

LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

M^a MARCELA PALAZUELO MARTÍNEZ

MONSERRAT MARUGÁN DE MIGUELSANZ

MAXIMIANO DEL CAÑO SÁNCHEZ

CARLOS DE FRUTOS DIÉGUEZ

MARIO QUINTERO GONZÁLEZ

Universidad de Valladolid

RESUMEN: El presente trabajo pretende profundizar en la forma en que el colectivo de alumnos y alumnas de altas capacidades intelectuales expresa sus emociones así como descubrir si hay diferencias significativas en esta variable respecto al género y respecto a la edad cronológica. Para ello se ha tomado una muestra de 41 alumnos y alumnas (19 niñas y 22 niños), de edades comprendidas entre 6 y 12 años, pertenecientes a varios colegios de Valladolid Capital y alrededores, que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular.

Analizando diversas y originales producciones realizadas por el alumnado diseñadas específicamente para la investigación y mediante un sistema de jueces se ha llegado a establecer las conclusiones definitivas.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales, emociones, respuesta emocional, Educación Primaria, valores.

ABSTRACT : This paper aims at analyzing how a group of gifted students express their emotions as well as finding any significant differences in this variable with regard to gender and chronological age. A sample of 41 students has been selected (19 girls and 22 boys) from several schools in the city of Valladolid and its surroundings. The students are from 6 to 12 years old and take part in an extracurricular enrichment program.

Diverse and original productions made by the students and specifically designed for this research have been analyzed in order to come to the definitive findings

Key-words: Gifted students, emotions; emotional response, Primary Education, values.

Correspondencia con los autores: Dra. Marcela Palazuelo Martínez
Universidad de Valladolid. Facultad de Educación
Carretera Real de Burgos s/n 47010-Valladolid. MPALAZUELO@telefonica.net

1. INTRODUCCIÓN

Los niños con alto potencial intelectual han sido objeto de estudio desde muy diversas perspectivas, si bien la mayoría de ellas han estado relacionadas con lo estrictamente académico. En el marco del Proyecto SICO, que actualmente se desarrolla en Valladolid destinado a alumnos de alta capacidad intelectual, se trabaja con niños y niñas de 13 centros educativos habilidades tan importantes como la sensatez, la inteligencia, la creatividad y el optimismo. Es, pues, la dimensión emocional una variable importante muy presente en el componente metodológico. Fruto de este trabajo surgió el estudio que se presenta. Se pretende profundizar en la forma en que este colectivo de alumnos y alumnas expresa sus emociones y descubrir si hay diferencias significativas en esta variable respecto al género.

Según Bisquerra (2003) una emoción puede ser definida como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Para Goleman (1996) las emociones se pueden categorizar en (a) *Ira*: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia. (b) *Tristeza*: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave. (c) *Miedo*: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico. (d) *Alegría*: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía. (e) *Amor*: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración y enamoramiento. (f) *Sorpresa*: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración. (g) *Aversión*: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia y por último (h) *Vergüenza*: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

A su vez, Ekman (1979) afirma la existencia de cuatro emociones centrales que se observan en cuatro expresiones faciales: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Estas expresiones, según el autor, son reconocidas por personas de culturas diversas procedentes de todo el mundo (incluyendo a los pueblos preletrados supuestamente no contaminados por el cine y la televisión), este hecho parece sugerir su universalidad.

La clasificación de las emociones sigue manteniendo un intenso debate científico, ya que algunas clasificaciones, como la mencionada de Bisquerra, no resuelven todos los problemas. Así por ejemplo el qué ocurre con los celos, una variante de la ira que también combina tristeza y miedo.

En la revisión de la literatura sobre emociones y diferencia de género se encuentran informaciones contradictorias. En algunas investigaciones se informa que las mujeres obtienen una proporción superior a los hombres en trastornos de carácter depresivo o de ansiedad (Kessler, McGonagle y Zhao, 1994). Sin embargo, en otras ocasiones se encuentran resultados en los que las mujeres muestran ser más felices y satisfechas con la vida.

