

Análisis exploratorio de las diferencias en la inteligencia emocional de los menores con altas capacidades

**Ana Fernández-Mera¹, José Antonio Hinojosa^{2,1},
Jon Andoni Duñabeitia^{1,3}**

¹ Centro de Investigación Nebrija en Cognición (CINC), Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

² Instituto Pluridisciplinar, Universidad Complutense de Madrid, Madrid

³ UiT The Arctic University of Norway, Tromsø

España

Correspondencia: Ana Fernández-Mera. C/ Alfredo Truan, 4- 10 izda exterior. 33205 Gijón. España. E-mail: afernandezm24@alumnos.nebrija.es

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. En este estudio se investigó la posible existencia de diferencias en varios ámbitos o rasgos del constructo general de inteligencia emocional entre los menores con altas capacidades y sus pares de desarrollo normotípico.

Método. Un grupo de menores con altas capacidades y un grupo de menores con desarrollo intelectual promedio completaron en dos momentos distintos una escala de evaluación del cociente emocional EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. La muestra total estaba integrada por 187 menores españoles, con edades comprendidas entre los 8 y los 17 años. De los cuales, 118 participantes pertenecían al grupo de altas capacidades, siendo 38 mujeres y 80 varones, con una edad media de 11.2 años. El grupo de desarrollo normotípico estuvo formado por 69 participantes, de los cuales 23 eran mujeres y 46 varones, con una edad media de 11.7 años.

Resultados. Por un lado, se encontró que los menores con altas capacidades presentaban una mayor puntuación que sus pares en la subescala de Adaptabilidad, y al mismo tiempo mostraban menores puntuaciones en Inteligencia Intrapersonal y en Estado de Ánimo. No se hallaron diferencias ni en la Gestión del Estrés, ni en Inteligencia Interpersonal. De manera relevante, cuando los resultados se analizaron desde una perspectiva general sin profundizar en cada rasgo, la polaridad de estas diferencias (siendo unas positivas y otras negativas) cancelaba la aparición global de diferencias, dando lugar a la consideración errónea de la ausencia de diferencias entre grupos.

Discusión y conclusiones. Estos hallazgos aportan gran valor para romper mitos sobre las altas capacidades y para orientar la práctica psicoeducativa hacia el desarrollo de programas educativos y sociales útiles para el desarrollo afectivo de la población con altas capacidades, atendiendo a las fortalezas y debilidades emocionales.

Palabras Clave: alta capacidad; inteligencia emocional; proceso emocional; fortaleza emocional; déficits emocionales.

Abstract

Introduction. This study investigated the possible existence of differences in several domains or traits of the general construct of emotional intelligence between highly able children and their normotypically developing peers.

Method. A group of children with high abilities and a group of children with average intellectual development completed at two different times an emotional quotient assessment scale EQ-i:YV. BarOn Emotional Intelligence Inventory: youth version. The total sample consisted of 187 Spanish minors, aged between 8 and 17 years. Of these, 118 participants belonged to the high ability group, 38 females and 80 males, with a mean age of 11.2 years. The normotypical development group consisted of 69 participants, of whom 23 were female and 46 were male, with an average age of 11.7 years.

Results. On the one hand, it was found that children with high abilities had higher scores than their peers in the Adaptability subscale, and at the same time showed lower scores in Intrapersonal Intelligence and Mood. No differences were found in either Stress Management or Interpersonal Intelligence. Importantly, when the results were analysed from a general perspective without delving into each trait, the polarity of these differences (some being positive and others negative) cancelled out the overall appearance of differences, giving rise to the erroneous consideration of the absence of differences between groups.

Discussion or Conclusion. These findings provide great value for breaking myths about high abilities and for guiding educational practice towards the development of useful educational and social programmes for the affective development of the population with high abilities, taking into account emotional strengths and weaknesses.

Keywords: high-ability; emotional intelligence; emotional processing; emotional strength; emotional deficits.

Introducción

¿Tienen los menores con altas capacidades un procesamiento emocional distinto a sus pares de desarrollo normotípico? No es esta una cuestión menor teniendo en cuenta que las altas capacidades corresponden a un constructo multidimensional complejo que incluye tanto elementos cognitivos como afectivos (Abdulla Alabbasi et al., 2020; Fernandez-Mera et al., 2022). Esta población representa un potencial capital intelectual muy valioso para la sociedad (Bar-On, 2007), y para poder comprender a fondo las altas capacidades y hacer tangible su potencial, es crítico atender a su desarrollo emocional (Ogurlu, 2020).

A comienzos de la década de los 90 Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como el reconocimiento y uso de los estados emocionales propios y ajenos para la resolución de problemas y la regulación del comportamiento (Salovey & Mayer, 1990). Los autores introdujeron la idea de que la inteligencia emocional es un catalizador en el proceso de transformación del potencial en talento. Esto supuso un cambio en la concepción tradicional de la inteligencia, pasando de basarse en habilidades únicamente cognitivas a incorporar cuestiones como la experiencia, expresión y regulación de las emociones (Gardner, 1999; Mayer & Salovey, 1993; Sternberg, 2012). Además, se han ido planteando otros aspectos relacionados con la contribución de la inteligencia cognitiva y emocional a una gestión emocional más eficiente y a una mejor integración de la información emocional con la no emocional (Mayer et al., 2001). Por ello, hoy en día el procesamiento emocional de los menores con altas capacidades sigue siendo un asunto de gran relevancia para la comunidad psicoeducativa, aunque no existe un consenso general sobre los principales hallazgos (Fernández-Mera et al., 2022).

Tomando en consideración los resultados de estudios previos, se han realizado distintas propuestas teóricas para relacionar la inteligencia cognitiva con la emocional, que se pueden clasificar en modelos de capacidad o de rasgos. Los primeros consideran la inteligencia emocional como una inteligencia estándar (Mayer et al., 1999; Extremera et al., 2006; Fernández Berrocal et al., 2009; Gómez-Pérez et al., 2014; Mayer & Salovey, 1993; Mayer et al., 2003). En esta línea, se han venido utilizando pruebas basadas en el desempeño para evaluar los niveles de conocimiento emocional (Mayer et al., 1999). Por otro lado, los modelos de rasgo consideran que la inteligencia emocional es un atributo no cognitivo, o un rasgo de personalidad, definido como una característica innata que promueve el bienestar en el individuo

(Bar-On, 1997; Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2000; Bisquerra et al., 2021; Sainz et al., 2014). Los proponentes de este enfoque abogan por el uso de cuestionarios de autoinforme que evalúan la autopercepción sobre la competencia emocional (Bar-On & Parker, 2000; Petrides, 2009). A pesar de esta distinción, algunos autores plantean que Matthews et al. (2018), ambos tipos de modelos no presentan una clara diferenciación teórica (Matthews et al., 2018), si bien afirman que se basan en dos perspectivas muy diferentes (Zeidner & Matthews, 2017). En cualquier caso, ambos modelos coinciden en señalar que un adecuado funcionamiento emocional y social propicia el desarrollo óptimo del talento y del bienestar, incluso si se desconocen los factores concretos que contribuyen a ello (Abdulla Alabbasi et al., 2020).

