

Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra

**Maria Dolores Prieto¹, Carmen Ferrándiz¹,
Mercedes Ferrando², Marta Sáinz¹, Rosario Bermejo³,
Daniel Hernández¹**

¹ Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia

² Becaria Postdoctoral Yale-Tufts Universities, New Haven, CT (USA)

³ Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Alicante

España / USA

M^a Dolores Prieto Sánchez, Catedrática de Psicología de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Espinardo s/n. 30100 Murcia. España. E-mail: lola@um.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. El trabajo tiene una doble finalidad: a) por una parte, estudiar las características referidas a inteligencia emocional en alumnos de alta habilidad (superdotados y no superdotados) en dos muestras de alumnos de dos países: España e Inglaterra; por otra, estudiar las diferencias de género de dichos alumnos.

Método. La muestra total estuvo compuesta por 474 estudiantes (202 eran superdotados o talentos ingleses y españoles y 272 no superdotados ingleses y españoles). La edad de ambas muestras osciló entre 6 y 12 años. El instrumento utilizado para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) fue el EQ-i:YV (Emotional Intelligence Inventory: Young Version, Bar-On y Parker, 2000).

Resultados. Los resultados indicaron diferencias entre la percepción de la inteligencia emocional de los españoles superdotados y talentos y la de los ingleses. Con respecto a la influencia de la nacionalidad, la existencia de superdotación o no y el sexo, encontramos que las chicas no superdotadas o talentos inglesas obtuvieron puntuaciones más elevadas que los otros grupos en la dimensión de manejo del estrés. Además, se evidenció una interacción según el sexo para la dimensión de la inteligencia interpersonal. Los resultados señalaron que las chicas obtuvieron puntuaciones más elevadas que los chicos.

Palabras Clave: Superdotación; talento; ajuste socio-emocional; inteligencia emocional

Recibido: 12/04/08 Aceptación Provisional: 27/04/08 Aceptación Definitiva: 29/05/08

Abstract

Introduction. The aim of this study is two fold: a) to compare the emotional intelligence characteristics between G&T and non-G&T students in two geographies (Spain and England), using two samples (English and Spanish); and b) to study the differences by gender.

Method. The total sample was 474 students: 202 G&T English and Spanish and 272 non-G&T English and Spanish (aged 6 to 12 years old). The instrument used was the EQ-i:YV (Emotional Intelligence Inventory: Young Version, Bar-On & Parker, 2000).

Results and conclusions. The results indicated differences between the perception of emotional intelligence of Spanish G&T and English G&T students. As for geography, gender and the existence of G&T or not, we found that the English non-G&T girls obtained higher scores than the other groups in the stress management dimension. In addition, we found gender interaction for the interpersonal dimension. Results indicated that girls obtained higher scores than boys.

Keywords: Gifted; talented; socio-emotional adjustment; emotional intelligence.

Received: 04/12/08 Initial Acceptance: 04/27/08 Final Acceptance: 05/29/08

Introducción

El debate mantenido por algunos autores sobre el desajuste emocional de los superdotados sigue vivo en el campo del estudio de la alta habilidad (superdotación y talento). Desde los años 80 y 90 han habido posturas encontradas como por ejemplo, la de los autores quienes mantienen que tanto superdotados como talentos presentan problemas emocionales referidos a falta de adaptabilidad y desajuste social; en concreto, la teoría de la "desintegración positiva" de Dabrowski (1964), quien asume que el superdotado presenta una sobre excitabilidad 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 de 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 sostienen, sin embargo, 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 los alumnos superdotados para la solución de problemas les conduciría a un mayor manejo del estrés. De hecho, según algunos autores los superdotados sienten menos ansiedad ante sus habilidades académi-

cas y un mayor autocontrol sobre su aprendizaje, que sus compañeros de habilidades medias (Davis y Connell, 1985; Porter, 2005).

El término de inteligencia emocional (IE) 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. Es preciso destacar la gran aportación científica llevado a cabo por Berrocal y su equipo, quienes han estudiado, adaptado y aplicado en nuestro país con gran rigor estos planteamientos de la inteligencia emocional según el modelo de Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; 2004 y 2006).

