



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Intervención en competencias socio- emocionales en niños/as y adolescentes con Sobredotación Intelectual

Alumno: María Isabel Sánchez Adán

Tutor: Nieves Valencia Naranjo

Dpto: Departamento de Psicología

Junio, 2014

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. ¿Qué es la sobredotación? ¿Quién es el alumno sobredotado?	4
1.1.1. El modelo de Marland	5
1.1.2. El modelo de las inteligencias múltiples de Gardner.....	5
1.1.3. El modelo de los Tres Anillos de Renzulli	6
1.1.4. El modelo de Abraham Tannenbaum	9
1.1.5. El modelo de la Inteligencia Triárquica	10
1.2. ¿Cómo se desarrolla la sobredotación?	11
1.3. Características del sujeto sobredotado	12
1.3.1. Características intelectuales	12
1.3.2. Características físicas	13
1.3.3. Características educativas y profesionales	14
1.3.4. Características sociales y emocionales.....	14
1.4. ¿Qué es la Inteligencia emocional? Modelos explicativos.....	15
1.4.1. Modelo de habilidad.	16
1.4.2. Modelos mixtos	16
1.5. Inteligencia emocional y Sobredotación	18
1.6. Los estudios realizados en la Universidad de Jaén	20
1.7. Programas de intervención en Inteligencia Emocional	22
1.7.1. El programa de Rafael Bisquerra	22
1.7.2. Programa de Inteligencia Social “Decide tú”	23
1.7.3. El programa INTEMO	23
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	24
3. MÉTODO.....	25
3.1. Diseño.....	25
3.2. Participantes	26
3.3. Instrumentos	27
3.4. Procedimiento	30
4. RESULTADOS	31
5. DISCUSIÓN.....	34
6. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....	36
BIBLIOGRAFÍA.....	38
ANEXOS.....	42

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar y evaluar la eficacia de un programa piloto de intervención en Inteligencia Emocional y habilidades sociales para niños y adolescentes con sobredotación intelectual

El programa de intervención fue diseñado para 17 participantes, divididos en dos grupos: niños, con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años; y adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. El programa estuvo estructurado en cinco sesiones, en las que se trabajaron las competencias emocionales según el modelo Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). En general, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables examinadas: competencias sociales y emocionales; adaptación escolar, familiar y social; bienestar subjetivo y menor sintomatología negativa. Estos resultados nos hacen concluir que necesitaríamos un mayor número de sujetos y de sesiones para producir los cambios esperados.

Palabras clave: programa de intervención, intervención, sobredotación intelectual, inteligencia emocional, competencias socioemocionales.

ABSTRACT

The main objective of this work is to present and assess the effectiveness of a pilot intervention program in Emotional Intelligence and social skills to gifted children and adolescents.

The intervention program was designed for 17 participants, divided in two groups: children, aged between 7 and 11 years; and adolescents, aged between 12 and 16 years. The program was structured in five sessions, in which we worked the emotional skills on the Mayer and Salovey Emotional Intelligence model (1997): In general, we didn't find any meaningful differences in any of the measured variables according Moment: social and emotional skills; school, family and social adaptation; subjective well-being and reduced negative symptoms. The results lead us to conclude that we need a larger number of subjects and sessions to produce the expected changes.

Keywords: intervention program, intervention, giftedness, intellectual giftedness, emotional intelligence, socio-emotional skills.

1. Introducción

Se empieza a hablar de sobredotación intelectual a raíz de los trabajos de Terman (1916), en concreto, tras la creación de la escala de inteligencia Stanford-Binet y la introducción del Cociente Intelectual (C.I.) de desviación como innovación cuantitativa. Terman (1931) estableció como criterio para la sobredotación 130 puntos de C.I. El procedimiento de medición y el criterio diagnóstico centrado en el CI supeditaron cualquier otro concepto vinculado con las altas capacidades y aportaron lo que en ese momento se consideró como el primer marco científico para conceptualizarlas (Castelló, 2008).

Hasta la actualidad no se ha alterado sustancialmente la conceptualización de la sobredotación, y se mantiene como criterio fundamental para identificarla el propuesto por Terman (1931). Pese a eso, investigaciones recientes han introducido algunos conceptos como el de *talento* los cuales aún no disponen de un fuerte apoyo teórico. El estudio de la sobredotación y los talentos ha ido evolucionando disgregándose paulatinamente del conocimiento sobre inteligencia o, de manera más general, sobre funcionamiento cognitivo y estableciéndose como un campo de estudio propio (Castelló, 2008).

Antes de adentrarnos en los diferentes modelos explicativos de la sobredotación, es fundamental que nos preguntemos a qué se refiere este concepto.

1.1. ¿Qué es la sobredotación? ¿Quién es el alumno sobredotado?

Lewis Terman (1931) fue el primer investigador en usar el término *sobredotado* para referirse a aquella persona que en inteligencia general, medida según el test de Stanford-Binet, se encuentra por encima del 1% de la población obteniendo una puntuación de C.I. igual o superior a los 130 puntos. Esta identificación de la sobredotación se realiza a partir de la puntuación en C.I. obviando otros factores implícitos en ella e importantes para poder llegar a realizar una correcta identificación de las personas superdotadas (Acereda, 2005).

Hoy en día se acepta que la superdotación incluye una amplia gama de atributos, desde las medidas intelectuales tradicionales hasta las capacidades intrapersonales (Gardner, 1996; Piechowski, 1995). Por lo tanto, se acepta que una alta capacidad intelectual es un componente necesario para identificar la sobredotación pero no es

suficiente. La identificación de la sobredotación conlleva atender a la capacidad intelectual, junto a otras competencias y aptitudes (Martín y González, 2000). Autores como Howard Gardner y Joseph Renzulli son algunos de los investigadores que mayor impacto han tenido en los últimos años en el campo de la sobredotación. A continuación analizamos este aspecto.

1.1.1. El modelo de Marland

Según la Oficina de Educación de Estados Unidos (Marland, 1972), hablamos de niños sobredotados cuando nos encontramos ante sujetos identificados por su alto rendimiento y altas habilidades. En esta definición se incluye a todos los sujetos que han demostrado alcanzar el éxito y poseer un potencial para ello en las siguientes áreas (Acereda, 2005):

1. Habilidad intelectual generalizada.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Habilidad para el liderazgo.
5. Habilidad para las artes visuales y representativas.
6. Habilidad psicomotriz.

1.1.2. El modelo de las inteligencias múltiples de Gardner

El modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1985; 1996) describe la capacidad intelectual en siete áreas principales:

- a) Inteligencia lingüística.
- b) Inteligencia lógico-matemática.
- c) Inteligencia espacial.
- d) Inteligencia kinestésico-corporal.
- e) Inteligencia musical.
- f) Inteligencia interpersonal.
- g) Inteligencia intrapersonal.

De acuerdo con Gardner (1985) el rendimiento dentro de cada una de las inteligencias múltiples es evolutivo con un desarrollo progresivo en los individuos. Evidentemente, este desarrollo puede o no puede producirse al mismo tiempo en todas

las inteligencias, sin embargo, una característica en los superdotados es mostrar patrones de desarrollo en una o varias de las inteligencias que exceden a los observados en compañeros de similar edad (Acereda, 2005).

1.1.3. El modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Renzulli (1990; 1994, citado por Sánchez, 2006) propone que la superdotación supone la interacción de tres conjuntos de características: capacidad intelectual, creatividad e implicación en la tarea. La confluencia de estos tres grupos de capacidades se muestra en la Figura 1 (en anexos).

Siguiendo a este autor, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000) conceptualiza la sobredotación como "*la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos que componen la Teoría de los Tres Anillos*".

1. Capacidad intelectual por encima de la media

Los niños sobredotados poseen una capacidad intelectual superior a la media, teniendo una facilidad para aprender superior al resto de sus compañeros.

En cuanto a la capacidad intelectual, Ferrando (2006) indica que el C.I. es una de las formas, y no necesariamente la única, de obtener información acerca de ella. En el mismo sentido, Renzulli (1990, citado por Sánchez, 2006) previene contra la excesiva dependencia de las medidas tradicionales de inteligencia, entre otras razones, por su cuestionable validez como criterio absoluto para detectar la sobredotación (ej. podrían favorecer a los alumnos que hacen bien los test). Por ello Renzulli (1990, citado por Sánchez, 2006) aconseja usar otros criterios de rendimiento, como las calificaciones durante el curso así como los informes y opiniones de los profesores, familiares y compañeros. Con este mismo objetivo, Acereda (2005) concreta algunos criterios relacionados con una alta capacidad intelectual que pueden ayudar a delimitar el concepto de alto rendimiento:

- Vocabulario avanzado.
- Buena memoria.
- Aprende de forma rápida y fácil.
- Amplia capacidad para recabar y mantener la información.
- Hace generalizaciones con gran habilidad.

- Comprende nuevas ideas fácilmente.
- Hace abstracciones sin dificultad.
- Percibe rápidamente similitudes, diferencias y relaciones entre las cosas.
- Hace juicios y toma decisiones acertadamente.

2. Creatividad

La creatividad es la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas variadas y diferentes ante un problema. (Ferrando, 2006). Entre las características de los individuos con un alto nivel de creatividad, Acereda (2005) destaca las siguientes:

- Curiosidad inusitada en varios temas presentando un alto número de preguntas (interrogativo).
- Gran cantidad de ideas (fluidez).
- Examina las cosas desde diferentes puntos de vista (flexibilidad).
- Aporta ideas únicas y diferentes (originalidad).
- Agrega detalles a las cosas; hace las ideas más interesantes (elaboración).
- Transforma y/o combina ideas diferentes.
- Ve las implicaciones o consecuencias fácilmente.
- Especula; le interesan los riesgos.
- Se siente libre para disentir y no estar de acuerdo con lo establecido.
- Muestra un agudo sentido del humor.

3. Implicación en la tarea

El compromiso con la tarea o motivación es definido por Renzulli (1990; 1994, citado por Sánchez, 2006) como "*la energía acumulada para hacer frente a un problema particular*". El factor motivación hace referencia al interés y el esfuerzo que estos sujetos manifiestan hacia la tarea. Acereda (2005) recoge la propuesta de Renzulli (1990, citado por Sánchez, 2006) sobre los factores que personas superdotadas presentan en relación con el compromiso con la tarea, específicamente:

- Se marca metas y normas elevadas.

- Intensa implicación y compromiso en tareas y problemas que le interesan.
- Entusiasta en sus intereses y actividades.
- Precisa poca motivación externa cuando persigue sus objetivos.
- Preferencia por concentrarse en sus propios proyectos e intereses.
- Altos niveles de energía.
- Perseverante; no abandona fácilmente cuando está trabajando.
- Sus productos y sus acciones tienden a completarse siempre.
- Entusiasta y ávido ante nuevos proyectos y desafíos.
- Asume responsabilidades.

Atendiendo a las áreas de interés de la persona, Renzulli (1990; 1994, citado por Sánchez, 2006) diferencia dos tipos de sujetos sobredotados. El primer tipo está relacionado con motivaciones centradas en aspectos académicos; en el segundo está más dirigido a los problemas reales. En opinión de Renzulli (1990, citado por Sánchez, 2006), el segundo tipo es el que mejor representa al verdadero alumno sobredotado puesto que en palabras del autor “*la historia no recuerda a las personas que únicamente tuvieron puntuaciones altas en C.I. o que aprendieron bien sus lecciones*” (Renzulli, 1986, citado por Sánchez, 2006).