La cantidad de estereotipos emocionales que se asocian a las altas capacidades (Zeidner & Matthews, 2000) y la escasa investigación empírica en este campo (Bermejo et al., 2013; Ogurlu, 2020; Zeidner & Matthews, 2017; Zeidner et al., 2005) ha derivado en claras discrepancias sobre la competencia emocional de este colectivo. Tal y como vamos a ver en detalle a continuación, mientras que algunos estudios apuntan a la existencia de problemas emocionales en la población de menores con altas capacidades, otros no los observan. Entre estos últimos trabajos, el estudio de Terman (1925) puede considerarse como pionero. Este autor mostró que la población de menores con altas capacidades está generalmente bien ajustada en términos de desarrollo moral, madurez emocional y relaciones sociales. Estudios posteriores han confirmado este funcionamiento adecuado en ámbitos como las fortalezas socio-emocionales, la capacidad académica, el autoconcepto social y académico, la autoeficacia y la resiliencia (Austin et al., 2002; Gross, 2002; Konstantopoulos et al., 2001; Lehman & Erdwins, 1981; Lubinski & Benbow, 2000; Preuss & Dubow, 2004; Zeidner, 1995; Zeidner & Matthews, 2000). En esta misma línea, se ha encontrado que los menores con altas capacidades presentan un buen ajuste psicológico y social, presentando niveles de adaptación similares e incluso superiores que sus pares normotípicos (Borges del Rosal et al., 2011; Gallucci et al., 1999; López & Sotillo, 2009; Nail & Evans, 1997; Oliver et al., 1999; Prieto et al., 2017; Richard et al., 2003; Sayler & Brookshire, 1993; Terman & Oden, 1959). En esta línea, algunos estudios sugieren una tendencia a la ausencia de problemas graves de conducta escolar y a la carencia de aislamiento social significativo (Gallucci et al., 1999; Sayler & Brookshire, 2004).

Contrariamente a estos estudios, hay autores que defienden la existencia de un ajuste psicológico y social inadecuado en los menores con altas capacidades (Gross, 1999; Janos et al., 1985; Powell & Haden, 1984). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la exis-

tencia de vulnerabilidades socioemocionales específicas, tales como dificultades de adaptación, baja autoestima, competitividad, perfeccionismo, y autoconcepto social más bajo en personas con altas capacidades respecto a sus pares de desarrollo típico (Cornell et al., 1995; Ingersoll & Cornell, 1995; Massé & Gagné, 2002; Plucker & Levy, 2001; Plucker & Stocking, 2001). Igualmente, existen estudios que han mostrado una mayor propensión a la existencia de conflictos interpersonales en los adolescentes con altas capacidades (Brody, 1989; Coleman & Cross, 1988; Janos et al., 1985). Estos problemas podrían tener su origen en la dificultad para aceptar las propias altas capacidades y para ser aceptados por sus compañeros (Gross, 1998; Schneider & Daniels, 1992) como consecuencia del estrés derivado de la etiqueta de altas capacidades (Freeman, 1997).

En un punto intermedio entre ambas posturas, hay autores que sugieren que la población con altas capacidades constituye un grupo diverso, por lo que algunos niños mostrarían altos niveles de competencia socioemocional, mientras que otros serían vulnerables al estrés, al aislamiento social o presentarían conductas impulsivas (Matthews et al., 2018). En esta línea, Zeidner y Matthews (2017) afirman que la mayoría de los niños con altas capacidades presentan niveles de vulnerabilidad emocional similares a los de sus pares, aunque pueden tener dificultades socioemocionales iguales a las de cualquier persona, que no estarían necesariamente derivadas de su condición de alta capacidad.

Con respecto a los estudios en torno al constructo de inteligencia emocional y su relación con las altas capacidades, las investigaciones arrojan resultados diversos en la comparativa entre los menores con altas capacidades y sus pares de desarrollo normotípico. Por un lado, parece que los individuos con altas capacidades tienen niveles más altos de inteligencia emocional que sus pares (Kaya et al., 2016; Lupu, 2012; Neihart, 1999; Norman et al., 1999; Ogurlu, 2020; Zeidner et al., 2005), aunque no son inmunes a los desafíos sociales y emocionales (Pfeiffer & Stocking, 2000). De este modo, los menores con altas capacidades pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de los demás. Esto les ayudaría a desarrollar comportamientos más adecuados y a realizar una mejor gestión de las presiones de sus compañeros mediante un uso más eficaz de las estrategias de afrontamiento positivo, como el análisis de emociones, en comparación con sus pares (Chan 2003; 2004; 2005; 2009; Mayer et al., 2001; Parker, et al., 2016).

En contraposición, otros autores concluyen que los menores con altas capacidades presentan niveles más bajos de inteligencia emocional que sus pares, lo que favorece la aparición de desajustes emocionales (Casino-García et al., 2019; Dijkstra et al., 2012). Además, algunos estudios no encuentran diferencias en el cociente emocional entre ambos grupos de niños (Al-Onizat, 2012; Angela & Caterina, 2020; Karimi & Besharat 2010; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Por último, cuando no solo se consideran las puntuaciones en las distintas escalas que conforman la inteligencia emocional y no únicamente su nivel global (Bar-On 1997; 2006), parece que los menores con altas capacidades presentan puntuaciones más altas en algunas escalas (como, por ejemplo, en Adaptabilidad) o subescalas (habilidades o destrezas) de inteligencia emocional (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schwean et al., 2006), mientras que en otras se observan puntuaciones más bajas, como por ejemplo en Intrapersonal, Interpersonal y Gestión del Estrés (Al-Onizat, 2012; Zeidner et al., 2005).

