



**Universitat de les  
Illes Balears**  
Facultad de Psicología

**Trabajo de Fin de Grado**

# Altas capacidades, inteligencia emocional y género. Un estudio comparativo.

Alexandra Cabello Gálvez

**Grado de Psicología**

Año académico 2018-2019

DNI de la alumna: 43214017-F

Trabajo tutelado por Rosabel Rodríguez Rodríguez  
Departamento de Pedagogía aplicada y psicología de la educación

Se autoriza a la Universidad a incluir este trabajo en el Repositorio Institucional para su consulta en acceso abierto y difusión en línea, con finalidades exclusivamente académicas y de investigación.	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras clave del trabajo: inteligencia emocional, altas capacidades, TMMS-24.

## **RESUMEN**

La inteligencia emocional es uno de los constructos más importantes dentro del desarrollo personal de una persona. Sin embargo, la variedad de modelos existentes en el marco de la investigación puede generar confusiones a la hora de entender el término. En este trabajo se realizará una investigación bajo el modelo de habilidades propuesto por Salovey y Mayer (1997). El objetivo será conocer si existen diferencias entre los estudiantes que no presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) con respecto a los que presentan altas capacidades (AACC). Para ello, se ha administrado de forma presencial y telemática el autoinforme TMMS-24, obteniendo una muestra total de 82 participantes, 41 estudiantes de población normal y 41 con AACC. Los resultados señalan que en la dimensión de atención emocional (AE) se hallan diferencias entre géneros en la población normal, puntuando más alto las mujeres. Aún así, cuando miramos las diferencias entre poblaciones según el sexo encontramos diferencias en el género masculino, obteniendo puntuaciones más altas la población con AACC. Finalmente, los datos contemplan que a más edad por parte de los varones, mayor es su puntuación en esta dimensión. En las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional no se han hallado diferencias.

**Palabras claves:** inteligencia emocional, altas capacidades, TMMS-24.

## **ABSTRACT**

Emotional intelligence is one of the most important constructs in a personal development. However, the variety of existing models within the framework of the investigation can generate confusion when it comes to understanding the term. In this work an investigation will be carried out under the skills model proposed by Salovey and Mayer (1997). The objective will be to know if there are differences between children who do not present NEAE with respect to those who present AACC. For this, the TMMS-24 self-report was administered in person and telematically, obtaining a total sample of 82 participants, 41 students of normal population and 41 with AACC. The results indicate that in the dimension of emotional attention (AE) there are differences between genders in the normal population, with women scoring higher. Even so, when we look at the differences between populations in the same gender differences in the male gender, obtaining the highest scores in the population with AACC. Finally, the data contemplates a greater age in this dimension. No differences have been found in the dimensions of emotional clarity and emotional repair.

**Key words:** emotional intelligence, gifted, TMMS-24.

## ÍNDICE

	<b>Páginas</b>
Resumen.....	1
Abstract.....	2
<b>1. Introducción.....</b>	<b>4-14</b>
1.1. Inteligencia: perspectiva histórica.....	5-7
1.2. Inteligencia emocional (IE).....	7-9
1.2.1. Inteligencia emocional (IE): género y edad.....	9-11
1.3. Altas Capacidades (AACC).....	11-13
1.4. Altas Capacidades e Inteligencia emocional.....	13-14
<b>2. Metodología.....</b>	<b>15-18</b>
2.1. Objetivos.....	15
2.2. Hipótesis.....	15-16
2.3. Muestra.....	16
2.4. Instrumento.....	17
2.5. Procedimiento.....	17-18
<b>3. Resultados.....</b>	<b>19-23</b>
<b>4. Conclusión, discusión, limitaciones y aportaciones futuras.....</b>	<b>24-29</b>
4.1. Discusión y conclusiones.....	24-27
4.2. Limitaciones.....	28
4.3. Propuestas investigaciones futuras.....	29
<b>5. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>30-32</b>
<b>6. Anexo.....</b>	<b>33-38</b>
6.1. Cuestionario en castellano.....	33-35
6.2. Cuestionario en catalán.....	35-38

## **1. INTRODUCCIÓN**

El número de investigaciones relativas a la inteligencia emocional (IE) ha aumentado en los últimos tiempos, especialmente tras la publicación del artículo “*Emotional Intelligence*” de Salovey y Mayer (1990) (Pena y Repetto, 2008). Sin embargo, esta área ha sido muy poco valorada en las aulas. Tradicionalmente, en los centros educativos se ha dado más importancia a la inteligencia lógica-matemática, mientras que al bienestar psicológico y al ajuste emocional se le ha ignorado, a pesar de ser uno de los factores que más favorece en el rendimiento escolar.

Actualmente, en algunos colegios, podemos encontrar asignaturas que trabajan con el desarrollo emocional de los alumnos, bajo la denominación de “educación socioemocional”. No obstante, en algunas ocasiones, la necesidad de los educadores de dar una respuesta rápida a las necesidades emocionales de sus alumnos, puede llevar a que se asuman perspectivas teóricas, sobre la IE, que no siempre sean las más eficaces ni se ajusten a los objetivos de estos profesionales (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Este efecto es aún mayor si la intervención se realiza sobre estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, como podrían ser, alumnos de incorporación tardía, trastornos con déficit de atención, trastornos con déficit de atención e hiperactividad,... o, como nos centraremos en este caso, alumnos con altas capacidades intelectuales (AACC).

Es importante remarcar que el trabajo que se expondrá a continuación no está coeducado, es decir, los términos alumnos, estudiantes o profesionales harán referencia tanto al género masculino como al femenino; excepto en aquellos casos donde sí se haga la distinción.

## 1.1. Inteligencia: perspectiva histórica

Abarcar todas las teorías que se han planteado a lo largo de la historia supera el enfoque de este trabajo. Por esta razón, nos centraremos en aquellas que han tenido más repercusión e importancia en nuestra sociedad. Para así, entender mejor el eje central de esta investigación, la inteligencia emocional y las altas capacidades.

En 1904, Alfred Binet y Theodore Simon crearon la primera escala capaz de medir la edad mental de una persona, la Escala de Inteligencia Binet-Simon. Tal fue el impacto de esta prueba que en 1916, Lewis Terman la adaptó para la sociedad Estado Unidense y la bautizó, con cuyo nombre conocemos hoy día, Escala Standford-Binet (Pomar, 2003).

En 1921, con el objetivo de obtener una definición común sobre la “inteligencia”, se llevó a cabo el primer simposio “La inteligencia y su medida”. Al contrario de lo esperado, se obtuvieron tantas definiciones como teóricos asistieron al evento (Villamizar, 2011). Pero aun bajo esta falta de unanimidad, se empezaron a gestar las primeras teorías.