Esta concepción de la sobredotación a partir del Modelo de los Tres Anillos se ha matizado (Mönks, 1988; 1994; Renzulli, 1994). La premisa es que la superdotación no es una capacidad estática ni un regalo de la naturaleza sino el producto de la interacción entre los factores innatos y el ambiente que envuelve al sujeto; es decir, el sobredotado “*nace y se hace*” (Acereda, 2005).

En consecuencia, Mönks (1988; 1994) amplió el *Modelo de los Tres Anillos* de Renzulli (1990, citado por Sánchez, 2006) con el propósito de situar los elementos del modelo original dentro de un marco evolutivo y social. Esta ampliación ha dado lugar al *Modelo Triádico de la sobredotación* (Mönks, 1988; 1994), en el que se atiende a los marcos sociales prioritarios para los niños, concretamente, la familia, el colegio y los compañeros (Figura 2 en anexos). Para Mönks (1988; 1994), el alumno sobredotado, además de poseer los tres rasgos descritos en la *Teoría de los Tres Anillos* los utiliza dentro de un contexto social. En este modelo, se enfatiza la necesidad de armonizar el

momento evolutivo y dinámico en el desarrollo de las capacidades del alumno sobredotado con el contexto social o ambiental en el que se está desarrollando.

Ferrando (2006), destaca al modelo de Renzulli (1990; 1994, citado por Sánchez, 2006) como uno de los que más trascendencia ha tenido tanto en la investigación sobre superdotados como en la práctica educativa con estos alumnos.

1.1.4. El modelo de Abraham Tannenbaum

Este modelo no constituye una teoría científica *per se*, sino más bien una aproximación al concepto de la sobredotación. La idea principal sobre la que gira dicho modelo es la necesidad de coordinar el talento específico de la persona con un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado ya que, ni en todas las épocas ni en todas las sociedades, se han considerado con igual importancia las distintas realizaciones excepcionales (Sánchez, 2006).

Tannebaum (1986) clasifica la sobredotación según la siguiente tipología de talentos:

- a. *Talentos escasos*. Personas que muestran un grado de excelencia en un campo específico. Tienden a polarizarse en áreas como la tecnología, la política o la medicina y su número es muy limitado (característica de contenido, es decir, se especializan en una temática concreta).
- b. *Talentos excedentes*. Las personas que los poseen tienen elevada sensibilidad y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y el esparcimiento cultural. Es la característica de originalidad-divergencia.
- c. *Talentos de cuota*. Se refieren a personas con habilidades muy especializadas en campos específicos; es la característica de rareza estadística.
- d. *Talentos anómalos*. Son un reflejo de los poderes de la mente y del cuerpo humano que pueden destacar e impresionar al público a pesar de merecer la desaprobación social en algunos casos. Es la característica de anomia social.

Esta taxonomía ha sido doblemente criticada porque no establece categorías excluyentes y porque es complejo fijar una línea divisoria entre lo que es y no es persona con talento en una sociedad (Jiménez, 2002).

1.1.5. El modelo de la Inteligencia Triárquica

La *Teoría Triárquica de la Inteligencia* (Sternberg, 1985, citado en García, 2013) establece que en los seres humanos existe una interacción entre tres factores que determinan la conducta inteligente:

- a. *Inteligencia analítica*. La inteligencia analítica sirve para explicar los mecanismos internos del sujeto que conducen a una actuación inteligente. Dentro de esta categoría existen tres tipos de componentes instrumentales universales que ayudan a procesar la información: aprender a hacer las cosas, planificar qué cosas hay que hacer y cómo realizarlas. Estos componentes son los que especifican el conjunto de mecanismos mentales que fundamentan la conducta inteligente excepcional independientemente del contexto en el que se usen (Prieto y Sternberg, 1993; Sternberg, 1985).
- b. *Inteligencia sintética*. En la inteligencia sintética se especifica la existencia de dos grandes aspectos en el desarrollo del individuo especialmente relevantes en la identificación de personas sobredotadas, concretamente su capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y su capacidad para automatizar la información.
- c. *Inteligencia práctica*. La inteligencia práctica sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en la vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. En el caso de la sobredotación supondría una adaptación intencionada, una modificación y la selección de los ambientes del mundo real que son relevantes para la vida del sujeto. Así pues, la superioridad de los superdotados radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

Desde el marco de referencia de la inteligencia triárquica, Sternberg (1997) propone su *Teoría Implícita Pentagonal sobre la Superdotación*. Esta teoría establece que para considerar a un sujeto como sobredotado, éste necesita reunir, al menos, cinco criterios o condiciones (García, 2013):

Criterio de excelencia. Según este criterio el individuo es superior en alguna dimensión, o en un conjunto de dimensiones, en relación con los compañeros de su misma edad.

Criterio de rareza. Para identificar a un sujeto como sobredotado debe poseer un alto nivel en capacidad considerada poco común con respecto a sus compañeros. Este criterio complementa al de excelencia pues un alumno puede mostrar superioridad en algún atributo, pero éste no se considera como sobredotado a no ser que esta capacidad se valore como excepcional, inusual.

Criterio de productividad. Con el establecimiento de este criterio, Sternberg (1997, citado en García, 2013) considera que las dimensiones por las que se evalúa a un individuo como sobredotado deben mostrar una productividad real o potencial en alguna capacidad superior durante su el trabajo en algún campo específico.

Criterio de demostrabilidad. Criterio por el cual la idea de excepcionalidad en un individuo en la dimensión (o dimensiones) que determinan la sobredotación debe poder ser demostrada mediante una o más pruebas válidas y fiables.

Criterio de valor. Tener en cuenta este criterio es fundamental, ya que supone que para identificar a una persona como sobredotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión (o dimensiones) estimada individual y socialmente.

1.2. ¿Cómo se desarrolla la sobredotación?

La sobredotación supone (Genovard y Castelló, 1990), por un lado, la herencia genética; y por el otro, lo que se conquista por el propio esfuerzo. Así pues, el superdotado “*nace y se hace*” (Acereda, 2005). Es decir, existe una potencialidad innata que permite a estos sujetos elaborar la información mejor que a los demás. Pese a eso, para que esta potencialidad llegue a desarrollarse de forma efectiva precisa de un entorno estimulante y equilibrado, flexible y comprensivo. Sólo mediante la interacción entre la herencia y el medio podrá el sujeto llegar a “*ser y hacer*” su propia superdotación (Acereda y Sastre, 1998). Específicamente, la superdotación es el fruto de la coexistencia de cuatro factores (US Department of Education, 1990):

1. El factor *innato*, asociado al potencial biológico necesario, que asegura el despliegue y funcionamiento intelectual.
2. El factor *motivacional*, relacionado con la implicación hacia la tarea y el ejercicio intelectual.
3. El factor *estímulo*, es decir, la respuesta del entorno hacia el sujeto.

4. El factor de *coping* o adaptación a la vida, es decir, la capacidad del sujeto para generar respuestas de adaptación positiva ante los acontecimientos cotidianos.

Estos cuatro factores que actúan en estrecha conexión requieren, a su vez, unas condiciones que serían las que, finalmente, conducirán a la superdotación en la plena aceptación del término (Figura 3 en anexos). Estas condiciones a las que se hace referencia son las siguientes (Acereda y Sastre, 1998):

- a) *Tiempo*, en el sentido de que dados el factor innato, motivacional, de estímulo y de adaptación, éstos precisan de un intervalo temporal para ir configurando la alta habilidad. La superdotación se va forjando como resultado de la configuración de los factores y condiciones que estamos explicitando.
- b) *Inversión*, en tanto la cantidad de medios que hay que poner a disposición del sujeto para que pueda plasmar y operativizar su capacidad.
- c) *Energía*, como fenómeno personal de perseverancia en el cometido –ante las posibles dificultades de falta de comprensión en el entorno o limitaciones en los medios- o bien de aplicación de un mayor nivel sostenido de esfuerzos para conseguir los objetivos fijados a los que aspira el sujeto.

1.3. Características del sujeto sobredotado

A continuación analizamos las características de la población que presenta sobredotación intelectual. Hemos de señalar que no todas las personas muestran las mismas características, ni todas en la misma medida. Aquí se presentan, de modo general, las más representativas recogidas en la literatura.

1.3.1. Características intelectuales

Los estudios referentes a la estructura de la inteligencia en la superdotación apuntan a la idea de que *“las diferencias en los superdotados respecto a la población normal residen en la estructura de sus sistemas de procesamiento de la información y/o sus contenidos”* (Dark y Benbow, 1993).

Desde este planteamiento, se postula la existencia de tres aspectos esenciales en la sobredotación (Jackson y Butterfield, 1990):

1. *Procesos cognitivos elementales.* Se ha comprobado que la velocidad con la que los sujetos pueden procesar la información contenida evaluada en el punto más alto de la atención puede variar. Los sujetos sobredotados realizan un uso más eficaz de la memoria de trabajo.
2. *Conocimiento del sujeto.* Los individuos sobredotados no poseen más conocimientos que los sujetos que no lo son. Más bien, se defiende que es la organización y gestión de esos conocimientos lo que les diferencia de los demás (Sternberg, 1988; Dark y Benbow, 1993).
3. *Procesos de automatización.* Para Jackson y Butterfield (1990) es importante considerar que el éxito de la realización de una tarea depende del paso desde el procesamiento controlado hacia el procesamiento automatizado. Si un sujeto es capaz de automatizar el proceso, liberará una serie de recursos que podrá aplicar a otras áreas que requieran mayor dificultad.

Por su parte, Carr y Borkowski (1987) consideran que los niños sobredotados se caracterizan por poseer unas funciones metacognitivas superiores, esto es, presentan mayor capacidad para regular y evaluar su propio conocimiento. Del mismo modo, la metacognición supondría una mayor capacidad para la resolución de problemas y para generalizar los resultados a otras situaciones (Acereda, 2005).

1.3.2. Características físicas

Los trabajos iniciales en el campo de la sobredotación intelectual sugerían que los niños sobredotados lo eran también a nivel físico mostrándose más altos, fuertes y enérgicos que sus compañeros (Terman, 1925). Sin embargo, hoy en día, y a la luz de nuevas investigaciones, se han de adoptar tres precauciones esenciales en la consideración de la superioridad física de estos sujetos (Acereda, 2005):

1. Tanto en las características físicas como psicológicas, si hubiera tal superioridad, no es detectable en el momento del nacimiento ni, en muchos casos, en el primer año de vida (Taylor y Sternberg, 1989).
2. Al existir una alta correlación entre el C.I. y el estado socioeconómico, la aparente superioridad física de los niños sobredotados puede ser resultado de factores no intelectuales, como, por ejemplo, la alimentación.
3. Como la definición e identificación de la sobredotación ha llegado a ser más equitativa e inclusiva en cuanto a los diferentes tipos de habilidades, la

correlación que antaño existía entre la sobredotación y la superioridad física disminuye (Eggen y Kauchak, 1994).