Además de los estudios de Salovey y sus colaboradores, hay un interés creciente por la obtención de datos empíricos que permitan contrastar los supuestos teóricos de la inteligencia emocional y derivar una mayor precisión del concepto. 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 tópico 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 autoinforme 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; Mestre y Guil, 2006). 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 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; 2002). 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 hemos utilizado la versión para jóvenes (EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000).

A continuación, pasamos a analizar las diferentes investigaciones hechas sobre la IE en superdotados y talentos, utilizando estos nuevos modelos. La primera, fue la de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001). Estos autores destacan la escasa investigación hecha sobre la IE y la superdotación. A su juicio, sólo Dabrowski, dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y en 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 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 componentes 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 sujetos de la muestra, no hay comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología de tipo cualitativo no se explicita de manera adecuada (Ferrando, 2006).

La segunda, es la de Chan (2003) quien realizó un trabajo 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 de edad media 13 años. Los instrumentos utilizados fueron SSRI (Schutte et al, 1998) y un cuestionario de estrategias para afrontar problemas (Social Coping Strategies Questionnaire, Swiatek, 1995). Los objetivos específicos fueron: 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 demostraron 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 aplicó el cuestionario de competencia social a 238 superdotados y talentos académicos; además encontró que los talentos verbales se autopercebían como menos aceptados que los talentos matemáticos. Pero, en general, encontró 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 diversiones; utilizaban su humor para hacer reír y se implican activamente en actividades (Chan, 2003).

Un tercer estudio fue el realizado por Woitaszewski y Aalsman (2004), quienes parten de la idea que la IE es clave para predecir el éxito académico y, muchas veces, más importante que el CI (Goleman, 1995). El objetivo del estudio fue, por una parte, evaluar la IE, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), por otra, analizar las relaciones de las diferentes dimensiones de la IE, el éxito académico y social de los superdotados para entender y explicar la complejidad emocional de los alumnos superdotados adolescentes. En el estudio participaron 39 superdotados (CI medio= 129). Las edades estaban comprendidas entre 15 a 18 años (edad media 16 años y 6 meses). El 59% eran chicas y el 41% chicos. Los autores parten de las siguientes hipótesis: 1) el conocimiento que los adolescentes superdotados y talentos tienen de su IE explicaría de manera significativa el éxito social (relaciones interpersonales y estrés social, una vez que se controla estadísticamente el CI); y 2) el conocimiento de la IE por parte de los superdotados y talentosos, explicaría de manera significativa el logro académico (media del nivel académico), una vez controlado estadísticamente el CI. Se utilizaron los siguientes instrumentos: a) la IE se evaluó con el MEIS-A (Multifactor Emotional Intelligence Scale, Caruso, Van Buren, Mayer y Salovey, 1998); b) la escala de evaluación del sistema de conductas de los niños (BASC Behavior Assessment System for Children, Reynolds y Kamphaus, 1992), para medir las dificultades emocionales y conductuales; además, de las destrezas de adaptación (estrés social y relaciones interpersonales); y c) el TCS (Test of Cognitive Skills) cuyo objetivo fue valorar las habilidades cognitivas para medir la inteligencia general (Woitaszewski y Aalsman, 2004).

Los resultados indicaron que el éxito social y el rendimiento académico de los superdotados adolescentes de la muestra fueron esencialmente independientes de su puntuación total alcanzada en el MEIS-A. A la luz de estos resultados, la hipótesis de partida referida a que la IE es un componente esencial para explicar y predecir el éxito académico, no se apoyaría o mantendría, tal y como sugirió Goleman (1995). Incluso la estimación que estas nuevas habilidades de la IE podrían predecir entre el 1% y el 5% de la varianza adicional más allá de la inteligencia general (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), tampoco se ha demostrado con los resultados de este estudio. Consecuentemente, el poder predictivo de la IE sigue cuestionándose, al menos, en este estudio, en el que los participantes asistían a un instituto con características especiales para alumnos superdotados.