Otros datos significativos encontrados son los referidos a la intensidad emocional. No existen diferencias respecto al género cuando se hace referencia a situaciones actuales, pero de forma retrospectiva, las mujeres describen de manera más intensa sus experiencias (Seidnitz y Diener, 1998)

Centrándonos en las características afectivo emocionales de los niños y niñas de alta capacidad intelectual, en la literatura científica revisada se encuentra que los niños y niñas de alta capacidad intelectual poseen también una capacidad empática superior, por lo que demuestran una sensibilidad especial hacia las sensibilidades de los demás. Así mismo, tienen un elevado razonamiento ético, lo que se muestra en la precocidad con la que se preocupan por conceptos como el bien y el mal, lo correcto o incorrecto o, por ejemplo, la justicia.

Además, y en contra de algunos estereotipos sobre este colectivo, disfrutan enormemente a través de la relación social con otras personas, siempre y cuando sean aceptados y respetados. Son capaces de interpretar roles de líderes con facilidad, así como de asumir responsabilidades más allá de lo esperado para su edad. En estrecha relación con esta última idea, desarrollan una elevada autoestima cuando están integrados socialmente (Pérez y colb. 1999).

Algunos autores consideran que los superdotados no presentan problemas de ajuste emocional. Terman (1925), Freeman (1983) informan que los superdotados tienen un buen ajuste en general y se caracterizan por una mayor habilidad para pensar positivamente, mejor resiliencia emocional y flexibilidad mental.

Otros autores (Hollingworth, (1942), Janos y Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannebaum (1983) señalaron que los superdotados tienen más riesgo que los no superdotados de sufrir problemas de ajuste social-emocional. Para Dabrowsky (1964) el superdotado presenta una sobreexcitabilidad que le hace ser extremadamente sensible en ciertas áreas, lo que le provoca desajustes en el ámbito emocional. Los alumnos de alta capacidad intelectual pueden ser tan adaptados como sus compañeros de la misma edad, pero pueden encontrar situaciones de riesgo para su desarrollo socio-emocional cuando los contextos educacionales donde están

inmersos, no tienen en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual (Renzulli, 2004; Pérez y colb., 1999).

Respecto a los resultados de estudios realizados sobre diferencias de género en el ámbito socioemocional, se han encontrado informes que apuntan a que las niñas de altas capacidades intelectuales pueden verse afectadas por el denominado “síndrome de la abeja reina”, que describe a una mujer capaz de tener éxito en el campo profesional a la vez que mantiene la articulación básica fundamental que subyace en el rol tradicional de madre y esposa.

En edades que corresponden a la etapa de Educación Primaria, se empieza a detectar la diferenciación entre chicos y chicas (Elices, Palazuelo y del Caño, 2007). Al finalizar esta etapa las chicas comienzan a articular sus recursos y capacidades para incrementar su red de relación social. El estudio realizado por Chan (2003) con adolescentes superdotados de Hong Kong indica una relación muy pequeña entre la inteligencia emocional y general al igual que con la creatividad. No se encontraron diferencias significativas respecto al género, aunque las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional, específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo

El objetivo de este estudio es constatar si existen diferencias significativas entre niños y niñas de alta dotación intelectual relativas a la expresión de emociones, operativizada a través de variables como fluidez verbal-emocional, categoría emotiva o tipo de destinatario al que dirigen sus emociones. Para ello se han planteado las siguientes hipótesis.

2.2. Hipótesis

La hipótesis principal que se plantea es que hay diferencias significativas, entre niños y niñas con alta capacidad intelectual en las variables: fluidez verbal, fluidez emocional, categoría emotiva y destinatario.

Se plantean las siguientes hipótesis secundarias:

1. Las niñas presentarán una mayor fluidez verbal que los niños.
2. Los participantes pertenecientes a cursos superiores (3º ciclo de primaria) exhibirán una mayor fluidez verbal.

