



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Licenciatura en Psicología Educativa



Análisis de los niveles de inteligencia emocional en niños con alta capacidad
intelectual: Un enfoque comparativo

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:

Lorena De León Velasco

Dirigido por:

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela

SINODALES

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Dra. Gabriela Calderón Guerrero

Dra. Fabiola García Martínez

Mtra. Melissa Calderón Carrillo

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

Estudios previos sobre la relación entre Altas Capacidades Intelectuales (ACI) e Inteligencia Emocional (IE) han mostrado resultados contradictorios. Esta investigación comparó los niveles de IE entre niños escolarizados con ACI y sus pares con Capacidad Intelectual Promedio (CIP), analizando las dimensiones de Percepción, Asimilación, Comprensión y Regulación Emocional. Se diseñó un estudio cuantitativo, comparativo y transversal. Participaron 40 niños de 7 a 10 años, distribuidos en dos grupos: ACI ($n = 20$) y CIP ($n = 20$). El WISC-IV (Wechsler, 2003) se utilizó para la clasificación de los participantes, mientras que el THInEmE (Merchán, 2017) —una prueba de ejecución basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey— evaluó la IE. Los resultados indican que el grupo ACI obtuvo puntuaciones más altas en Inteligencia Emocional Total, Comprensión Emocional y Regulación Emocional reflexiva (RE1). En cambio, no se observaron diferencias en Percepción, Asimilación ni en las subdimensiones conductuales de Regulación (RE2 y RE3). La correlación de Pearson mostró una relación positiva entre el Coeficiente Intelectual Total y la Comprensión y Regulación emocional, pero no con la Percepción ni la Asimilación. En conjunto, los hallazgos sugieren que el perfil emocional de los niños con ACI es asincrónico: destacan en el análisis cognitivo de las emociones, pero su desempeño en habilidades básicas y de regulación conductual inmediata es comparable al de sus pares. La principal dificultad de estos niños no es que tengan “menos IE”, sino que los demás comprendan y respeten sus emociones, y que ellos mismos logren la gestión y el autocontrol, lo cual parece llevarles más tiempo. Estos resultados apuntan a la necesidad de intervenciones educativas que aprovechen sus fortalezas analíticas y trabajen explícitamente las áreas de dificultad, especialmente en el contexto mexicano, donde la atención a esta población sigue siendo limitada.

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales, Inteligencia Emocional, niños, WISC-IV, THInEmE, estudio comparativo.

SUMMARY

Previous research on the relationship between High Intellectual Abilities (HIA) and Emotional Intelligence (EI) has yielded inconsistent findings. This study compared EI levels between schoolchildren with HIA and their peers with Average Intellectual Ability (AIA), examining the dimensions of Perception, Assimilation, Comprehension, and Emotional Regulation. A quantitative, comparative, cross-sectional design was employed. The sample included 40 children aged 7 to 10 years, divided into two groups: HIA (n = 20) and AIA (n = 20). The WISC-IV (Wechsler, 2003) was used for participant classification, while the THInEmE (Merchán, 2017) —a performance-based test grounded in Mayer and Salovey's ability model—assessed EI. Results showed that the HIA group scored higher in Total Emotional Intelligence, Emotional Comprehension, and reflective Emotional Regulation (RE1). No differences were found in Perception, Assimilation, or the behavioral subdimensions of Regulation (RE2 and RE3). Pearson correlation analysis revealed a positive relationship between Total Intellectual Coefficient and Emotional Comprehension and Regulation, but not with Perception or Assimilation. Overall, the findings suggest that the emotional profile of children with HIA is asynchronous: they excel in cognitive emotional processing, yet their performance in basic skills and immediate behavioral regulation is comparable to their peers. These results point to the need for educational interventions that capitalize on their analytical strengths and explicitly address challenging areas, particularly in the Mexican context.

Keywords: High Intellectual Abilities, Emotional Intelligence, children, WISC-IV, THInEmE, comparative study.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Querétaro, por convertirse en mucho más que un espacio de formación. Gracias por ser uno de mis lugares de paz y por tantas memorias; en sus aulas y pasillos encontré no solo conocimientos, sino también experiencias, personas y una parte importante de quien soy.

A la Facultad de Psicología y Educación, por las experiencias que hicieron de estos años una etapa que recordaré con especial cariño. Gracias por las enseñanzas, las risas, las amistades y todos aquellos momentos que, sin estar escritos en ningún programa académico, terminaron formando parte esencial de mi aprendizaje. Me llevo de ella mucho más que una formación profesional: me llevo historias que contar y personas que hicieron que el camino valiera la pena.

A la Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela, por tu paciencia, comprensión y por estar siempre pendiente de mí a lo largo de este proceso. Gracias por comprender mis tiempos, por tu calidez y, sobre todo, por no soltarme en el camino.

A la Dra. Martha Beatriz Moreno García, por compartir conmigo tu conocimiento y experiencia. Gracias por acompañarme durante mis prácticas y por permitirme acercarme desde entonces a un tema que terminaría convirtiéndose en una parte tan importante de mi formación y de este trabajo.

A la Dra. Gabriela Calderón Guerrero, por tu calidez, amabilidad y atención. Gracias por cada enseñanza y por la disposición con la que acompañaste este trabajo. Tus observaciones, siempre certeras, me llevaron a cuestionar, profundizar y mejorar mi investigación.

A la Dra. Fabiola García Martínez, por enseñarme que en la Psicología Educativa también hay espacio para jugar, divertirse y aprender. Gracias por compartir esa mirada conmigo y por dejarme una enseñanza que ha sido importante en mi manera de comprender la educación.

A la Mtra. Melissa Calderón Carrillo, por acompañarme en los primeros pasos de este proyecto. Gracias por enseñarme a mirar la investigación con curiosidad y rigor, y por haber sido parte de ese momento en el que esta tesis comenzó a tomar forma.

A mi sínodo, gracias por haber sido parte de mi formación, por cada enseñanza compartida y por la sabiduría que, dentro y fuera del aula, dejaron en mi camino. Gracias por acompañarme ahora en el cierre de esta etapa y por contribuir, desde sus distintas miradas y experiencias, a fortalecer este trabajo.

A mis compañeros, por hacer de estos años una etapa que recordaré con especial cariño. Gracias por las risas entre pasillos, las conversaciones inesperadas, las partidas de ping-pong y los juegos de cartas que tantas veces hicieron memorables las pausas entre clases.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a que este proyecto llegara hasta aquí: gracias por su tiempo, su confianza, sus enseñanzas y su compañía.

Finalmente, gracias a quienes hicieron de este camino algo más que una meta académica. Esta tesis representa muchas horas de esfuerzo, pero también los aprendizajes, encuentros y momentos que hicieron que llegar hasta aquí tuviera sentido.

DEDICATORIAS

A Angélica, por ser el sol incondicional que irradia energía, cobija con amor y acompaña a cada paso. Por enseñarme que la fortaleza también puede ser ternura y que, incluso en los días más nublados, siempre hay un camino que recorrer. Gracias por ser siempre el lugar al que puedo volver.

A Mauricio, por ser la vela que guía y brinda seguridad en los momentos de incertidumbre. Gracias por enseñarme que las diferencias también pueden construir puentes y que siempre hay algo nuevo que aprender.

A Andrea, por ser ese electrizante rayo, cómplice de la tormenta y testigo de las aventuras bajo la lluvia. Por ser mi complemento, mi cómplice de tonterías y mi consuelo en los días difíciles. Gracias por caminar a mi lado y encontrar esperanza incluso en medio del caos.

A Evangelina, mi luna grandotota, capaz de alumbrar hasta los callejones más solitarios con la alegría de sus anécdotas y la calidez de su compañía.

A Clara, mi eterna aurora, cuya presencia aún acaricia e ilumina la esencia de quien soy y cuyo cálido amor permanece en mi memoria.

A Araceli, por ser esa presencia siempre en la ventana; compleja, sincera y generosa, pero siempre dispuesta a escuchar, acompañar y apoyar cuando más se necesita.

A Layla, Zero y Mili, mis resplandecientes estrellas, por acompañarme desde el ocaso hasta el alba y del alba al ocaso.

A Rocío, por ser el faro honesto y firme que me acompaña incluso en las mareas más inciertas.

A Viridiana, por portar la antorcha que complementa mi camino y acompañarme en las cruzadas sin temor a la oscuridad.