Los autores señalan que posiblemente son varios los factores que influyeron en los resultados: primero, el hecho de que hubo menos variabilidad en las puntuaciones de la IE que la esperada. Segundo, la variación en los niveles de la IE y el rendimiento académico podría explicarse porque los superdotados de la muestra permanecieron en situación de residencia (internado) en el instituto, donde tenían todas las facilidades para trabajar según intereses y necesidades. En este sentido, este ambiente de apoyo facilitaría la exploración de dilemas sociales y emocionales. Sin embargo, esta explicación no es suficiente para entender por qué ninguno de los superdotados de la muestra demostró un mayor nivel medio en sus puntuaciones de la IE.

Así pues, y a la luz de estos resultados, los autores se cuestionan si la forma abreviada del MEIS-A es una medida válida para valorar la IE de los superdotados y talentos (Woitaszewski y Aalsman, 2004). Sus conclusiones se pueden resumir en los siguientes puntos: primero, sus resultados y los de otros estudios similares (ejemplo, Maree y Ebershon, 2002, Mayer, 2001; Rubin, 1999; Trinidad y Jonson, 2002), abogan porque las investigaciones futuras de la IE se orienten a establecer comparaciones que expliquen las variaciones del éxito académico de los superdotados adolescentes. Más que estudiar la IE total, se deberían hacer investigaciones utilizando modelos complementarios (habilidad y rasgo), porque los de rasgo incluyen rasgos de la personalidad (por ejemplo, el de de Bar-On, 1997 o el de Goleman, 1995), que además contemplan rasgos como la persistencia y el optimismo, porque ambos modelos darían un sentido más práctico para entender la IE. Segundo, sería conveniente realizar investigaciones sobre la IE de los superdotados que estén en las aulas regulares y ordinarias junto con los que asisten a escuelas especiales para superdotados. Es en estos ambientes donde se pone de manifiesto que los superdotados muestran mayores desafíos e interaccionan con sus compañeros que manifiestan conductas semejantes. A esto hay que añadir que es en estos ambientes donde los superdotados se encuentran posiblemente más aceptados y más interesados en las relaciones sociales. Efectivamente, la mayoría de los participantes de este estudio mostraron que su estrés social y relaciones interpersonales estaban dentro de los límites normales, aparentemente reflejando este apoyo del internado que posiblemente reduce la probabilidad de hallazgos significativos. Finalmente, hay que considerar con cuidado las investigaciones desarrolladas en ambientes restringidos y específicos, como la que ha realizado este estudio (Woitaszewski y Aalsman (2004), porque si queremos entender mejor las variables que contribuyen al éxito de los superdotados adolescentes, los investigadores deberían contemplar el análisis de constructos más específicos.

La cuarta 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 IE. El estudio pretendió comparar las puntuaciones de la inteligencia emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a no superdotados. 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 Emotional Intelligence Test, 2002); el otro, fue el inventario de inteligencia emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emotional Intelligence).

Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, mientras que 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, Zeidner et al, (2005) destacaron la necesidad 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. Los autores concluyeron diciendo que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

Una quinta investigación fue la de Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, y Kloosterman (2006). El objetivo era examinar las competencias socio-emocionales de los superdotados y su relación con el contexto escolar. Se utilizaron tres inventarios: el auto informe de los alumnos (EQ-i:YV, Baron y Parker, 2000), otro dirigido a los padres y un tercero a los profesores. En el estudio participaron 169 superdotados (84 chicos y 85 chicas, edad media 11,45 años). La segunda muestra estaba compuesta por 1200 no superdotados. Los resultados indicaron que los no superdotados lograron una mayor puntuación que los superdotados en la dimensión referida a las habilidades interpersonales. Sin embargo, los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en la dimensión de la inteligencia intrapersonal y en la adaptabilidad. Además, a juicio de los padres los superdotados manifestaban mayor IE total,

mayor adaptabilidad y mayor manejo del estrés que los no superdotados. En suma, la autopercepción de los superdotados, así como la percepción de padres y profesores era superior que la autopercepción que mostraban los no superdotados en su inteligencia emocional total.