AÑO	AUTOR	TEORÍA	CARACTERÍSTICAS
1927	Ch. Spearman	Teoría bifactorial sobre la inteligencia	<p><b>Inteligencia:</b> aptitud general o global que incide en el éxito y en el buen rendimiento de los tests. Dividió el constructo en dos factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Factor “G”:</b> inteligencia general para todos los procesos mentales, de carácter heredable.</li> <li>● <b>Factor “S”:</b> aptituddes específicas que precisan de la eficacia de determinados mecanismos mentales específicos cuya aplicabilidad es limitada.</li> </ul> <p>(Villamizar y Donoso, 2013).</p>

1935	L. L. Thurstone	Modelo de aptitudes primarias independientes	<p>Modelo multifactorial que clasifica la inteligencia en siete factores especializados e independientes entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Velocidad perceptiva.</li> <li>● Velocidad numérica.</li> <li>● Fluidez verbal.</li> <li>● Comprensión verbal.</li> <li>● Espacial.</li> <li>● Memoria.</li> <li>● Razonamiento.</li> </ul>
1943	R. B. Cattell	Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada	<p>Identificó dos tipos de inteligencia con la letra ‘G’ para darles el valor de inteligencia general:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Inteligencia fluida (Gf):</b> capacidad primigenia moldeable, capaz de adaptarse y actuar en cualquier situación.</li> <li>● <b>Inteligencia cristalizada (Gc):</b> capacidad cognitiva donde se cristalizarían los aprendizajes anteriores de forma acumulada. (Villamizar y Donoso, 2013).</li> </ul>
1983	H. Gardner	Teoría de las inteligencias múltiples	<p><b>Inteligencia:</b> conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que conforman la competencia cognitiva del ser humano (Cabas, González y Hoyos, 2017). Identificó siete tipos de inteligencias (Gardner, 2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Inteligencia lingüística.</li> <li>● Inteligencia musical.</li> <li>● Inteligencia lógico-matemática.</li> <li>● Inteligencia espacial.</li> <li>● Inteligencia cinestésica-corporal.</li> <li>● Inteligencia interpersonal.</li> <li>● Inteligencia intrapersonal.</li> </ul> <p>Posteriormente, amplió la clasificación añadiendo: la inteligencia naturalista, espiritual, moral y existencial (Mora y Martín, 2007).</p>
1985	R. J. Sternberg	Teoría triárquica de la inteligencia	<p>Intenta explicar la inteligencia teniendo en consideración la relación entre el sujeto, el mundo interno y externo y las experiencias mediadoras (Mora y Martín, 2007). Diferenciando así tres dimensiones básicas (Sternberg, 1985):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Subteoría componencial:</b> metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimientos.</li> <li>● <b>Subteoría exponencial:</b> habilidad para automatizar el proceso de la información y para enfrentarse a nuevas experiencias.</li> <li>● <b>Subteoría contextual:</b> adaptación, selección y configuración del medio.</li> </ul>

**Tabla 1.** Resumen de las principales teorías sobre la inteligencia.

Al abordar el estudio de la inteligencia, R. J. Sternberg detectó que seguía habiendo bastante divergencia entre los investigadores respecto al término (Mora y Martín, 2007). Por esta razón, en 1986, organizó un segundo simposio para concretar la naturaleza del tema. Mas, no se logró consolidar hasta 1994 cuando un grupo de investigadores norteamericanos establecieron que: *“la inteligencia es una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia”* (González, 2011, p. 1420; citado en Cabas et al., 2017, p.255).

## **1.2. Inteligencia emocional (IE)**

Gracias a las aportaciones teóricas sobre la inteligencia, sobre todo las realizadas por Gardner y Sternberg, nace el concepto de inteligencia emocional (IE) con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: *“¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?”* (Trujillo y Rivas, 2005).

En 1966, Leuner, introdujo este concepto dentro del ámbito científico tras intentar vincular el papel de la familia con el desarrollo de la IE en la etapa preverbal del niño. No obstante, no quedó suficientemente desarrollado hasta 1990 (Mestre, Guil, Carreras y Braza, 2000), cuyo año, P. Salovey y J. Mayer, publicaron el primer artículo científico titulado *“Emotional Intelligence”*, el cual definía el concepto y las características de la IE (Romero, 2008).

Las teorías sobre la IE, se clasifican en diferentes modelos según sus características; aunque es necesario destacar que las aportaciones de Salovey y Mayer han sido el punto de partida de muchos estudios (Romero, 2008).



TIPOS DE MODELO	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPALES TEORÍAS
<b>Modelos mixtos</b>	<i>Definen la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.</i>	Modelo de Goleman (1995) Modelo de Bar-On (1997; 2000)
<b>Modelo de habilidades</b>	<i>Definen la inteligencia emocional como habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa.</i>	Modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997)

**Tabla 2.** Modelos inteligencia emocional  
(adaptado de García-Fernández y Giménez-Más, 2010).

En España, los modelos mixtos son los más extendidos dentro del ámbito educativo y profesional. Esto es debido a la popularidad que obtuvo este concepto tras la publicación y traducción del libro *“Emotional Intelligence”* de Daniel Goleman, en 1995 (Ardila, 2011). Si bien este trabajo supuso para Goleman su posicionamiento en primera línea, muchos autores no acaban de estar de acuerdo con sus planteamientos a la hora de realizar una intervención en las aulas. En esta línea, encontramos autores como, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) que remarcan la necesidad de implantar en las aulas programas de intervención más cercanos a la perspectiva de Salovey y Mayer.

Tras varias conceptualizaciones, en 1997, definieron la inteligencia emocional como *“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y, la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997; citado Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 68).

Nivel	Habilidades	Dimensiones
<p style="text-align: center;"><b>Básico</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>Percepción, evaluación y expresión de las emociones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para poder identificar y reconocer las emociones intrapersonales e interpersonales, ya sea a través de las artes plásticas y musicales como del tono de voz, la expresión facial...</li> <li>- Capacidad para comunicar nuestras sensaciones emocionales y sus necesidades asociadas.</li> <li>- Capacidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Facilitación emocional del pensamiento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las emociones modifican nuestra toma de decisiones según la emoción que presentemos. Además, ayudan a focalizarnos en la información relevante.</li> <li>- Los cambios emocionales pueden generarnos diferentes enfoques.</li> <li>- Los estados emocionales pueden favorecer acercamientos específicos a los problemas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Comprensión y análisis de la emoción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para entender y reconocer la información emocional y asociarla con la palabra.</li> <li>- Habilidad para detectar la aparición de una emoción según el ambiente.</li> <li>- Habilidad para comprender la aparición de emociones complejas y/o sentimientos simultáneos.</li> <li>- Habilidad para detectar el proceso de transición de un estado emocional a otro.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Complejo</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Regulación reflexiva de la emoción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para identificar estados emocionales agradables como desagradables.</li> <li>- Habilidad para meditar sobre las emociones y decidir la utilidad de su información.</li> <li>- Habilidad para modular nuestras emociones y las de los demás.</li> </ul>

**Tabla 3.** Formulación teórica sobre la inteligencia emocional de Salovey y Mayer.  
(Mayer y Salovey, 1997, p. 11; traducido en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 73)

### 1.2.1. Inteligencia emocional (IE): género y edad

En las investigaciones sobre la inteligencia, el factor género ha sido una de las variables más estudiadas para detectar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, también ha resultado ser uno de los más polémicos, ya que, a día de hoy, todavía se desconoce si las diferencias encontradas vienen determinadas por la herencia biológica o si

dependen de factores ambientales y estilos de crianza. A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en diferentes investigaciones.

En estudios realizados mediante auto-informe sobre la propia capacidad se ha demostrado que existen diferencias significativas en cuanto al género. Por ejemplo, en las investigaciones realizadas bajo la teoría de las inteligencias múltiples, se ha demostrado que los hombres presentan puntuaciones más altas en la inteligencia lógico-matemática, espacial y cinestésica; mientras que las mujeres presentan mayor puntuación en la inteligencia lingüística. Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos bajo el concepto de IE, entendiéndola como un conjunto de habilidades cognitivas, observamos que las mujeres presentan puntuaciones más altas en la percepción, comprensión y regulación emocional, sobre todo a la hora de percibir las emociones (Palomera, 2005). Para dar respuesta a esta diferencia entre géneros en cuanto a la IE, los expertos han expuesto razones tanto biológicas como sociales. La explicación biológica plantea que la bioquímica de las mujeres está mejor preparada para comprender y analizar las emociones intra e interpersonales; además de poder presentar áreas cerebrales más grandes que la de los hombres, favoreciendo el procesamiento emocional. La explicación social expone que las mujeres adquieren una educación centrada en las emociones y en el cuidado de las amistades y personas (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012).