A Daniel, por haber sido el arcoíris que me tranquilizó y protegió después de la tempestad.

A Brenda, Beatriz, Paola, Alexis, Beatriz, Abigail, Gabriela, Luna, Amairani, Cyntia, Daniel, Melina, Diego, Citlali, Jacqueline, Vivian, Mariana, Diana y Fernanda, por las chispas de alegría, complicidad y cariño que hicieron este recorrido más cálido.

A las constelaciones De León y Velasco, por formar parte esencial de este recorrido y recordarme, incluso en la distancia, que pertenezco a algo más grande que yo: una historia tejida de amor, cuidado y compañía.

Al final, ningún logro nace únicamente de quien lo alcanza, sino también de las luces que acompañan el camino. Estas páginas no alcanzan para nombrarlas a todas, pero cada persona que formó parte de este trayecto conoce la huella que dejó en mi vida.

Cada destello compartido transformó también la forma en que aprendí a brillar.

Gracias por su luz.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
SUMMARY.....	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIAS.....	6
ÍNDICE	8
I. INTRODUCCIÓN	11
II. PERSPECTIVA TEÓRICA	14
A. Aproximación teórica: Inteligencia Emocional y Altas Capacidades Intelectuales	14
1. Inteligencia: Aproximación histórica y concepto	14
2. Inteligencia Emocional: Concepto y alcance; aproximación histórica; modelos.	21
3. Altas Capacidades Intelectuales: Concepto y alcance; aproximación histórica; características de la población; contexto sociodemográfico; mitos y problemáticas actuales; modelos.	28
B. Altas Capacidades Intelectuales e Inteligencia Emocional	39
1. Estudios internacionales	39
2. Estudios en contexto hispanohablante	42
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	44
A. Objetivo general	46
1. Objetivos específicos.....	46
B. Pregunta de investigación.....	46
1. Preguntas de investigación específicas.....	46
C. Hipótesis	47
1. Hipótesis específicas	47
D. Justificación	47
IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	51
A. Diseño.....	51

B. Muestra	52
C. Criterios de inclusión	52
1. Criterios de inclusión para el grupo con ACI	52
2. Criterios de inclusión para el grupo con CIP	53
D. Criterios de Exclusión	53
1. Criterios de exclusión para el grupo con ACI	53
2. Criterios de exclusión para el grupo con CIP	53
E. Definición Operacional de las Variables	54
F. Instrumentos	54
G. Procedimiento	60
H. Análisis estadístico	62
V. RESULTADOS	64
A. Características de la muestra.....	64
B. Coeficiente Intelectual Total (ACI/CIP):.....	66
C. Inteligencia Emocional en ACI y CIP	67
1. IE en ACI y CIP: Análisis de resultados estadísticos y contraste para muestras independientes asumiendo normalidad (prueba paramétrica T-Student).	67
2. IE en ACI y CIP: Análisis de resultados estadísticos y contraste para muestras independientes sin asumir normalidad (prueba no paramétrica U de Mann-Whitney).	74
3. IE en ACI y CIP: Análisis de correlación de Pearson.....	87
4. IE en ACI y CIP: Análisis Chi Cuadrado de Pearson	93
VI. DISCUSIÓN.....	95
A. Resultados en función de objetivos.	95
B. Discusión de las diferencias significativas entre grupos (T-Student/U de Mann-Whitney).	96
1. Comprensión Emocional (CE y CE1).	96
2. Regulación Emocional: RE y RE1.	97
3. Asimilación Emocional Compleja: AE2.	98
C. Discusión de las ausencias de diferencia significativa.	98

1. Percepción y Asimilación Emocional: PE, PE1, PE2, PE3, AE, AE1, AE3..	99
2. Comprensión y Regulación Emocional: CE2, CE3, RE2, RE3.	99
D. Discusión de las relaciones entre las variables.....	100
1. Correlaciones significativas: IET, CE y RE.....	101
2. Correlaciones no significativas: PE, AE.	102
E. Discusión del rol de variables demográficas.	103
1. Contraste con la literatura	104
2. Implicaciones y proyecciones	105
F. Implicaciones teóricas y prácticas.....	106
1. Implicaciones teóricas	106
2. Implicaciones prácticas.....	108
G. Discusión integrada: fortalezas cognitivo-emocionales, límites del CI y desafíos para la intervención.....	111
VII. CONCLUSIONES	113
A. Sobre las diferencias significativas entre grupos: Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y Capacidad Intelectual Promedio (CIP).....	113
B. Sobre las variables sin diferencias significativas.....	113
C. Sobre las correlaciones con el Coeficiente Intelectual Total (CIT).	114
D. Sobre la relación entre ACI y sexo.	114
E. Conclusión general	114
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN ...	116
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	118
X. ANEXOS.....	126

I. INTRODUCCIÓN

El estudio de la inteligencia ha dado lugar a múltiples concepciones y modelos, a los que distintos teóricos e investigadores han respondido con numerosas propuestas. Los primeros esfuerzos psicométricos de Francis Galton (1869) y Alfred Binet (1905) sentaron las bases para la formulación del factor general de Charles Spearman (1904), así como para la aproximación multifactorial de Louis Thurstone (1938). Ya avanzado el siglo XX, la propuesta teórica de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) supuso un giro significativo en el estudio de la inteligencia, evolucionó su perspectiva de lo meramente intelectual hacia visiones integradoras que reconocen la complejidad y multidimensionalidad de las capacidades humanas.

En esta línea, David Wechsler consolidó una visión multidimensional al definir la inteligencia como la capacidad global del individuo para pensar racionalmente, actuar con un propósito y manejar eficazmente su entorno (Wechsler, 1944, citado en Brackett, Delaney & Salovey, 2019). Su escala, el WISC-IV (Wechsler, 2003), se ha convertido la prueba más utilizada para la identificación de las Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

No obstante, la inteligencia no se agota en sus dimensiones cognitivas. Un ejemplo paradigmático es la convergencia entre la capacidad intelectual y las competencias emocionales. La percepción, comprensión, regulación y asimilación de las emociones, agrupadas bajo el constructo de Inteligencia Emocional (IE), constituyen un dominio fundamental del funcionamiento humano. John Mayer y Peter Salovey (1997) definieron la IE como la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. Para los fines de esta investigación, se ha utilizado el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) desarrollado por Isabel Merchán (2017), una prueba de ejecución basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey que permite evaluar el desempeño real en tareas emocionales y no en el autoconcepto.

Paralelamente, otra temática que emerge del campo de la inteligencia son las ACI, que surgen prácticamente desde la concepción misma del término inteligencia. Autores como Joseph Renzulli (1978) y François Gagné (2004) han ampliado la comprensión de las ACI más allá de un simple CI elevado. Aunque las personas con ACI muestran un desempeño por encima del promedio en evaluaciones intelectuales, investigaciones como las de Kazimierz Dabrowski (1967) y Linda Silverman (1999, 2013) han destacado su perfil psicoafectivo singular, caracterizado por intensidades emocionales y sensibilidad aumentada (a través de las llamadas "sobreexcitabilidades").

En este punto surge una controversia que, lejos de ser contradictoria, refleja la naturaleza multidimensional de la IE. El discernimiento emocional, es decir, la capacidad para identificar, comprender y etiquetar los propios estados emocionales no es equivalente a las habilidades interpersonales, es decir, las capacidades situacionales como la empatía, la comunicación efectiva o el manejo de conflictos, que dependen de la práctica y la experiencia social. Los primeros se evalúan mediante autoinformes, mientras que las segundas se evalúan mediante situaciones reales. Ambos componentes pueden seguir trayectorias de desarrollo diferentes y presentar perfiles asincrónicos en la población con ACI.

Esta dualidad se refleja en hallazgos empíricos que, lejos de ser contradictorios, resultan complementarios. Zeidner y Shani-Zinovich (2011), utilizando pruebas de habilidad como el MSCEIT, demostraron que los adolescentes superdotados obtienen puntuaciones más altas en comprensión y regulación emocional (dimensiones vinculadas al procesamiento cognitivo de las emociones). En contraste, investigaciones como las de Rocha, Borges, García-Perales y Almeida (2024) señalan que los estudiantes con ACI pueden presentar una menor regulación emocional conductual o mayores dificultades en habilidades interpersonales. Fernández-Mera, Hinojosa y Duñabeitia (2024) añaden que el perfil emocional de estos niños combina fortalezas y debilidades específicas, un patrón que tiende a anularse cuando solo se analizan puntuaciones globales, subrayando la necesidad de un enfoque dimensional.

A nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que aproximadamente el 2-5% de la población presenta ACI. En el contexto mexicano, la atención a esta población enfrenta barreras adicionales. Aunque se estima que cerca del 3% de la población infantil mexicana tiene ACI (Quadratín México, 2013), solo una mínima fracción recibe atención especializada. Investigadoras mexicanas como María de los Dolores Valadez, África Borges y María Alicia Zavala (2008) han documentado que la identificación y atención de esta población es aún incipiente, que existe una alta tasa de diagnósticos erróneos (por ejemplo, confusión con TDAH) y que la terminología utilizada por instituciones educativas ("aptitudes sobresalientes") no ayuda, al contrario: contribuye a su invisibilización.

Ante este panorama, la presente investigación busca visibilizar la realidad de esta relación mediante un contraste empírico que permita determinar si existen diferencias significativas en los niveles de IE entre niños con ACI y niños con Capacidad Intelectual Promedio (CIP) en edad escolar, utilizando el THInEmE (Merchán, 2017) tras la clasificación de los participantes mediante el WISC-IV (Wechsler, 2003).

Esta investigación tiene una finalidad doble: primero, visibilizar las necesidades específicas de la población con ACI, contribuyendo a desentrañar la aparente paradoja entre su alto potencial cognitivo y su desarrollo emocional; y segundo, abrir un espacio en el campo de la psicología y la educación que facilite el diseño de herramientas e intervenciones basadas en evidencia para impulsar el desarrollo integral de este sector de la población, tradicionalmente oscurecido por mitos y creencias populares. Asimismo, se busca reconocer la importancia fundamental de la IE dentro y fuera del aula, destacando el papel crucial de la docencia y la investigación en la promoción de estas competencias esenciales para el bienestar y el éxito adaptativo en todas las poblaciones, especialmente en aquellas con características de desarrollo excepcionales.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA

A. Aproximación teórica: Inteligencia Emocional y Altas Capacidades Intelectuales

1. Inteligencia: Aproximación histórica y concepto

La inteligencia es uno de los constructos más complejos y debatidos en la historia de la psicología. D. Molero, D. Saiz y C. Martínez (1998) señalan que esta polisemia conceptual es inherente a la evolución científica, resultado de numerosas investigaciones que, a lo largo de los años, han buscado entender tanto su naturaleza como su alcance (Molero, Saiz & Martínez, 1998).

Su estudio sistemático ha evolucionado desde los primeros esfuerzos por identificar y medir metódicamente las capacidades humanas consideradas fundamentales. Laura López (2013) documenta que esta búsqueda ha oscilado entre la pretensión de medir una capacidad neuronal básica y heredada (lo que se tradujo en la búsqueda de un factor unitario) y el deseo de evaluar procesos adaptativos complejos moldeados por la experiencia. A partir de allí, el campo se ha dirigido hacia concepciones decididamente multidimensionales que reconocen, de manera integrada, la influencia determinante del ambiente, la vasta diversidad de habilidades específicas y aspectos que trascienden el desarrollo meramente intelectual.

N.J. Mackintosh (2011), ofrece un panorama de cómo estos debates han configurado la psicometría contemporánea. Por su parte, Sam Goldstein, Jack A. Naglieri y Dana Princiotta (2015) presentan un análisis integrado de los autores clásicos desde una perspectiva evolutiva y contemporánea.

La pregunta sobre el origen de las capacidades intelectuales (herencia o ambiente) encontró su primer intento de respuesta empírica con Francis Galton. Como documenta López (2013), Galton, primo de Charles Darwin, fue profundamente influido por *El origen de las especies* y centró su investigación en la heredabilidad de la habilidad mental. En su obra *Hereditary Genius* (1869), Galton se propuso medir la 'eminencia' mediante una evaluación de los méritos alcanzados por los

individuos en diversos ámbitos profesionales y sociales. Concluyó que existen diferencias intelectuales vinculadas a las preferencias individuales y al dominio de habilidades específicas, señalando que dentro de cada dominio existe un rendimiento máximo cuantificable, determinado no solo por la educación previa, sino también por la práctica y el desempeño innato. Posteriormente, en *Inquiries into Human Faculty and Its Development* (1883), Galton sentó las bases de sus primeros tests psicológicos, analizando las diferencias individuales y destacando la interacción de dos factores complementarios: los biológicos y los ambientales, aunque siempre privilegiando la herencia en su explicación del talento humano (Galton, 1883, citado en López, 2013).

El enfoque predominante heredado de Galton fue cuestionado por Alfred Binet. Como señala López (2013), Binet argumentó que la influencia del ambiente era crucial para comprender los procesos psicológicos complejos del individuo. Designado por el Ministerio de Educación Pública de Francia, Binet recibió la tarea de crear un método para identificar deficiencias mentales en niños de edad escolar. Así, junto a Theodore Simon, desarrolló hacia 1904 los primeros tests destinados a distinguir entre niños con un intelecto "normal" y aquellos con intelecto "subnormal", con el fin de derivarlos a educación especial. A diferencia de Galton, Binet y Simon validaron empíricamente sus tests mediante pruebas de contraste y pruebas piloto, seleccionando tareas que simulaban situaciones cotidianas y requerían procesos mentales básicos (López, 2013). Este esfuerzo culminó en 1905 con el diseño de la primera escala psicométrica integral. Binet insistió en que los resultados de sus pruebas no definían una condición innata o permanente, sino que indicaban un potencial retraso o problema de aprendizaje, subrayando así el carácter dinámico y modificable de la capacidad intelectual (Binet & Simon, 1905, citado en López, 2013).

Las posturas de Galton y Binet representan dos polos opuestos en la comprensión del origen de la inteligencia: mientras el primero defendía un modelo hereditario (la inteligencia como un atributo innato y cuantificable), el segundo sostenía un modelo ambientalista (la inteligencia como un potencial moldeable por la experiencia). Esta

tensión, conocida como el "debate herencia-ambiente", marcaría el desarrollo de la psicometría durante gran parte del siglo XX y aún resuena en las discusiones contemporáneas sobre la evaluación cognitiva (López, 2013).

El debate entre las posturas hereditarista y ambientalista ha sido superado en la psicología contemporánea por aproximaciones que reconocen la interacción dinámica entre ambos factores. La perspectiva epigenética, en particular, ha demostrado que la expresión genética no es fija ni predeterminada, sino que está modulada por la experiencia y el entorno a lo largo del desarrollo (Gottlieb, 2007; Meaney, 2010). Esto implica que factores como la calidad de la estimulación temprana, el nivel socioeconómico, el estrés crónico o la nutrición pueden activar o silenciar genes vinculados al desarrollo cognitivo, sin modificar la secuencia del ADN. De esta forma, el ambiente no solo acompaña a la herencia, sino que regula activamente su expresión, lo que explica por qué el coeficiente de heredabilidad de la inteligencia varía según los contextos de oportunidad (Tucker-Drob & Briley, 2014).

Desde esta visión, la inteligencia no es ni puramente heredada ni puramente aprendida: emerge de la interacción bidireccional entre la dotación biológica del individuo y las condiciones ambientales en las que se desarrolla. Investigaciones recientes en neurociencia cognitiva (Tucker-Drob & Briley, 2014) muestran que el coeficiente de heredabilidad de la inteligencia no es una constante, sino que varía en función de factores como el nivel socioeconómico o la calidad de la estimulación temprana. En contextos de alta oportunidad ambiental, el componente genético tiende a expresarse más plenamente; en contextos de privación, el ambiente actúa como un limitador.

Esta evidencia permite responder a la pregunta que subyace al debate: el potencial intelectual se actualiza en contextos que ofrecen estimulación adecuada, oportunidades de aprendizaje significativo y apoyo emocional. En otras palabras, la inteligencia no es un destino escrito en los genes, sino una capacidad que se despliega (o se frena) en función de las condiciones ambientales. El desafío, entonces, no es determinar si "herencia" o "ambiente" es más importante, sino

identificar qué factores contextuales (educativos, familiares, sociales) favorecen la expresión del potencial cognitivo de cada individuo.