Sexta, Ferrando (2006) realizó un estudio cuyo objetivo consistió en comparar la IE de un grupo de superdotados y talentos con sus compañeros no superdotados. En el estudio participaron 187 superdotados y talentos de la Comunidad de Murcia (69,8 % chicos y 30,2% chicas, edades entre 7 y 12 años). Estos alumnos fueron identificados mediante el modelo de Castelló y Batlle (1998). Además, participaron 1393 chicos y chicas (7-15 años) no superdotados. El instrumento utilizado fue el EQ-i: YV (Emotional Quotient-inventory: Youth-Version, Bar-On y Parker 2000). Los resultados señalaron que los superdotados y talentos obtuvieron puntuaciones superiores a sus compañeros no superdotados en todas las dimensiones de la IE, siendo las diferencias estadísticamente significativas a favor de los superdotados y talentos en las dimensiones referidas a estado de ánimo [$t(97)=2,92, p=,004$], adaptabilidad [$t(100)=6,73, p<,001$] y para el total de la IE [$t(85)=3,42, p=,001$]. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferrando y Bailey (2006), quienes utilizando una muestra de alumnos superdotados y talentosos de población inglesa encontraron que éstos se auto percibían con mayor IE que sus compañeros no superdotados. Los resultados de Ferrando (2006) difieren, en cambio, de los hallados por Zeidner et al. (2005), quienes informaron que cuando la IE era valorada mediante pruebas de auto informe, eran los no 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 auto informe que mide rasgos de personalidad y competencia social), ellos utilizaron el SSRI (una medida de auto informe fundamentada en el modelo de habilidad). Por otro lado, se podría deber a la diferencia de edad de ambas muestras.

Recientemente, hemos estudiado la percepción que padres, profesores y alumnos superdotados y talentos tienen sobre la IE. En el estudio participaron 35 alumnos identificados como superdotados mediante un amplio proceso de evaluación de 6 a 12 años; (edad media 8,22; desviación típica= 1,85) de ellos un 65,71% eran chicas y un 34,28% chicos; 28 profesores y 33 padres. Todos los alumnos participantes cumplieron el EQ-i:YV (Emotional Quotient-inventory: Youth Versión o Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes, Bar-On y Parker, 2000). Este instrumento es un auto informe para niños y adolescentes de 7 a 18 años, consta de 60 afirmaciones. El alumno ha de valorar la percepción que

tienen sobre su propia inteligencia emocional (el rango de la escala oscila desde 1= nunca me pasa a 4= siempre me pasa).

Los padres y profesores cumplimentaron el cuestionario EQ-i:YV-O (Emotional Quotient-Inventory: Youth Version-Observer Form, Bar-On y Parker, en prensa), para valorar la inteligencia emocional de sus hijos y alumnos respectivamente. Ambos cuestionarios constan de 38 ítems. Los participantes valoraron la percepción que tienen de la IE de sus alumnos o hijos (el rango de la escala oscila desde 1= nunca le ocurre, 2= a veces le ocurre; 3= casi siempre le ocurre y 4= siempre le ocurre).

Los resultados se pueden resumir en los siguientes puntos: en primer lugar, se encontraron correlaciones de magnitud elevada y signo positivo entre la percepción que profesores y padres tenían sobre las habilidades interpersonales de los alumnos de alta habilidad, también se halló una correlación elevada entre la percepción que los profesores tenían sobre las habilidades interpersonales de los alumnos y la autopercepción en dicha habilidad de los alumnos (Prieto, Ferrándiz, Sáinz, Bermejo y Ferrando, en prensa). Estos resultados están en consonancia con los hallados por Schwean et al. (2006). Sin embargo, no se evidenció relación estadísticamente significativa entre padres e hijos, datos que no coinciden con los hallados por Schwean, et al. (2006).

En segundo lugar, nuestros resultados pusieron de relieve una relación positiva y estadísticamente significativa entre la percepción que padres y profesores tenían de las habilidades intrapersonales de sus hijos y alumnos respectivamente. Hay que destacar que estos datos coinciden con los hallados por Schwean et al. (2006). Mientras que no se hallaron relaciones estadísticamente significativas cuando se compararon las puntuaciones de los alumnos con las de padres y profesores, lo cual indica que no hay acuerdo entre nuestros datos y los hallados por Schwean et al. (2006).