Así pues, cuando hablamos de las características físicas de los alumnos sobredotados debemos hacerlo siempre con precaución ya que no se dispone de datos concluyentes que permitan determinar si el físico de estos sujetos es superior o no.

1.3.3. Características educativas y profesionales

La mayoría de los individuos sobredotados aprenden a leer fácilmente y sin ser enseñados antes del tercer año de vida. Sin embargo, para otras habilidades que requieren destrezas manuales (como la escritura o el dibujo), pueden no mostrar precocidad ya que son habilidades que dependen del desarrollo motor.

Tanto en lo laboral como en lo educativo, los superdotados pueden llegar a ser *ganadores*, esto es, individuos que suelen alcanzar un alto nivel de logro en las distintas tareas que emprenden (Gallagher, 1985; Perrone, 1991; Terman y Oden, 1959; Terman, 1925). De nuevo, es importante recordar que esta descripción no es cierta para todos los sujetos superdotados.

1.3.4. Características sociales y emocionales

Destruir el mito de que la excelencia creativa está ligada al trastorno mental ha sido especialmente difícil (Acereda y Ferrando, 1998). Varios estudios evidencian que los niños sobredotados tienden a ser felices, son estables y auto-suficientes. Se ha demostrado, además, que se autoperciben en términos positivos (Coleman y Fults, 1985; Janos y Robinson, 1985; Cornell, 1990). En cuanto al comportamiento social, moral y ético, la mayoría de los estudios al respecto muestran que los sobredotados tienden a la preocupación precoz por los conceptos del bien y del mal, lo correcto y lo incorrecto, la justicia y la injusticia (Galbraith, 1985; Hollinworth, 1942; Janos, Fung y Robinson, 1985; Terman, 1925).

Con esto no queremos decir que los alumnos sobredotados sean inmunes a los problemas sociales. Estos pueden ser particularmente susceptibles a ellos si se encuentran en condiciones caracterizadas por la presión de los compañeros o familiares, la discriminación o en situaciones que no les permitan desarrollar su potencial completamente (Janos y Robinson, 1985; Feldman, 1990; Morelock, 1992).

Más adelante profundizaremos más en las competencias emocionales de los sujetos sobredotados. Para ello, es necesario revisar el concepto de Inteligencia Emocional.

1.4. ¿Qué es la Inteligencia emocional? Modelos explicativos

La inteligencia emocional (I.E.) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. La IE se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007)

El término Inteligencia Emocional fue acuñado por Leuner en 1966 aunque su concepto ya había sido utilizado por Darwin en 1837 (Bar-On, 2009). Asimismo, entre las siete inteligencias propuestas por Gardner (1983) se encuentran las inteligencias intrapersonal e interpersonal, comparables la concepto de Inteligencia Emocional en cuanto que las tres tienen que ver con el conocimiento, conciencia y control de los sentimientos propios y de los demás (Mayer, 2001).

Pero el término de Inteligencia Emocional (I.E.) apareció por primera vez desarrollado en un artículo publicado por Mayer y Salovey en 1999. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman publica su libro *Inteligencia Emocional* en 1995 (López Zafra, Berrios Martos y Augusto Landa, 2008).

Las contribuciones aportadas por los investigadores han dado lugar a dos líneas en la delimitación e investigación del constructo de inteligencia emocional: el modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) y la línea de los modelos mixtos (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). El primero de ellos concibe la IE como un conjunto de habilidades cognitivas de procesamiento de la información emocional. Está basado en modelos de inteligencia y desempeño, resaltando la capacidad cognitiva para procesar y regular la información y la adaptación emocional (Caruso, Mayer y Salovey, 1999, citado en García, 2013). En cuanto a los modelos que consideran la Inteligencia Emocional como una característica de personalidad, o modelo mixto, conciben la IE como la combinación de diferentes dimensiones de personalidad junto con habilidades emocionales. A continuación revisamos los dos modelos.

1.4.1. Modelo de habilidad.

Mayer y Salovey entienden la Inteligencia Emocional como la habilidad que tienen los sujetos para percibir, entender y manejar emociones. Desde este modelo la Inteligencia Emocional está compuesta por cuatro dimensiones distintas (Mayer y Salovey, 1997):

- a) *Percepción emocional.* Consiste en la percepción e identificación de nuestras emociones y las de las demás personas, junto con la capacidad de expresar y valorar de forma correcta nuestros sentimientos y necesidades.
- b) *Facilitación del pensamiento a través de las emociones.* Las emociones nos permitirán atender a la información importante, facilitan la asociación precisa a otras sensaciones, la toma de decisiones y el cambio de perspectiva. Incluso hay datos y teoría que han destacado que algunas emociones influyen en la creatividad (Ferrando Prieto, 2006).
- c) *Comprensión emocional.* Esta es la capacidad para analizar las distintas emociones, entender las relaciones existentes entre ellas y las diferentes situaciones que las causan, además de la comprensión de emociones complejas y la transición de unos estados emocionales a otros.
- d) *Regulación emocional.* La destreza para regular las emociones propias y ajenas en la forma correcta (ni minimizando ni extremando) y la habilidad para estar abierto a estados emocionales positivos y negativos como vía de entender y mejorar el pensamiento.

1.4.2. Modelos mixtos

Bar-On propone una serie de factores de personalidad relacionados con el bienestar psicológico a partir de los cuales elabora su concepto *Cociente de Inteligencia Emocional* (Bar-On, 1997). Los modelos mixtos de Inteligencia Emocional se dividen en dos teorías (López Zafra, Berrios Martos y Augusto Landa, 2008):

1. *Teoría de ejecución de competencias emocionales.* Goleman (1995, 1998, 2001) propone la existencia de un *Cociente Emocional* (C.E.) que no se opone al Cociente Intelectual (C.I.) sino que lo complementa. Este autor definió la I.E. como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos y monitorear nuestras relaciones. (Goleman, 1998; Boyatzis, Goleman y Rhee,

2000). El modelo original de Goleman estaría constituido por cuatro factores básicos:

- *Autoconciencia*. Conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos.
- *Autocontrol*. Manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas.
- *Conciencia social*. Reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.
- *Manejo de las relaciones*. Habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte (Goleman, 2001).

Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y se encuadra en el modelo mixto porque atiende a factores relacionados con la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos cognitivos y no cognitivos.

2. *Modelo de bienestar*. Bar-On (1997) describe la I.E. como un conjunto de conocimientos y habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad para afrontar eficazmente las demandas del medio. Dicha habilidad se basa en mostrar una consciencia, comprensión, control y expresión emocional eficaces. Bar-On (1997, 2000) enfatiza las competencias que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente:

- *El componente interpersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
- *El componente intrapersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
- *El componente de manejo del estrés*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
- *El componente de estado de ánimo*, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.

- *El componente de adaptabilidad o ajuste*, que consiste en la habilidad de generar diferentes soluciones a los problemas y ser flexible.

Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales (Bar-On, 2000):

- 1) Las capacidades básicas, esenciales para la existencia de la I.E.: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas.
- 2) Las capacidades facilitadoras: el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social.

Es hacia 1990 cuando aparecen los primeros estudios científicos para evaluar la inteligencia emocional en alumnos sobredotados. El principal objetivo de estas investigaciones fue precisar si la I.E. de aquéllos es diferente de la que manifiestan sus compañeros. (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011).

1.5. Inteligencia emocional y Sobredotación

Desde la aparición de los primeros estudios hasta la actualidad se ha debatido sobre el desarrollo emocional de los niños con sobredotación y talento, su ajuste emocional y sus problemas emocionales (Ferrando, 2006). En este debate, por un lado, se encuentran algunos autores que sugieren que los sujetos sobredotados presentan problemas emocionales, de adaptabilidad y desajuste social. Ejemplo de ello es Dabrowski (1964) quien con su *Teoría de la Desintegración Positiva* asume que el sobredotado presenta una alta excitabilidad que le hace ser extremadamente sensible en distintas áreas y afectando al ajuste emocional.

Otros trabajos extienden la idea de que los sujetos sobredotados son más vulnerables que sus iguales no sobredotados. Plucker y Levy (2001) así como Robinson y Noble (1987) hablan de vulnerabilidades potenciales; dificultades de ajuste debido a características que acompañan a la superdotación como baja autoestima, competitividad, perfeccionismo y depresión; tendencia a sentirse distintos a los demás provocando

consecuencias negativas, conflictos y complicaciones emocionales (Mc Leod y Cropley, 1989); descripciones de sus iguales como excéntricos y aislados de su ambiente (Coleman, 1985) y tensiones producidas las altas expectativas que los padres y profesores tienen sobre ellos (Coleman, 1985). Incluso algunos autores afirman que estos sujetos son más sensibles para afrontar los conflictos interpersonales y sufren más alienación y estrés que sus compañeros (Grossberg y Cornell, 1988; Hollingworth 1942; Janos y Robinson 1985; Neihart, 1999; Roedell, 1986; Silverman, 1983), y Tannenbaum (1983).

En este contexto, Hollingworth (1942) afirma que los niños con inteligencia muy superior son propensos a tener problemas de ajuste social y emocional. Este autor propuso el término de “inteligencia óptima” sugiriendo que las dificultades asociadas a la sobredotación se presentan especialmente cuando esta sobredotación es alta. Por lo tanto, hay un nivel óptimo de capacidad en el superdotado que ayuda al niño a adaptarse, a ser feliz y no tener problemas emocionales presentándose las dificultades emocionales cuando se excede ese nivel (Sánchez, 2006). En la misma línea, Garland y Zigler (1999) indican que los problemas de ajuste se magnifican cuando se combina un alto nivel de inteligencia con una gran sensibilidad, niveles muy elevados de perfeccionismo y/o expectativas muy altas o metas no realistas. El perfeccionismo puede llevarle al establecimiento de objetivos poco realistas y de difícil alcance y esto a la larga produce problemas de ansiedad y desajustes varios (Maker, 1977; Swesson, 1994; Whitmore, 1980).

Por otra parte, se encuentran diversos investigadores para quienes los sobredotados no presentan problemas especiales de ajuste emocional. Terman (1925) demostró que los alumnos sobredotados con elevada inteligencia académica manifestaban buen ajuste social, emocional, desarrollo moral y madurez para establecer relaciones sociales. Freeman (1983, 1994) y Baer (1991) manifestó que los sobredotados manifestaban un buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados. Hay expertos que destacan la madurez emocional de los alumnos superdotados enfatizando que los superdotados, al igual que en otras capacidades, presentan un fuerte desarrollo emocional mostrando una sensibilidad y una empatía excepcionales. (Davis y Rimm, 1998; Piechowski, 1997; Roeper, 1982),

En general, los trabajos realizados sobre las competencias socio-emocionales en niños sobredotados indican que estos sujetos estarían expuestos a un mayor nivel de estrés dadas las altas expectativas que se generan en torno a ellos. Sin embargo, el hecho de tener más demandas sociales, no necesariamente implica el desarrollo de mayor estrés ya que la habilidad propia de alumnos sobredotados para la solución de problemas puede facilitar un mejor manejo del estrés (Valadez, Pérez y Beltrán, 2010).