La medición de la inteligencia tomó un rumbo decisivo con la contribución de William Stern. Como señala López (2013), Stern introdujo el concepto de 'edad mental', definido como el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por una persona, el cual no necesariamente coincidía con su edad cronológica. Posteriormente, propuso una metodología para estandarizar la puntuación de estas pruebas, cuantificando el nivel de desarrollo intelectual mediante el cociente intelectual (CI). Su fórmula, $CI = (Edad\ Mental / Edad\ Cronológica) \times 100$, se convirtió en un aporte fundamental para la psicometría (López, 2013).

La estandarización y popularización de estos instrumentos avanzó significativamente con Lewis Terman. En 1916, Terman revisó y adaptó la escala original de Binet-Simon, creando la Escala Stanford-Binet. Con ella, no solo refinó el cálculo del CI multiplicándolo por 100 para eliminar decimales, sino que promovió intensamente el uso de los tests como medida de la inteligencia. Su trabajo incluyó el seguimiento de niños con altas capacidades intelectuales (ACI), lo que le permitió estudiar su desarrollo y características. A partir de esta investigación, Terman definió la inteligencia como la capacidad de adaptarse al cambio, vinculando así el concepto a la adaptación efectiva al entorno, una noción que posteriormente retomaría David Wechsler (Terman, 1916, citado en López, 2013).

Charles Spearman, en su artículo de 1904 (Spearman, 1904, citado en López, 2013), postuló la teoría del "factor g", retomando las ideas de Galton sobre una capacidad general subyacente. López (2013) explica que Spearman argumentó que debe existir un factor común que contribuye al desempeño en diversas habilidades cognitivas. Así, propuso que el factor g representa la habilidad cognitiva general de una persona, mientras que los factores específicos (s) explican las diferencias individuales en el rendimiento en tareas particulares. Para demostrar y analizar esta estructura, Spearman introdujo el análisis factorial como técnica estadística. Posteriormente, propuso una explicación biológica para este constructo, postulando que la naturaleza del factor g correspondía a una propiedad específica de la corteza

cerebral, relacionándola con la eficiencia neural (Spearman, 1904, citado en Bonastre, 2004).

En desafío a la visión unitaria de Spearman, Louis L. Thurstone (1938) planteó la teoría de las "habilidades mentales primarias", desafiando directamente la concepción del factor g. Como señala López (2013), Thurstone definió la inteligencia no como una capacidad general única, sino como una combinación de siete habilidades mentales relativamente independientes: fluidez verbal, comprensión verbal, habilidad espacial, velocidad de percepción, habilidad numérica, razonamiento inductivo y memoria. Este modelo multifactorial representó un giro paradigmático fundamental en la psicología de la inteligencia, ya que permitió entender que la excelencia intelectual podía darse en dominios específicos, sin requerir un alto desempeño en todos ellos. Esta perspectiva fue crucial para el desarrollo de teorías modernas sobre las altas capacidades y la educación diferenciada, al reconocer y valorar los talentos diversos más allá de una puntuación global única (Thurstone, 1938, citado en López, 2013).

La tensión entre modelos unitarios y multifactoriales persiste en el debate contemporáneo sobre la arquitectura de la inteligencia. Por un lado, los análisis factoriales jerárquicos (desde los trabajos de Spearman hasta el modelo CHC (Cattell-Horn-Carroll)) muestran consistentemente la emergencia de un factor general (g) en el primer nivel de análisis, lo que sugiere que existe una capacidad cognitiva subyacente común a diferentes tareas intelectuales (Carroll, 1993; McGrew, 2009). Este hallazgo psicométrico ha sido confirmado en múltiples culturas y grupos etarios, otorgando robustez empírica al constructo del factor g. Por otra parte, enfoques provenientes de la neurociencia cognitiva han enfatizado la especificidad de dominios y la modularidad de la mente. Inspirados por la propuesta de Jerry A. Fodor (1983) sobre sistemas de input encapsulados y específicos de dominio, autores como Howard Gardner (1983) y, en una línea distinta, Robert J. Sternberg (1985) con su teoría triárquica de la inteligencia (componentes analíticos, creativos y prácticos), han argumentado que la inteligencia no puede reducirse a un factor único. Investigaciones recientes sobre redes neuronales han mostrado que el

cerebro opera mediante una combinación de sistemas especializados (modulares) y redes de dominio general que se reclutan flexiblemente según la demanda cognitiva. Lejos de ser contradictorias, ambas perspectivas (la psicométrica y la neurocognitiva) pueden integrarse: el factor g reflejaría la eficiencia de los sistemas de control ejecutivo y la integridad de las redes frontoparietales, mientras que las habilidades específicas (factores s o habilidades primarias) corresponderían a procesadores modulares con sustratos neurales diferenciados.

Esta tensión entre un modelo unitario (Spearman) y uno multifactorial (Thurstone) no encontró una resolución definitiva en el ámbito puramente teórico, sino que fue la práctica psicométrica la que ofreció una síntesis operativa. El autor que logró integrar ambas tradiciones de manera más influyente fue Wechsler, quien, sin abandonar la noción de un factor general de inteligencia, desarrolló escalas que permitían obtener tanto un coeficiente global como puntuaciones diferenciadas por áreas específicas (verbal y ejecución). De esta forma, Wechsler reconoció la utilidad clínica y educativa de identificar perfiles heterogéneos de habilidades, sin perder de vista la medida general del funcionamiento cognitivo (López, 2013; Goldstein, Naglieri & Princiotta, 2015).

Wechsler marcó un hito en el campo de la psicometría al definir la inteligencia como una construcción multidimensional que implica un conjunto de habilidades para actuar con un propósito, pensar racionalmente y adaptarse eficazmente al entorno, integrando así elementos cognitivos y no intelectivos (afectivos, motivacionales). Como señala Mackintosh (2011), Wechsler presentó la Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue (1939), pionera en evaluar adultos, combinando pruebas verbales y de ejecución. Posteriormente, Wechsler continuó perfeccionando sus escalas para adaptarlas a diversos tipos de poblaciones y grupos de edad.

Este desarrollo continúa con las escalas actuales, que proporcionan un Coeficiente Intelectual Total (CIT) a partir de cuatro índices específicos: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. Un ejemplo paradigmático es la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, 4ª versión (WISC-IV; Wechsler, 2003), diseñada para evaluar la capacidad cognitiva de niños

de 6 a 16 años 11 meses de edad, consolidada como el estándar de oro para la identificación de las altas capacidades intelectuales en los contextos clínico y educativo contemporáneo.

Un aspecto crucial en la evaluación de la inteligencia es su sensibilidad al contexto cultural. Como el propio Wechsler advirtió, los resultados de las pruebas no deben interpretarse como medidas absolutas, sino en relación con las condiciones particulares del individuo evaluado (Wechsler, 1939, citado en Goldstein, Naglieri & Princiotta, 2015). En este sentido, la aplicación de escalas desarrolladas en contextos anglosajones a poblaciones de otras latitudes requiere rigurosos procesos de adaptación y estandarización local. Para el caso de México, el WISC-IV fue adaptado y estandarizado por la Universidad Nacional Autónoma de México en colaboración con El Manual Moderno (Wechsler, 2007), ajustando ítems lingüísticos y culturalmente sensibles, y estableciendo normas percentilares con base en una muestra representativa de la población mexicana. Esta adaptación permite que la prueba sea culturalmente pertinente y que los puntajes obtenidos sean interpretables en función de los parámetros nacionales, no como un simple trasplante de normas estadounidenses. La existencia de estas adaptaciones refuerza la noción de que la inteligencia no es un constructo puramente biológico o universal, sino que su manifestación y medición están mediadas por el contexto sociocultural del individuo.

A manera de síntesis, la inteligencia puede entenderse como una capacidad global que permite pensar racionalmente, actuar con un propósito y adaptarse al entorno (Wechsler, 1944, citado en Brackett, Delaney & Salovey, 2019). Desde la perspectiva psicométrica, esta capacidad general (factor g) subyace al desempeño en una amplia gama de tareas cognitivas (Spearman, 1904, citado en López, 2013). Sin embargo, este constructo no se agota en la medición del CI, sino que reconoce la influencia del ambiente, la diversidad de habilidades específicas y, como se verá en el siguiente apartado, la relevancia de los aspectos afectivos y sociales. Extremera y Fernández-Berrocal (2005) advierten que un alto CI no garantiza automáticamente un alto desarrollo emocional; ambas inteligencias, aunque

relacionadas, son constructos distintos que requieren atención diferenciada en el ámbito educativo.