En tercer lugar, los datos de nuestro trabajo mostraron que la correlación entre la percepción que padres y profesores tienen sobre el manejo del estrés de los alumnos superdotados y talentos era positiva y estadísticamente significativa ($r=,436$, $p<0,05$), estos resultados coinciden también con los hallados por Schwean et al. (2006).

En esta línea de investigación y con el propósito de arrojar luz sobre la relación entre inteligencia emocional y superdotación, el objetivo del presente trabajo es estudiar el efecto

que la nacionalidad, el sexo y la excepcionalidad tienen en la autopercepción de la inteligencia emocional en una muestra de alumnos ingleses y españoles con y sin superdotación de educación primaria.

Método

Participantes

La muestra total estuvo formada por 474 alumnos: 202 alumnos con superdotación ingleses y españoles y 272 no superdotados ingleses y españoles, todos con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (Media=8,28 Desviación típica=1,57). De la muestra de alumnos superdotados, 172 eran españoles (121 niños y 51 niñas) y 30 ingleses (16 niños y 14 niñas). De la muestra de alumnos no superdotados: 174 fueron españoles (91 niños y 83 niñas) y 98 ingleses (55 niños y 43 niñas) (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por nacionalidad sexo y existencia o no de superdotación

		Superdotados		No superdotados		Total
		Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Nacionalidad	Españoles	121	51	91	83	346
	Ingleses	16	14	55	43	128
	Total	137	65	146	126	474

La muestra de alumnos españoles se obtuvo a partir de una amplia investigación orientada a identificar alumnos con superdotación y talento; utilizando un procedimiento de identificación basado en la administración de diferentes medidas: a) escalas de nominación; b) test de aptitud; c) test de creatividad; d) test de personalidad; y e) cuestionarios de autopercepción socio-emocional (Bermejo, Ferrando, Ferrándiz y Prieto, 2006; Sánchez, Parra, Prieto, Ferrando y Bermejo, 2005; Sánchez, Prieto, Ferrando, Ferrándiz, Hernández, Serna y López, 2007).

La muestra de alumnos ingleses con superdotación y talento fue identificada siguiendo los criterios establecidos por el Departamento de Educación y habilidades Inglés (LEA Local Education Authority, UK) (Teare, 1997). Se identifica al superdotado y talento como estudiantes que manifiestan, a juicio de los profesores, una o más habilidades superiores a las de

sus compañeros. El porcentaje considerado es del 10% de los alumnos del aula ordinaria quienes son considerados como superdotados (5% si destacan en diferentes habilidades o áreas de aprendizaje) o talentos (5% quienes son extremadamente habilidosos en alguna área del aprendizaje: lengua, matemática, ciencias, etc.). Estos criterios están siendo ampliamente discutidos en el Reino Unido, por la subjetividad y poca concreción de los mismos.

Instrumentos

EQ-i:YV

Cuestionario de Inteligencia Emocional “Emotional Quotient Inventory Youth Version) (Bar-On y Parker EQ-i:YV, 2000) destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala politomica de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000). Además, Bar-On y Parker (2000) han informado de la adecuada fiabilidad de las escalas valoradas en el cuestionario EQ-i:YV (con valores que oscilan desde 0,84 para la escala de intrapersonal, hasta el valor 0,89 para el total del cuestionario, Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond y Hogan, 2004). Una estructura interna del instrumento de cinco factores ha sido confirmada en la investigación llevada a cabo por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006), en el estudio se informa de una fiabilidad de ,878 para el total de la escala. También se evidenció una fiabilidad adecuada ($\alpha = ,895$) en la investigación realizada por Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna (2007).

Análisis Estadístico

El análisis de datos incluye un análisis descriptivo sobre las variables referidas a inteligencia emocional medida por el EQ-i:YV, como son las medias y desviaciones típicas. Asimismo, para evaluar las posibles diferencias en inteligencia emocional de distintos grupos (en

función de la nacionalidad, la habilidad y el sexo), se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba t de student y análisis de varianza.

