características que acompañan a la superdotación como baja autoestima, competitividad, perfeccionismo, depresión (Plucker y Stocking, 2001; Robinson y Noble, 1987); alteraciones del significado de la experiencia de la vida debido a la superdotación (Morelock (1992); peligro de altas vivencias emocionales (Fielder 1998; Silverman, 1993); tendencia a sentirse distintos a los demás provocando consecuencias negativas, conflictos y complicaciones emocionales (McLeod y Cropley, 1989); descripciones de sus iguales que los ven como excéntricos, aislados de su ambiente (Coleman, 1985) y

tensiones producidas por los padres, profesores y la sociedad en sus expectativas para con ellos al esperar que sobresalgan en todas las áreas académicas (Coleman, 1985). En la otra vertiente, hay expertos que destacan la madurez emocional de los adolescentes superdotados como Davis y Rimm (1998), Piechowski (1997) y Roeper (1982), al señalar que los superdotados tienen una fuerte sensibilidad y una empatía excepcional así como una notable capacidad de integrar las emociones, la inteligencia, y la creatividad.

Dentro de estos nuevos formatos de medida, hay ya una serie creciente de estudios, realizados en la última década, directamente relacionados con la inteligencia emocional de los alumnos superdotados y talentosos, tratando de responder a uno de los interrogantes que siguen en pie en torno a si los superdotados, precisamente por su sobredotación intelectual, tienen un buen nivel de inteligencia emocional y se ajustan adecuadamente a las diferentes situaciones que les plantea la vida o, en cambio, tienen muchos más problemas emocionales que sus iguales no superdotados. Los tres primeros estudios no pudieron dar respuesta a ese interrogante porque no utilizaron grupo de comparación con los adolescentes superdotados.

La idea de Mayer y otros (2001) era examinar la relación entre superdotación emocional e inteligencia emocional. Utilizaron la escala MEIS para comprender cómo manejaban situaciones emocionalmente difíciles; y la escala Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn y Dunn (1981) para medir la inteligencia general. La muestra estaba formada por 11 adolescentes superdotados. Los adolescentes con mayor inteligencia emocional fueron más capaces de identificar las emociones propias y las ajenas, usar la información para guiar sus acciones y resistir a las presiones de los iguales. En otro estudio, Chan (2003) buscaba analizar la inteligencia emocional y relacionarla con estrategias específicas de superación social. Para ello, 259 adolescentes superdotados de 13 años fueron evaluados con la escala SSRI de Schutte (1998) y el Cuestionario de superación social de Swiatek (1995). Los superdotados puntuaron alto en habilidades sociales y en autogestión de las emociones. También mostraron recursos adaptativos al tratar de superar algunos problemas derivados de su propia superdotación. No hubo diferencias por razones de género. El objetivo de Woitaszewski y Aalsma (2004) era medir la inteligencia emocional para comprender su contribución al éxito de los adolescentes superdotados. Utilizaron la escala MEIS para medir la inteligencia emocional, y una serie de medidas de relaciones interpersonales, estrés social y rendimiento para medir el éxito de los adolescentes. Participaron 39 adolescentes superdotados de 16 años. Los resultados demostraron que la inteligencia emocional no contribuía al éxito social y académico de estos adolescentes,

rechazando la hipótesis inicial y cuestionando el valor predictivo de la inteligencia emocional en relación con el éxito defendido por algunos expertos (Goleman, 1995).

El primer intento con posibilidades de respuesta proviene del estudio de Zeidner y otros (2005). Los autores examinaron a 83 superdotados y a 125 no superdotados estudiantes de secundaria, para comparar las puntuaciones medias de inteligencia emocional, y utilizaron varios procedimientos de medida. Los estudiantes rellenaron el MSCEIT, de Mayer Salovey y Caruso, la escala SSRI de Schutte y una revisión del Wechsler (WISC-R-95). Los resultados revelan que los superdotados puntuaron más alto en el MSCEIT, pero más bajo en el SSRI. Esto les hace pensar que las diferencias individuales dependen de los procedimientos de evaluación de la IE, es decir, los conceptos evaluados por el MSCEIT se asemejan a un tipo de inteligencia, mientras los hallazgos con el SSRI son problemáticos desde esta perspectiva. Una escala mide habilidad; la otra un rasgo. Pero el interrogante sigue abierto porque los superdotados obtuvieron puntuaciones más altas que los no superdotados en el MSCEIT y más bajas en el SSRI.