Reconocer esta complejidad no implica desconocer los valiosos aportes de las pruebas de inteligencia, por el contrario, su estudio deja una profunda huella en campos como la psicología, la educación y el ámbito laboral. Con el tiempo, las pruebas de coeficiente intelectual han evolucionado, mostrando tanto sus aportaciones como sus limitaciones, y han puesto de relieve la complejidad y diversidad de las capacidades humanas.

Por ello, es esencial seguir avanzando en su estudio desde una perspectiva equitativa e inclusiva, que combine el rigor de la medición con una visión holística del ser humano. La inteligencia es, por lo tanto, en esencia, una capacidad en constante evolución, tan diversa como las personas mismas. Su verdadera medida no reside únicamente en un resultado numérico, sino en la forma en que cada individuo logra comprender, adaptarse y contribuir al mundo que le rodea.

2. Inteligencia Emocional: Concepto y alcance; aproximación histórica; modelos.

a. IE: Concepto y alcance

La inteligencia puede entenderse como una capacidad global del individuo para pensar racionalmente, actuar con un propósito y manejar eficazmente su entorno (Wechsler, 1944, citado en Brackett, Delaney & Salovey, 2019), sustentada en un factor general (Spearman, 1904, citado en López, 2013) que subyace al desempeño cognitivo. Sin embargo, uno de los campos que emerge a partir de este amplio espectro, y que representa una evolución paradigmática en su comprensión, es la Inteligencia Emocional (IE).

Molero, Saiz y Martínez (1998) señalan que el concepto de inteligencia ha estado en constante redefinición, y la IE surge como una respuesta a la necesidad de integrar los aspectos afectivos y sociales en una visión más holística de las capacidades humanas, ampliando así los límites de la psicometría tradicional centrada exclusivamente en el Coeficiente Intelectual (CI). En esta línea,

Mackintosh (2011), en su análisis sobre la evolución de los tests de inteligencia, dedica un capítulo a los "múltiples aspectos de la inteligencia", incluyendo explícitamente la inteligencia social y emocional, reconociendo su relevancia dentro del estudio de las capacidades humanas.

Para comprender la IE, es necesario definir ahora qué se entiende por emoción. Las emociones son reacciones psicofisiológicas complejas que implican cambios a nivel subjetivo (sentimientos), fisiológico (activación corporal) y conductual (tendencias a la acción). Según R. Bisquerra (2016), las emociones son respuestas a estímulos específicos que resultan importantes para el organismo, además, se caracterizan por su intensidad, brevedad y función adaptativa. Desde una perspectiva funcional, las emociones cumplen un papel adaptativo: preparan al individuo para responder a las demandas del entorno, facilitan la comunicación social y guían la toma de decisiones (LeDoux, 2015; Damasio, 2018).

En el contexto de la evaluación de la IE, y particularmente en el instrumento utilizado en la presente investigación (THInEmE), Merchán (2017) descompone la respuesta emocional en tres componentes que son directamente evaluables: el componente neurofisiológico (la activación corporal asociada a la emoción), el componente cognitivo (los pensamientos y la evaluación de la situación) y el componente conductual (las tendencias de acción y la expresión externa de la emoción) (Merchán, 2017). A diferencia de los estados de ánimo, que son más difusos y prolongados, las emociones son respuestas breves e intensas ante estímulos específicos.

A partir de estas bases, la IE se define como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones tanto propias como ajenas, utilizando esta información para guiar el pensamiento y la acción (Mayer & Salovey, 1997; Matjie, 2025). Esta definición, anclada en el modelo de habilidad, conceptualiza la IE como un conjunto de capacidades cognitivo-afectivas que son susceptibles de ser medidas mediante pruebas de desempeño, a diferencia de los modelos mixtos que incorporan rasgos de personalidad y autopercepciones (Krishnan & Awang, 2024). En el marco de la IE, se parte del supuesto de que las respuestas emocionales

contienen información valiosa que puede ser procesada y utilizada de manera inteligente para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Investigaciones recientes han refinado y contextualizado el constructo. M. A. Matjie (2025) define la IE como la capacidad de percibir, generar y regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, subrayando su relevancia en contextos educativos. N. Anand et. al (2023) la conciben como la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y ajenas para superar problemas, comunicarse eficientemente y resolver conflictos. Por su parte, H. Krishnan y S. R. Awang (2024) enfatizan su papel en la toma de decisiones, la resolución de problemas y el liderazgo. Estas definiciones coinciden en concebir la IE no como un rasgo estático, sino como un conjunto de habilidades maleables, sensibles al contexto y fundamentales para el éxito adaptativo en entornos personales y profesionales.

b. IE: Aproximación histórica

El antecedente de la IE puede rastrearse hasta el trabajo pionero de Edward Thorndike (1920, citado en Mackintosh, 2011), quien postuló la existencia de tres tipos de inteligencia: la abstracta (capacidad para manejar ideas y símbolos), la mecánica (entendimiento y manejo de objetos) y, de especial relevancia como precursora directa, la inteligencia social, definida como la capacidad para el entendimiento y manejo adecuado de las relaciones humanas. Thorndike ofreció una crítica temprana y visionaria al señalar que las pruebas de CI, si bien útiles, presentaban limitaciones significativas, ya que la inteligencia se manifiesta en diversas formas y áreas de habilidad que no quedan capturadas por una puntuación única.

Posteriormente, Gardner (Gardner, 1983) presentó una propuesta revolucionaria al cuestionar la concepción predominante y unidimensional de la inteligencia, argumentando la existencia de una multiplicidad de inteligencias correspondientes a diversos factores cognitivos. Su modelo inicial destacó siete tipos principales,

entre los cuales dos constituyen los precursores directos del concepto de IE: la Inteligencia Interpersonal (habilidad para comprender y relacionarse con los demás) y la Inteligencia Intrapersonal (habilidad para comprenderse a uno mismo). Un aporte crucial de su teoría es la insistencia en la necesidad de que el ámbito educativo adopte un enfoque plural, que valide y contemple estos distintos tipos de inteligencia, en lugar de limitarse a una currícula centrada únicamente en lo lingüístico y lo matemático.

Si bien, fueron numerosos los autores que se aproximaron a los aspectos emocionales dentro del estudio de la inteligencia, fueron John Mayer y Peter Salovey quienes consolidaron científicamente el término en 1990. En su artículo *Emotional Intelligence*, introdujeron y definieron el concepto IE, como: *"la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones"* (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Este constructo representó una ampliación formal de las teorías de inteligencia previas, al integrar y operacionalizar conceptos como la inteligencia social de Thorndike y las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. En el mismo artículo propusieron un modelo inicial estructurado de IE, organizado en torno a tres componentes clave: (1) evaluación y expresión de las emociones, (2) regulación de la emoción, y (3) uso de la emoción. Este modelo tripartito sentó una base rigurosa y empírica para comprender cómo las personas integran y utilizan la información emocional de manera adaptativa en la vida diaria.

El trabajo fundacional de Mayer y Salovey (1990) no sólo consolidó el término IE en el léxico científico, sino que abrió una fértil línea de investigación que, en los años siguientes, se ramificó en dos grandes tradiciones. Por un lado, surgieron los modelos mixtos, que ampliaron el constructo incorporando rasgos de personalidad, competencias sociales y habilidades motivacionales, siendo sus principales exponentes Daniel Goleman (1995) y Reuven Bar-On (1997). Por otro lado, los propios Mayer y Salovey (1997) refinaron su propuesta inicial hacia un modelo de habilidad pura, circunscribiendo la IE al dominio de las capacidades cognitivas para

el procesamiento de información emocional, medibles mediante pruebas de desempeño. A continuación se presentan los principales exponentes de cada tradición.

c. IE: Modelos teóricos

Modelo mixto de Goleman (1995). Goleman (1995) popularizó y difundió masivamente el concepto de IE con su libro *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. En él, presentó la tesis de que el éxito de una persona no depende exclusivamente del CI, sino que está profundamente influenciado por sus habilidades emocionales. Propuso un modelo mixto de IE que combina competencias cognitivas con rasgos de personalidad, organizado en cinco componentes principales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Goleman concibe la IE no como un rasgo innato e inmutable, sino como un conjunto de competencias que pueden desarrollarse y perfeccionarse con el tiempo, la práctica y la experiencia. Esta perspectiva tuvo un impacto revolucionario en el campo educativo, generando un interés sin precedentes por integrar el desarrollo socioemocional en los currículos escolares.