Algunos enfoques teóricos, como modelo de rasgos de Bar-On (1997; 2006), proponen que la inteligencia emocional puede concebirse como un compendio de diferentes componentes socioemocionales personales e interpersonales que tienen un impacto en la capacidad de afrontar los retos del entorno e influyen en el bienestar emocional de los individuos. Para este autor, la inteligencia emocional se evalúa a través de una serie de escalas que representan los siguientes componentes: Adaptabilidad, Intrapersonal, Interpersonal, Gestión del Estrés y Estado de Ánimo. Cada una de estas escalas estaría definida a su vez por una serie de habilidades emocionales que veremos con más detalle a continuación.

En la investigación en torno a la escala de Adaptabilidad, cuyas subescalas, según Bar-On (1997; 2006), aluden a la resolución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad, hay autores que recogen que los menores con altas capacidades puntúan más alto que sus pares (Abdulla Alabbasi et al., 2020; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schwean et al., 2006). Al considerar los resultados de las diferentes subescalas, se han encontrado puntuaciones más altas en flexibilidad para la población con altas capacidades, lo que les permitiría contar con recursos más eficaces para disminuir su vulnerabilidad (Austin et al., 2002; Zeidner, 1995; Zeidner & Matthews, 2000) y superar con éxito las circunstancias estresantes (Neihart, 2021). Del mismo modo, los menores con altas capacidades también presentan mayores puntuaciones en la subescala de resolución de problemas en (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Sánchez Núñez et al., 2017), lo que sugiere una elevada capacidad para en-

contrar soluciones poco convencionales mediante el empleo de métodos innovadores y creativos (Parker, 1997).

Por el contrario, se han observado que los menores con altas capacidades presentan problemas en algunos componentes socioemocionales. En este sentido, se han observado menores puntuaciones en la subescala de autoestima del componente Intrapersonal, que incluye además las subescalas de autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización (Bar-On, 1997; 2006). Este resultado se ha atribuido a unos elevados niveles de competitividad, perfeccionismo (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021; Casino-García et al., 2021; Massé & Gagné, 2002; Plucker & Levy, 2001; Plucker & Stocking, 2001). Por otro lado, existe una mayor propensión a los conflictos interpersonales en los adolescentes con altas capacidades (Brody, 1989; Coleman & Cross, 1988; Janos et al., 1985), según se desprende de las puntuaciones en la escala Interpersonal, cuyas habilidades son empatía, responsabilidad social y relación interpersonal (Bar-On, 1997; 2006). Finalmente, los menores con altas capacidades obtienen puntuaciones más bajas que sus pares en la escala Gestión del Estrés (Chan 2003; 2004; 2005; 2009), que incluye las subescalas de tolerancia al estrés y el control de los impulsos (Bar-On, 1997; 2006).

Por último, existe evidencia mixta en lo que respecta a la escala Estado de Ánimo, cuyas subescalas aluden al optimismo y a la felicidad (Bar-On, 1997; 2006). Autores como Abdulla Alabbasi et al. (2020) y Casino-García et al. (2021) han encontrado que los estudiantes con altas capacidades muestran un estado de ánimo más optimista y feliz en comparación con sus pares de desarrollo típico. Por el contrario, los resultados de un reciente trabajo de revisión sobre las características socioemocionales de niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales muestran una tendencia a presentar un estado de ánimo deprimido (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

Objetivos e hipótesis

Con todo lo expuesto hasta aquí y, de acuerdo con Zeidner y Matthews (2017), parece necesaria más investigación que permita lograr una mejor comprensión de las características socioemocionales específicas de los menores con altas capacidades (véase también Fernández-Mera et al., 2022). Para profundizar en esta cuestión, el presente estudio pretende indagar en el procesamiento emocional de los menores con altas capacidades a partir del constructo de inteligencia emocional, medido con una herramienta de evaluación del cociente emocional,

con el objetivo de detectar posibles diferencias entre un grupo de menores con altas capacidades y otro con desarrollo normotípico.

Los objetivos generales de este trabajo consisten en comprender de manera más precisa las características socioemocionales específicas de los niños con altas capacidades y explorar el procesamiento emocional en menores con altas capacidades utilizando el constructo de inteligencia emocional, que será medido a través de una herramienta de evaluación del cociente emocional. Como objetivos más específicos, pretendemos examinar las diferencias en el cociente emocional entre menores con altas capacidades y menores con desarrollo normotípico, así como en las diferentes escalas que componen el nivel general de inteligencia emocional. Basándonos en la literatura previa, se plantea la hipótesis de que los menores con altas capacidades mostrarán diferencias significativas en su cociente emocional en comparación con el de sus pares de desarrollo normotípico, tanto en el nivel general de inteligencia emocional como en las escalas individuales que lo componen.

Método

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 187 menores españoles (61 mujeres y 126 hombres), con edades comprendidas entre los 8 y los 17 años. Los menores que conformaron el grupo de altas capacidades procedían de asociaciones de familias de menores con altas capacidades de las comunidades autónomas del Principado de Asturias, Galicia, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, y Aragón. Todos ellos contaban con un informe psicopedagógico oficial acreditativo de su condición de altas capacidades, derivado de evaluaciones psicopedagógicas llevadas a cabo por profesionales cualificados que siguieron los protocolos oficiales establecidos por cada Comunidad Autónoma y estaban debidamente inscritos en el correspondiente registro autonómico. En España, los protocolos de identificación se adhieren a las directrices de la normativa educativa estatal vigente en cada momento y se emplean instrumentos de detección técnicamente apropiados. Los instrumentos utilizados en las evaluaciones psicopedagógicas oficiales incluyen la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños-V (WISC-V; Wechsler, 2014), el Stanford-Binet-5 (SB-5; Roid et al., 2004), la Batería de Evaluación Kaufman para Niños-II (KABC-2; Kaufman et al., 2005) y el Test Woodcock-Johnson de Habilidades Cognitivas-IV (WJ-IV; Mather & Jaffe, 2016). Estas pruebas permiten la medición del CI y la detección de las altas capacidades. Los participantes de la muestra

de menores con desarrollo normotípico procedían de centros educativos del Principado de Asturias y de la Comunidad Madrid. Como criterio de inclusión se pidió a los centros que no incluyeran alumnado con un rendimiento escolar fuera de la media.