El estudio de Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman (2006) trataba de valorar las competencias socioemocionales de superdotados y no superdotados. Se obtuvieron valoraciones del yo, de los padres y profesores sobre niños superdotados y niños promedio de cuarto a octavo cursos. La muestra final de superdotados incluía 169 niños y adolescentes: 84 chicos y 85 chicas. La otra muestra era de 1.200 niños y adolescentes de inteligencia promedio. La media de edad era de 11,45 años. En total, utilizaron tres cuestionarios: un autoinforme de los alumnos (EQ-i:YV, Bar-On y Parker, 2000), otro dirigido a los padres, y un tercero a los profesores. Los no superdotados obtuvieron en habilidad interpersonal puntuaciones significativamente más altas que los superdotados, pero éstos tuvieron puntuaciones más altas en habilidad intrapersonal, adaptabilidad y gestión del estrés que los no superdotados. A juicio de los padres, los superdotados manifestaban mayor IE total, mayor adaptabilidad, y mayor manejo del estrés que los no superdotados. Había pequeñas diferencias de género tanto en los informes del yo como de los padres. Las chicas informaban de mayores puntuaciones intrapersonales, interpersonales e inteligencia emocional total en contraste a los chicos, indiferentemente de su condición de superdotado o no.

Lee y Olszewski-Kubilius (2006) creen que hay bastante evidencia en apoyo de los superdotados a los que se considera emocionalmente maduros y con mejor ajuste que los no superdotados. Pero desean comprobarlo empíricamente por sí mismos. Para ello, utilizan la escala

Bar-On EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000), además de otras escalas como el Defining Issues Test-2 de Rest y otros (1999) para el desarrollo moral, y la escala Roets Rating Scale for Leadership (Roets, 1997), para el desarrollo del liderazgo. Los participantes fueron 234 superdotados de secundaria que participaban en un programa de aceleración. De ellos, 50.9 % eran chicos y 49.1% eran chicas. Las comparaciones se hicieron con un grupo normativo. Respecto a los resultados en inteligencia emocional, los superdotados tenían puntuaciones superiores en adaptabilidad pero más bajas puntuaciones en manejo del estrés. Más en concreto, los superdotados mostraban una gran fuerza en adaptabilidad en comparación con la muestra normativa. Tenían más altas puntuaciones en la escala indicando capacidad cognitiva y flexibilidad avanzada para validar y ajustar las emociones propias, e identificar, definir y resolver problemas. Los superdotados estaban más bajos en la habilidad para manejar el estrés, considerándolo un motivo preocupante. En juicio moral, los superdotados eran comparables al grupo normativo y en liderazgo estaban un nivel por encima de la media de comparación.

No se encontraron diferencias significativas en habilidad interpersonal e intrapersonal. Si había, en cambio, diferencias claras por razones de género; las puntuaciones de los superdotados, chicos y chicas, eran significativamente diferentes en las cuatro escalas del test. Cuando se comparaban con los chicos superdotados, las chicas superdotadas tenían más altas habilidades interpersonales (ser conscientes, comprender y cuidar de los sentimientos y emociones de los otros). Los autores señalan que es difícil comparar estos resultados respecto a la inteligencia emocional con la investigación previa que ha tendido a encontrar indicaciones de mayores sobrecitaciones intelectuales y emocionales para los superdotados comparados con los no superdotados (Ackerman, 1997; Gallagher, 1986; Miller et al 1994; Piechowski y Colangelo, 1984, Schiver 1985). El estudio siembra la duda en los dos campos, tanto por lo que se refiere a la superioridad de los superdotados, como a las diferencias de género.

Figen Akca (2010) investigó la diferencia de las subescalas de IE en superdotados y promedio. La escala de prevalencia de usar IE en estudiantes se aplicó a 128 estudiantes; de ellos, 57 eran superdotados y 71 estudiantes de 4 y 7 de primaria. A la luz de los resultados, todos los participantes tenían altas puntuaciones en las subescalas de IE. En las escalas de autoconciencia, manejo de emociones, y de motivaciones había diferencias significativas a favor de los superdotados. Los superdotados tenían más altas puntuaciones que los sujetos promedio, aunque no había diferencias en empatía y en habilidades sociales.