La edad también es un factor determinante de la inteligencia, ya que a más edad, mayor experiencia. Por lo que encontramos diferencias significativas respecto al conocimiento a medida que nos acercamos a la adultez joven y nos alejamos de la infancia (Palomera, 2005). En el caso de la IE, ocurre lo mismo, esta habilidad mejora conforme nos alejamos de la niñez

y vivimos más experiencias (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Sin embargo, en el año 2002, Gohm y Clore no encontraron diferencias significativas en la investigación realizada a alumnos universitarios de cuatro cursos diferentes (citado en Palomera, 2005); lo mismo sucedió en un estudio realizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se sospecha que la IE se desarrolla fundamentalmente en la infancia y que tras la pubertad tiende a estabilizarse.

### **1.3. Altas Capacidades (AACC)**

Las Altas Capacidades (AACC) son las necesidades específicas de apoyo educativo más olvidadas en los centros de enseñanza. Es por ello que en este trabajo queremos darle importancia y conocer un poco más las características de este colectivo. Expondremos algunas de las teorías más relevantes para entender la trayectoria científica y terminológica que ha vivido este campo, aunque es necesario remarcar que su trayectoria ha ido siempre muy ligada a las teorías sobre la inteligencia.

La concepción más clásica y sencilla de las AACC empezó con las expresiones más altas del CI. Denominando superdotados a aquellos estudiantes que obtuviesen una puntuación mayor o igual a 130. Esta idea fue asumida sin discusión, hasta que algunos expertos denunciaron que el CI no podía ser el único factor a tener en cuenta (Ovalles, 2017). De esta manera, el término superdotación se fue matizando hasta obtener un concepto más dinámico, las AACC. En esta idea más elaborada, se recogen características que debe presentar una persona para ser diagnosticada de AACC, expondremos algunas de ellas (Tourón, 2004):

- **Superdotación:** superioridad intelectual que se diagnostica en torno a los 12-13 años y que debe presentar puntuaciones por encima del percentil 75 en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales, así como una alta creatividad.
- **Talento:** aptitud especializada en un área de conocimiento o en un campo muy concreto.

En 1978, Renzulli presentó una teoría con el objetivo de exponer una propuesta educativa para el alumnado con AACC. La cual estaba compuesta por 3 anillos: 1) capacidad por encima de la media, 2) altos niveles de compromiso con la tarea y 3) altos niveles de creatividad (Ovalles, 2017). A pesar de ser una teoría no siempre bien entendida, se le debe el hecho de recomendar una intervención para los niños de AACC y de incluir la creatividad en ésta como característica importante.

En 1985, Mönks acogió la teoría de Renzulli y le añadió el factor social (compañeros, escuela y familia) dando así especial importancia a los estímulos recibidos por el niño en cada uno de estos ámbitos. Actualmente, sabemos que las AACC no solo se componen de un alto nivel de inteligencia. Feldhusen, en 1992, presentó el modelo de desarrollo del talento, un modelo que a pesar de introducir un nuevo término, conceptualmente no se alejaba del ya conocido como superdotación (Tourón, Reyero y Fernández, 2009). Sin embargo, Gagné consiguió realizar esta distinción conceptual, definiendo la superdotación como *“la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana”* y el talento como *“el rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana”* (Gagné, 1991; citado en Tourón, et al., 2009, p. 6).

Aun así, definir las AACC puede llegar a ser tan impreciso como definir el término de inteligencia. No obstante, el Departamento de Educación de los EEUU, en 1993, definió de forma global el mundo de las AACC: *“Los niños y adolescentes con altas capacidades son aquellos que muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para lograrlas, comparados con los otros individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen niveles altos de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas”* (US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993, p. 25; citado en Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo, 2015, p.11).

#### **1.4. Altas Capacidades e Inteligencia Emocional**

La falta de acuerdo entre los países para establecer unos criterios diagnósticos iguales para la detección de las AACC, hace que en el campo de la experimentación de las AACC e IE haya tres líneas de investigación existentes: los que consideran que estos estudiantes están mal adaptados, los que defienden que estos alumnos pueden estar en riesgo de presentar ciertos desajustes emocionales y aquellos que piensan que estos adolescentes no presentan ningún problema socio-emocional y que incluso muestran mayores habilidades socio-emocionales (Patti, Bracket, Ferrándiz y Ferrando, 2011).

En 1977, Dabrowski introduzco en el campo de las AACC un concepto similar al de la IE, la *sobreexcitabilidad*. En un estudio argumentó que los alumnos superdotados creativos eran más susceptibles a ciertos estímulos. De hecho, se ha evidenciado que estos estudiantes son más vulnerables a los problemas psicológicos debido a la gran sobreexcitabilidad emocional (Patti, *et al.*, 2011). Diferentes investigaciones corroboran estas conclusiones, ya que indican

que los alumnos superdotados presentan mayor intensidad emocional que los alumnos no superdotados (Valadez, Pérez y Beltrán, 2010). Pues, según Sword (2005), su complejidad cognitiva es paralela a la complejidad emocional que presentan, siendo sus vivencias emocionales más complicadas e intensas que las de sus compañeros (Patti, *et al.*, 2011).

Estudios actuales destacan que no existen diferencias referidas a problemas de desajuste emocional. De hecho, los alumnos con AACC presentan una mayor facilidad para atender y manejar las emociones, pensamientos y comportamientos, así como una mayor habilidad para identificar y dar soluciones efectivas a los problemas (Patti, *et al.*, 2011).

En cuanto a la relación con las variables sociodemográficas, no se han encontrado estudios que hagan una diferenciación con respecto a la edad. Sin embargo, sí se ha observado que las chicas superdotadas presentan puntuaciones significativas en cuanto a las habilidades interpersonales (Valadez *et al.*, 2010). Debido a esto, resulta interesante poder realizar una investigación que aúna el mundo de las AACC y la IE, para así observar si existen diferencias significativas en la percepción emocional de estudiantes que no presentan necesidades específicas de apoyo educativo con respecto aquellos que presentan AACC y observar si el género y la edad pueden influir en estas diferencias.

## **2. METODOLOGÍA**

### *2.1. Objetivos*

El principal objetivo será analizar las diferencias en cuanto a los factores de la inteligencia emocional percibida (IEP) en población normal respecto a población diagnosticada con AACC. El cual se completará con los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar las diferencias intersexuales de la atención emocional en población normal con respecto a la población diagnosticada con AACC.
- Analizar las diferencias intersexuales de la claridad emocional en población normal con respecto a la población diagnosticada con AACC.
- Analizar las diferencias intersexuales de la reparación emocional en población normal con respecto a la población diagnosticada con AACC.
- Analizar el papel de la edad entre sexos y entre las poblaciones de estudio.