Modelo mixto de Bar-On (1997). Bar-On (1997) contribuyó de manera decisiva a la operacionalización del constructo al desarrollar el primer instrumento estandarizado para su medición: el Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Su modelo, de naturaleza mixta, integra habilidades emocionales y sociales que determinan la capacidad de un individuo para afrontar las demandas y presiones del entorno. Se estructura en torno a cinco componentes clave: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. El EQ-i consolidó a la IE como un campo de estudio válido y aplicado.

Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Como respuesta a la creciente popularización del concepto y con el objetivo de dotarlo de un mayor rigor científico, Mayer y Salovey (1997) refinaron y ampliaron sustancialmente su modelo inicial. Presentaron una definición más comprehensiva y depurada, describiendo la IE como *"la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar la emoción; la*

habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, p. 10). Esta reformulación cristalizó en su célebre modelo de cuatro ramas o habilidades, que organiza el constructo en una jerarquía de capacidades cognitivas cada vez más complejas:

- Percepción Emocional (PE): habilidad para identificar y reconocer emociones en uno mismo, en los demás y en estímulos artísticos o lingüísticos. Implica reconocer las señales fisiológicas, cognitivas y conductuales asociadas a cada emoción.
- Asimilación o Facilitación Emocional (AE): habilidad para utilizar las emociones para priorizar el pensamiento y facilitar la solución de problemas. Se trata de usar la información emocional como guía para los procesos cognitivos.
- Comprensión Emocional (CE): capacidad para analizar, etiquetar y comprender las emociones, sus relaciones, sus causas y su posible evolución en el tiempo.
- Regulación Emocional (RE): habilidad para gestionar las emociones propias y ajenas de manera reflexiva, modulando las respuestas emocionales para promover el crecimiento personal y mejorar las relaciones interpersonales.

Este modelo es clasificado como un modelo de habilidad pura, ya que conceptualiza la IE como una capacidad cognitiva susceptible de ser medida objetivamente mediante pruebas de desempeño, a diferencia de los modelos mixtos que se basan en auto-reportes. La operacionalización definitiva de este marco teórico llegó con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002), un instrumento de evaluación basado en tareas específicas diseñado para medir cada una de estas cuatro ramas. Como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2005), educar emocionalmente es un desafío fundamental de la escuela actual. Su trabajo subraya la necesidad de intervenciones basadas en modelos teóricos validados.

El THInEmE (Merchán, 2017) ejemplifica la traducción de los modelos teóricos al ámbito educativo. Este test, basado directamente en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), es la primera prueba de ejecución para niños de 8 a 12 años que permite medir la inteligencia emocional a través de tareas aplicadas. Se estructura en siete situaciones cotidianas que simulan escenarios del entorno familiar, escolar y de relaciones entre iguales, y evalúa las cuatro dimensiones del modelo original.

En la última década, y particularmente tras los cambios sociales y educativos derivados de la pandemia por COVID-19, la comprensión de la IE ha evolucionado significativamente. Investigaciones recientes han mostrado que la IE no es un rasgo estático, sino un conjunto de habilidades maleables que se moldean en respuesta a las demandas del entorno (MSCEIT Study Group, 2022). En el ámbito educativo, la IE se ha consolidado como un predictor clave del compromiso académico, la resiliencia y el bienestar psicológico de los estudiantes (Zhoc et al., 2020). Una revisión metodológica actualizada sobre dos décadas de investigación en IE dentro del ámbito académico (Jose & Kushwaha, 2024) confirma que los modelos más utilizados son el de habilidad de Mayer y Salovey y los modelos mixtos de Goleman y Bar-On, aunque señala que la mayoría de los estudios se han concentrado en países occidentales, lo que plantea interrogantes sobre la universalidad de los hallazgos. Desde una perspectiva contemporánea, Krishnan y Awang (2024) señalan que la IE se ha consolidado como un constructo independiente pero relacionado con la inteligencia cognitiva, destacando su relevancia para el éxito adaptativo en contextos personales y profesionales, particularmente las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés.

Para los fines de la presente investigación, se adopta el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) —operacionalizado a través del THInEmE (Merchán, 2017)— como marco teórico y metodológico principal, ya que conceptualiza la IE como un conjunto de capacidades medibles mediante pruebas de desempeño, distinguiéndose claramente de otros constructos de personalidad y permitiendo una

evaluación precisa de las habilidades de procesamiento emocional en niños en edad escolar.

3. Altas Capacidades Intelectuales: Concepto y alcance; aproximación histórica; características de la población; contexto sociodemográfico; mitos y problemáticas actuales; modelos.

a. ACI: Concepto y alcance

Las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) representan un fenómeno complejo y multifacético dentro del campo de la inteligencia. Si bien tradicionalmente se han asociado a un coeficiente intelectual superior a 130 (dos desviaciones estándar por encima de la media poblacional (Wechsler, 2003)), la comprensión actual de las ACI trasciende la mera puntuación psicométrica.

Steven Pfeiffer (2021) define las ACI como un potencial excepcional en uno o más dominios específicos (intelectual, creativo, socioafectivo o sensoriomotor), que requiere condiciones ambientales y educativas particulares para su pleno desarrollo. Javier Tourón (2024), por su parte, enfatiza que las ACI no son un atributo estático sino un proceso evolutivo en el que interactúan factores cognitivos, motivacionales y contextuales. Rena Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius y Frank Worrell (2024) proponen que el talento excepcional emerge de la transacción entre capacidades innatas, oportunidades de aprendizaje y práctica deliberada, más que de una simple medición de CI. Lejos de concebirse como un rasgo inmutable, las definiciones contemporáneas entienden las ACI como un potencial dinámico: puede desplegarse plenamente o inhibirse en función de las condiciones ambientales, educativas y afectivas del individuo.

Un debate recurrente en este campo es el relativo a la terminología más adecuada para designar a esta población. Como señalan Robert Sternberg y Janet Davidson (2005), las palabras utilizadas para referirse a las personas con altas capacidades (*gifted*, *talented*, *superdotado*, *dotado*) no son neutrales. En español, el término "superdotado" arrastra una carga valorativa que puede asociarse con elitismo y

excepcionalismo, generando reacciones emocionales negativas que, según estos autores, han obstaculizado el progreso mundial en la educación de esta población. Zenita Guenther y Carina Rondini (2012) confirman que el término "superdotado" concentra la mayor carga de rechazo y la mayor explotación mediática, mientras que expresiones como "altas habilidades" generan menos resistencia. En la literatura anglosajona, se observa una evolución terminológica similar: se ha pasado de usar únicamente el término "*gifted*" a emplear expresiones como "*high ability students*" o "*more able pupils*", en un intento por alejarse de las connotaciones elitistas y enfatizar el carácter de potencial más que de atributo fijo (Iliman Güllühalı et al., 2021).

En la presente investigación, se optó por el término Altas Capacidades Intelectuales (ACI) dado que: (1) destaca su naturaleza como potencial, no como rasgo fijo; (2) evita la carga valorativa asociada a "superdotado"; (3) se alinea con el uso predominante en la literatura hispanohablante contemporánea; y (4) permite distinguir con mayor claridad entre la posesión de un potencial excepcional (capacidad) y su manifestación en desempeños concretos (talento). No obstante, se reconoce que términos como *superdotado*, *talentoso*, *potencial excepcional*, entre otros, siguen siendo utilizados por algunos autores de referencia, y se emplearán como sinónimos cuando aparezcan en las fuentes citadas, sin que ello implique una adhesión acrítica a sus connotaciones.

b. ACI: Aproximación histórica y características de la población

Binet (1903, citado en López, 2013), desarrolló las primeras pruebas de inteligencia con el objetivo de identificar a estudiantes que presentaran deficiencias y requirieran educación adicional. Sin embargo, en el camino y desarrollo de estas pruebas, también se encontró que éstas ayudarían a identificar a aquellos con capacidades superiores, develando así las primeras semillas que darían pie al campo de las ACI. Con el paso del tiempo, las pruebas de CI ampliaron su espectro de criterios y su constructo de valoración, una vez que fue puesta en juicio la idea de que el CI era

la única e indiscutible medida de inteligencia, pues hubo quienes argumentaron que la inteligencia es un constructo mucho más extenso y multifacético.