A la luz de los resultados de la investigación, tanto de los estudios paradigmáticos que hemos presentado, como de otros muchos que sería imposible señalar, no existe un perfil claro, preciso, incontestable, sobre la inteligencia emocional de los adolescentes talentosos en sí mismos y en su comparación con los iguales. Dada la inconsistencia de los resultados que aportan los diferentes estudios realizados hasta ahora sobre la inteligencia emocional de los niños y adolescentes superdotados y talentosos, hemos llevado a cabo este estudio a fin de comprobar las siguientes hipótesis:

2. HIPÓTESIS

Los niños y adolescentes talentosos tienen una inteligencia emocional mayor que sus iguales no talentosos.

La detección o no de diferencias en inteligencia emocional entre niños y adolescentes talentosos y no talentosos depende de la clase de medida que se utiliza.

Hay diferencias por razones de género en la inteligencia emocional de los niños y adolescentes, en general, independientemente de la superdotación.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Participaron en el estudio 363 adolescentes que cursaban el primero de secundaria de dos escuelas públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y 13 años ($M = 12.25$, $DE = .43$). De estos alumnos 94 eran talentosos (59 mujeres y 35 hombres) y 269 (168 mujeres y 101 hombres), no lo eran.

La muestra de alumnos talentosos se obtuvo de un estudio previo sobre identificación de alumnos talentosos, siguiendo el protocolo desarrollado por el equipo de la Universidad Complutense de Madrid bajo dirección de Luz Pérez, donde se identificaron talentos tecnológico, matemático, lingüístico y social. Para el estudio de inteligencia emocional, se agruparon todos los alumnos que presentaron alguno o algunos talentos formando, de esta manera, el grupo de talentosos.

3.2. Instrumentos

*** TMMS 24**

El TMMS 24, es una versión reducida del Trait-Meta Mood Scale (TMMS) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal y otros (2004). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems.

La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. Cada uno de estos subfactores se evalúa a través de 8 ítems. A los sujetos se les pide que valoren cada uno de los reactivos con una escala tipo Likert de 5 puntos (que va de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”) el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos.

*** EQ-i:YV**

El EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parquer (2000), es un autoinforme diseñado para medir el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de 7 a 18 años de edad. Se basa en el modelo conceptual de Bar-On. El EQ-i: YV consta de 60 reactivos que se distribuyen en los siguientes escalas a partir del análisis factorial: Intrapersonal: evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; interpersonal: comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; manejo del Estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos; adaptabilidad: capacidad de adaptación. Incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.

Las cuatro escalas conforman la puntuación de Inteligencia Emocional Total. Se contesta pidiéndole a las personas que elijan una de las 4 opciones de respuesta que van desde “nunca me pasa” a “siempre me pasa”. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas y de la escala total con valores que oscilan desde .84 a .89 respectivamente (Bar-On y Parker, 2000).

3.4. Procedimiento

Como parte de un estudio sobre talento, se incluyó la valoración de la inteligencia emocional de todos los alumnos que asistían a las secundarias previamente seleccionadas.

La aplicación de los tests de inteligencia emocional se hizo en sus aulas de clases, previa autorización del director de la escuela, de manera colectiva. Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a su calificación por parte de tres psicólogos previamente entrenados para tal fin.

1. RESULTADOS

Se obtuvieron medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del Bar On y el TMMS 24 para el grupo de talentosos y no talentosos. Se aplicó un análisis de varianza de dos vías para analizar la influencia de la capacidad (talento y no talento) y sexo sobre las puntuaciones de las dimensiones de los test de inteligencia emocional. Como se puede observar en la Tabla 1, no se encontró interacción talento y sexo en ninguna de las dimensiones del Bar On, pero sí se encontraron efectos debido al talento en la dimensión interpersonal ($F(1,359)=4.546, p<.05$), manejo de estrés ($F(1,359)=10.376, p<.001$) y en IET ($F(1,359)=7.481, p<.01$). De igual forma, se observaron efectos debido al sexo para las dimensiones intrapersonal ($F(1,359)=10.658, p<.001$), interpersonal ($F(1,359)=17.782, p<.001$) e IE Total ($F(1,359)=7.750, p<.01$)

Tabla 1. Resumen del ANOVAS de dos vías para talento, sexo e interacción sobre las variables dependientes intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y en CE (IET).