### *2.2. Hipótesis*

En el presente estudio esperamos encontrar una mayor IEP en los alumnos que no presentan Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), población normal, respecto a aquellos que presentan AACC. Además:

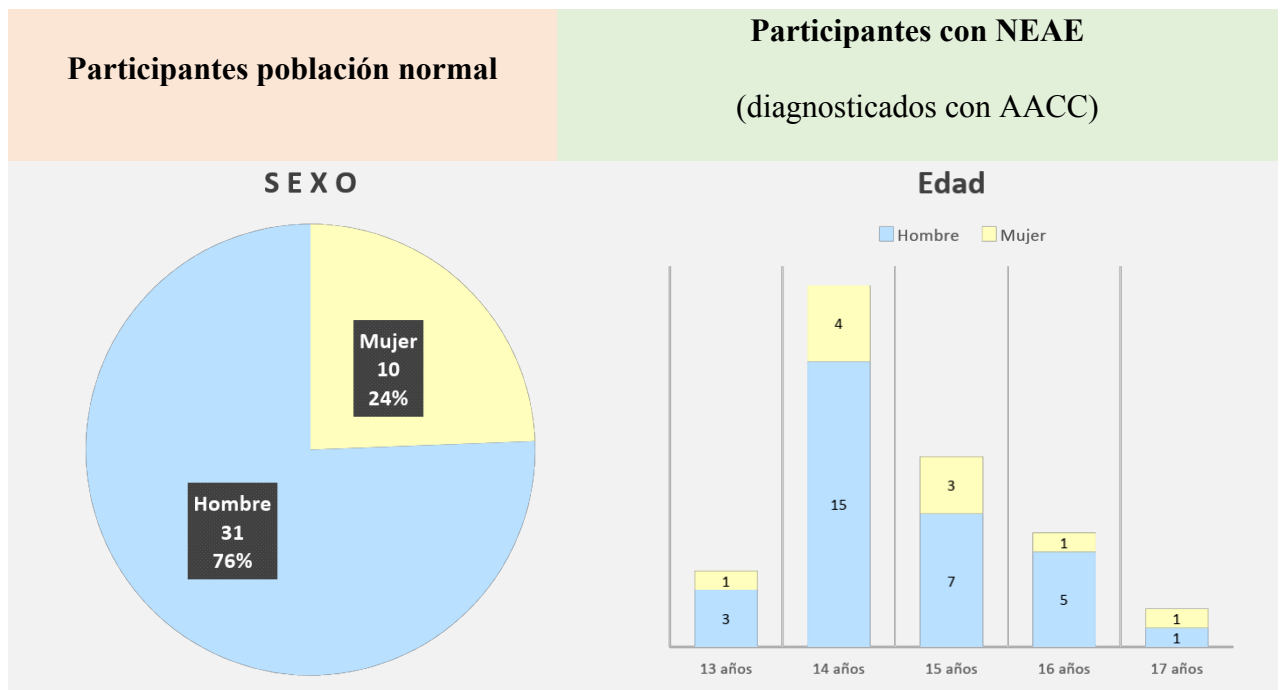
- Se espera encontrar una diferenciación significativa en la atención emocional percibida por las adolescentes respecto a la percibida por los adolescentes.
- Se espera encontrar una diferenciación significativa en la claridad emocional percibida por las adolescentes respecto a la percibida por los adolescentes.
- Se espera encontrar una diferenciación significativa en la reparación emocional percibida por las adolescentes respecto a la percibida por los adolescentes.



- Se espera que los diferentes factores de la IEP sea mayor en las adolescentes de población normal respecto a las que están diagnosticadas con AACC.
- Se espera que los diferentes factores de la IEP sea mayor en los adolescentes de población normal respecto a los que están diagnosticados con AACC.
- Se espera encontrar diferencias significativas en cuanto a la edad sea cual sea su población o género.

### 2.3. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 82 estudiantes de secundaria y bachillerato de diferentes centros educativos de las Islas Baleares. El 75,6% (n=62) son hombres, mientras que el 24,4% (n=20) son mujeres. La edad de los participantes oscila entre los 13 y los 17 años, por lo que la media de edad es de 14,59 (sd=,112). La muestra se divide en dos grupos pareados en cuanto a edad y sexo:



**Tabla 4.** Descripción estadística de los grupos del estudio.

#### 2.4. Instrumento

**Trait Meta-Mood Scale** (TMMS; Salovey y Mayer 1989-90). Adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (1998).

El objetivo de esta escala auto-informada es medir las habilidades de una persona para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales. La versión española consta de 24 ítems. Cada ítem es un enunciado afirmativo, en el cual la persona evaluada debe indicar su nivel de acuerdo (5) o desacuerdo (1) respecto a él. Esta escala presenta 8 afirmaciones para cada una de las dimensiones que evalúa (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004):

- **Atención a los sentimientos** ( $r=.60$ ): grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos.
- **Claridad emocional** ( $r=.70$ ): percepción emocional que cree tener una persona.
- **Reparación de las emociones** ( $r=.83$ ): alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

#### 2.5. Procedimiento

Durante el mes de diciembre del 2018 y enero del 2019, se llevó a cabo la creación del cuestionario, en versión castellana y catalana (anexo 6.1. y 6.2., respectivamente), que fue adaptado a la plataforma *Google Forms*. Durante el mes de enero del 2019, se contactó con la Asociación de Altas Capacidades de Mallorca (ABSAC), entidad que ayudó a difundir el cuestionario telemáticamente entre los adolescentes diagnosticados con AACC. A finales del mes de enero, aún existía una baja participación, sobre todo, de alumnos con AACC. Por ese motivo se concretó acudir a *MENTORiment* (programa de atención a las Altas Capacidades Intelectuales de la Universidad de las Islas Baleares, encargado de gestionar talleres de

diversos conocimientos con el objetivo de presentar diferentes disciplinas e incentivar vocaciones profesionales mediante la experimentación y el uso del método científico) con el objetivo de recoger el máximo número de respuestas de alumnos con AACC.

Una vez registrados los datos de forma manual, se obtuvo el número de participantes de este grupo (n=41) y las edades en las que oscilaba la muestra. A partir de esta información, se empezó a contactar con diferentes centros educativos con el objetivo de poder administrar el cuestionario de manera presencial a una línea de los diferentes cursos de la secundaria y a 1º de Bachillerato. A finales de febrero y principios de marzo, del 2019, se acudió a aquellos centros que aceptaron formar parte del estudio: Santa Magdalena Sofía, I.E.S Joan Alcover, Santa Mónica, CIDE y La Salle (Palma).

Registrando, así, 247 respuestas. Para facilitar el proceso de agrupación, se categorizaron las respuestas obtenidas en la primera parte del cuestionario; obteniendo 152 del grupo de población normal y 41 del grupo de población con AACC, el resto fueron eliminadas de la muestra. Para conseguir que la muestra fuese pareada, se analizó el número de participantes según la edad y el sexo de la muestra de AACC y mediante una tabla de números aleatorios se extrajo la muestra necesaria para el grupo de alumnos de población normal.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se hicieron los sumatorios respectivos a las diferentes dimensiones proporcionadas por el TMMS-24. Tras esta operación se procedió a su análisis con la ayuda del paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.

### 3. RESULTADOS

Antes de avanzar a los datos estadísticos obtenidos, es importante tener en cuenta que el análisis realizado ha sido en base a las tres dimensiones que diferencia el TMMS-24, que son: la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. A continuación, se mostrarán las puntuaciones obtenidas mediante el autoinforme.

TMMS-24: puntuaciones obtenidas								
GENERAL								
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional		
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
82	25.57	6.148	82	25.94	6.527	82	26.30	6.237
POBLACIÓN NORMAL								
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional		
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
41	24.61	5.661	41	26.66	5.906	41	27.24	6.020
POBLACIÓN CON ALTAS CAPACIDADES								
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional		
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
41	26.54	6.527	41	25.22	7.094	41	25.37	6.383
SEXO: ♀								
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional		
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
20	27.15	5.432	20	24.45	7.052	20	26.20	6.254
SEXO: ♂								
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional		
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
62	25.06	6.319	62	26.42	6.334	62	26.34	6.283

Tabla 5. Datos descriptivos según factores y dimensiones.