3. Las niñas obtendrán una puntuación mayor en la variable fluidez emocional.
4. Se encontrarán diferencias significativas relativas al género en la variable categoría emocional.
5. Se encontrarán diferencias significativas relativas al género referido a la variable destinatario.

2.3. Variables

Se han identificado las siguientes variables:

1. Género
2. Nivel educativo. Primero, segundo y tercer ciclo de Primaria
3. Fluidez verbal, entendida como la capacidad de los niños y niñas de emitir un gran número de frases con sentido, gramaticalmente completas. Se ha medido contando el número de frases de la carta.
4. Fluidez emocional, capacidad de los participantes de emitir frases con carga emotiva. Se ha medido seleccionando aquellas frases que, según el criterio de los jueces, transmitían alguna emoción.
5. Categoría emotiva. Se refiere al tipo de emoción que transmite el niño en cada frase. Solo se contó una emoción por frase. Para ello, elaboramos el siguiente cuadro, con una clasificación de las seis principales emociones (el número que aparece al lado tiene como objetivo facilitar el posterior análisis estadístico) (Cuadro 1):

Cuadro 1. Clasificación de emociones

Emociones principales	Emociones relacionadas	Definición
Miedo (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Angustia 	Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.
Sorpresa (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Confusión 	Sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa.
Aversión (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Asco • Desprecio • Soberbia • Odio 	Disgusto, asco, solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión.
Ira (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad • Ambición • Avaricia • Celos • Crueldad • Envidia • Frustración • Venganza 	Rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.
Alegría (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Apego • Coraje • Felicidad • Satisfacción 	Diversión, euforia, gratificación, contentos, da una sensación de bienestar, de seguridad.
Tristeza (6)	<ul style="list-style-type: none"> • Aburrimiento • Apatía • Arrepentimiento • Decepción • Nostalgia • Sufrimiento • Soledad 	Pena, soledad, pesimismo.

6. Destinatario: el ser al que va dirigida la carta. Para su medición, se clasificaron los diferentes destinatarios en varias categorías:

- Categoría 1: personajes de ficción. Incluye todos aquellos seres con nombre propio, pertenecientes al mundo de los videojuegos, libros, películas...

- Categoría 2: personajes famosos reales. Entrarían en esta categoría aquellas personas que existen o existieron en realidad. Artistas, deportistas, científicos...
 - Categoría 3: familiares y amigos concretos.
 - Categoría 4: entidades u objetos. Entraría en este grupo aquellos otros destinatarios no incluidos en los anteriores, como son: conceptos, objetos reales, organizaciones, ideas...
7. Situación: se refiere a la situación emotiva elegida por los participantes en la segunda producción. Para su análisis ha sido categorizada como sigue:
- Situación 1: suceso familiar. Situación ocurrida en el ámbito familiar: cumpleaños, nacimientos, fallecimientos...
 - Situación 2: suceso escolar. Ha ocurrido en el aula, patio...
 - Situación 3: suceso ocurrido en el ámbito local / nacional. Hace referencia fundamentalmente a situaciones que han salido en las noticias y que, aunque no se hayan vivido directamente, han generado una emoción en la persona.
 - Situación 4: suceso estrictamente personal. Ocurrido fuera del ámbito familiar, escolar, y la persona se ha visto directamente involucrada.

2.4. Muestra

Se contó con una muestra de 41 alumnos y alumnas (19 niñas y 22 niños), pertenecientes a varios colegios de Valladolid Capital y alrededores, distribuidos por niveles educativos de la siguiente forma: 1º (9,5%), 2º (23,8%), 3º (23,8%), 4º (16,7%), 5º (19 %), 6º (7,1).

2.5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este trabajo son: (i) la redacción de una carta a un ser (real o imaginario), a una emoción, a un lugar, etc., y (ii) selección y descripción por escrito por los participantes de una situación que recordaran o por la que estuviesen pasando en los momentos actuales que les haya producido una emoción.