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	Potencia observada(a)
Capacidad (Talento-no talento) gl (1,359)	Intrapersonal	1.144	.285	.187
	Interpersonal	4.546	.034	.566
	Manejo de estrés	10.376	.001	.895
	Adaptabilidad	2.727	.100	.377
	Inteligencia Emocional Total	7.481	.007	.779
Sexo gl (1,359)	Intrapersonal	10.658	.001	.903
	Interpersonal	17.782	.000	.988
	Manejo de estrés	.263	.608	.080
	Adaptabilidad	.016	.900	.052
	Inteligencia Emocional Total	7.750	.006	.793
Capacidad (Talento-no talento) * Sexo gl (1,359)	Intrapersonal	.242	.623	.078
	Interpersonal	1.038	.309	.174
	Manejo de estrés	.001	.979	.050
	Adaptabilidad	.323	.570	.088
	Inteligencia Emocional Total	.091	.763	.060

Calculado con $\alpha=.05$

Para las dimensiones del TMMS 24 no se encontraron efectos debidos al talento ni al género; de igual forma, no se observó interacción talento y género en ninguna de las dimensiones. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Resumen del ANOVAS de dos vías para talento, sexo e interacción sobre las variables dependientes atención, claridad y reparación.

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	Potencia observada(a)
Capacidad (Talento-no talento) gl (1,359)	Atención	1.069	.302	.178
	Claridad	.517	.473	.111
	Reparación	.041	.840	.055
Sexo gl (1,359)	Atención	.669	.414	.129
	Claridad	2.440	.119	.344
	Reparación	1.067	.302	.178
Capacidad (Talento-no talento) * Sexo gl (1,359)	Atención	.454	.501	.103
	Claridad	.112	.738	.063
	Reparación	.284	.594	.083

Calculado con alfa=.05

Los efectos significativos obtenidos por el análisis de varianza de dos vías en las dimensiones del Bar On se analizaron con la prueba t de student para muestras independientes, una vez que se asumió la homogeneidad de varianza por medio de la prueba Levene.

Se compararon los puntajes obtenidos entre el grupo de talentosos y no talentosos. Los resultados indicaron diferencias significativas en las dimensiones de manejo de estrés ($t(361) = 3.332, p < .001$) y en IE Total ($t(361) = 2.723, p < .01$), donde el grupo de talentosos obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de no talentosos (ver Tabla 3). Respecto a la dimensión interpersonal, aunque los talentosos obtienen puntuaciones más elevadas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los no talentosos ($t(361) = 1.881, p \leq .061$).

Tabla 3. Medias y desviaciones estándar del grupo no talentoso y del talentoso, obtenidas en el Bar-On y en el TMMS 24

Inventarios de Inteligencia Emocional		No talentosos (n=269)		Talentosos (n= 94)	
		M	DE	M	DE
BAR-ON	Intrapersonal	14.69	3.55	15.23	4.06
	Interpersonal	35.46	6.12	36.82	5.79
	Manejo de Estrés	31.33	5.50	33.59***	5.99
	Adaptabilidad	27.16	6.13	28.28	5.55
	Inteligencia Emocional Total	53.63	7.66	56.17**	8.16
TMMS 24	Atención	26.91	6.13	27.59	6.81
	Claridad	27.58	6.18	28.20	6.30
	Reparación	29.73	6.17	29.79	6.62

*** $p < .001$

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados

Por último, se compararon los puntajes obtenidos por sexo independientemente si son o no talentosos. Los resultados indicaron diferencias significativas en las dimensiones intrapersonal ($t(361) = 3.463$, $p < .001$), interpersonal ($t(361) = 5.364$, $p < .001$) y en IE Total ($t(361) = 3.329$, $p < .001$), donde las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los varones (ver Tabla 4).

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar obtenidas por sexo en el Bar-On y en el TMMS 24.