Prueba T: diferencias de las puntuaciones generales												
	Atención emocional				Claridad emocional				Reparación emocional			
	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia
Población	1.415 (.238)	1.428 (80)	.157	-7.758 4.612	4.818 (.031)*	-9.98 (77.455)	.321	-4.309 1.431	.423 (.517)	-1.371 (80)	.174	-4.605 .849
Género	.852 (.359)	1.325 (80)	.189	-1.046 5.217	.726 (.397)	-1.176 (80)	.243	-5.302 1.363	.098 (.755)	-.086 (80)	.932	-3.351 3.073

\* Si el P-valor de la prueba de Levene <.05 no se asume igualdad de varianzas.

**Tabla 6.** Prueba T de datos generales.

Si analizamos los datos generales vemos que entre la población normal y la población con AACC no se encuentran diferencias en ninguna de las dimensiones de la IE. En el caso de la variable género sucede lo mismo, no se hallan diferencias significativas.

En la siguiente tabla se mostrarán las puntuaciones obtenidas tanto en población normal como en población con AACC según la variable sexo. Seguidamente, se presentarán los datos obtenidos mediante la prueba T.

TMMS-24: puntuaciones obtenidas										
Población normal										
	Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional			
	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	
♀	10	28.30	5.458	10	22.70	7.258	10	27.90	5.607	
♂	31	23.42	5.271	31	27.94	4.878	31	27.03	6.221	
Población con AACC										
	Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional			
	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	
♀	10	26	5.437	10	26.20	6.746	10	24.50	6.687	
♂	31	26.71	6.915	31	24.90	7.282	31	25.65	6.369	

**Tabla 7.** Datos descriptivos de las poblaciones según el sexo.

Prueba T: diferencias entre sexos según la población												
Atención emocional				Claridad emocional				Reparación emocional				
	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia
Población normal	.077 (.782)	2.525 (39)	.016	.971 8.790	4.821 (.034)*	-2.131 (11.739)	.055	-10.601 .130	.649 (.425)	.392 (39)	.697	-3.608 5.344
Población con AACC	1.216 (.277)	-.296 (39)	.769	-5.567 4.147	.160 (.692)	.498 (39)	.621	-3.971 6.565	.016 (.901)	-.489 (39)	.628	-5.886 3.595

\* Si el P-valor de la prueba de Levene <.05 no se asume igualdad de varianzas.

**Tabla 8.** Prueba T de las poblaciones según el sexo.

En cuanto a las diferencias entre sexos en la población normal (tabla 8), los datos demuestran que hay diferencias significativas en la dimensión de atención emocional, puntuando más alto el género femenino; sin embargo, en las otras dos dimensiones no se han hallado diferencias. No obstante, el valor de la dimensión de claridad emocional es próximo al valor criterio, aunque debemos tener en cuenta que en su análisis no se ha asumido igualdad de varianzas. En la población con AACC no se hallado diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones.

En el siguiente cuadro, se mostrarán las puntuaciones obtenidas tanto por las estudiantes como por los estudiantes según la población a la que pertenezcan. Seguidamente, se mostrarán las puntuaciones obtenidas mediante la prueba T.

TMMS-24: puntuaciones obtenidas									
♀									
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional			
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	
Población normal	10	28.30	5.458	10	22.70	7.258	10	27.90	5.607
Población con AACC	10	26	5.437	10	26.20	6.746	10	24.50	6.687
♂									
Atención emocional			Claridad emocional			Reparación emocional			
N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	
Población normal	31	23.42	5.271	31	27.94	4.878	31	27.03	6.221
Población con AACC	31	26.71	6.915	31	24.90	7.282	31	25.65	6.369

**Tabla 9.** Datos descriptivos de la variable sexo según la población a la que pertenecen.

Prueba T: diferencias entre poblaciones según el sexo												
Atención emocional				Claridad emocional				Reparación emocional				
	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia	F de Levene (sig.)	t (gl)	p. (bilateral)	IC (95%) de la diferencia
♀	.039 (.845)	-.944 (18)	.358	-7.418 2.818	.046 (.832)	1.117 (18)	.279	-3.083 10.083	.428 (.521)	-1.232 (18)	.234	-9.198 2.398
♂	2.728 (.104)	2.107 (60)	.039	.167 6.414	11.151 (.001) *	-1.926 (52.413)	.060	-6.190 .126	.074 (.787)	-.867 (60)	.389	-4.586 1.812

\* Si el P-valor de la prueba de Levene <.05 no se asume igualdad de varianzas.

**Tabla 10.** Prueba T de la variable sexo según la población a la que pertenecen.

En los datos expuestos, se contempla que en el género femenino no existen diferencias significativas entre poblaciones en ninguna de las dimensiones. Sin embargo, en el género masculino, sí que se observan diferencias significativas, puntuando más alto los participantes del grupo de población con AACC. En el resto de sus dimensiones no se observan diferencias,

pero la dimensión de claridad emocional se aproxima al valor criterio; hay que señalar que en su análisis no se ha asumido igualdad de varianzas.

El análisis del factor edad, se ha realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Con el objetivo de observar si a más edad, mayor puntuación en las dimensiones de la IEP.

<b>Coefficientes de correlación de Pearson (r): edad de los participantes con respecto a las dimensiones de cada grupo.</b>						
	<b>Atención emocional</b>		<b>Claridad emocional</b>		<b>Reparación emocional</b>	
	<b>r de Pearson</b>	<b>P (significación)</b>	<b>r de Pearson</b>	<b>P (significación)</b>	<b>r de Pearson</b>	<b>P (significación)</b>
Todos	0,2140	0.0535	-0,0224	0.8414	-0,0070	0.9498
Población normal	0,1654	0.3012	0,0462	0.7739	0,0208	0.897
Población AACC	0,2622	0.0976	-0,0800	0.6187	-0,0335	0.8349
♀	0,0678	0.7763	0,1104	0.643	-0,3116	0.181
♂	0,2519	0.04819	-0,0636	0.6231	0,1017	0.4311

**Tabla 11.** Coeficientes de correlación de Pearson relacionando la edad con las dimensiones evaluadas.

En este caso, se observa que existe una relación positiva entre la edad y la dimensión de atención emocional en la muestra de los adolescentes, sin tener en cuenta a qué población pertenecen. También hay que tener en cuenta la relación positiva de los datos generales con respecto a la edad en la dimensión de AE, pues esta se aproxima al valor criterio.



## **4. CONCLUSIÓN, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y APORTACIONES FUTURAS**

### *4.1. Conclusión y discusión*

Cuando hacemos comparativas de género, debemos tener en cuenta las diferencias culturales y los roles adquiridos por el hombre y la mujer durante su desarrollo. Esta instrucción diferencial puede ser una de las variables extrañas que alteren las conclusiones finales de una investigación (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañes y LaTorre, 2008). Por lo que, cuando hablamos de diferencias de género ningún dato es concluyente.

En los datos generales de nuestro estudio, no se han encontrado diferencias entre la población normal y la población con AACC. Lo mismo ha ocurrido cuando hemos comparado las diferencias entre género. Sin embargo, si hacemos una comparativa entre género de los participantes que conforman el grupo de población normal, apreciamos que en la dimensión de AE existen diferencias significativas, puntuando más alto el género femenino que el masculino; mientras que en las otras dos dimensiones no hallamos diferencias. Aunque en la dimensión de CE sí que podemos ver que su valor es próximo al valor criterio, pero no lo suficiente como para rechazar hipótesis nula.