1.6. Los estudios realizados en la Universidad de Jaén

En el Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén se ha realizado recientemente un estudio de las competencias socio-emocionales en niños y adolescentes con sobredotación intelectual. Este trabajo examina posibles diferencias en variables cognitivas, emocionales y sociales entre adolescentes con sobredotación y adolescentes con una capacidad de intelectual media así como entre niños con sobredotación y niños con una capacidad intelectual media.

En cuanto a los adolescentes, participaron 14 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) con edades comprendidas entre los 12 y 15 años. Del total de participantes, 8 son considerados alumnos con Sobredotación intelectual y el resto constituye el grupo control (Capacidad Media). Además, se contó con la participación de los padres y tutores. La sobredotación fue establecida a partir de la puntuación de C.I. igual o mayor de 130 utilizando el *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV, Wechsler, 2005). Estos alumnos/as contaban además con una evaluación psicopedagógica previa realizada por los Equipos de Orientación Educativa de Jaén.

Los resultados obtenidos revelaron que los adolescentes con Sobredotación presentan las siguientes características:

- a. Una flexibilidad cognitiva media.
- b. Una adecuada Inteligencia Emocional, aunque subjetivamente consideran que tienen menos habilidades para comprender las propias emociones y expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades a los demás.
- c. Una apropiada adaptación, ajuste emocional y comportamental. Se han encontrado algunas dificultades de adaptación social, así como algunas

características de retraimiento y atipicidad. Los padres del grupo de Sobredotación, creen que sus hijos pueden estar “en riesgo” de padecer depresión y retraimiento. En general, la visión que tienen padres y madres de sus hijos con sobredotación, suele ser más negativa que la que tienen los padres y madres del grupo de Capacidad Media sobre sus hijos.

- d. Este grupo de adolescentes tiende a valorar (cuando se contrasta con adolescentes de Capacidad Media) que existe discrepancia educativa entre sus padres. Las familias presentan unas prácticas educativas adecuadas si bien pueden ser mejorables. El clima familiar destaca por la alta valoración de la moralidad y religiosidad. Los participantes del grupo de Capacidad Media tendieron a informar que se relacionan mejor con sus padres en comparación con los adolescentes Sobredotados.

En relación con el grupo de niños, la muestra total estuvo compuesta por 13 niños de Educación Primaria procedentes de diferentes centros de Jaén y con edades comprendidas entre los 7 y 11 años. El grupo de Sobredotación intelectual estaba compuesto por 7 niños mientras que el resto (6 niños) formaba el grupo control (Capacidad Media). Al igual que con los adolescentes se contó con la colaboración de padres y tutores. Según los resultados obtenidos, los alumnos con Sobredotación presentan las siguientes características:

- a. En cuanto a la inteligencia emocional percibida, los niños sobredotados tienden a considerar que son más hábiles que los niños del grupo control.
- b. Una adecuada flexibilidad mental.
- c. Los niños con Sobredotación perciben que tienen relaciones interpersonales de mejor calidad que los del grupo Capacidad Media. En este caso la percepción de los padres de los niños del grupo Sobredotados también es más negativa que la observada en los padres del grupo Capacidad Media. Éstos tienden a considerar que sus hijos presentan mayores niveles de depresión y sentimientos de tristeza e infelicidad, incluso tienden a estar “en riesgo” de presentar problemas de conducta por una mayor exteriorización de sus problemas. En cuanto a ajuste personal y social, no se encontraron diferencias entre los dos grupos.

- d. En cuanto al clima familiar, los niños del grupo Capacidad Media consideran que atienen a más reglas y procedimientos establecidos que los niños del grupo de Sobredotación.

1.7. Programas de intervención en Inteligencia Emocional

Tras revisar los modelos teóricos explicativos de la Inteligencia Emocional, consideramos interesante realizar un breve recorrido por los diferentes modelos de programas de intervención destinados a la educación de esta competencia. A continuación se exponen los modelos más utilizados con niños y adolescentes, y en los que nos hemos basado para este estudio.

1.7.1. El programa de Rafael Bisquerra

Este programa, *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños* está dirigido a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, padres y educadores. Entrena la Inteligencia Emocional trabajando cinco bloques de competencias emocionales (Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella y Obiols, 2009):

- *Conciencia emocional*: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.
- *Regulación emocional*: capacidad para manejar las emociones de forma adecuada.
- *Autonomía emocional*: capacidad para autogenerar las emociones adecuadas en un determinado momento.
- *Habilidades socio-emocionales*: capacidad para mantener buenas relaciones con los demás.
- *Habilidades para la vida y el bienestar emocional*: comportamientos apropiados y responsables para afrontar las demandas del medio, permitiendo llevar una vida sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.

Dividido en cinco bloques, este programa dispone de un gran número de actividades para el entrenamiento de estas competencias. Un estudio realizado por Pérez, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) para evaluar la efectividad de este programa en niños de Educación Primaria demuestra un aumento significativo en todas las

dimensiones de la competencia emocional trabajadas con éste tras su aplicación. Los datos obtenidos permiten afirmar que esta mejora observada es debida a la intervención.

1.7.2. Programa de Inteligencia Social “Decide tú”

Este programa se divide en dos partes, *Decide tú I*, destinado a alumnos de Educación Primaria de primer y segundo ciclo; y *Decide tú II*, destinado a estudiantes de Educación Primaria de tercer ciclo (Segura y Arcas, 1997). Los objetivos principales de este programa son trabajar la capacidad de solución de problemas, tanto intrapersonales como interpersonales y el entrenamiento en habilidades cognitivas (pensamiento causal, pensamiento alternativo, pensamiento consecuencial, pensamiento de perspectiva y pensamiento de medios-fin). Tanto *Decide tú I* como *Decide tú II* presentan la misma teoría en sus lecciones, sin embargo el segundo volumen presenta actividades algo más complejas.

Después de varios años aplicando este programa se confirma su efectividad tanto en la prevención de problemas de adaptación como en la mejora de las relaciones interpersonales. En concreto, un estudio realizado en la Universidad de Valencia demostró que tras la aplicación del programa los sujetos mostraban una mejora en todas las escalas del WISC y en las habilidades de liderazgo adaptativo, empatía, adaptación escolar global, habilidad medios-fin y rendimiento escolar general (Segura, 1997).

1.7.3. El programa INTEMO

Este programa de intervención, financiado por el Gobierno de España y la Comunidad Autónoma de Andalucía, está destinado a sujetos de edades comprendidas entre 12 y 18 años, para el entrenamiento en habilidades emocionales. Las actividades se encuentran estructuradas en cuatro bloques correspondientes a los cuatro componentes del modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997):

- *Percepción emocional.*
- *Facilitación del pensamiento a través de las emociones.*
- *Comprensión emocional.*
- *Regulación emocional.*

El programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) consta de una sesión introductoria y 12 sesiones de

actividades con ejercicios de orientación práctica mediante los cuales se trabajan las capacidades emocionales con el objetivo de integrarlas en el propio repertorio emocional de los sujetos.

Los resultados empíricos de la aplicación del programa INTEMO han mostrado su efectividad global (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Los propios autores han realizado un análisis de los efectos del programa, hallando un aumento significativo en Inteligencia Emocional en los sujetos evaluados tras un año de aplicación del programa. Además, se ha demostrado el mantenimiento de los efectos a lo largo del tiempo.

El estudio desarrollado en la Universidad de Jaén sugiere que a pesar de haber encontrado diferencias en algunas dimensiones entre niños y adolescentes superdotados y niños de capacidad media, estas diferencias carecen de significación clínica. Enseñar y desarrollar habilidades y recursos en nuestros alumnos facilitará que puedan afrontar no sólo los contratiempos y la competitividad que desde el ámbito académico se les exige, sino también alcanzar una vida más plena y feliz, a la vez que exitosa, en el ámbito laboral, personal y social (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011). Ferrando (2006) resalta que si la inteligencia emocional ayuda a hacer mejores elecciones sociales y para la vida, es importante evaluarla y fomentarla

Siguiendo estas sugerencias se consideró ante las diferencias detectadas que éstas tenían implicaciones lo suficientemente importantes para aconsejar una intervención futura en la dirección de mejorar la Inteligencia Emocional de los niños.

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este trabajo piloto es conocer si un programa de intervención en inteligencia emocional afecta al nivel de adaptación general de los participantes. Este objetivo general se descompone en los siguientes objetivos más específicos:

- (1) Conocer si afecta las competencias sociales y emocionales de los participantes.

- (2) Conocer si influye en el grado de adaptación a los contextos escolar, familiar y social de los participantes.
- (3) Conocer si altera la valoración de bienestar subjetivo.

Las hipótesis en este estudio son las siguientes:

1. Se espera lograr un mayor desarrollo de las competencias sociales y emocionales.
2. Se espera lograr una mejor adaptación a los contextos escolar, familiar y social.
3. Se espera lograr un mayor bienestar subjetivo y menor sintomatología negativa.

3. Método

3.1. Diseño

El diseño utilizado para este estudio ha sido un diseño cuasi-experimental sin grupo control. La variable independiente manipulada intrasujeto fue Momento con dos niveles, Pre-intervención (Pre) que hace referencia a las medidas obtenidas antes de aplicar el programa de intervención y Post-intervención (Post) que representa las medidas obtenidas tras la intervención. Las variables dependientes están relacionadas con competencias sociales y emocionales, nivel de adaptación y nivel de bienestar subjetivo y sintomatología negativa, que se detallan a continuación.

Para medir si se ha producido una mejora en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales según Momento se han evaluado los datos procedentes de las pruebas EQ-i: YV y MSCEIT. Específicamente, se examinó los datos de todas las escalas del cuestionario EQ-i: YV (*Cociente de Inteligencia Emocional Total, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo*). En cuanto al cuestionario MSCEIT, aplicado solo en los adolescentes, se han tenido en cuenta para el análisis las escalas de *Inteligencia Emocional Total, Comprensión y Facilitación* ya que son los componentes que se han trabajado en el programa de intervención.

Con el objetivo de comprobar si existe mejora en el nivel de adaptación de los sujetos, se han evaluado los datos obtenidos con el cuestionario TAMAI en los dos niveles de Momento. Se incluyeron todas las escalas de la prueba: *Inadaptación General, Inadaptación Personal, Inadaptación Escolar, Inadaptación Social,*

Insatisfacción con el ambiente familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación adecuada de la madre, Discrepancia Educativa y Pro-Imagen.

Con el fin de evaluar si se ha logrado una mejora del bienestar subjetivo y de la sintomatología negativa según Momento, se analizaron los datos procedentes del Autorregistro de Emociones (*Emociones Positivas y Emociones Negativas*) y de los cuestionarios STAIC (*Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo*) y CDI (*Disforia, Autoestima Negativa y Nivel de Depresión Total*).

Este diseño se ha aplicado en dos grupos de niños sobredotados establecidos en función de su rango de edad: niños con edades comprendidas entre 7 y 11 años y adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 16 años. No se ha establecido el contraste entre ambos grupos de niños considerándolos como grupos independientes en el trabajo.