Posteriormente, Terman (1925, citado en López, 2013) en su estudio longitudinal, mostró un patrón de ajuste psicológico y social positivo para los niños con ACI, encontrando que no solo eran académicamente precoces, sino también social y emocionalmente maduros, con mejor ajuste que los estudiantes promedio. Este hallazgo temprano contrasta con mitos posteriores sobre la inadaptación de esta población.

Kazimierz Dabrowski (1967) señala que existen características intelectuales, emocionales, conductuales y sociales propias de las personas con ACI, sugiriendo que esta población suele presentar una hipersensibilidad en diversos aspectos. En su teoría sobre la "sobreexcitabilidad o supersensibilidad", argumenta que existe la posibilidad de que estas personas presenten una hipersensibilidad intelectual, imaginativa, emocional, psicomotriz y sensorial, o bien la combinación de algunas de ellas. Entre las características asociadas a la ACI se encuentran la madurez en el procesamiento de la información, el desarrollo de capacidades metacognitivas, la comprensión y empleo de términos complejos y abstractos, una gran capacidad de resolución de problemas complejos, habilidades de abstracción, síntesis y argumentos, una notable motivación y curiosidad por el aprendizaje, talento en diversas áreas (académico, artístico, creativo, matemático, verbal, social, psicomotriz, etc.) y una excelente memoria.

De la misma manera en que señala características respecto a su inteligencia, Dabrowski (1967) destaca características respecto a su desarrollo y comportamiento: suelen ser personas críticas, perfeccionistas, sensibles, perseverantes, líderes y constantes; además, dentro de su interacción social, suelen ser introvertidos, independientes (incluso de sus padres), pueden ser soberbios, narcisistas y muestran intereses estrictos en lo que refiere a cuestiones morales o filosóficas. Finalmente, Dabrowski menciona que las personas con ACI tienen la capacidad de entablar fuertes vínculos con personas, cosas o lugares ya que son

más sensibles y tienden a entusiasmarse profundamente, factor que denomina "sobreexcitabilidad" o "hipersensibilidad" emocional y sensorial.

Linda Silverman (1999, 2013) ha contribuido ampliamente a la comprensión de las ACI, destacando que estas personas comparten elementos comunes como la intensidad emocional, el perfeccionismo, la sensibilidad y una constante preocupación por la justicia social. En *Giftedness 101*, Silverman (2013) menciona que existe una constante en cuanto a inseguridad y baja autoestima de los niños con ACI, trayendo como consecuencia distintos escenarios: uno donde los niños se adaptan adecuadamente (marco ideal de convivencia social); otro donde imitan la conducta de sus pares, modificando su conducta y adecuando su lenguaje para encajar; otro donde el infante se aísla y se resguarda en sí mismo; otro en el que desarrollan problemas de conducta tras defenderse ante ataques; y otro en el que parecen haberse adaptado pero presentan psicopatologías como depresión, ansiedad, dolencias psicosomáticas, fobia escolar e incluso ideas suicidas.

"Los guiones de vida se forman en la infancia y los sentimientos de alienación sembrados en sus primeros años pueden perseguir a los superdotados durante toda su vida. Las personas superdotadas necesitan profesionales que comprendan su esfuerzo, su búsqueda de sentido, su anhelo de conexión y su complejidad." (Silverman, 2013, p. 20)

Una perspectiva teórica esencial para entender la vulnerabilidad desde una óptica de desarrollo positivo es la *Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski* (1967). Este autor argumenta que las personas con alto desarrollo potencial poseen "sobreexcitabilidades", es decir, respuestas intensificadas a los estímulos internos y externos. Para Dabrowski, la tensión y el conflicto interno ("desintegración") generados por estas sobreexcitabilidades no son patológicos, sino el motor necesario para un crecimiento psicológico hacia una personalidad más integrada, autónoma y ética, siempre que el individuo cuente con los apoyos adecuados.

Michael Piechowski (1999) profundizó en el estudio de las sobreexcitabilidades, destacando cómo la ACI se acompaña de una mayor intensidad en el procesamiento

emocional, imaginativo y sensorial. Según Piechowski, estas sobreexcitabilidades no son solo una característica de la personalidad, sino una manifestación de un mayor potencial de desarrollo, que puede canalizarse hacia formas superiores de comprensión emocional y creatividad cuando el entorno ofrece el apoyo adecuado.

Esta teoría proporciona un marco profundo para interpretar la intensidad descrita por Silverman no como un defecto, sino como una característica constitutiva de alto potencial que, mal comprendida, puede derivar en sufrimiento, pero bien canalizada es fuente de crecimiento excepcional.

c. ACI: Contexto sociodemográfico

A nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima, de forma conservadora, que las personas con ACI constituyen aproximadamente el 5% de la población general. Esta cifra, respaldada por la comunidad científica especializada, sitúa a las ACI como una minoría poblacional significativa que, sin embargo, permanece en gran medida invisible para los sistemas educativos. Organizaciones internacionales como el World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), una red mundial fundada en 1975 que agrupa a educadores, investigadores, padres e instituciones, han documentado la brecha existente entre la prevalencia estimada y la identificación real de niños con ACI. En países como Brasil, por ejemplo, mientras la OMS estima un 5%, el censo escolar de 2016 registró solo el 0.15% de estudiantes identificados como tales, lo que evidencia una profunda desatención institucional.

En México, el Centro de Atención al Talento (CEDAT) ha documentado la situación de esta población. De acuerdo con Almazán Anaya (2013), director del área de Psicología del CEDAT, se estima que aproximadamente el 3% de la población infantil mexicana presenta altas capacidades intelectuales, lo que representa cerca de un millón de niños en el país. Sin embargo, el mismo informe señala que solo quince de cada diez mil niños reciben atención especializada, y que existe una alta tasa de diagnósticos erróneos: de cada tres diagnósticos de Trastorno de Atención

e Hiperactividad (TDAH), dos corresponden en realidad a casos de ACI no identificadas o mal diagnosticadas.

La investigadora mexicana María de los Dolores Valadez, una de las principales referentes en el estudio de las ACI en México, ha documentado que la identificación y atención de esta población enfrenta múltiples barreras. Ma. de los Dolores Valadez, J. Betancourt, África Borges y G. E. Ortiz (2020) señalan que los progenitores suelen basar la sospecha de ACI en la facilidad para resolver problemas o en el razonamiento avanzado, pero con frecuencia desconocen indicadores más específicos y contrastados, lo que puede llevar a diagnósticos tardíos o erróneos. Asimismo, Valadez et.al (2020) han enfatizado que la atención a las ACI en el sistema educativo mexicano es aún incipiente, particularmente en los niveles de educación media superior y superior, donde las necesidades de enriquecimiento académico y apoyo socioemocional son especialmente relevantes.

d. ACI: Mitos y problemáticas actuales

La existencia de mitos y falsas creencias sociales sobre las ACI es un fenómeno ampliamente documentado. Borges, Carmen Hernández y Elena Rodríguez (2009), en su artículo *"Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos"*, señalan que el campo de estudio de las ACI ha suscitado un gran interés, pero la gran literatura existente no siempre va acorde con una concepción clara del constructo, enfrentándose a dos problemas fundamentales: las controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto y la persistencia de mitos sobre la superdotación.

Estas autoras clasifican los mitos en cuatro categorías:

1. Mitos relacionados con el aspecto académico: su rendimiento escolar es siempre superior o que no necesitan educación especializada.
2. Mitos relacionados con la adaptación personal y social: son socialmente inadaptados o impopulares.
3. Mitos relacionados con aspectos físicos y personales: son débiles o enfermizos.

4. Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación: es totalmente innata o que equivale únicamente a un CI elevado.