Resultados

Los análisis descriptivos, medias y desviaciones típicas se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los diferentes grupos de la muestra en inteligencia emocional y sus dimensiones

Inteligencia Emocional	Españoles superdotados	Ingleses Superdotados	Españoles No Superdotados	Ingleses No Superdotados
Autopercebida	M (DT) N =172	M (DT) N = 30	M (DT) N =174	M (DT) N = 98
Intrapersonal	14,69(3,57)	14,53(4,23)	15,39(4,01)	15,46(3,39)
Interpersonal	38,65(4,72)	42,55(4,25)	38,29(5,53)	40,52(5,90)
Adaptabilidad	31,41(5,02)	31,39(8,15)	29,12(5,10)	29,25(5,63)
Manejo Estrés	33,48(5,22)	30,44(6,10)	32,79(4,80)	32,58(6,99)
IE total	182,10(18,19)	182,91(17,45)	181,08(19,03)	182,98 (21,48)

En primer lugar, para analizar si las medias obtenidas en el total de la escala por los alumnos superdotados diferían en función de su nacionalidad, se aplicó la prueba t de student para medias independientes. Los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida por los alumnos con superdotación de nacionalidad inglesa y la obtenida por los alumnos con superdotación de nacionalidad española $t(101) = -1,90$ $p = ,849$.

Además, se analizó si las medias obtenidas en IE total diferían en función de la excepcionalidad (superdotación Media en IE total = 182,28 DT = 17,95; o no superdotación Media = 181,74 DT = 19,89), independientemente de la nacionalidad. Los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos $t(222,150) = ,238$ $p = ,812$.

En segundo lugar, para estudiar la influencia de los factores nacionalidad (Española e Inglesa), excepcionalidad (superdotación y no superdotación) y sexo sobre las puntuaciones en los diferentes componentes de inteligencia emocional autopercebida evaluados, se aplicó un análisis de multivarianza (MANOVA). En la tabla 3, se recogen los descriptivos para los distintos grupos.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas para las dimensiones de IE según nacionalidad, excepcionalidad y género.

Dimensiones IE	Ingleses				Españoles			
	Superdotados		No superdotados		Superdotados		No Superdotados	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Intrapersonal	14,15 (5,11)	14,38 (3,70)	14,67 (3,14)	16,28 (3,48)	14,98 (3,74)	14,51 (3,04)	15,23 (4,06)	15,85 (3,77)
Interpersonal	42,23 (4,34)	42,15 (3,78)	37,80 (6,36)	43,39 (3,68)	38,32 (4,83)	38,66 (4,41)	37,24 (5,26)	40,13 (5,06)
Adaptabilidad	30,38 (9,42)	32,69 (6,90)	28,85 (5,93)	29,68 (5,34)	32,16 (5,17)	29,59 (4,51)	28,98 (5,28)	29,43 (4,89)
Manejo estrés	32,46 (5,99)	29,30 (6,32)	29,30 (6,93)	36,05 (5,19)	33,62 (5,53)	33,33 (5,18)	32,56 (4,90)	33,23 (4,59)

Los resultados revelaron un efecto significativo de la interacción de los factores de nacionalidad, excepcionalidad y sexo [*Lambda de Wilks* = ,954, *F* (4; 321) = 3,881, *p* < 0,04] sobre el conjunto de componentes de la IE.

También resultaron estadísticamente significativos los efectos de las variables sexo [*Lambda de Wilks* = ,964, *F* (4, 321) = 2,964, *p* = 0,20], nacionalidad [*Lambda de Wilks* = ,915, *F* (4, 321) = 7,491, *p* < 0,01] y excepcionalidad [*Lambda de Wilks* = ,960, *F* (4, 321) = 3,384, *p* = 0,10] por separado sobre el conjunto de componentes de la inteligencia emocional, aportando un 3,6%, un 8,5% y un 4% de la varianza respectivamente.

El análisis univariado seguido examinó en detalle, mediante sucesivos ANOVAs, los efectos significativos obtenidos en el análisis multivariado.

El supuesto de homogeneidad de varianza, establecido mediante la prueba de Levene, resultó significativo para la variable de adaptabilidad (*p* = ,004), lo que nos llevó a rechazar la hipótesis nula de homogeneidad de la varianza, aspecto que sería tenido en cuenta en los análisis posteriores para dichas variables.