3.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 17 sujetos pertenecientes a 8 centros educativos públicos y concertados de la ciudad de Jaén, con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años de edad. Todos los participantes son considerados alumnos con Sobredotación intelectual. La muestra de estudio tuvo un carácter incidental, de modo que tanto los centros como los alumnos fueron escogidos en función de su disponibilidad. Los participantes en el estudio fueron los mismos que ya habían participado anteriormente en el trabajo desarrollado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén en 2013. Todos los sujetos participaron voluntariamente en el estudio y con el permiso de los padres.

La distribución según el sexo fue de 11 chicos (64,7%) y 6 chicas (35,3%). El grupo de adolescentes estuvo compuesto por 10 sujetos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad, y con una distribución según el sexo de 3 chicas (30%) y 7 chicos (70%). El grupo de niños estuvo compuesto por 7 sujetos, con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años de edad, y con una distribución según el sexo de 3 chicas (33,3%) y 4 chicos (57,1%).

3.3. Instrumentos

Cuestionario de Inteligencia Emocional (EQ-i: YV) (Bar-On y Parker, 2000). Se empleó la versión que ha sido recientemente traducida y adaptada a la población española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo y Sainz (2012). Este instrumento está destinado a la autoevaluación de competencias socio-emocionales de niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Consta de 60 afirmaciones, que se responden en una escala tipo likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) y se valoran 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 *Estado de ánimo general* (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un autoinforme que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales autopercibidas y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000).

Los datos de fiabilidad sobre el instrumento indican que las diferentes escalas tienen una consistencia interna que oscila desde 0,84 para la IE intrapersonal hasta 0,89 para la IE global (Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna, 2007). La estructura de cinco factores encontrada en la versión original se ha confirmado en la investigación realizada por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006) con muestras españolas.

Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer-Salovey-Caruso, Versión 2.0). Se empleó una versión traducida al español realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2002). Es una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Se basa en el modelo de Mayer y Salovey y está compuesto de las siguientes subescalas: 1) *Percepción emocional*; 2) *Facilitación emocional*; 3) *Comprensión emocional* y 4) *Manejo emocional*. Además, proporciona un C.I. de inteligencia emocional, así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test.

La versión española que se ha utilizado en el presente estudio cuenta con una consistencia interna adecuada, siendo la fiabilidad total de 0,95 y la fiabilidad por áreas de 0,94 para el área experiencial y de 0,89 para el área estratégica. Los coeficientes de

fiabilidad para las tareas individuales variaron desde 0,63 hasta 0,90 (Extremera et al., 2006). Muestra una validez discriminante apropiada con respecto a otras medidas de inteligencia analítica y otros constructos de personalidad, relacionándose un alto nivel de IE Total con una mejor calidad en las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Straus, 2003). En cuanto a la validez predictiva, IET es capaz de predecir aspectos como depresión, ansiedad, abuso de drogas y alcohol y satisfacción en las relaciones con los iguales (Brackett y Salovey, 2006).

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), de Hernández y Hernández (2004). Este instrumento se compone de 175 ítems que reflejan a través de la autoevaluación del alumno 4 áreas importantes de inadaptación: personal, escolar, social y familiar. Así mismo informa sobre las actitudes educadoras de los padres. La escala de *Inadaptación General* facilita una visión global del ajuste de cada persona. La escala de *Inadaptación Personal* mide tanto el desajuste que las personas tienen consigo mismas como la dificultad que experimentan para aceptar la realidad tal como es. La escala de *Inadaptación Escolar* nos informa de la insatisfacción y comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar. Mediante la escala de *Inadaptación Social* se mide el grado de incapacidad que se percibe con respecto a las relaciones sociales. A través de la escala de *Insatisfacción Familiar*, se explora la satisfacción experimentada en general con la familia y las alteraciones que se perciben en la relación con los hermanos. Y por último, la escala de *Discrepancia Educativa* refleja la diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre.

El Manual del test indica que cuando se ha utilizado el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown, se ha obtenido un alto índice de fiabilidad (0,87). La validez de la prueba ha sido expresada también en diferentes investigaciones (Rosales, 1997; Santiago, 2001). El TAMAI, por otra parte, ofrece resultados contundentes y claros cuando se relacionan los valores de realización con la adaptación escolar (Hernández, 2001), el Bienestar Subjetivo Individual con la adaptación personal o muchos de los aspectos de la personalidad con las actitudes educadoras de los padres y madres (Hernández, 2000 y 2001).

Cuestionario de autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en niños (STAIC) (Spielberger, 1973). Se utilizó la adaptación española realizada por el Departamento I+D de TEA (1989). Este cuestionario está destinado a la evaluación de la ansiedad en niños de 9 a 15 años. Este instrumento está basado en el *Cuestionario de Ansiedad*

Estado-Rasgo (STAI, Spielberger, 1982), y al igual que éste, está compuesto por dos escalas de autoevaluación que miden dos dimensiones de la ansiedad: *ansiedad-estado* y *ansiedad-rasgo*. La escala *ansiedad-estado* (A-E) está compuesta por 20 ítems en los que el sujeto expresa cómo se siente en el momento determinado de la realización de la prueba. Esta escala sirve para medir los estados transitorios de ansiedad, que pueden variar con el tiempo. La escala *ansiedad-rasgo* (A-R) también está formada por 20 ítems, en los que el sujeto indica cómo se siente en general. Esta escala evalúa los niveles de ansiedad estables, relativamente inherentes a la persona. Los ítems de ambas escalas se contestan en una escala tipo Likert de 3 puntos (1=Nada; 3=Mucho).

La versión española de este instrumento cuenta con una consistencia interna suficiente, siendo la fiabilidad de la escala A-E de 0,88 y la fiabilidad de la escala A-R de 0,83 mediante el procedimiento pares-impares. Mediante el procedimiento KR_20 se obtiene una fiabilidad de la escala A-E de 0,93 y una fiabilidad de 0,87 para la escala A-R. En cuanto a la validez, en España se han realizado estudios de validez concurrente que relacionan las puntuaciones del STAIC con las del CDI y un Cuestionario de Autoconcepto (Pons, 1994).

Inventario de Depresión Infantil (CDI) (Kovacs, 1992). Se ha utilizado la adaptación española realizada por Del Barrio y Carrasco (2004). Este instrumento está destinado a la evaluación de sintomatología depresiva en sujetos de edades comprendidas entre 7 y 15 años. Fue creado desde la teoría de la depresión de Beck y elaborado en base al *Beck Depression Inventory* (BDI, Beck, 1967). La versión más reciente de esta prueba está compuesta por 27 ítems en los que cada uno muestra tres afirmaciones con distinta frecuencia o intensidad, referentes a la sintomatología depresiva. Esta prueba está compuesta por dos escalas: *Disforia* y *Autoestima negativa*. La escala *Disforia* evalúa componentes como *humor depresivo*, *tristeza* y *preocupación*; la escala *Autoestima negativa* evalúa otras dimensiones como *juicios de ineficacia*, *fealdad* o *maldad*.

La versión española de este instrumento cuenta con una fiabilidad de 0,80 mediante el método de alfa de Cronbach, y una fiabilidad de 0,79 mediante el método de las dos mitades, cifras altas en una población infantil (Del Barrio y Carrasco, 2004). En cuanto a los datos sobre la validez, se ha obtenido una adecuada validez de constructo mediante el estudio de las relaciones entre el CDI y la Escala de Temperamento Revisada (DOTS-R, Windle y Lerner, 1986), el Cuestionario de Personalidad de los Cinco Grandes para niños (BFQ-N, Barbaranelli, Caprara y

Rabasca, 1998), la Escala de Autoeficacia Percibida (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli y Bandura, 1997), la Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993) y el Inventario de Ira Estado-Rasgo (STAXI-N, Del Barrio, Spielberger y Moscoso, 1998); y un análisis factorial confirmatorio.

Autorregistro de emociones positivas y negativas. Este instrumento ha sido elaborado por el propio equipo de investigación para evaluar la percepción emocional de los sujetos participantes. La prueba está compuesta por dos escalas, *emociones positivas* y *emociones negativas*. La escala *emociones negativas* mide las emociones *infeliz, deprimido/triste, enfadado/hostil, frustrado y preocupado/ansioso*. La escala *emociones positivas* mide las emociones *feliz, alegre/contento, entusiasmado y divertido*. Para ambas escalas, cada emoción cuenta con un formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos (0= nada; 6= muchísimo), en el que los sujetos tienen que graduar la intensidad en la que han sentido cada emoción en la última semana.

3.4. Procedimiento

El programa de intervención comenzó con una primera sesión de Pre-evaluación en la que se administraron las pruebas descritas anteriormente. El programa de intervención de este estudio piloto se ha desarrollado durante cinco sesiones, dirigiéndose parte de la última sesión a la evaluación Post. Para cada grupo, las sesiones tenían una duración de una hora aproximadamente y se desarrollaban un día a la semana. Cada día se trabajó en primer lugar con el grupo de adolescentes y, en sesión posterior, con el grupo de niños.

La estructura de las sesiones fue la siguiente:

- Revisión de las tareas para casa.
- Contenido teórico de la sesión.
- Actividades prácticas.
- Tareas para casa y resumen de la sesión.

Las sesiones del grupo de adolescentes estuvieron basadas en el programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Se realizó una adaptación de este programa de intervención de forma que los temas a trabajar en las sesiones fueron los siguientes:

Sesión 1: Comprensión emocional.

Sesión 2: Facilitación emocional.

Sesión 3: Facilitación emocional.

Sesión 4: Facilitación emocional.

Sesión 5: Comprensión emocional y empatía.

Las sesiones del grupo de niños estuvieron basadas en el programa de intervención de Bisquerra (2009) y Segura (1997). Para este grupo también se realizó una adaptación, escogiendo las actividades de cada programa que nos resultaron de más utilidad para este grupo de edad. De esta forma, los contenidos fueron los siguientes:

Sesión 1: Percepción emocional.

Sesión 2: Las emociones con las situaciones y la transición entre emociones.

Sesión 3: Empatía.

Sesión 4: Pensamiento, emoción y conducta; análisis de consecuencias.

Sesión 5: Las relaciones con los demás.

El programa tuvo una duración de tres meses, comenzando en el mes de Marzo y finalizando en el mes de Mayo. Las sesiones se llevaron a cabo todos los viernes por la tarde en la Universidad de Jaén. Únicamente se aplazaron por coincidencia con jornadas festivas, en las que el Campus de Las Lagunillas no abría sus puertas. La metodología de las sesiones ha sido de carácter participativo.

Se ha excluido del estudio a los sujetos que no asistieron a alguna sesión, de modo que todos los sujetos incluidos en el presente trabajo asistieron a la totalidad de las sesiones.

4. Resultados

La distribución no normal en algunas de las variables examinadas junto al reducido número de sujetos conllevó a optar por el uso de pruebas no paramétricas para el análisis de los datos. Concretamente se utilizó la prueba de Wilcoxon para comprobar si existían diferencias en la variable Momento, esto es, entre las medias Pre y Post a la intervención en las variables dependientes analizadas. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

En general, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables examinadas según Momento. A continuación se presentan los resultados en las distintas variables dependientes según las hipótesis planteadas. Las medias y

desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post de Momento en cada una de estas variables se presentan en el Anexo 2 en tablas para las distintas escalas y grupo de niños participantes.