Para eliminar el sesgo de selección, se realizó un screening antes del comienzo de las pruebas, asegurando así que los participantes cumplían adecuadamente los criterios de pertenencia a un grupo u otro (Del Rosal et al., 2011). El cribado se hizo siguiendo las normas de interpretación de una prueba comercial diseñada para ello: MATRICES-TAI: Test Adaptativo de Inteligencia General (Abad, Sánchez-Sánchez, & Santamaría, 2020). Se aseguró así que la muestra de menores con desarrollo normotípico no estuviese contaminada por casos de menores con altas capacidades aún no diagnosticados. Igualmente, el perfil cognitivo del grupo de menores con altas capacidades fue explorado con la batería cognitiva Cognitive Assessment Battery (CAB)TM (CogniFit Inc., 2022), en línea con recientes estudios que muestran un mejor desempeño cognitivo general en población de menores con altas capacidades (Asensio et al., 2023).

El tipo de muestreo hecho fue no probabilístico deliberado o por juicio, en el caso de los menores con altas capacidades, y no probabilístico por conveniencia, en el caso del grupo control. Los menores que conformaron el grupo de altas capacidades fueron 118 participantes (38 mujeres y 80 varones), con una edad media de 11.2 años ($DE=2.12$). El grupo de desarrollo normotípico quedó formado por 69 participantes (23 mujeres y 46 varones), con una edad media de 11.7 años ($DE=2.06$). Las familias de los participantes en la investigación cumplieron un cuestionario de autopercepción de su nivel socioeconómico según la Escala MacArthur de Estatus Socioeconómico Subjetivo (Adler & Stewart, 2007). Los resultados fueron muy similares (media del grupo de altas capacidades = 6.38, $DE=1.07$; media del grupo de desarrollo normotípico = 6.62, $DE=1.11$). Todos estos valores indican que las características demográficas y socioeconómicas de ambos grupos son similares.

El estudio contó con un protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Nebrija. Las familias de los menores fueron informadas de la naturaleza, el objetivo y el protocolo, firmando un consentimiento informado para la participación de sus hijos.

Instrumentos y procedimiento

Partiendo de un modelo teórico y de medición de rasgos, se seleccionó como instrumento evaluativo una prueba de cociente emocional en su versión para jóvenes y adolescentes: EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (Bar-On & Parker, 2018; adaptado por Bermejo et al., 2018). Este instrumento representa uno de los más usados con menores en el campo educativo (Bar-On, 1997; Dawda & Hart, 2000; Ferrández et al., 2012; Palmer et al., 2003; Parker et al., 2005; Ugarriza & Pajares, 2005) y ha sido diseñado específicamente para evaluar la inteligencia emocional en niños y jóvenes. Esta prueba se compone de diversas escalas que miden diferentes aspectos de la inteligencia emocional, como la adaptabilidad, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, el estado de ánimo general y la gestión del estrés, así como el cociente general de inteligencia emocional. Ha sido desarrollado y validado para ser utilizado en jóvenes de edades comprendidas entre los 7 y los 18 años, lo cual es adecuado para el rango de edad de la muestra. Además, la adaptación de la prueba permite evaluar específicamente la inteligencia emocional en esta población, así como la evaluación de sus diferentes escalas. Esto nos permitirá obtener una visión pormenorizada de las diferencias en la inteligencia emocional entre los menores con altas capacidades y los menores con desarrollo normotípico.

El EQ-i:YV es un cuestionario que se cumplimenta en línea y su cuestionario consta de 60 ítems, con cuatro alternativas de respuesta. Las puntuaciones brutas se tabulan automáticamente y se convierten en puntuaciones estándar basadas en una media de 100 y una desviación estándar de 15, similar a las puntuaciones del CI. Las puntuaciones medias o superiores del cociente emocional en el EQ-i:YV sugieren que el participante es eficaz en el funcionamiento emocional y social. Cuanto más altas sean las puntuaciones, más positiva será la predicción de un funcionamiento eficaz a la hora de hacer frente a las demandas y los retos diarios. Por otro lado, las puntuaciones bajas en el cociente emocional sugieren incapacidad para ser eficaz y la posible existencia de problemas emocionales, sociales y/o conductuales (Bar-On, 2006).

La inteligencia emocional se midió en dos momentos. La primera medida se tomó al inicio de la investigación, y la segunda medida se recogió transcurridos dos meses desde la primera medida. De esta manera, se pudo comprobar la fiabilidad test retest de los resultados obtenidos.

Análisis estadístico

Se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas para examinar el cociente emocional general siguiendo un diseño 2 (Orden de aplicación de la prueba: primera, segunda) * 2 (Grupo: altas capacidades, control). Con posterioridad se realizó un ANOVA con un diseño 2 (Orden de aplicación de la prueba: primera, segunda) * 2 (Grupo: altas capacidades, control) * 5 (Escala: Adaptabilidad, Interpersonal, Intrapersonal, Estado de Ánimo general, Gestión del Estrés) como factores. Los análisis se llevaron a cabo utilizando el software jamovi (The jamovi project, 2022) con la integración de R (R Core Team 2021). Para realizar los análisis estadísticos, se utilizaron los paquetes afex (Singmann, 2018) y emmeans (Lenth, 2020) en conjunto con jamovi.

Resultados

Los resultados mostraron un efecto principal del Orden de aplicación de la prueba $F(1, 185) = 4.53, p = .035$, lo que sugiere que las puntuaciones fueron más altas en la segunda que en la primera medición (diferencia de medias = 1.55). El efecto del Grupo no fue significativo, $F(1, 185) = 0.23, p = .629$, y la interacción entre ambos factores tampoco $F(1, 185) = 1.49, p = .224$, mostrando que no existían diferencias entre los grupos a nivel del cociente emocional general.

Por otro lado, los resultados obtenidos del EQ-i:YV en los dos momentos de la aplicación de la prueba mostraron un efecto principal de la Escala, $F(4, 740) = 14.80, p < .001$, lo que sugiere que se dieron puntuaciones diferentes en función de la escala específica del EQ-i:YV. También se encontró un efecto principal significativo del Orden de aplicación de la prueba, $F(1, 185) = 5.02, p = .026$, consistente en un incremento de las puntuaciones en la segunda medición comparadas con las de la primera. Sin embargo, este efecto no interactuó con el factor Grupo, $F(1, 185) = 1.74, p = .189$. Es importante destacar que la interacción crítica entre Escala y Grupo resultó significativa, $F(4, 740) = 8.62, p < .001$, lo que sugiere que existen diferencias en las puntuaciones de los menores con altas capacidades y el grupo control en algunas de las escalas. Los análisis post hoc demostraron que el grupo de niños y adolescentes con altas capacidades mostró puntuaciones más altas en Adaptabilidad que sus controles, $t(185) = 3.02, p = .003$, pero también puntuaciones más bajas que sus compañeros en Intrapersonal, $t(185) = 2.33, p = .021$ y en Estado de ánimo general, $t(185) = 3.35, p < .001$. No se observaron diferencias significativas en las escalas Interpersonal $t(185) = 0.92, p = .356$

y Gestión del estrés, $t(185) = 0.35$, $p = .729$ (véanse la Figura 1 y la Tabla 1). El efecto principal del Grupo no fue significativo, $F(1, 185) = 1.93$, $p = .166$, y la triple interacción tampoco, $F(4, 740) = 0.87$, $p = .483$.