Inventarios de Inteligencia Emocional		Muestra total			
		Mujeres (n=227)		Hombres (n=136)	
		M	DE	M	DE
EQ-i: YV BAR-ON	Intrapersonal	15.34***	3.64	13.98	3.63
	Interpersonal	37.08***	5.62	33.68	6.20
	Manejo de Estres	32.06	5.66	31.68	5.81
	Adaptabilidad	27.49	6.18	27.38	5.70
	Inteligencia Emocional Total	55.33***	7.50	52.54	8.16
TMMS 24	Atención	27.42	6.22	26.52	6.46
	Claridad	28.15	6.49	27.07	5.69
	Reparación	30.12	6.29	29.12	6.25

*** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio confirman nuestra primera hipótesis en el sentido de que los adolescentes talentosos tienen una inteligencia emocional superior a la de los no talentosos, por lo que se refiere a la escala de Bar-On. Las diferencias son significativas en manejo del estrés y en Inteligencia emocional total. En el resto de las subescalas, son igualmente superiores pero las diferencias no son significativas. Con relación a los resultados obtenidos con la escala TMMS 24, todas las puntuaciones de los talentosos son superiores a las de los no talentosos, pero las diferencias no son significativas.

Nuestros resultados concuerdan parcialmente con los obtenidos por Lee y otros (2006). En este estudio, los talentosos y superdotados eran también superiores a los no talentosos en inteligencia emocional total, medida por la escala de Bar-On, y en la subescala de adaptabilidad, aunque

no en la gestión del estrés, tanto en el caso de los chicos como de las chicas; concuerdan también con el estudio de Zeidner y otros, (2005) que encontró que los superdotados puntuaban por encima de los no superdotados y talentosos en el MSCEIT; asimismo, están de acuerdo parcialmente con el estudio de Schewean y otros (2006) que con la escala de Bar-On descubren que los superdotados obtienen mejores puntuaciones que los no superdotados en inteligencia interpersonal y adaptabilidad. En él señalaban, además, que en conjunto, la autopercepción de superdotados y la percepción de padres y profesores era superior a la de los no superdotados en su inteligencia emocional total; y coinciden parcialmente con el estudio de Figen Akca (2010) que concluye que los talentosos eran superiores a sus iguales no talentosos excepto en empatía y habilidades sociales. Estos resultados van en línea con otros muchos estudios anteriores que marcaban una dirección claramente mayoritaria. Así lo confirman Davis y Rimm (1998); Piechowski, 1997; Roeper, 1982 al señalar que los superdotados tienen una fuerte sensibilidad y una empatía excepcional así como una notable capacidad de integrar las emociones, la inteligencia, y la creatividad, lo mismo que Mayer y Salovey (1997). En general, las tendencias observadas sugieren que los superdotados son vistos por sí mismos y por sus padres como psicológicamente equilibrados y sanos.

Con relación a la segunda hipótesis, en el sentido de que la detección de las diferencias en inteligencia emocional entre talentosos y no talentosos dependerá de la escala de medida utilizada, se confirma la hipótesis, ya que en el caso de la Escala de Bar-On, hay diferencias significativas entre superdotados y no superdotados en manejo del estrés e inteligencia emocional total. En el resto de las subescalas hay superioridad de los superdotados en todas ellas, aunque las diferencias no son significativas. Ahora bien, en el caso de la medida efectuada por medio del cuestionario TMMS, aunque la superioridad puntual de cada una de las subescalas, por parte de los superdotados es total, las diferencias no son significativas. Esto pone de manifiesto, una vez más, la diferencias de resultados como consecuencia del instrumento de medida. La diferencia de resultados debido a la utilización de escalas diferentes ya se comprobó en el estudio de Zeidner y otros en el que los superdotados puntuaron más que los no superdotados en la escala MSCEIT, pero menos la escala RSSI de Schutte. De esta forma, la segunda hipótesis también se confirma.

Por lo que se refiere a la tercera hipótesis, en torno a las diferencias de género, para la muestra total (talentosos y no talentosos), nuestros resultados arrojan diferencias significativas en la dimensión intrapersonal, en interpersonal y en Inteligencia Emocional total (Tabla 4). Aunque no significativamente, todas las puntuaciones de la escala Bar-On de las chicas son superiores a las de los chicos. Es decir, que indiferentemente de la

superdotación, las chicas puntúan más que los chicos en inteligencia emocional. En el TMMS igualmente todas las puntuaciones de las chicas son superiores a las de los chicos, pero ninguna de ellas resulta significativa. Se confirma, por tanto, la hipótesis tercera, a tenor de los resultados en la escala de Bar-On.