2.6. Procedimiento

Días antes de comenzar el estudio se trabajó la expresión de emociones de forma oral, dirigidos por el modelado emocional de la profesora. Posteriormente se invitó a todo el grupo a expresar sus propias

emociones, sin obligar ni presionar. Después se inició la primera de las tareas a realizar: se explicó que la actividad consistía en redactar una carta a un ser real o imaginario, a una emoción, una idea, una obsesión.... Se hizo especial hincapié en que expresasen sus emociones en ella, y que imaginasen que en realidad iba a llegar a su destinatario. La actividad duró aproximadamente 30 minutos. Las cartas se recogieron y se entregaron a tres jueces que, teniendo presentes los criterios anteriormente descritos, procedieron a su valoración.

Aproximadamente un mes más tarde, se realizó la segunda actividad. La sesión coincidió con el fallecimiento del escritor Miguel Delibes, la ciudad de Valladolid estaba triste y nuestros alumnos también. Este hecho se puso como ejemplo y se mostraron otras situaciones que provocaban otro tipo de emociones. Se pidió a los alumnos que buscaran en su presente o pasado una situación emocional, que, además, pudieran expresar por escrito. El tiempo que se dedicó a la actividad fue de 30-45 minutos. Posteriormente se recogieron los trabajos y se entregaron a los jueces, que siguieron los mismos criterios para su corrección: tan solo fue necesario cambiar la variable “destinatario” por la variable “situación descrita”.

2.7. Diseño y análisis de datos

En primer lugar se ha comprobado la existencia de concordancia entre las valoraciones realizadas por los jueces. Luego se han estudiado los datos correspondientes a cada una de la hipótesis, analizando el comportamiento de las distribuciones de las variables, calculando los estadísticos principales y realizando comparación entre medias a través de la prueba t. Cuando ha sido preciso se ha recurrido a otro tipo de pruebas. En los análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 15.0.

3. RESULTADOS

La exposición de resultados incluye, en primer lugar, un análisis previo de las correlaciones entre mediciones de los diferentes jueces que han evaluado los productos (carta, descripción de situación). En segundo lugar se hace referencia a los datos referidos a las diferentes hipótesis planteadas.

La correlación entre las mediciones obtenidas por los jueces en la variable “número de oraciones emotivas” es muy alta, positiva y estadísticamente significativa en todos los casos (Tabla 1), siendo en todo momento superior a .904, lo que puede interpretarse como una adecuada concordancia entre las medidas tomadas por los evaluadores.

Tabla 1. Comparación de la variable “número de oraciones emotivas” entre los tres jueces a través de correlaciones:

		Número de oraciones emotivas Juez 2	Número de oraciones emotivas Juez 3
Juez 1	Correlación de Pearson	,904(**)	,929(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	41	41
Juez 2			,921(**)
			,000

Respecto a la variable “categoría emotiva” se subdividió para su análisis en las 6 categorías emotivas que se establecieron: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza. Nuevamente se encuentra correlación significativa (.000) en todos los casos entre las mediciones tomadas por los jueces.

En particular, los datos referentes al número de oraciones emotivas catalogadas como *miedo* la correlación entre el Juez 1 y el 2 merece especial atención ya que toma el valor de 1, mientras que la producida entre los resultados del juez 2 y 3 es de .698.