Resultados de los objetivos

Objetivo 1: Identificar las diferencias existentes en el cociente emocional entre menores con altas capacidades y menores con desarrollo normotípico. Los resultados del estudio muestran que la puntuación en la inteligencia emocional global es igual para ambos grupos.

Objetivo 2: Identificar las diferencias existentes en las diferentes escalas que componen el nivel general de inteligencia emocional entre menores con altas capacidades y menores con desarrollo normotípico. Nuestros resultados sugieren que existen diferencias en una u otra dirección en función de las puntuaciones de las escalas. En particular, los resultados mostraron que los menores con altas capacidades presentan puntuaciones más altas en la escala de Adaptabilidad y significativamente más bajas en la escala Intrapersonal y en la de Estado de ánimo general. Por otro lado, los menores con altas capacidades y los de desarrollo normotípico se comportaron de manera similar en las restantes escalas. De este modo, no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos ni en la escala Gestión del estrés, ni en la escala Interpersonal.

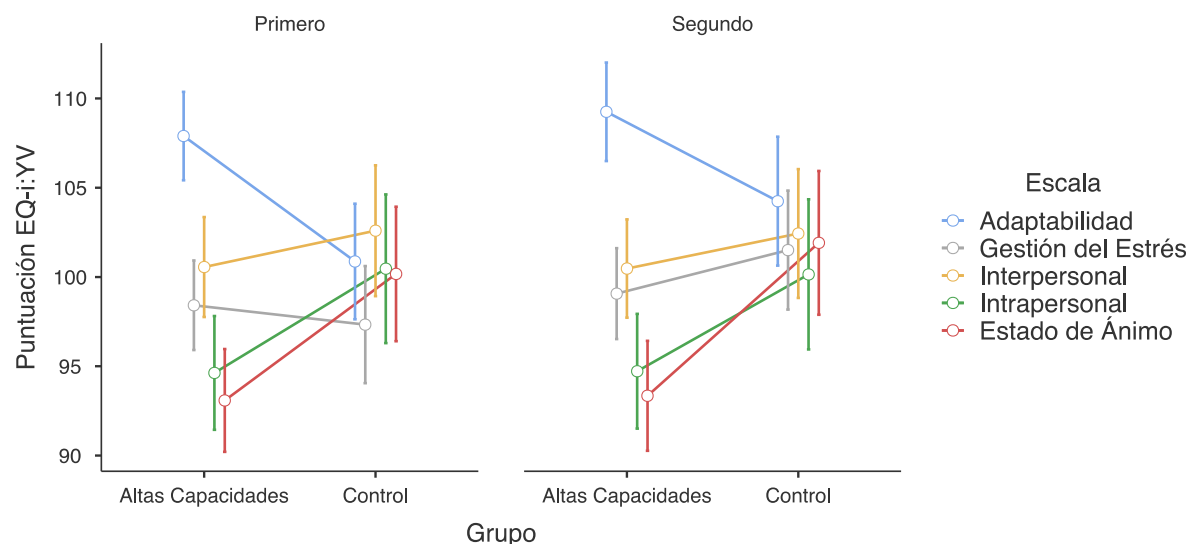


Figura 1. Medias marginales estimadas por Escala, Grupo y Orden de aplicación de la prueba. Las barras de error representan los intervalos de confianza al 95%.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por Escala, Grupo y Orden de aplicación de la prueba.*

Orden de Aplicación	Grupo	Escala	Media	SE	95% Intervalo de Confianza	
					Límite Alto	Límite Bajo
Primero	Altas capacidades	Cociente emocional	100	1.38	97.5	103
		Adaptabilidad	107.9	1.25	105.4	110.4
		Gestión del estrés	98.4	1.27	95.9	100.9
		Interpersonal	100.6	1.42	97.8	103.4
		Intrapersonal	94.6	1.61	91.4	97.8
		Estado de ánimo general	93.1	1.46	90.2	96.0
	Control	Cociente emocional	100	1.81	96.8	104
		Adaptabilidad	100.9	1.64	97.6	104.1
		Gestión del estrés	97.3	1.66	94.1	100.6
		Interpersonal	102.6	1.86	98.9	106.3
		Intrapersonal	100.5	2.11	96.3	104.6
		Estado de ánimo general	100.2	1.91	96.4	103.9
Segundo	Altas capacidades	Cociente emocional	101	1.34	98.3	104
		Adaptabilidad	109.3	1.40	106.5	112.0
		Gestión del estrés	99.1	1.29	96.5	101.6
		Interpersonal	100.5	1.40	97.7	103.2
		Intrapersonal	94.7	1.63	91.5	97.9
		Estado de ánimo general	93.3	1.56	90.3	96.4
	Control	Cociente emocional	103	1.75	99.4	106
		Adaptabilidad	104.2	1.83	100.6	107.9
		Gestión del estrés	101.5	1.69	98.2	104.8
		Interpersonal	102.4	1.83	98.8	106.0
		Intrapersonal	100.1	2.13	95.9	104.3
		Estado de ánimo general	101.9	2.04	97.9	105.9

Discusión y Conclusiones

En este trabajo nos planteamos como objetivos identificar las diferencias existentes en el cociente emocional entre menores con altas capacidades y menores con desarrollo normotípico, así como en las escalas que componen el nivel general de inteligencia emocional de acuerdo con las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del EQ-i:YV. La hipótesis de

la que partíamos era que los menores con altas capacidades mostrarían diferencias significativas en su cociente emocional en comparación con sus pares de desarrollo normotípico, tanto en el nivel general de inteligencia emocional como en las escalas individuales que lo componen.