En investigaciones cuyo instrumento de medida ha sido, también, el TMMS, encontramos que, al igual que en nuestro estudio, las mujeres puntúan más alto en la dimensión de atención emocional (Sánchez-Núñez *et al.*, 2008). Incluso en investigaciones realizadas en la India, donde las mujeres están educadas para la identificación, poca expresión y alto control emocional, se ha observado que obtienen puntuaciones más altas tanto en IE como en habilidades interpersonales, percepción, empatía o adaptación. (Palomera, 2005).

En el caso de la población con AACC vemos que sus puntuaciones son similares, por lo que no encontramos diferencias entre el género masculino y el femenino. Aunque, debemos destacar que las mujeres puntúan más alto en la dimensión de CE, en cambio los hombres obtienen puntuaciones más elevadas en la AE y RE.

Si hacemos el análisis buscando diferencias entre poblaciones, vemos que en el género femenino las puntuaciones entre poblaciones son tan similares que no se han encontrado divergencias. En cambio, en el género masculino, hallamos diferencias en la dimensión de AE, puntuando más alto los adolescentes de la población con AACC. En las otras dimensiones no se han encontrado diferencias significativas, aunque la dimensión de CE se aproxima al valor criterio, puntuando más alto el grupo de población normal.

Las conclusiones de algunos autores apoyan los resultados obtenidos en esta investigación con respecto a la AE. Pues, consideran que la población de AACC tiene mayor facilidad para atender y comprender las necesidades emocionales propias y de los demás ya que presentan una mayor capacidad intelectual. Explican que esto les ayuda a superar situaciones de estrés o conflictos (Valadez *et al.*, 2010). Aún así, se encuentran diferencias entre estudios. Algunos investigadores proponen que la diferencia a favor del grupo de población normal con respecto al grupo de AACC, se puede deber a que los adolescentes superdotados presentan una percepción más negativa de su ajuste emocional debido a la experiencia que hayan podido tener durante su infancia, como, por ejemplo, sentirse diferente o tener pocos amigos (Patti *et al.*, 2011). Sin embargo, investigadoras como Freeman no encontraron diferencias en los ajustes emocionales de los adolescentes con AACC con respecto a los del grupo control (Patti *et al.*, 2011).

Con respecto al género, es importante señalar que en las investigaciones donde se utilizan medidas de autoinforme - instrumento que mide la percepción que las personas tienen sobre ellas mismas - los resultados suelen ser muy dispares (Sánchez-Núñez *et al.*, 2008). En este tipo de pruebas, el *insight*, la autopercepción, es un factor importante que puede verse influenciado por la cultura y la educación recibida. Pues, se ha observado que aunque las mujeres suelen presentar un mayor índice de IE, con medidas de autoinforme el género masculino suele obtener puntuaciones más altas, ya que su autopercepción es mayor que la de las mujeres (Palomera, 2005). Sin embargo, tal y como podemos observar en las dimensiones de claridad y reparación emocional, a veces no se hallan diferencias entre géneros. Una posible explicación que se baraja en el campo de la investigación es la propuesta por Guastello y Guastello (2003) conocida como el *efecto generacional*. Este concepto explica que las diferencias entre hombres y mujeres se irán minimizando con el paso de los años. (Sánchez-Núñez *et al.*, 2008). Esto quiere decir que, poco a poco, los roles de género que adquieren las nuevas generaciones están siendo modificados socioculturalmente

Con respecto a las diferencias entre población y género, en la investigación realizada por Schewean *et al.* (2006) se demostró que los estudiantes con AACCC obtenían mayores puntuaciones a la hora de evaluar las habilidades intrapersonales y de adaptabilidad, en cambio la población normal puntuaba más alto en las habilidades interpersonales. No obstante, concluyeron que las chicas, indistintamente del grupo de población del que formasen parte, presentaban elevadas puntuaciones en habilidades intrapersonales e interpersonales (Valadez *et al.*, 2010).

El último punto a tratar será el papel de la edad, en el análisis de nuestros datos observamos que en la dimensión de AE existe una correlación positiva en el género masculino, sin tener en cuenta a la población a la que pertenece. Esto quiere decir que a mayor edad, mayor puntuación se ha obtenido en esta dimensión. Sin embargo, en los otros grupos y dimensiones no hemos encontrado diferencias. Esto se debe a que se está evaluando a poblaciones cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 años. Por lo que al estar en plena adolescencia ver diferencias notables es difícil. Pues, según Damasio, a estas edades los adolescentes se encuentran en plena maduración neurológica (Palomera, 2005). Para poder ver la influencia que puede tener la edad, se debería abarcar un rango de edad más amplio, desde la adolescencia a la vejez.

Finalmente, es importante saber que diversos estudios han demostrado que la IE es un buen indicador del ajuste psicológico, ya que la falta de estas habilidades emocionales pueden afectar en la salud física y mental, en el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva e incluso en el rendimiento académico o laboral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). De hecho, hay estudios que han demostrado que un alto nivel de IE potencia el razonamiento abstracto y resolutivo (Cabas, González y Hoyos, 2017). Por lo que es de vital importancia empezar a educar emocionalmente, de manera igualitaria y equitativa, a los estudiantes desde edades tempranas.

#### *4.2. Limitaciones*

Uno de los principales obstáculos a los que se ha tenido que hacer frente durante la investigación ha sido la dificultad para encontrar participantes con AACC. La población diagnosticada con AACC no solo es bastante reducida, sino que, además, en algunas ocasiones, se pasa por alto este tipo de NEAE y no se detectan debidamente. Por esta razón, se acudió a dos entidades que trabajan con adolescentes diagnosticados con AACC, pero aun así, la muestra final de AACC que participó en el estudio fue bastante pequeña. Es por ello que si bien hemos encontrado resultados interesantes no podemos realizar afirmaciones sólidas sobre ellos y el poder de generalización de los datos obtenidos se ve bastante limitado.

También es importante señalar que el diagnóstico de AACC fue realizado por las entidades externas mencionadas, bajo el protocolo para la detección y evaluación del alumnado con AACC en los centros escolares. Aun así, siempre hay un pequeño riesgo de que en la muestra utilizada se encuentre algún falso positivo. De la misma manera, en la muestra obtenida en población normal está también la posibilidad de que algunos de los participantes sea un falso negativo, es decir, que presente AACC pero todavía no haya sido diagnosticado.

Finalmente, otro factor limitante de la investigación es la falta de controlabilidad. Pues, desconocemos las variables extrañas que pudieron influir, sobre todo, en los participantes que contestaron vía on-line.

#### *4.3. Propuestas investigaciones futuras*

En futuras investigaciones similares al estudio comparativo realizado, es importante cuidar las limitaciones que ya han sido presentadas. Primeramente, sería conveniente aumentar el tamaño de la muestra, respetando que el número de participantes sea balanceado tanto por género y edad como por grupo de población. Además de controlar las variables extrañas que puedan influir en las respuestas de los participantes.

Otra línea de investigación a proponer, sería realizar un estudio longitudinal bajo el diseño de medidas repetidas. Consistiría en realizar un pre-test para registrar cómo perciben la IE los niños de población normal y los de AACC. Tras la realización de la prueba, se llevaría a cabo el programa INTEMO (2013), guía estructurada en 12 sesiones cuya finalidad es mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Tras este aprendizaje, se volvería a administrar el cuestionario con el objetivo de observar si la IEP, tras obtener más información, ha aumentado. En caso de que estas diferencias fueran significativas, sería interesante indagar en qué grupo, población normal o población con AACC, habría más diferencias y si éstas serían más significativas en mujeres o en hombres.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R. (2010). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Cabas, H. K., González, B. Y., y Hoyos, R. P. (2017). Teorías de la inteligencia y su práctica en el siglo XXI: Una revisión. *Clío América*, 11(22), 254-270.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436. ISSN 1696-2095.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, 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. ISSN 0213-8464.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (6ª Ed.). , Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000) Models of Emotional Intelligence. In: Sternberg, R.J., Ed., *Handbook of Intelligence*, 396-420. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mestre, J. M., Guil, R., Carreras, M. R. y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y la evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4).