Las comparaciones entre los tres jueces respecto a la variable categoría emotiva *sorpresa*, establece los valores de .891 entre el juez 2 y el 1, de .872 entre el juez 2 y el 3. En cuanto a las comparaciones de la variable categoría emotiva *aversión*, entre los tres jueces los resultados son también similares, .892 entre el juez 3 y el 2. Se ha excluido de este análisis al juez 1, ya que no catalogó ninguna oración como perteneciente a esta emoción. Los resultados sobre concordancia interjueces al valorar emoción catalogada como *ira* son ligeramente inferiores: entre el juez 1 y el 2 es inferior de .366, entre el juez 1 y el 3 de .770, y entre el 2 y el 3 es de .492. Al catalogar las oraciones referentes a *alegría* las posiciones de los jueces se aproximan, obteniéndose correlaciones muy altas .923, .950, .895. Por último, en la emoción *tristeza* las comparaciones son también significativas: .447 entre el juez 1 y el 2, .909 entre el 2 y el 3 y .479 entre el 3 y el 1. Se puede concluir, pues, que existe alta concordancia entre los tres jueces, lo cual permite seguir adelante en el análisis de los resultados.

Para tratar de contrastar la hipótesis de que las niñas presentarán mayor fluidez verbal que los niños se recodificó la variable fluidez verbal en tres intervalos: de 0 a 3 oraciones, baja fluidez; de 4 a 6, media y de 7 en adelante alta.

Tabla 2. Tabla de contingencia Género* Intervalo de oraciones Producto carta

	Intervalo de oraciones			Total
Género	Fluidez verbal baja	Fluidez verbal media	Fluidez verbal alta	Fluidez verbal
Masculino	8	14	1	23
Femenino	5	6	8	19
Total	13	20	9	42

En los resultados referidos a la cara (Tabla 2) se observa que las niñas presentan una distribución más uniforme, así como existe un mayor número de participantes que presentan una fluidez verbal alta. Los niños, por otra parte, se sitúan en valores medios o incluso bajos. En cuanto a los datos sobre la descripción de una situación puede apreciarse (Tabla 3) que los varones se distribuyen prácticamente en partes iguales entre la fluidez baja y media, mientras que las mujeres aparecen más en el grupo de fluidez baja.

Tabla 3. Tabla de contingencia Género * Intervalo de oraciones. Producto: situación

Género	Intervalo de oraciones			Total
	Fluidez verbal baja	Fluidez verbal media	Fluidez verbal alta	Fluidez verbal
Masculino	11	9	0	20
Femenino	13	4	1	18
Total	24	13	1	38

Los estadísticos descriptivos referidos al número de oraciones de la carta nos indican (Tabla 4) que las niñas obtienen puntuaciones medias más altas que los niños ($t = 2.179$, $p < .05$). En la descripción de una situación las diferencias no son significativas.

Tabla 4. Estadísticos de grupo sobre el número de oraciones en la tarea "escribir una carta" en función del género

	Género	N	Media	Desv. típ.	Signif.
Numero de oraciones	Masculino	23	3,35	1,434	.039
	Femenino	19	5,00	3,037	

Para verificar la segunda hipótesis (los participantes pertenecientes a cursos superiores, 3^o ciclo de primaria (11-12 años), exhibirán una mayor *fluidez verbal* que los pequeños (6-10 años), se ha procedido a calcular los descriptivos y luego establecer comparaciones entre medias (t de Student para muestras independientes).

La puntuación media en el número de oraciones es inferior en el grupo de menos edad, pero las diferencias intergrupos no son estadísticamente significativas ($t = -.929, p > .05$).

Tabla 5: Estadísticos de grupo referidos a las dos tareas teniendo en cuenta el nivel de edad

Grupos de edad		N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
Número de oraciones (carta)	Pequeños (1º Y 2º ciclo)	31	1,84	,735	,132
	Mayores	11	2,09	,701	,211
Número de oraciones (descripción de una situación)	Pequeños (1º y 2º ciclo)	29	1,24	,435	,081
	Mayores (3º ciclo)	9	1,89	,601	,200

En el caso del segundo producto (descripción de una situación que recuerdes) el grupo de menor edad sigue obteniendo una puntuación media inferior al grupo de mayores y en este caso las diferencias sí que son significativas ($t = -3,56, p < .001$ para $v = 36$ g.l.). Cuando se toman en cuenta simultáneamente la edad y el género, se obtiene (figura 1) que la mayor fluidez verbal en las niñas se da en ambos grupos de edad: pequeños (los que cursan 1º y 2º ciclos de Primaria, entre 6 y 10 años) y mayores (grupo que estudia 3º ciclo, 10-12 años).