La tabla 4 muestra los resultados de los factores nacionalidad, excepcionalidad y sexo, y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis.

Tabla 4. Resumen del ANOVA para los factores existencia de superdotación, nacionalidad y sexo e interacción sobre las variables dependientes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Excepcionalidad gl (1, 324)	Intrapersonal	3,983	,047	,012	,512
	Interpersonal	1,089	,297	,003	,180
	Adaptabilidad	7,117	,008	,021	,758
	Manejo del Estrés	,705	,402	,002	,133
Nacionalidad gl (1, 324)	Intrapersonal	,289	,591	,001	,084
	Interpersonal	17,467	,000	,051	,986
	Adaptabilidad	,237	,627	,001	,077
	Manejo del Estrés	3,802	,052	,012	,494
Sexo gl (1,324)	Intrapersonal	,994	,320	,003	,169
	Interpersonal	10,645	,001	,032	,902
	Adaptabilidad	,119	,730	,000	,064
	Manejo del Estrés	1,895	,170	,006	,279
Nacionali- dad*sexo*excepcionalidad gl (1, 324)	Intrapersonal	,022	,881	,000	,053
	Interpersonal	1,358	,245	,004	,213
	Adaptabilidad	2,310	,130	,007	,329
	Manejo del Estrés	9,555	,002	,029	,869

a Calculado con alfa = ,05

Como podemos ver, la interacción de nacionalidad, sexo y excepcionalidad resultó estadísticamente significativa para manejo del estrés [F (1,324)=9,555, p=,002; Eta² parcial=,029].

Los efectos simples para el factor excepcionalidad resultaron estadísticamente significativos para las variables intrapersonal [F (1,324)=3,983, p=,047; Eta² parcial=,012] a favor de los alumnos no superdotados, y adaptabilidad [F (1,324)=7,117, p=,008; Eta² parcial=,021] a favor de los alumnos con superdotación. Los efectos simples para el factor nacionalidad resultaron estadísticamente significativos para la dimensión interpersonal [F (1,324)=17,467, p<,001; Eta² parcial=,051] a favor de los alumnos ingleses. Los efectos simples para el factor sexo resultaron estadísticamente significativos para la dimensión interpersonal [F (1,324)=10,645, p<,001; Eta² parcial=,032] a favor de las chicas.

Discusión y conclusiones

Nuestros datos no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción que sobre la IE total tienen los superdotados españoles e ingleses, tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativa entre la percepción sobre la IE total de los alumnos superdotados y no superdotados de la muestra estudiada. En general, los alumnos con superdotación y talento del presente estudio (tanto españoles como ingleses) autoinformaron de un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y habilidades interpersonales, así como adecuadas estrategias para manejar el estrés. Los datos del trabajo no se muestran acordes con algunos autores que mantienen la idea de que los alumnos con superdotación tienen más riesgo de presentar problemas con sus iguales (Fieldler, 1998; Morelock, 1992; Silverman, 1993). Sin embargo, nuestros resultados coinciden con los hallados por autores que sugieren que los alumnos con superdotación y talento no presentan problemas socioemocionales (Bellamy, Gore, y Sturgis, 2005; Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna y López, 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006).

Respecto al efecto que nacionalidad, sexo y excepcionalidad tienen sobre la autopercepción de las dimensiones de inteligencia emocional, los resultados hallados señalan un efecto del conjunto de los factores para la dimensión manejo del estrés; de manera que las chicas no superdotadas de nacionalidad inglesa, obtuvieron puntuaciones superiores en manejo del estrés.

Además, el estudio ha evidenciado un efecto significativo del factor nacionalidad sobre la dimensión interpersonal, siendo los alumnos ingleses (tanto chicos como chicas, superdotados como no superdotados) los que se autoperciben con mayor capacidad para relacionarse con los demás.