- Mora, J. A., y Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Ovalles, A. (2017). Teoría de los tres anillos como modelo de intervención educativa para el desarrollo de altas capacidades. *Revista encuentros*, 1(1), 119-128.
- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-457.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., & Ferrando, M., (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *REIFOP*, 14 (3), 145-156.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 400-420. ISSN 1696-2095.
- Pomar, C. (2003). Una revisión sobre el tema de la inteligencia desde la perspectiva educativa: teoría e investigación. *Faisca: Revista De Altas Capacidades*, (10), 62-95.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2015). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana Educación.
- Romero, M. A. (2008). La inteligencia emocional: abordaje teórico. *Annuary of Clinical and Healthy Psychology*, 4, 73-76.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 455-474.



- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press, Paperback
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (coord.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad*. Pearson Educación, Madrid, 369-400.
- Tourón, J., Reyero, M. y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista García-Vera, A. (coord.). *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular*. Madrid: ICE, Universidad Complutense
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A., (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Valadez, M.D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Fáisca*, 15(17), 2-17.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26),. 321-335.
- Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Cuestionario en castellano

Mi nombre es **ALEXANDRA CABELLO GÁLVEZ** y, me haría mucha ilusión que formases parte de mi **trabajo de fin de grado**. Antes de empezar, me gustaría contarte algunas cosas.

Necesito tu ayuda. Estoy en mi último año de carrera y, como ya te he "chivado", tengo que realizar mi trabajo de fin de grado; el cual, está siendo **tutorizado por Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez**, profesora de la Universidad de las Islas Baleares. Para llevar a cabo este trabajo necesito hacerte unas preguntas, pero es importante que tengas en cuenta que los **datos** que me proporciones en este cuestionario serán **totalmente confidenciales y solamente serán utilizados para esta investigación**.

**¡TRANQUILA/O, NO TE ROBARÉ MUCHO TIEMPO!** La duración de este cuestionario no supera los 10 minutos. Está dividido en dos partes: en la primera parte, te preguntaré una serie de datos personales (edad, zona de residencia, colegio...); la segunda parte, estará compuesta por 24 frases sobre emociones y sentimientos. Tienes que leer las frases y contestar en qué grado estás o no de acuerdo con ellas (siempre tienes 5 opciones).

Es muy fácil y rápido. ¿Estás preparada/o? ¿Estás cómoda/o?

**¡Pues vamos allá!**

#### **PARTE I – DATOS PERSONALES:**

¡Atención! Antes de empezar, te haré unas preguntas personales que deberás contestar con total sinceridad.

1. Tú eres...

Chica

Chico

2. Edad:

<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 13	<input type="radio"/> 14	<input type="radio"/> 15
<input type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 17	<input type="radio"/> 18	<input type="radio"/> 19
	<input type="radio"/> 20	<input type="radio"/> 21	

3. Colegio o centro de enseñanza:

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué curso académico estás cursando?

(Por ejemplo: 2º ESO, 1º Bachillerato, FP grado superior de..., 3º grado de ...).

\_\_\_\_\_

5. ¿Presentas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)?

Dificultades específicas de aprendizaje (DEA)

Altas Capacidades Intelectuales (AACC)

Trastornos por déficit de atención CON hiperactividad (TDAH)

Trastornos por déficit de atención SIN hiperactividad (TDA)

Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE)

Incorporación tardía al Sistema Educativo (INTARSE)

**NO** presento necesidades específicas de apoyo educativo

Otro: \_\_\_\_\_

6. Lugar donde vives (pueblo, ciudad...):

\_\_\_\_\_

## **PARTE II:**

Muy bien, ya has superado la primera parte del formulario.

A continuación, voy a presentarte 24 frases sobre emociones y sentimientos. Lee con atención cada frase y responde según el grado en que estás o no de acuerdo con ellas, teniendo como respuestas las siguientes opciones:

**1=** Nada de acuerdo

**2=** Algo de acuerdo

**3=** Bastante de acuerdo

**4=** Muy de acuerdo

**5=** Totalmente de acuerdo.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Por favor, es muy importante que no emplees mucho tiempo para contestar cada afirmación.

**¡¡ATENCIÓN!!** Antes de empezar, quiero aclararte algunos términos que vas a encontrar en el cuestionario:

### **¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?**

Son respuestas rápidas que podemos sentir en nuestro cuerpo tras un evento. Por ejemplo: imagínate que un amigo de clase, un día cualquier, te regala una cosa que tú le habías comentado que te hacía mucha ilusión, posiblemente tu primera reacción sea abrir la boca y los ojos mientras alzas las cejas; esto pasa porque en ese momento sientes sorpresa, que es una emoción. Estoy segura de que conoces las demás, sobre todo si has visto la película "InsideOut", pero te las recordaré por si acaso. Las principales emociones son: el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la alegría y la sorpresa.

### **¿QUÉ SON LOS SENTIMIENTOS?**

Son la suma de emoción + pensamiento. Vendría a ser cuando nos damos cuenta de que estamos sorprendidos y reaccionamos a esta respuesta. Lo que los diferencia de las emociones es que estos son más duraderos en el tiempo. Siguiendo el ejemplo anterior: nada más recibir el regalo sientes sorpresa, pero después, cuando pasa un tiempo, empiezas a sentir euforia. Además, no te das cuenta de que sientes afecto y gratitud hacia esa persona, la que consideras un amigo. Los sentimientos que experimentamos con más frecuencia son: **euforia, admiración, afecto, amor, enfado, odio, envidia, venganza, celos,...**

### **¿QUÉ SON LOS ESTADOS DE ÁNIMO?**

Son la combinación de los sentimientos + el entorno (nuestros amigos/as, familia, ...), es decir, serían lo que definen nuestra forma de pensar y actuar con los demás. Suelen ser mucho más duraderos en el tiempo que las emociones y los sentimientos. Finalmente, y siguiendo el ejemplo: gracias al regalo que te ha hecho tu amigo, sientes euforia. Esto hará que tu estado de ánimo cambie. Por lo que, sin darte cuenta, serás más optimista y estarás más atento y alegre con tus amigos y familiares. Y este estado de ánimo te puede durar durante días e incluso en un día malo, podrás recordarlo y volver a ese estado de ánimo más elevado.

	NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar emoción a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuanto estoy enfadada/o intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**FINALMENTE**, ¿te gustaría comentar alguna cosa que no se haya comentado en el cuestionario y creas que es importante?

Si tienes alguna duda sobre algún aspecto o quieres más información sobre el tema, puedes contactar conmigo mediante e-mail: [alexandra.cabello1@estudiant.uib.cat](mailto:alexandra.cabello1@estudiant.uib.cat)

**¡MUCHAS GRACIAS POR FORMAR PARTE DE MI PROYECTO DE FIN DE CARRERA!**



## 6.2. Cuestionario en catalán

El meu nom és **ALEXANDRA CABELLO GÁLVEZ** i, em faria molta il·lusió que formessis part del meu **treball de fi de grau**. Abans de començar, m'agradaria explicar-te un parell de coses.