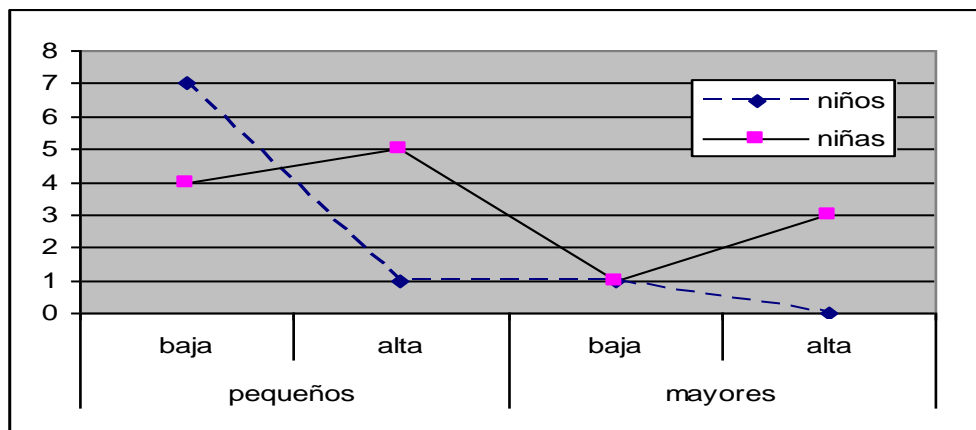


Gráfico 1: Fluidez verbal y género en los diferentes grupos de edad

Para abordar la tercera hipótesis (las niñas mostrarán más puntuación en la variable fluidez emocional en comparación con los varones), dada la adecuada concordancia entre jueces, y con el fin de simplificar los cálculos, se ha creado una nueva variable a partir del resultado medio de las mediciones efectuadas por cada juez respecto a cada alumno. Se ha excluido del análisis de la carta a un sujeto, ya que uno de los jueces no pudo evaluar en él esta variable. En la Tabla 6 se resumen los descriptivos principales y en la Tabla 7 la comparación entre pares de medias:

Tabla 6: estadísticos descriptivos del número de oraciones que expresan emoción en las tareas a realizar por los participantes de diferente sexo

	Género	N	Media	Desv. típica	Error típ. de la media
Media de oraciones emotivas (carta)	Masculino	22	1,484	,846	,180
	Femenino	19	2,386	1,972	,452
Media de oraciones emotivas (descripción de una situación)	Varón	20	1,150	,670	,150
	Mujer	18	1,833	1,328	,313

Tabla 7: Comparación entre pares de medias (t Student para muestras independientes) entre las puntuaciones en fluidez emocional de niños y niñas en las dos tareas propuestas: carta y descripción de una situación.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
Media de oraciones emotivas: Describir una Situación	No se han asumido varianzas iguales	6,80	,013	-2,033	36	,050
Media de oraciones emotivas: Escribir una carta	Se han asumido varianzas iguales	,432	,515	-,989	40	,328

En todos los casos las niñas obtienen mejor puntuación media que los niños en “fluidez emocional”, evaluada por el número de oraciones que expresan algún tipo de emoción, tanto al describir una situación que recuerden como al escribir una carta. Sin embargo estas diferencias solo alcanzan nivel estadísticamente significativo en el primero de los casos, es decir, cuando tienen que escribir una carta a algo o a alguien expresando emociones.

Para comprobar si existen diferencias ligadas al género en la variable “categoría emocional” se procedió a calcular la media del número de oraciones emotivas de cada categoría evaluadas como tales por los diferentes jueces.