Para el factor excepcionalidad, nuestros resultados indican un efecto significativo sobre las dimensiones intrapersonal y adaptabilidad. Es decir, los alumnos no superdotados se autopercbien con mayor habilidad intrapersonal, mientras que los superdotados son quienes se autoperciben con una mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamiento a las situaciones cambiantes; además, se autoperciben con una mayor habilidad para identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas que se les presentan en su vida. Estos resultados estarían de acuerdo, por una parte, por

los hallados por Ferrando y Bayley (2006) y Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (en prensa); por otra, por los datos y contribuciones 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 proponer nuevas y válidas soluciones a los problemas (Sternberg y Lubart, 1995).

Referencias

- Baer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69, 1128-1130.
- Baker J.A., (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 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.
- Bellamy, Al., Gore, D., y Sturgis, J. (2005). Una exploración de la relevancia de la inteligencia emocional en los programas educativos para los estudiantes de alta capacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (2), 53-78
- Bermejo, M. R., Ferrando, M., Ferrándiz, C., y Prieto, M. D. (2006). Cognitive profile of gifted children: An empirical study in the school context Paper presented to the AERA (American Educational Research Association). San Francisco (USA) April: 7th -11th.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 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, 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), 409-418.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive desintegration*. London: Little Brown.
- Davis, H. B. & Connell, J.P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3) 131-136

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 03 de 04 de 2005 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, n^o 332, 97-116
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, Vol. 12, N^o 2-3, 139-153
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R. y Prieto, M.D. (2006). Emotional intelligence and personality. *Paper presented at the Annual Meeting British Educational Research Association (BERA). September (6 – 9) Warwick University (UK)*.
- 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 to the BERA (British Educational Research Association BERA). Held in Warwick University: September 6th - 9th*
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, L., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B. y López, J. A. (2007). Socio-emotional intelligence in 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*
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B., y López, J. A. (2007). Emotional intelligence and self-concept. *Paper presented at the BERA (British Educational Research Association. September 6th–9th London (UK)*.
- Fiedler, E. D. (1998). Denial of anger/denial of self dealing with the dilemmas. *Roeper Review*, 20(3), 158-161.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, (3), 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An anatomy of creativity seven through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books. (Traducción española, 1995. *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós)

- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Ferrándiz, C. (2005). History of creativity in Spain. In J. C. Kaufman & 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. In F.D. Horowitz & 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, 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, 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, 131-137.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de auto informante de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 413-425
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4 (3), 1, 11-15.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 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., Bai, L, Ferrándiz, C. y Serna, B. (2007). Psychometric Characteristics of EQ-I:YV in an English Sample. Paper presented at the First International Congress on Emotional I. Málaga (Spain). September 19th -21th
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, M. R. (En prensa). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI, 240 (Mayo-Agosto)
- Prieto, M. D. y Ferrando, M. (En prensa). Prejudices about emotional intelligence in gifted and talented children. In D. Matthews & Th. Balchin (Eds.), *Beyond Giftedness*. Routledge Companions
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Bermejo, R., y Ferrando, M. (En prensa). Inteligencia emocional y superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos. *Sobredotacao*, Vol. 9
- 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), 99-103.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines. MN: American Guidance Services.
- Roedell, W. C. (1986). Socio-emotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, (3-4), 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, 707-721.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez, C., Parra, J., Prieto, M. D., Ferrando, M. y Bermejo, M. R. (2005) Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7, (3), 1-13
- Sánchez, C., Prieto, M. D., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernandez, D., Serna, B. y Lopez, J.L. (2007). Assessment and Identification of Cognitive Profile of Gifted and Specific talents. *Paper presented to the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, (UK). August 5th - 10th*

- Schewean, V.L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Schutte, N. S., Malou., 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, 167-177.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L.K., Silverman (Ed.), *Counselling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press (*La creatividad en una sociedad conformista*. Madrid: Paidós: traducción en español, 1995)
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-160.
- Teare, B. (1997). *Effective provision for able and talented children*. Stafford: Network Educational Press
- 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.
- Woitaszewski, S. A. y Aalsman, M.A. (2004) Social and emotional development: The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale Adolescent- Version. *Roeper Review*, 27, (1), 25-30
- 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, 369-391.

Agradecimientos

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).

[Página en blanco por razones de paginación]