La teva ajuda és molt important per jo. Estic en el meu darrer any de carrera i, com ja t'he dit abans, haig de fer el meu treball de fi de grau; el qual, està sent **tutoritzat per la Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez**, professora de la Universitat de les Illes Balears. Per a dur a terme aquest treball he de fer-te algunes preguntes, però és important que tinguis en compte que les **dades** que em proporcionis en aquest qüestionari seran **totalment confidencials i solament seran utilitzades dins el marc d'aquesta recerca**.

**TRANQUIL/L·LA, NO ET ROBARÉ MOLT TEMPS!** La durada d'aquest qüestionari no supera els 10 minuts. Està dividit en dues parts: en la primera, et demanaré una sèrie de dades personals (edat, zona de residència, escola...); la segona, estarà composta de 24 frases sobre emocions i sentiments. Hauràs de llegir les frases i respondre en quin grau estàs o no d'acord amb elles (sempre hi haurà 5 opcions de resposta).

És molt fàcil i ràpid. Estàs preparat/da? Estàs còmode/a?

**Idò, comencem!**

### **PART I – DADES PERSONALS:**

Atenció! Abans de començar, et faré preguntes personals que hauràs de contestar amb total sinceritat.

1. Tu ets...

- Al·lota  
 Al·lot

2. Edat:

- 12  13  14  15  
 16  17  18  19  
 20  21

3. Escola o centre d'ensenyament:

\_\_\_\_\_

4. Quin curs acadèmic estàs estudiant?

(Per exemple: 2n ESO, 1r Batxillerat, FP grau superior de..., 3r grau de ...).

\_\_\_\_\_

5. Presentes necessitats específiques de suport educatiu (NEAE)?

- Dificultats específiques d'aprenentatge (DEA)  
 Altes Capacitats Intel·lectuals (AACC)  
 Trastorns per déficit d'atenció AMB hiperactivitat (TDAH)  
 Trastorns per déficit d'atenció SENSE hiperactivitat (TDA)  
 Especials Condicions Personals o d'Història Escolar (ECOPHE)  
 Incorporació Tardana al Sistema Educatiu (INTARSE)  
 **NO** present cap necessitat específica de suport educatiu  
 Altre: \_\_\_\_\_

6. Lloc on vius (poble, ciutat...):

\_\_\_\_\_

## **PART II:**

Molt bé, ja has superat gran part del formulari.

A continuació, et presentaré 24 frases sobre emocions i sentiments. Llegeix atentament cada frase i respon segons el nivell en el que estàs o no d'acord amb elles, tenint com a respostes les següents opcions:

**1=** Gens d'acord.

**2=** Una mica d'acord.

**3=** Bastant d'acord.

**4=** Molt d'acord.

**5=** Totalment d'acord.

Recorda que no hi ha respostes correctes o incorrectes, ni bones ni dolentes. Si us plau, és molt important que no empris molt de temps per contestar cada afirmació.

**ATENCIÓ!!** Abans de començar, vull aclarir-te alguns termes que trobaràs al qüestionari:

### **QUÈ SÓN LES EMOCIONS?**

Són respostes ràpides que podem sentir en el nostre cos després d'un esdeveniment. Per exemple: imagina't que un amic de classe, un dia qualsevol, et regala una cosa que tu li havies comentat que et feia molta il·lusió, possiblement la teva primera reacció és obrir la boca i els ulls mentre alces les celles; això passa perquè en aquest moment sents sorpresa, que és una emoció. Estic segura que coneixes les altres, sobretot si has vist la pel·lícula "Inside-Out", però te les recordaré per si de cas. Les emocions principals són: **la por, la ira, la tristesa, el fàstic, l'alegria i la sorpresa.**

### **QUÈ SÓN ELS SENTIMENTS?**

Són la suma d'emoció + pensament. Vindria a ser quan ens adonem que estem sorpresos i reaccionem a aquesta resposta. El que els diferencia de les emocions és que aquests són més duradors en el temps. Seguint l'exemple anterior: tot just en rebre el regal, sents sorpresa, però després, quan passa un temps, comences a sentir eufòria. A més, t'adones que sents afecte i gratitud cap a aquesta persona, la que consideres un amic. Els sentiments que experimentem amb més freqüència són: **eufòria, admiració, afecte, amor, empipament, odi, enveja, venjança, gelosia,...**

### **QUÈ SÓN ELS ESTATS D'ÀNIM?**

Són la combinació dels sentiments + l'entorn (els nostres amics/amigues, família, ...), és a dir, seria el que defineix la nostra forma de pensar i actuar amb els altres. Solen ser molt més duradors en el temps que les emocions i els sentiments. Finalment, i seguint l'exemple: gràcies al regal que t'ha fet el teu amic, sents eufòria. Això farà que el teu estat d'ànim canviï. Per tant, sense adonar-te'n, seràs més optimista i estaràs més atent i alegre amb els teus amics i familiars. I aquest estat d'ànim et pot durar durant dies i fins i tot en un dia dolent, podràs recordar-lo i tornar a aquest estat d'ànim més elevat.

	GENS D'ACORD	UNA MICA D'ACORD	BASTANT D'ACORD	MOLT D'ACORD	TOTALMENT D'ACORD
1. Presto molta atenció als sentiments.	1	2	3	4	5
2. Normalment em preocupo molt pel que sento.	1	2	3	4	5
3. Normalment dedico temps a pensar en les meves emocions.	1	2	3	4	5
4. Penso que val la pena parar esment a les meves emocions i estat d'ànim.	1	2	3	4	5
5. Deixo que els meus sentiments afectin els meus problemes.	1	2	3	4	5
6. Penso en el meu estat d'ànim constantment.	1	2	3	4	5
7. Sovint penso en els meus sentiments.	1	2	3	4	5
8. Prest molta atenció a com em sento.	1	2	3	4	5
9. Tinc clars els meus sentiments.	1	2	3	4	5
10. Sovint puc definir els meus sentiments.	1	2	3	4	5
11. Gairebé sempre sé com em sento.	1	2	3	4	5
12. Normalment conec els meus sentiments sobre les persones.	1	2	3	4	5
13. Sovint m'adono dels meus sentiments en diferents situacions.	1	2	3	4	5
14. Sempre puc dir com em sento.	1	2	3	4	5
15. A vegades puc dir quines són les meves emocions.	1	2	3	4	5
16. Puc arribar a comprendre els meus sentiments.	1	2	3	4	5
17. Encara que a vegades em sento trist, solc tenir una visió optimista.	1	2	3	4	5
18. Encara que em senti malament, procuro pensar en coses agradables.	1	2	3	4	5
19. Quan estic trist, penso en tots els plaers de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tenir pensaments positius encara que em senti malament.	1	2	3	4	5
21. Si faig massa voltes a les coses, complicant-les, tracto de calmar-me.	1	2	3	4	5
22. Em preocupo per tenir un bon estat d'ànim.	1	2	3	4	5
23. Tinc molta energia quan em sento feliç.	1	2	3	4	5
24. Quan estic enfadat/da intento canviar el meu estat d'ànim.	1	2	3	4	5

**JA ESTEM ACABANT**, t'agradaria afegir alguna cosa que no s'hagi comentat al qüestionari i trobis que és important?

Si tens qualche dubte d'algun aspecte o vols més informació, pots contactar amb mi mitjançant correu electrònic: [alexandra.cabello1@estudiant.uib.cat](mailto:alexandra.cabello1@estudiant.uib.cat)

**MOLTES GRÀCIES PER FORMAR PART DEL MEU PROJECTE DE FI DE GRAU!**