Tabla 8: Estadísticos de grupo referidos a la expresión de distintas categorías de emociones en los textos según género de los participantes y tipo de tarea

		Escribir una carta			Describir una situación	
	Género	N	Media	Desv. típica	Media	Desv. típ.
Media de oraciones que muestran miedo	Masculino	22	,075	,255	,000	,000
	Femenino	19	,000	,000	,111	,274
Media de oraciones que muestran sorpresa	Masculino	22	,075	,228	,000	,000
	Femenino	19	,333	,962	,027	,117
Media de oraciones que muestran aversión	Masculino	22	,060	,284	,000	,000
	Femenino	19	,017	,076	-----	-----
Media de oraciones que muestran ira	Masculino	22	,1515	,468	-----	-----
	Femenino	19	,193	,512	,055	,235
Media de oraciones que muestran alegría	Masculino	22	,863	,952	,575	,591
	Femenino	19	1,508	1,719	,833	,420
Media de oraciones que muestran tristeza	Masculino	22	,257	,470	,500	,628
	Femenino	19	,508	1,056	,722	,927

En la actividad “escribir una carta” los resultados son muy parecidos entre chicos y chicas: puntuaciones bajas en el número de oraciones y gran dispersión. Las mayores diferencias entre chicos y chicas se dan en las categorías miedo, sorpresa, alegría y tristeza. Los varones presentan mayor número de oraciones que muestran miedo que las mujeres, y éstas una mayor cantidad de oraciones que muestran sorpresa, alegría y tristeza.

En la segunda tarea “describir una situación” debido a la falta de concordancia entre los jueces en la categoría “ira”, ésta ha sido excluida del análisis. Los resultados muestran en este caso que las mujeres presentan una mayor media de oraciones emotivas en todas las categorías. Las producciones de los chicos son menores y menos variadas, centrándose en dos emociones contrapuestas: alegría y tristeza.

Hay que señalar, sin embargo, que, realizada la prueba t de comparación de medias para muestras independientes, en ningún caso las diferencias entre medias son estadísticamente significativas.

Para finalizar este apartado, se hace referencia a los resultados que tienen que ver con la quinta hipótesis, en la que se proponía que la variable sexo estará relacionada con la variable destinatario. Los resultados se resumen en la Tabla 9.

*Tabla 9: Tabla de contingencia: Sexo * Categoría de a la que pertenece el destinatario*situación descrita.*

Categoría del destinatario de la carta		Personajes ficción	Personajes famosos reales	Familiares y amigos	Objetos o entidades	Total
Género	Masculino	6	2	9	6	23
	Femenino	2	0	13	3	18
Total		8	2	22	9	41
Situación emotiva descrita		Suceso familiar	Suceso escolar	Suceso local o nacional	Suceso personal	Total
Género	Masculino	10	2	3	5	20
	Femenino	11	0	0	6	17
Total		21	2	3	11	37

Las mujeres se decantan únicamente por dos situaciones: las familiares y las personales. Los varones presentan más dispersión de situaciones, si bien se centran en las familiares. Para estudiar la relación entre género y tipos situación o suceso emotivo que refieren se realiza la prueba de Goodman y Kruskal, que no arroja diferencias significativas tomando género como dependiente ni situación emotiva como dependiente, ya sea (a) suceso familiar como cumpleaños, nacimientos, fallecimientos (b) suceso escolar, ocurrido en el aula o patio (3) suceso ocurrido en el ámbito local / nacional, que aunque no se hayan vivido directamente, han generado una emoción en la persona y (4) suceso estrictamente personal.

Por otro lado, tampoco se encuentra relación entre sexo y destinatario de la carta (personajes de ficción, personajes famosos reales, familiares y amigos, objetos o entidades).