Análisis de las competencias sociales y emocionales

Para el rango de edad de 12 a 16 años, el valor de probabilidad obtenido a través de la prueba de Wilcoxon en Momento no alcanza el nivel de significación entre los niveles Pre y Post a la intervención en las distintas escalas de la prueba EQ-i: YV: *Cociente de Inteligencia Emocional Total* ($Z = -0,593$; $p = 0,553$), *Inteligencia Intrapersonal* ($Z = -0,308$; $p = 0,758$), *Inteligencia Interpersonal* ($Z = -0,207$; $p = 0,836$), *Manejo del estrés* ($Z = -1,820$; $p = 0,069$), *Adaptabilidad* ($Z = -0,595$; $p = 0,552$) y *Estado de ánimo* ($Z = -0,153$; $p = 0,878$). Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se presentan en la Tabla 1. Similares resultados se obtuvieron en las escalas de la prueba MSCEIT, sin diferencias significativas entre los niveles Pre y Post en *Inteligencia Emocional Total* ($Z = -1,684$; $p = 0,092$); *Comprensión emocional* ($Z = -0,714$; $p = 0,475$) y *Facilitación emocional* ($Z = -1,262$; $p = 0,207$). Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se presentan en la Tabla 2.

Para el rango de edad de 7 a 11 años, con respecto al cuestionario EQ-i: YV se muestra una ausencia de diferencias significativas en todas sus escalas según Momento: *Cociente de Inteligencia Emocional Total* ($Z = -0,254$; $p = 0,799$); *Inteligencia Intrapersonal* ($Z = -0,254$; $p = 0,799$); *Inteligencia Interpersonal* ($Z = -0,676$; $p = 0,499$); *Manejo del estrés* ($Z = -0,423$; $p = 0,672$); *Adaptabilidad* ($Z = -0,423$; $p = 0,672$); y *Estado de ánimo* ($Z = -0,314$; $p = 0,753$). Las medias y desviaciones típicas obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se presentan en la Tabla 7.

Análisis de la adaptación a los contextos escolar, familiar y social

Para el rango de edad de 12 a 16 años no se obtienen diferencias significativas entre las medias obtenidas según Momento en los niveles Pre y Post a la intervención para las distintas variables. Concretamente el valor de probabilidad obtenido a través de la prueba de Wilcoxon no alcanza el nivel de significación en las distintas escalas de la prueba TAMAI: *Inadaptación General* ($Z = -0,059$; $p = 0,953$); *Inadaptación Personal* ($Z = -0,415$; $p = 0,678$); *Inadaptación Escolar* ($Z = -0,897$; $p = 0,370$); *Inadaptación Social* ($Z = -0,773$; $p = 0,440$); *Insatisfacción con el ambiente familiar* ($Z = -0,542$; $p =$

0,588); *Insatisfacción con los hermanos* ($Z = -1$; $p = 0,317$); *Educación adecuada del padre* ($Z = -1,276$; $p = 0,202$); *Educación adecuada de la madre* ($Z = -1,248$; $p = 0,212$); *Discrepancia Educativa* ($Z = -1,355$; $p = 0,176$); y *Pro-Imagen* ($Z = -0,061$; $p = 0,951$). Las medias y desviaciones típicas obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se presentan en la Tabla 3.

Para el rango de edad de 7 a 11 años, el cuestionario TAMAI no muestra diferencias significativas en sus escalas según Momento: *Inadaptación General* ($Z = -0,169$; $p = 0,866$); *Inadaptación Personal* ($Z = -1,279$; $p = 0,201$); *Inadaptación Escolar* ($Z = -0,085$; $p = 0,932$); *Inadaptación Social* ($Z = -0,954$; $p = 0,340$); *Insatisfacción con el ambiente familiar* ($Z = -1$; $p = 0,317$); *Insatisfacción con los hermanos* ($Z = -1,633$; $p = 0,102$); *Educación adecuada del padre* ($Z = -0,105$; $p = 0,916$); *Educación adecuada de la madre* ($Z = -1,171$; $p = 0,865$); *Discrepancia Educativa* ($Z = -0,276$; $p = 0,783$); y *Pro-Imagen* ($Z = -1,667$; $p = 0,096$). Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se presentan en la Tabla 8.

Análisis de los niveles de bienestar subjetivo y sintomatología negativa

Para el rango de edad de 12 a 16 años, el Autorregistro de Emociones no arroja diferencias significativas en ninguna de las dos variables: *Emociones Positivas* ($Z = -1,017$; $p = 0,309$); y *Emociones Negativas* ($Z = -0,410$; $p = 0,682$) en los distintos niveles de la variable Momento. Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas variables se encuentran recogidas en la tabla 4. De igual forma, el cuestionario STAIC no muestra diferencias significativas en los niveles Pre y Post de Momento, tanto en la escala *Ansiedad Estado* ($Z = -0,563$; $p = 0,574$); como en la escala *Ansiedad Rasgo* ($Z = -0,205$; $p = 0,838$). Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post se recogen en la tabla 5. El análisis de los datos procedentes del cuestionario CDI muestran ausencia de diferencias significativas en sus escalas: *Disforia* ($Z = -1,172$; $p = 0,241$); *Autoestima negativa* ($Z = -0,543$; $p = 0,587$); y *Nivel de Depresión Total* ($Z = -0,851$; $p = 0,395$). Las medias y desviaciones obtenidas en las distintas variables se recogen en la tabla 6.

Para el rango de edad de 7 a 11 años, el Autorregistro de Emociones no arroja diferencias significativas en ninguna de las dos variables examinadas (*Emociones Positivas* $-Z = -1,625$; $p = 0,104$ - y *Emociones Negativas* $-Z = -1,572$; $p = 0,116$) según los niveles de Momento. Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post en

cada una de estas variables se presentan en la Tabla 9. En la misma línea de resultados, el cuestionario STAIC no muestra diferencias significativas en sus escalas según Momento: *Ansiedad Estado* ($Z = -0,674$; $p = 0,5$); y *Ansiedad Rasgo* ($Z = -0,184$; $p = 0,854$). Las medias y desviaciones típicas obtenidas en los niveles Pre y Post en cada una de estas escalas se recogen en la Tabla 10. El análisis de los datos procedentes del cuestionario CDI muestran ausencia de diferencias significativas en sus escalas: *Disforia* ($Z = 0$; $p = 1$); *Autoestima negativa* ($Z = -1,807$; $p = 0,071$); y *Nivel de Depresión Total* ($Z = -1,473$; $p = 0,141$) entre los niveles Pre y Post de Momento. Las medias y desviaciones obtenidas en los niveles Pre y Post se recogen en la tabla 11.

5. Discusión

El principal objetivo de este programa de intervención piloto fue comprobar si las competencias sociales y emocionales, el nivel de la adaptación escolar, familiar y social así como el sentido de bienestar subjetivo podían alterarse en la dirección de un aumento de éstas a través de un programa de intervención en Inteligencia Emocional en niños superdotados. Los resultados obtenidos en este trabajo se discuten atendiendo a los dos grupos de niños superdotados puesto que los datos obtenidos son similares para ambos grupos. En general, los resultados generales obtenidos indican que no existen diferencias en las medias de las puntuaciones obtenidas en la fase Post intervención en relación con la fase de Pre intervención, datos que no se muestran acordes a los obtenidos con los programas de Bisquerra (2009), Segura (1997) e INTEMO (2013) ya que éstos sí producen una mejora significativa a nivel estadístico, además de un mantenimiento de ésta a través del tiempo. Estos resultados debemos valorarlos en el contexto de un trabajo piloto que cuenta con un escaso número de participantes.

En cuanto a la primera hipótesis planteada, sobre la mejora en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales, no se han encontrado diferencias significativas entre las pruebas de evaluación administradas antes de comenzar con el programa y en la última sesión de éste. Los estudios llevados a cabo en la Universidad de Jaén (2013) no encontraron diferencias significativas entre los grupos de Capacidad Media y Sobredotación en Inteligencia Emocional. A pesar de esto, se encontró una tendencia a la significación en relación con el componente intrapersonal, según la cual los sujetos del grupo de Capacidad Media se perciben a sí mismos más habilidosos en la

comprensión de las propias emociones que los sujetos del grupo de Sobredotación. Las medias de las puntuaciones en los cuestionarios utilizados en el presente estudio reflejan, aunque de forma no significativa, un empeoramiento informado de estas habilidades por los sujetos. Dado el carácter auto-informado de las pruebas utilizadas, este ligero descenso en las puntuaciones obtenidas tras la intervención se considera que puede estar facilitado por un aumento en la conciencia emocional de los niños – metacognición emocional-, aspecto trabajado durante las sesiones de intervención junto a las condiciones en las que se realizó la evaluación en la fase Post (ej. período de exámenes y distintas actividades de los participantes entre las que destacan la asistencia a cursos y olimpiadas en las que participan por su carácter de superdotados y que se suelen desarrollar en Sevilla). De este modo, facilitar la percepción de los sujetos sobre sus propias habilidades sociales y emocionales junto a un aumento de las situaciones estresantes para los niños en la fase de evaluación Post podría explicar este descenso en las puntuaciones. En este sentido no se puede excluir sino quizá suponer un efecto positivo de la intervención, en general, que puede haber amortiguado las condiciones estresantes vividas por los niños en la fase final del curso académico. Dadas las condiciones en las que se ha desarrollado este trabajo, es una cuestión a la que no podemos responder en la actualidad.

Otra posible explicación de este conjunto de resultados puede estar relacionada con el debate en el campo de la Inteligencia Emocional sobre el carácter de ésta desde una perspectiva más estable, en la dirección defendida por los modelos mixtos, o como un conjunto de habilidades más susceptibles de alteración temporal. Los resultados obtenidos en este trabajo apoyan las perspectivas en Inteligencia Emocional que señalan el probable carácter estable de las diferentes capacidades que componen este constructo. Así alcanzar un cambio significativo y resultados visibles requiere de intervenciones más extensas.

Respecto a la segunda hipótesis, referente al logro de una mejor adaptación a los contextos social, familiar y escolar, tampoco ha mostrado cambios significativos. Cabe destacar el aumento en las medias de las puntuaciones de la escala *Pro-Imagen* del cuestionario TAMAI, que también han aumentado respecto a las obtenidas en los estudios realizados por la Universidad de Jaén (2013). Al igual que con el resto de resultados de las pruebas administradas en el presente estudio, este aumento no es significativo a nivel estadístico. Sin embargo, se trata de una variable cuyos datos

muestran una imagen sobrevalorada, y por lo tanto no realista y distorsionada de la persona. Esto quiere decir que los sujetos han podido tener la intención de mostrar una imagen más positiva o menos desadaptada, lo que limita los resultados obtenidos en la prueba. En tal caso y suponiendo esto, no disponemos de información suficiente para dar una conclusión sólida sobre la presente hipótesis. Únicamente podemos afirmar que no se han cumplido nuestras expectativas en cuanto a los resultados obtenidos.