Los resultados muestran que la puntuación en la inteligencia emocional global es igual para ambos grupos, en línea con la evidencia encontrada en estudios previos (Al-Onizat, 2012; Angela & Caterina, 2020; Karimi & Besharat, 2010; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Sin embargo, como se ha encontrado en otros trabajos (Al-Onizat, 2012; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schwean et al., 2006; Zeidner et al., 2005), nuestros resultados sugieren que existen diferencias en una u otra dirección en las puntuaciones de las escalas. Estos hallazgos ponen de manifiesto que la ausencia de diferencias en el cociente global puede atribuirse a un fenómeno de compensación de puntuaciones en las escalas que integran el instrumento. Como veremos a continuación, estos datos evidencian la necesidad de plantear y desarrollar protocolos en el ámbito educativo, familiar y social que tengan en cuenta las debilidades y las fortalezas de los menores con altas capacidades en habilidades socioemocionales específicas.

En particular, los resultados del presente estudio muestran que los menores con altas capacidades presentan puntuaciones más altas en la escala de Adaptabilidad. Estos datos concuerdan con los de estudios previos (Abdulla Alabbasi et al., 2020; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schwean et al., 2006), y sugieren que los menores con altas capacidades presentan una capacidad de adaptación más alta que sus pares de desarrollo normotípico, posiblemente gracias a su flexibilidad cognitiva y a su capacidad para la resolución de problemas basada en una forma creativa y novedosa de ver las cosas (Austin et al., 2002; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Sánchez Núñez et al., 2017; Thompson et al., 2000; Zeidner, 1995; Zeidner & Matthews, 2000).

Por el contrario, la escala Intrapersonal muestra puntuaciones significativamente más bajas para el grupo de menores con altas capacidades. Este dato concuerda con el de estudios previos que han señalado la existencia de vulnerabilidades socioemocionales específicas, tales como baja autoestima, bajo autoconcepto, dificultades de autoaceptación o alto estrés derivado de un fuerte sentimiento de ser diferentes a sus pares con desarrollo normotípico (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021; Brody, 1989; Casino-García et al., 2021; Coleman &

Cross, 1988; Cornell et al., 1995; Freeman, 1997; Gross, 1998; Ingersoll & Cornell, 1995; Janos et al., 1985; Massé & Gagné, 2002; Plucker & Levy, 2001; Plucker & Stocking, 2001; Schneider & Daniels, 1992). Estas diferencias pueden ser debidas a la dificultad que para estos menores supone entender y evaluar sus propias emociones y sentimientos utilizando como recurso su nivel más elevado de inteligencia cognitiva. Como indican Richburg & Fletcher (2002), los mecanismos de razonamiento para emociones y sentimientos difieren de los empleados para la resolución de problemas. Un aspecto reseñable es que una de las habilidades evaluadas en esta subescala es la asertividad, entendida como la capacidad de expresar los propios sentimientos (Bar-On, 2007). De este modo, las mayores dificultades para evaluar con precisión las emociones propias podría conducir a los menores con altas capacidades a tener dificultades en expresar sus emociones en las interacciones comunicativas con los demás y con su entorno. Por lo tanto, los programas de acompañamiento a estos menores deberían incidir más en el ámbito intrapersonal (autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización), tanto en la esfera del autoconocimiento emocional como en la esfera de la expresión de sus emociones. Esto posibilitaría su autorrealización y desarrollo integral.

De manera similar, observamos una puntuación significativamente más baja en el grupo con altas capacidades para la escala de Estado de ánimo general. Este resultado está en consonancia con los datos previos que muestran una tendencia de los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales a presentar un estado de ánimo deprimido (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). Pese a que no existe una explicación consensuada sobre cuál puede ser la causa de esta situación, nuestra hipótesis de trabajo para futuros estudios es que podría estar relacionada con la baja motivación y energía, ya que se ha sugerido que ambos aspectos podrían estar presentes en la alta capacidad (Sternberg & Davidson, 2005).

A pesar de la existencia de estas diferencias, nuestros análisis mostraron que los menores con altas capacidades y los de desarrollo normotípico se comportaban de manera similar en las restantes escalas. De este modo, en la escala Gestión del estrés no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos. Esta ausencia de diferencias puede deberse a que los menores con altas capacidades cuentan con una serie de recursos internos relacionados con una mayor flexibilidad vinculada a la mejor adaptabilidad. Esto haría posible que los menores manejasen de manera más eficiente los elementos estresantes del entorno, como sugieren algunos autores (Neihart, 2021).

En la escala Interpersonal tampoco se observaron diferencias significativas entre los grupos. Estos resultados concuerdan con las propuestas de los autores que defienden la existencia de un correcto ajuste emocional en las relaciones sociales de esta población. En este sentido, estudios previos han encontrado que los menores con altas capacidades muestran una ausencia de problemas de conducta escolar graves, carecen de problemas relacionados con el aislamiento social y presentan una serie de fortalezas socioemocionales y un alto autoconcepto social (Borges del Rosal et al., 2011; Gallucci et al., 1999; Gross, 2002; Konstantopoulos et al., 2001; López & Sotillo, 2009; Lubinski & Benbow, 2000; Nail & Evans, 1997; Oliver et al., 1999; Prieto et al., 2017; Richards et al., 2003; Sayler & Brookshire, 1993; Terman, 1925; Terman & Oden, 1959). Este hallazgo cuestiona las propuestas educativas, familiares y sociales de acompañamiento que tratan de potenciar la actividad interpersonal por encima de lo que se trabaja con sus homólogos con desarrollo normotípico, ya que estas actividades no parecen necesarias para la mejora de su bienestar y de su desarrollo integral. Con esto no estamos afirmando que los programas de entrenamiento en habilidades interpersonales no tengan cabida en este contexto (véase Mar Gómez-Pérez et al., 2014), sino que sugerimos dar prioridad a otras habilidades afectivas y emocionales.