Tabla 10; Relación entre género y situación emotiva elegida, y entre género y personaje al que se dirige la carta (Tau de Goodman y Kruskal)

		Valor	Error típ. asint.	Sig. aproximada
Tau de Goodman y Kruskal	Sexo dependiente	,133	,041	,187(d)
	Situación emotiva elegida dependiente	,028	,021	,393(d)
Tau de Goodman y Kruskal	Sexo dependiente	,127	,087	,167(d)
	Categoría de a la que pertenece el destinatario dependiente	,059	,052	,071(d)

d Basado en la aproximación chi-cuadrado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La complejidad a la hora de evaluar determinadas situaciones relacionadas con el ámbito emocional se ha puesto de manifiesto una vez más en este estudio. Sin embargo la forma de proceder seguida en este trabajo puede considerarse un procedimiento original y viable para realizar una aproximación a este tipo de evaluación. Solicitar a los niños y niñas que han participado en el estudio que redactaran una carta a alguien o a algo, en la que expresaran algún tipo de emoción, y complementariamente pedirles que expusieran por escrito una situación pasada que recordaran con impacto emocional ha permitido obtener información de interés que puede proporcionar pautas para continuar en esta línea de trabajo.

Como resultado se ha podido constatar mayor fluidez verbal en las chicas que en los chicos, mayor fluidez en el grupo de más edad y mayor abundancia de oraciones que expresan emociones en las niñas que en los niños.

Es interesante señalar que las mayores diferencias ligadas al género a la hora de expresar emociones mediante frases con carga emocional se ha dado en la tarea en la que se les pedía que expresaran por escrito alguna situación que recordaran en la que habían sentido algún tipo de emoción, resultado éste que estaría acorde con el encontrado por Seidlitz y Diener (1998) cuando informaron de que, en sus estudios, no se dieron diferencias respecto al género a la hora de referirse a circunstancias con carga emocional en situaciones actuales, pero sí de forma retrospectiva, en las cuales las mujeres describían de manera más intensa sus experiencias.

Por otro lado se han constatado también diferencias cualitativas entre chicos y chicas a la hora de expresar diferentes tipos de emociones: en las redacciones de los chicos aparecen más frases referidas a miedo que en los

escritos de las niñas; por el contrario éstas escriben más oraciones referidas a las emociones sorpresa, alegría y tristeza. Finalmente se ha visto que los destinatarios de la “carta a un ser real o imaginario” era más veces amigos o familiares en el caso de las niñas, mientras que los niños dirigían más sus cartas a personajes de ficción.

En estas circunstancias la relevancia del trabajo aquí presentado tiene más relación, desde nuestra perspectiva, con el procedimiento seguido que con los resultados conseguidos. De hecho es esperable que la continuidad en el tiempo y la mayor amplitud de edad de los participantes puedan, en un próximo trabajo, y utilizando una metodología similar, contribuir al mejor conocimiento de semejanzas y diferencias en la expresión de sus emociones entre personas con altas capacidades de diferente edad y género.

5. REFERENCIAS

- Bisquerra Alzina, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21, 7-43.
- Chan, DW. (2003). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong, *Journal of youth and Adolescence*, 32, 6, 409-418.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Desintegration*. London: Little Brown.
- Ekman, P y Oster, H (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Elices, J.A, Palazuelo, M., Del Caño, M. (2007). Valoración por profesores e iguales en función de las variables capacidad y género. *Faisca*. 12, nº 14. 28-56
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Kessler, McGonagle and Zhao (1994). Lifetime and 12 month prevalence of DSM III-R psychiatric disorders in the United States: Result of Nacional Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8-19.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Madrid:Kairós.
- Hollingsworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Co.
<http://www.infomedonline.com.ve/medifami/medf91art2.pdf>.
- 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.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1999). *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: MEC
- Renzulli, J.S. (2004). Introduction to identification of Students for Gifted and talented Programs. En Joseph S. Renzulli, (Ed). *Identification of Students for Gifted and talented Programs* (pp. 11-19). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal Of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17-29.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc [On-line].
- Seidlitz, L., y Diener, E. (1998). Sex differences in the recall of affective experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 262-271.

- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.