En relación con la tercera y última hipótesis, sobre la mejora del bienestar subjetivo y la reducción de la sintomatología negativa, al igual que con el resto, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Pese a eso, en general se puede observar una tendencia al aumento en la percepción de emociones positivas y reducción de emociones negativas, así como a la reducción de la ansiedad estado y de las variables relacionadas con la depresión. Estos resultados se mostrarían acordes con los obtenidos por otros programas de intervención en competencias socio-emocionales. Por ejemplo, el programa de Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella y Obiols (2009) produce una mejora significativa en habilidades para la vida y el bienestar personal después de la intervención. Sin embargo, los datos del presente estudio no son estadísticamente significativos. Quizás esta tendencia podría adquirir significación en la dirección establecida por la hipótesis si la muestra estuviese compuesta por un mayor número de sujetos o el programa estuviese compuesto por un mayor número de sesiones. En este caso, únicamente podemos concluir que no hemos logrado el objetivo propuesto por la hipótesis planteada.

6. Limitaciones y perspectivas futuras

El trabajo presentado en este Trabajo Fin de Grado cuenta con varias limitaciones relacionadas en gran medida con su carácter de estudio piloto. Una de esas primeras limitaciones es el bajo número de participantes que impide obtener datos más concluyentes y limita en gran medida la generalización de los resultados. Así mismo, entre sus deficiencias se encuentra la necesidad de incluir un grupo de control para poder evaluar con mayor precisión metodológica el posible efecto de la intervención en Inteligencia Emocional.

El número de sesiones del programa de intervención puede requerir un análisis más exhaustivo ya que el número de sesiones del programa (cinco sesiones) pueden resultar insuficientes si como parecen indicar los datos en el momento actual, la Inteligencia Emocional puede tener un carácter más estable en los individuos.

Así, para una futura aplicación del programa se tendrán en cuenta todos estos factores. En primer lugar, se esperará el tiempo suficiente hasta tener un número adecuado de sujetos participantes, tanto sobredotados como controles. En segundo lugar, será necesario diseñar un estudio en el que se examine con mayor rigor el cambio en Inteligencia Emocional en función del número de sesiones.

Por último, también tener en cuenta la época de aplicación del programa. La presente intervención comenzó a mediados del curso escolar 2013-2014 y, debido a que algunas semanas las sesiones tuvieron que ser pospuestas por motivos de festividad, las últimas sesiones abarcaron el periodo de exámenes. En dichas semanas los sujetos poseen un nivel de ansiedad más elevado, lo que ha podido sesgar los resultados del estudio. Así, se intentará que la futura aplicación del programa comience a principios del curso escolar, con el fin de que los sujetos acudan a las sesiones lo más calmados posibles, y controlar la influencia de otras variables relevantes en los resultados.

Para terminar, una considerable aportación de este estudio piloto, y que nos parece interesante resaltar, es la escasez de investigaciones de esta temática, lo que nos anima a continuar en la misma línea. Conseguir un programa de intervención en habilidades socio-emocionales en niños y adolescentes sobredotados que produzca mejoras significativas en dichas competencias sería de gran utilidad para mejorar posibles déficits, y a parte de las mencionadas habilidades, una mejor adaptación y ajuste. Asimismo, apenas existen intervenciones elaboradas especialmente para los sujetos sobredotados en estos rangos de edad, por lo que, además de útil, resultaría novedoso.

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. (1998) *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Acereda, A. (2012) *La problemática de los niños superdotados*. Madrid: Síntesis.
- Acereda, A. (2010) *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Akca, F. (2010) Talented and average intelligent children's levels of using Emotional Intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 (1), 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. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G., Obiols, M. (2009) *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Borland, J.H. (1997) The Construct of Giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72 (3-4), 6-20.
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18 (1), 34-41.
- Castelló Tarrida, A. (2008) Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista española de Pedagogía*, 240 (Mayo-Agosto 2008), 203-220.
- Domínguez Rodríguez, P. (2004) Intervención educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Faísca*, 11 (1), 47-65.
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- España. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

España. Consejería de Educación (2008). *Altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 42-48.

Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Ferrando Prieto, M. (2006) *Creatividad e Inteligencia Emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Murcia.

Freeman, J. (1994) Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 180-197.

García Delgado, M (2013) *Estudio de las Competencias Socio-Emocionales en niños/as con Sobredotación intelectual*. Trabajo Fin de Máster. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén.

García Pradas, N. (2013) *Estudio de las Competencias Socio-Emocionales en adolescentes con Sobredotación intelectual*. Trabajo Fin de Máster. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén.

Hernández y Hernández, P. (2004). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

Kovacs, M. (2004) *CDI. Inventario de Depresión Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

López-Zafra, E., Berrios Martos, P., Augusto Landa, J.M. (2008) *Introducción a la Psicología Social*. Jaén: Del Lunar.

López-Zafra, E., Pulido, M., Berrios, P. (2014) EQI-Versión Corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110 (Marzo 2014), 21-36.

Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., Salovey, P. (2001) Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131-137.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Instructions manual for the MSCEIT: Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: MultiHealth Systems.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Mestre Navas, J.M., Fernández-Berrocal, P. (coords.) (2007) *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M. (2011) ¿Por qué y cómo mejorar la Inteligencia Emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 145-156.

Peña del Agua, A.M. (2001) Concepto de Superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta*, 77 (1), 59-76.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183-1208.

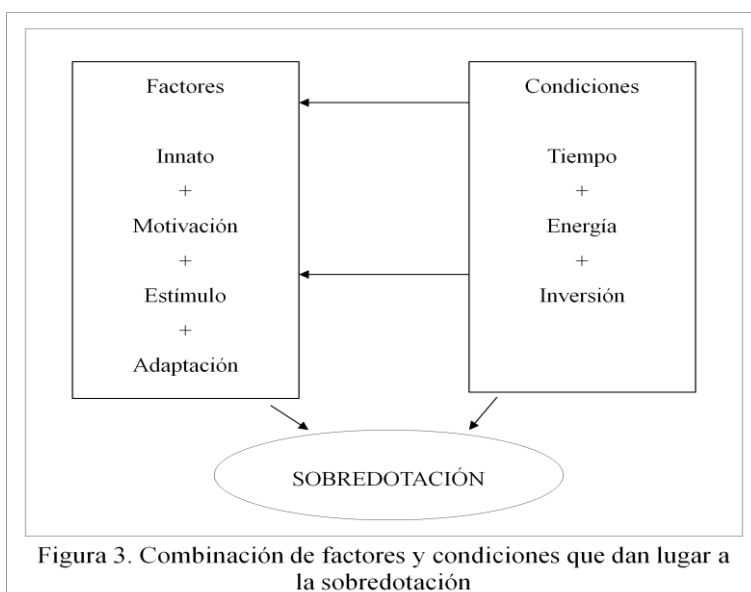
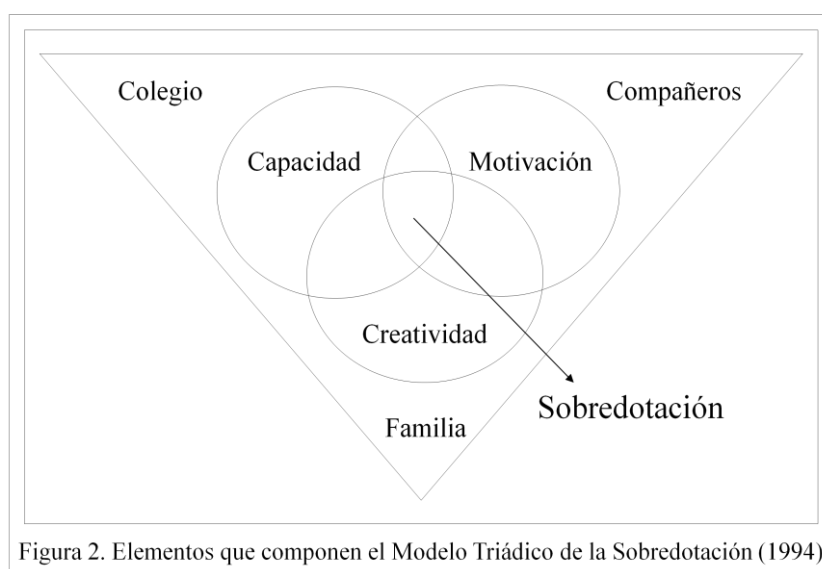
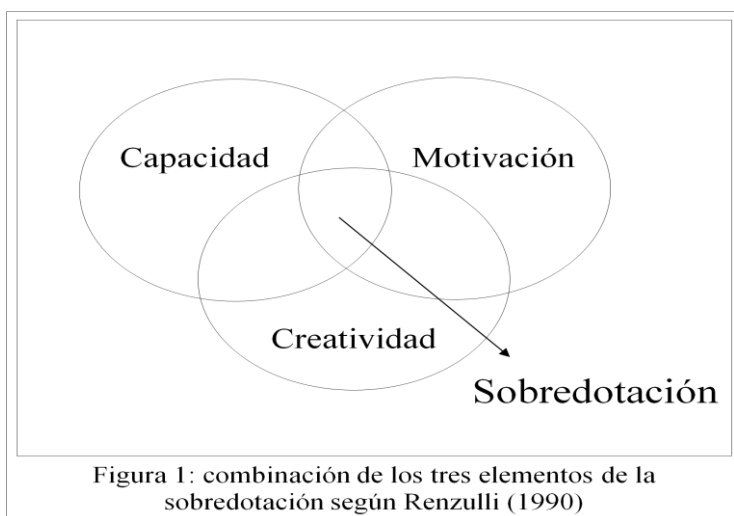
Pons, G., Frías Navarro, M.D. (1994) Estudio Psicométrico del State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC). *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, 15 (1), 45.

Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., Hernández, D. (2008) Emotional Intelligence in high-ability students: a comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 297-320.

Prieto, M.D., Sáinz, M., Fernández, M.C. (2012) Estudio de la superdotación en España. *Revista Amazónica*, 10 (3), 48-78.

- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., Bermejo, R. (2008) Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Revista española de Pedagogía*, 240 (1), 241, 260.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera N., Fernández-Berrocal, P. (2013) *Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Sáinz, M., Fernández, M.C., Soto, G. (2012) Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Revista Amazónica*, 10 (3), 186-203.
- Sánchez López, M.C. (2006) *Configuración Cognitivo-Emocional en alumnos de Altas Habilidades*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.
- Segura, M., Mesa, J.R., Arcas, M. (1997) *Programa de Competencia Social "Decide tú"*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Schwean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J., Kloosterman, P. (2006) Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Soriano de Alencar, E. (2008) Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26 (1), 43-63.
- Spielberger, C.D. (2009) *STAIC. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Valadez Sierra, M.D., Pérez Sánchez, L., Beltrán Llera, J. (2010) La Inteligencia Emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15 (17), 2-17.
- Valadez Sierra, M.D., Betancourt Morejón, J., Zavala Berbena, M.A. (2012) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, 2ª edición. México: El Manual Moderno.