Como vemos, este estudio muestra un alto nivel de coherencia en los resultados a través de dos medidas diferentes espaciadas en el tiempo. Además, los datos se enmarcan dentro de los resultados de estudios previos que han obtenido hallazgos similares. A pesar de ello, existen discrepancias con otros trabajos. A este respecto, algunos estudios han analizado el constructo de inteligencia emocional de manera global, sin considerar la información proporcionada por las distintas escalas (Angela & Caterina, 2020; Karimi & Besharat, 2010). Por ello, es posible que las diferencias de procesamiento emocional elemental analizadas a través de las escalas de inteligencia emocional queden compensadas entre sí, tal y como ocurre en el presente trabajo, dando lugar a conclusiones dispares. Por tanto, parece necesario tener en cuenta las puntuaciones en todas las escalas a la hora de abordar cuestiones relacionadas con los aspectos emocionales de los niños con altas capacidades. Por otro lado, es importante señalar el posible impacto del tipo de modelo teórico en el que se fundamenten las investigaciones (capacidad vs. rasgos). Algunos autores han señalado que la relación entre inteligencia cognitiva e inteligencia emocional varía en función del modelo de medición utilizado (Ogurlu, 2020). En esta línea, Zeidner et al. (2005) encontraron puntuaciones más altas en las pruebas de capacidad para los altas capacidades y puntuaciones más bajas en las de rasgos. Final-

mente, es interesante hacer hincapié en que, en algunas ocasiones, las conclusiones proceden de estudios que no cuentan con grupos de control claramente definidos para la comparación. De esta manera, nos encontramos con sesgos relacionados con el grupo control como consecuencia de la falta de estudios comparativos (Chan, 2004; Lee & Olszewski- Kubilius, 2006; Zeidner & Matthews, 2017), o del nivel de rigor en los criterios para asignar las personas a los distintos grupos (Borges del Rosal et al., 2011; Janos et al., 1985; McCallister et al., 1996).

En definitiva, nuestros datos sugieren que no existe un desajuste psicológico y social general en los menores con altas capacidades. Por el contrario, presentan un patrón que muestra déficits específicos en la inteligencia intrapersonal y en el estado de ánimo que se compensan con una mayor fortaleza emocional en su nivel de adaptabilidad. Los resultados de nuestro estudio orientan a la reflexión, diseño y planificación de programas que busquen tener un impacto positivo en el desarrollo académico, social y emocional de los menores con altas capacidades, teniendo en cuenta cuáles son sus fortalezas y sus déficits emocionales. Nuestra propuesta es que en dichos programas se trabajen cada una de las habilidades que conforman las escalas de la inteligencia emocional. Una vez diseñados, su implementación se debería llevar a cabo en dos líneas fundamentales: la grupal, a través de programas generales y segmentados por edad para el colectivo, y la individual, con un trabajo personalizado para cada individuo en función de sus propias fortalezas y déficits.

En definitiva, los hallazgos de este estudio nos permiten reflexionar sobre la posibilidad de replantear y desarrollar protocolos en el ámbito educativo, familiar y social que tengan en cuenta las diferencias reales en la competencia emocional, así como sus posibles causas.

En conclusión, de acuerdo con nuestra hipótesis inicial existen algunas diferencias en el procesamiento emocional de los menores con altas capacidades respecto a sus pares de desarrollo típico. Dichas diferencias pueden quedar enmascaradas a nivel global por la compensación de las discrepancias en las puntuaciones obtenidas en niveles más específicos de la inteligencia emocional. Por ello, el mejor desempeño emocional vinculado con la condición de alta capacidad y los déficits emocionales que este tipo de población presenta pueden dar lugar a una imagen general que no se corresponde con la realidad granular del constructo. El trabajo específico en los aspectos diferenciales a través de programas adecuadamente diseñados es la clave para el completo desarrollo emocional y el bienestar de esta población.

Finalmente, cabe señalar que nuestro estudio presenta una serie de limitaciones. Una de ellas radica en el amplio rango de edades de la muestra, que abarca desde los 8 hasta los 17 años. Esto puede influir en el manejo y la comprensión de las emociones debido a que los participantes de distintas edades pueden estar atravesando diferentes etapas de su desarrollo emocional. Considerando estas variaciones, la interpretación y generalización de nuestros hallazgos debe hacerse con cautela. Otra limitación importante de este estudio es que no se han abordado las posibles diferencias individuales en el procesamiento emocional entre los propios niños y niñas con altas capacidades. Esto se debe a que la muestra utilizada no es suficientemente amplia para llevar a cabo un análisis exhaustivo de las mismas. Sería valioso y pertinente estudiar en mayor profundidad el procesamiento emocional en menores con altas capacidades en investigaciones futuras, utilizando para ello una muestra más extensa y diversa que permita obtener conclusiones más robustas y generalizables.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los resultados de este estudio enfatizan la importancia de continuar investigando en el campo de las altas capacidades y el procesamiento emocional, abordando aspectos como la edad y el género de manera más exhaustiva. Esto contribuirá a una comprensión más completa y precisa de las características emocionales de esta población, así como a la implementación de estrategias de apoyo y desarrollo adecuadas para promover su bienestar emocional.

Referencias

- Abad, F. J., Sánchez-Sánchez, F., y Santamaría, P. (2020). MATRICES-TAI. Test Adaptativo de Inteligencia General. TEA Ediciones.
- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1770704>
- Adler, N., & Stewart, J. (2007). The MacArthur scale of subjective social status. *San Francisco: MacArthur Research Network on SES & Health*.
- Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de*

- Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 16(1), 60.
<https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222–248. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1976>
- Angela, F. R., & Caterina, B. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>
- Asensio, D., Fernández-Mera, A., & Duñabeitia, J.A. (2023, in press). The cognitive profile of intellectual giftedness. *International Journal of Educational Psychology*.
- Austin, E. J., Manning, J. T., McInroy, K., & Mathews, E. (2002). A preliminary investigation of the associations between personality, cognitive ability and digit ratio. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1115–1124. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00002-8)
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: *Multi-Health Systems*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.
- Bar-On, R. (2007). The Impact of Emotional Intelligence on Giftedness. *Gifted Education International*, 23(2), 122–137. <https://doi.org/10.1177/026142940702300203>
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual. Toronto: *Multi-Health Systems Inc.*
- Bar-On, T. & Parker, J.D.A (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto & M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones
- Bermejo, R., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., & Sainz, M. (2013). A cognitive-creative profile of emotional talent. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(1), 12–16. <https://doi.org/10.7821/naer.2.1.12-16>
- Bisquerra Alzina, R., & LOPEZ CASSA, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Borges del Rosal, M. Á., Hernández Jorge, C. M., & Rodríguez Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*. <http://hdl.handle.net/11162/4050>