Estos resultados resultan parcialmente confirmados por el estudio de Lee y Olszewski (2006) que encontraron diferencias por razones de género en adaptabilidad a favor de los chicos y en interpersonal a favor de las chicas. En las otras dos subescalas no había diferencias significativas. También coinciden con los resultados de Schewean y otros (2006) que señalan que las chicas informaban de mayores puntuaciones intrapersonales, interpersonales y de inteligencia emocional total. Es más, las chicas informaban de mayores puntuaciones intrapersonales, interpersonales y de inteligencia emocional total en contraste a los chicos, indiferentemente de su condición de superdotados o no. En cambio, nuestros resultados no coinciden con los de Chan y otros (2003) que no muestran diferencias significativas ni para la edad, ni para el género.

El estudio tiene algunas limitaciones, como la de haber utilizado una muestra de adolescentes talentosos en la que no había superdotados que hubieran enriquecido la muestra a efectos de contraste. También podría haberse utilizado otra escala de inteligencia emocional en lugar del TMMS, con lo que podría haberse comparado en términos de igualdad con estudios previos.

3. REFERENCIAS

- Ackerman, C.M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19, 229-236.
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- 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 Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Youth Version*. New York: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2009). In search of emotional-social giftedness: a potentially viable and valuable concept. En L. Shavinina: *International handbook on giftedness*. New York: Springer.
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, L. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 2, 53-78.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Knoxville, TN: Addison-Wesley.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and their relations with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 409-418.

- Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development: Multilevelness and positive disintegration*. Oceanside. New York: Dabor Science.
- Darwin, C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals; with an introduction, afterword, and commentaries by Paul Ekman*. New York: Oxford University Press.
- Davis, G. A., y Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*.(4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Dun, L. M. y Dunn, L. M. (1981). *PPVT Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Cicle Pines*: American Guidance Service.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gallagher, S. A. (1986). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Lee, S. y Olszewski-Kubilius (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of gifted*. 30, 1, 29-67.
- McLeod, J., y Cropley, A. (1989). Fostering academic excellence.. En Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and EI: Educational implications* (pp.3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23,131-137.
- Mayer, J.D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve synopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 35-46.
- Miller, N., Silverman, L. K. y Falk, R. F. (1994). Emotional development, intelectual ability, and gender. *Journal of the Education of the gifted*, 18, 20-38.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. Understanding our gifted. *Open Space Communications*, 4, 3, 11-15.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual Differences*, 29, 313-320
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En Colangelo, N., y Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd edn.). Allyn and Bacon, Boston, MA, pp. 366-381.
- Piechowski, M. M. y Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quaterly*, 28, 80-88.
- Plucker, J. A., y Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56, 75-76.
- Plucker, J. A., y Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.

- Rest, J., Narvaez, D. Thoma, S. J. y Bebeau, M. J. (1999). DIT-2 Devising and testing a new instrument of moral Judgement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 644-659.
- Roberts, R. D. Zeidner, M. y Matthews, G. (2001) Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence?. Some new data and conclusions. *Emotion*, I, 196-231.
- Robinson, N. M., y Noble, K. D. (1987). Social-emotional development and adjustment of gifted children. E M. C. Wang, M. C. Reynolds, y H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*, vol. 4. (pp. 57-76) Oxford: Pergamon Press.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Roedel, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17-29.
- Roets, L. F. (1997). *Leadership: Skills training programs for ages 8-18* (8th ed.). Des Moines, IA: Leadership.
- Salovey, P. Mayer, J y Caruso, D. (2003) *Emotional Intelligence Test. Youth research Version. Toronto ON: MHS.*
- Schewean , V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L. Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Schiever, S. W. (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. *Roeper Review*, 7, 223-226.
- 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 (2), 167-177.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. En L. K. Silverman: *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.
- 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 Child Q.* 39: 154- 161.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (4th ed.). William and Wilkins, Baltimore, MD.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books.
- Woitaszewski S. A. y Aalsma, M. C. (2004) The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional scale. Adolescent version. *Roeper Review*, 27, 1, 25-30.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.