ANEXO 1. Figuras



ANEXO 2. Medias y Desviaciones Típicas de las pruebas administradas

Tabla 1. Media y Desviación Típica del cuestionario EQ-i: YV para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Cociente de I.E. total</i>	10	127,20	124,30	15,576	11,719
<i>Inteligencia Intrapersonal</i>	10	15,40	13,80	4,835	4,917
<i>Inteligencia Interpersonal</i>	10	41,10	41,00	5,087	4,497
<i>Manejo del estrés</i>	10	36,20	32,80	5,095	3,327
<i>Adaptabilidad</i>	10	34,50	35,80	4,950	5,116
<i>Estado de ánimo</i>	10	46,30	47,70	9,044	4,029

Tabla 2. Media y Desviación típica del cuestionario MSCEIT para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>I.E. Total</i>	10	108,50	102,70	13,151	7,732
<i>Comprensión emocional</i>	10	103,00	106,90	11,681	10,546
<i>Facilitación emocional</i>	10	100,70	96,10	13,375	8,595

Tabla 3. Medias y Desviaciones Típicas del cuestionario TAMAI para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Inadaptación general</i>	10	23,90	24,30	17,091	9,581
<i>Inadaptación personal</i>	10	6,10	6,80	5,425	5,138
<i>Inadaptación escolar</i>	10	6,30	6,90	6,499	5,446
<i>Inadaptación social</i>	10	11,50	10,60	6,704	4,949
<i>Insatisfacción con el ambiente familiar</i>	10	0,60	0,90	1,075	1,449
<i>Insatisfacción con los hermanos</i>	10	0,60	0,80	1,075	1,317
<i>Educación adecuada del padre</i>	10	66,40	45,60	71,334	70,113
<i>Educación adecuada de la madre</i>	10	65,40	44,00	68,550	73,557
<i>Discrepancia educativa</i>	10	4,30	7,30	8,512	7,469
<i>Pro-Imagen</i>	10	4,40	4,40	2,459	2,459

Tabla 4. Medias y Desviaciones Típicas del Autorregistro de Emociones para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Emociones positivas</i>	10	4,40	4,25	1,11305	0,94281
<i>Emociones negativas</i>	10	2,36	2,1000	1,51672	0,88066

Tabla 5. Medias y Desviaciones Típicas del cuestionario STAIC para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Ansiedad- Estado</i>	10	28,00	25,70	6,782	2,214
<i>Ansiedad Rasgo</i>	10	32,20	32,90	5,996	6,967

Tabla 6. Medias y Desviaciones Típicas del cuestionario CDI para el grupo de 12 a 16 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Disforia</i>	10	4,10	2,80	4,725	1,814
<i>Autoestima negativa</i>	10	5,30	5,00	2,751	2,357
<i>Total Depresión</i>	10	9,40	7,80	7,152	3,765

Tabla 7. Media y Desviación Típica del cuestionario EQ-i: YV para el grupo de 7 a 11 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Cociente de I.E. total</i>	7	122,71	121,00	15,787	15,958
<i>Inteligencia Intrapersonal</i>	7	14,00	15,14	4,830	4,598
<i>Inteligencia Interpersonal</i>	7	40,43	38,86	5,127	5,521
<i>Manejo del estrés</i>	7	34,71	32,86	5,469	5,460
<i>Adaptabilidad</i>	7	33,57	32,43	5,623	5,094
<i>Estado de ánimo</i>	7	51,14	49,86	4,220	6,149

Tabla 8. Media y Desviación Típica del cuestionario TAMAI para el grupo de 7 a 11 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Inadaptación general</i>	7	18,14	17,43	7,798	8,502
<i>Inadaptación personal</i>	7	7,43	5,43	3,207	3,155
<i>Inadaptación escolar</i>	7	5,00	5,14	3,559	4,634
<i>Inadaptación social</i>	7	5,71	6,86	2,752	2,610
<i>Insatisfacción con el ambiente familiar</i>	7	0,29	0,14	0,756	0,378
<i>Insatisfacción con los hermanos</i>	7	0,86	1,57	1,215	1,718
<i>Educación adecuada del padre</i>	7	9,14	8,86	1,952	3,625
<i>Educación adecuada de la madre</i>	7	9,43	9,14	1,813	3,891
<i>Discrepancia educativa</i>	7	1,14	1,00	1,215	1,00
<i>Pro-Imagen</i>	7	4,86	5,57	1,676	1,718

Tabla 9. Media y Desviación Típica del Autorregistro de Emociones para el grupo de 7 a 11 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Emociones positivas</i>	7	5,00	5,7857	1,19896	0,3934
<i>Emociones negativas</i>	7	1,00	1,7429	0,95219	2,14387

Tabla 10. Media y Desviación Típica del cuestionario STAIC para el grupo de 7 a 11 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Ansiedad- Estado</i>	5	28,00	26,80	9,192	5,933
<i>Ansiedad Rasgo</i>	5	33,20	32,40	11,967	8,649

Tabla 11. Media y Desviación Típica del cuestionario CDI para el grupo de 7 a 11 años

	N	Media Pre	Media Post	Desviación típica Pre	Desviación típica Post
<i>Disforia</i>	7	3,14	3,43	4,811	6,477
<i>Autoestima negativa</i>	7	4,71	3,43	4,461	3,599
<i>Total Depresión</i>	7	7,86	6,86	8,989	9,907

ANEXO 3. Informe del tutor

Informe del Tutor/a del Trabajo Fin de Grado/Máster

Autor (Apellido1-Apellido2, Nombre)			
Sánchez Adán, María Isabel			
Título del Trabajo			
Intervención en competencias socio-emocionales en niños/as y adolescentes con Sobredotación intelectual			
Titulación	Grado en Psicología	Especialidad/ Mención	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
Centro	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Departamento	Psicología
Tutor/a del TFG/TFM			Universidad/Institución
Nieves Valencia Naranjo			Universidad de Jaén
Resumen Castellano (máx. 150 palabras)			
El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar y evaluar la eficacia de un programa piloto de intervención en inteligencia emocional y habilidades sociales para niños y adolescentes con sobredotación intelectual El programa de intervención fue diseñado para 17 participantes, divididos en dos grupos: niños, con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años; y adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. El programa estuvo estructurado en cinco sesiones, en las que se trabajaron las competencias emocionales según el modelo Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). En general, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables examinadas: competencias sociales y emocionales; adaptación escolar, familiar y social; bienestar subjetivo y menor sintomatología negativa. Estos resultados nos hacen concluir que necesitaríamos un mayor número de sujetos y de sesiones para producir los cambios esperados.			
Resumen Inglés (máx. 150 palabras)			
The main objective of this work is to present and assess the effectiveness of a pilot intervention program in emotional intelligence and social skills to gifted children and adolescents. The intervention program was designed for 17 participants, divided in two groups: children, aged between 7 and 11 years; and adolescents, aged between 12 and 16 years. The program was structured in five sessions, in which we worked the emotional skills on the Mayer and Salovey Emotional Intelligence model (1997): In general, we didn't find any meaningful differences in any of the measured variables according Moment: social and emotional skills; school, family and social adaptation; subjective well-being and reduced negative symptoms. The results lead us to conclude that we need a larger number of subjects and sessions to produce the expected changes.			
Nomenclatura Internacional de Unesco para la Ciencia y Tecnología(http://skos.um.es/unesco6/)			
Códigos UNESCO	Descriptor castellano	Descriptor Inglés	
6103.01	Terapia del Comportamiento	Behavior therapy	
6105.01	Psicología Diferencial	Differential psychology	
6102.99	Otras (Sobredotación)	Other (Giftedness)	

Observaciones y Comentarios:



Los/as Tutores/as dan el Visto Bueno para entregar y defender su Trabajo Fin de Grado/Máster

Jaén, a 30 de junio de 2014



Fdo.: __Nieves Valencia Naranjo

SR. PRESIDENTE DEL TRIBUNAL EVALUADOR

ANEXO 4. Autorización para la publicación

	Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén REPOSITORIO	Autorización para la publicación de Trabajos Fin de Grado/Máster en TAUJA, Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén
---	--	--

Datos personales			
DNI	Primer Apellido	Segundo Apellido	Nombre
75121204-F	Sánchez	Adán	María Isabel
Datos Académicos			
Titulación que ha cursado (Grado o Máster)			
Grado en Psicología			
Centro	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación		
Título del trabajo			
Intervención en competencias socio-emocionales en niños/as y adolescentes con Sobredotación intelectual			
Tutor/a del TFG/TFM		Universidad/Institución	
Nieves Valencia Naranjo		Universidad de Jaén	
Propiedad intelectual compartida (artículo 17.2 del RRAEA - <i>márquese lo que corresponda</i>):		Sí X	No
EL AUTOR MANIFIESTA Que es el autor de la obra y por tanto titular de los derechos de explotación, o en su caso, cuenta con el consentimiento del resto de los autores. Igualmente declara que es autor original del trabajo, en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente.			
AMBOS AUTORIZAN A la Universidad de Jaén (UJA) para publicar el citado Trabajo Fin de Grado/Máster en TAUJA con fines docentes y de investigación, en el formato que se considere necesario para su libre acceso, permitiendo solamente la visualización del mismo. Esta autorización viene refrendada por la firma del director/a o tutor/a del trabajo. La UJA, en virtud del presente documento, adquiere el derecho de poder difundir el Trabajo Fin de Grado/Máster a través de Internet o de otros medios.			Si X No

En Jaén, a 30 de Junio de 2014

Firma del autor /a



Firma del Tutor/a



De interés:

La Universidad de Jaén expone que:

- Los derechos de autor quedan protegidos mediante la autorización de cesión no exclusiva de derechos entre la Universidad y el autor, o en su caso, autores, que se reserva/n el derecho de publicar sus trabajos en otras editoriales y soportes. Por su parte, la Universidad garantiza la visibilidad y acceso a la producción científica y docente que genera.
- Los Trabajos Fin de Grado/Máster estarán protegidos por licencias Creative Commons del tipo "Reconocimiento -no comercial - sin obra derivada" de modo que los usuarios estarán obligados a citar y reconocer los créditos de los trabajos de la manera que especifique el autor, no se podrán utilizar para fines comerciales y no se podrán alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de los mismos.
- La integridad del contenido del Trabajo queda garantizada por las opciones de seguridad del formato de almacenamiento utilizado que será PDF u otros de similares características que en el futuro pudieran determinarse.
- La autorización tiene, en principio, una vigencia indefinida, si bien se podrá, en cualquier momento, revocar la autorización que ha prestado, siempre y cuando el autor o autores manifiesten dicha voluntad por escrito ante la Universidad de Jaén.

Circunstancias excepcionales

Se contempla como **circunstancia excepcional** la no autorización de acceso abierto a los trabajos depositados en TAUJA, como puede ser, la existencia de convenios de confidencialidad con empresas o la posibilidad de generación de patentes que recaigan sobre el contenido del trabajo, o cualquier otro motivo estimado, se establece el siguiente procedimiento para asegurar la no publicidad de estos trabajos:

- **Informe motivado.** Se adjuntará un Informe motivado del director/a del TFG/TFM, exponiendo la razón por la cual no considera oportuno la difusión en abierto de dicho trabajo.
- **Fecha fin de embargo.** En este informe se indicará la fecha a partir de la cual, vencen los motivos del embargo. A partir de la fecha indicada se podrá visualizar el documento a texto completo.

Motivación de la **NO** aceptación de publicación en abierto del TFG/TFM en TAUJA

Fecha de embargo (en su caso): _____