- Brody, L. (1989). Book Reviews: McLeod, J., & Cropley, A. (1989). Fostering Academic Excellence. New York: Pergamon Press, hard cover \$45.00, paperback \$22.50, 289 pp. *Gifted Child Quarterly*, 33(4), 169–169. <https://doi.org/10.1177/001698628903300409>
- Canivez, G. L., & Watkins, M. W. (1998). Long-term stability of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition. *Psychological Assessment*, 10(3), 285–291. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.3.285>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418. <https://doi.org/10.1023/a:1025982217398>
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27(1), 18–24. <https://doi.org/10.1080/02783190409554284>
- Chan, D. W. (2005). Self-Perceived Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47–56. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-471>
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and Typology of Perfectionism: The Use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0016986209334963>
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41–56. <https://doi.org/10.1177/016235328801100406>
- CogniFit Inc. (2022). *Cognitive Assessment Battery (CAB)TM* [software].
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., & Bland, L. C. (1995). Achievement and Self-Concept of Minority Students in Elementary School Gifted Pro-

- grams. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 189–209. <https://doi.org/10.1177/016235329501800206>
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797–812. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00139-7)
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2012). Personality and well-being: Do the intellectually gifted differ from the general population? *Advanced Development*, 13, 103–118.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEM), version 2.0 rehabilitees, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., Palomera Martín, R., Ruiz-Aranda, D., Cabello González, R., & Botín, F. M. (2009). Avances en el estudio de la Inteligencia emocional. In *redined.educacion.gob.es*. Santander: Fundación Botín, 2009. <http://hdl.handle.net/11162/113127>
- Fernandez-Mera, A., Hinojosa, J. A., & Duñabeitia, J. A. (2022). Emotional Processing of Gifted Children: An Unresolved Matter. *Psicologica*, 43(2): e1477 <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/14778>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, M. R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17,309-339. 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479–493. <https://doi.org/10.1007/bf03172806>
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18–21. <https://doi.org/10.1080/02783199909553992>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic-books.
- Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., Belén García-Martín, M., Dolores Calero-García, M., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59–69. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70007-x](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70007-x)

- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207–214. <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Ingersoll, K. S., & Cornell, D. G. (1995). Social Adjustment of Female Early College Entrants in a Residential Program. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(1), 45–62. <https://doi.org/10.1177/016235329501900104>
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel “Different.” *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78–82. <https://doi.org/10.1177/001698628502900207>
- Karimi, M., & Besharat, M. A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 753–756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.179>
- Kaufman, A. S., Netlibrary, I., & Al, E. (2005). Essentials of KABC-II assessment. J. Wiley.
- Kaya, Fa., Kanik, P., & Alkin, S. (2016). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students’ Emotional Intelligence and Communication Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2016.01.018>
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who Are America’s Gifted? *American Journal of Education*, 109(3), 344–382. <https://doi.org/10.1086/444275>
- Lee, S.-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (1981). The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually-Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134–137. <https://doi.org/10.1177/001698628102500311>
- Lenth, R. (2020). emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=emmeans>.
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39–53. <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>

- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137–150. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.137>
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school. *Bulletin Scientific*, 17, 128–132.
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). Gifts and Talents as Sources of Envy in High School Settings. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/001698620204600103>
- Mather, N., & Jaffe, L. (2016). Woodcock-Johnson IV: reports, recommendations, and strategies. *John Wiley & Sons, Inc.*
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2018). Emotional intelligence and giftedness. *APA Handbook of Giftedness and Talent*, 585–600. <https://doi.org/10.1037/0000038-038>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/02783190109554084>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McCallister, C., Nash, W. R., & Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273–276. <https://doi.org/10.1080/02783199609553758>
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18–21. <https://doi.org/10.1080/02783199709553845>

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Routledge.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R., & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22(1), 5–9. <https://doi.org/10.1080/02783199909553990>
- Ogurlu, U. (2020). Overview of meta-analyses on giftedness. *Gifted and Talented International*, 35(2), 110–127. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1893135>
- Oliver, P. R., Fernández, A. M., & Guzmán, J. I. N. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 537–546.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1191–1210. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00328-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00328-8)
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Shaughnessy, P. A., Huang, S. H. S., Wood, L. M., & Eastabrook, J. M. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 215–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.008>
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university. *Gifted Education International*, 33(2), 183–194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Parker, J. R. (1997). Who are the Gifted? *Gifted Education International*, 12(2), 85–90. <https://doi.org/10.1177/026142949701200207>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). En *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85–101). Springer US.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93. https://doi.org/10.1300/j008v16n01_06
- Plucker, J. A., & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56(1), 75–76. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.1.75>

- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-Concept Development of Gifted Adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535–548. <https://doi.org/10.1177/001440290106700407>
- Powell, P. M., & Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6(3), 131–133. <https://doi.org/10.1080/02783198409552783>
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105–111. <https://doi.org/10.1080/02783190409554250>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288>
- R Core Team. (2021). *R: The R Project for Statistical Computing*. R-Project.org. <https://www.r-project.org>
- Richard, F. D., Bond, C. F., & Stokes-Zoota, J. J. (2003). One Hundred Years of Social Psychology Quantitatively Described. *Review of General Psychology*, 7(4), 331–363. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.4.331>
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child Study Journal*, 32(1), 31–38.
- Roid, G. H., R Andrew Barram, & Netlibrary, I. (2004). Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) assessment. *John Wiley & Sons*.
- Sainz Gomez, M., Ferrándiz García, C., Fernández Vidal, C., & Ferrando Prieto, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1). <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2017). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de

- las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1287>
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150–154. <https://doi.org/10.1177/001698629303700403>
- Schneider, B. H., & Daniels, T. (1992). Peer acceptance and social play of gifted kindergarten children. *Exceptionality*, 3(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/09362839209524791>
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2). <https://doi.org/10.7790/ejap.v2i2.70>
- Singmann, H. (2018). afex: Analysis of Factorial Experiments. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=afex>.
- Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(5), 501–511. <https://doi.org/10.1002/wcs.1193>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610455>
- Terman, L.M. (1925). Genetic studies of genius. *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford Univ. Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Stanford Univer. Press.
- The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Thompson, C. L., Rudolph, L. B., Henderson, D. A., Dansby, V., & Dansby, T. (2000). *Counseling children*. Belmont: Brooks/Cole.
- Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 0(008), 11. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Zeidner, M. (1995). Personality Trait Correlates of Intelligence. *International Handbook of Personality and Intelligence*, 299–319. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_15

- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and Personality. *Handbook of Intelligence*, 581–610. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.027>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163–182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>
- Zeidner, M., Shanizinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369–391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

Recibido: 10-04-2023

Aceptado: 20-06-2023