El mito del desajuste social es particularmente relevante para la presente investigación, pues asocia erróneamente la ACI con problemas de adaptación personal y social. Borges, Hernández y Rodríguez (2009) señalan que no es extraño que algunos progenitores reciban con miedo el diagnóstico de sus hijos, probablemente influidos por la creencia de que una mejor dotación intelectual se relaciona de manera directa con una peor adaptación personal y social. Sin embargo, en un estudio posterior, Borges, Hernández y Rodríguez (2011) presentaron *"Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales"*, demostrando que las personas con ACI no presentan mayores problemas de ajuste social que sus pares, aunque sí pueden enfrentar desafíos específicos derivados de la asincronía entre su desarrollo cognitivo y emocional (Silverman, 1999, 2013; Dabrowski, 1967).

Thomas Czeschlik y Detlef Rost (1995) mostraron que la inteligencia se correlaciona positivamente con variables como el ajuste psicosocial, la estabilidad emocional y la popularidad. El estudio longitudinal de Rost (2016) encontró que los alumnos más capaces tienen un mayor avance a nivel cognitivo, pero no muestran diferencias significativas a nivel emocional frente a un grupo control, lo que contradice abiertamente el mito de la inadaptación.

Josué Pérez Tejera, Borges y Rodríguez (2018) actualizaron este análisis, confirmando que los mitos más persistentes se corresponden con la idea errónea del desajuste social, la naturaleza innata de la superdotación y el logro autónomo de objetivos. Estos autores señalan que no es extraño que algunos progenitores reciban con miedo el diagnóstico de altas capacidades de sus hijos, probablemente influidos por el mito de que una mejor dotación intelectual se relaciona de manera directa e indudable con una peor adaptación personal y social.

Ma. Alicia Zavala, Valadez y Carmen Vargas (2008), contribuyeron a desmentir este mito en México, demostraron que los adolescentes con alta aceptación social (un

indicador de éxito en las relaciones entre pares) obtenían puntuaciones significativamente más altas en IE en comparación con sus pares de grupos naturales, medida con el BarOn EQ-i:YV. Asimismo, estos autores identificaron correlaciones positivas entre los factores de adaptabilidad y diversas habilidades sociales, lo que sugiere que la inteligencia emocional facilita el despliegue de conductas socialmente habilidosas. Sin embargo, observaron que las puntuaciones en habilidades sociales de los adolescentes con alta aceptación social no eran especialmente elevadas (percentil 30 en la escala global), lo que indica que la inteligencia emocional no garantiza automáticamente un repertorio amplio de conductas socialmente competentes.

Sin embargo, algunos estudios han reportado la presencia de psicopatologías o dificultades en esta población. Gordana Stankovska, Slagana Angelkoska y Svetlana Grncarovska (2013) subrayan que las infancias con ACI presentan riesgo de adaptabilidad y, como consecuencia, riesgo de aislamiento, depresión y trastornos de ansiedad. M. Liratni y R. Pry (2011) encontraron una prevalencia significativamente mayor de dificultades de socialización, problemas internalizantes y comportamientos adaptativos disruptivos en niños con ACI en comparación con sus pares de desarrollo típico. De manera complementaria, la revisión sistemática de J. A. Rodas (2021) concluye que el perfil de asincronía y sobreexcitabilidad de esta población puede actuar como un factor de riesgo psicosocial ante entornos poco estimulantes o comprensivos, aunque también reconoce que sus recursos cognitivos pueden, en contextos favorables, operar como factores de protección.

Investigaciones recientes han actualizado y matizado estos hallazgos. Un estudio transversal con 76 niños de 8 a 12 años (Guliani & Kaur, 2024) encontró que los niños con ACI presentaban niveles significativamente más altos de bienestar psicológico en comparación con sus pares con desarrollo típico, sugiriendo que la ACI puede actuar como un factor de protección en contextos adecuados. Por su parte, M. McHugh (2024) documentó que el perfeccionismo (un rasgo característico en esta población) puede ser tanto una fortaleza como una fuente significativa de estrés y síntomas internalizantes, dependiendo de las demandas académicas y el

apoyo social disponible. Por otro lado, W. Vantieghem et.al (2024), en un estudio longitudinal con 2,431 adolescentes, encontraron que los estudiantes con ACI eran más propensos a informar experiencias de victimización escolar (*bullying*) y, en consecuencia, presentaban niveles más altos de depresión y problemas de externalización, lo que subraya la importancia de intervenciones preventivas en el entorno escolar.

David Lubinski y Camilla Benbow (1996) ponen sobre la mesa los desafíos socio-emocionales que pueden experimentar las personas con ACI: el aislamiento social debido a grandes diferencias de intereses y nivel de madurez; las expectativas y presión que ejercen padres, maestros y la sociedad, generando ansiedad, perfeccionismo y miedo al fracaso; y el desarrollo de la identidad y autoestima, pues la concepción coloquial de la ACI genera una lucha interna constante para ocultar habilidades y poder encajar socialmente.

Las ACI no siempre llevan al éxito; sus trayectorias son complejas y, en ocasiones, contradictorias. Como se documenta a continuación, poseer ACI no garantiza automáticamente un rendimiento académico sobresaliente ni un ajuste socioemocional pleno, observándose fenómenos como el bajo rendimiento persistente y perfiles emocionales con notables inconsistencias (Pérez & González, 2010; Tourón & Reyero, 2002; Reis & McCoach, 2000). L. Pérez y C. González (2010) identifican que una proporción significativa de estudiantes con ACI muestra una discordancia marcada entre su potencial cognitivo (CI alto) y sus calificaciones reales. Este fenómeno suele atribuirse a factores no intelectuales como la desmotivación crónica por un currículo poco desafiante, el aburrimiento, la falta de hábitos de estudio y problemas emocionales derivados de la incomprensión o el acoso escolar.

Tourón y Reyero (2002) señalan que un entorno escolar rígido e inadecuado es una de las principales causas del desajuste entre capacidad y bajo rendimiento. S. Reis y D. McCoach (2000) añaden que se trata de un problema persistente y con múltiples causas, por lo que las intervenciones no deben centrarse solo en lo

académico, sino también en aspectos como la autorregulación, la autoeficacia, el manejo de expectativas y las habilidades socioemocionales.

e. ACI: Modelos teóricos

Joseph Renzulli (1978). Renzulli redefinió las ACI en su artículo *What makes giftedness?*, rompiendo el concepto tradicional de que la ACI únicamente se basaba en valoraciones de CI.

"La superdotación consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos: habilidades generales superiores al promedio, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños superdotados y talentosos son aquellos que manifiesten o sean capaces de desarrollar este conjunto compuesto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano." (Renzulli, 1978, p. 182)

El Modelo de los Tres Anillos (Renzulli, 1978) sostiene que para que una persona sea considerada con ACI debe presentar una interacción de: (1) capacidad intelectual superior a la media, (2) alta creatividad, y (3) alto compromiso con la tarea.

Franz Mönks y Marianne Katzko. Retomaron el modelo de Renzulli (1978) en *Conceptions of giftedness* (Sternberg & Davidson, 1986), postulando que la ACI se basa en capacidad por encima de la media, compromiso con la tarea (motivación) y creatividad, enfatizando la importancia del apoyo familiar, académico y entre pares.

Lubinski y Benbow (1996). Abordaron el talento intelectual desde un enfoque multidimensional, destacando la importancia de la identificación temprana, las ventajas de currículos adelantados, y la necesidad de formación docente y programas diseñados para ACI.

François Gagné (2004). Desarrolló el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT), explicando que las ACI no son estáticas sino un proceso. Distingue entre dotes (aptitudes naturales) y talentos (habilidades desarrolladas), e incluye

catalizadores intrapersonales (motivación, personalidad, habilidades emocionales) y ambientales (familia, escuela, recursos).

Silverman (1999, 2002, 2013). Propuso el Modelo de Doble Estructura, destacando que muchas personas con ACI poseen habilidades visuales-espaciales excepcionales. Enfatizó la necesidad de orientación especializada para el desarrollo personal y emocional.

Dabrowski (1967). Su Teoría de la Desintegración Positiva postula que las personas con alto desarrollo potencial poseen "sobreexcitabilidades" (psicomotriz, sensual, imaginativa, intelectual y emocional), que no son patológicas sino el motor para un crecimiento psicológico hacia una personalidad más integrada.

Las ACI pueden concebirse como un potencial excepcional en uno o más dominios (intelectual, creativo, socioafectivo o sensoriomotor), que se actualiza (o se inhibe) a través de la interacción entre factores cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales (Pfeiffer, 2021; Tourón, 2024; Gagné, 2004). Este potencial, aunque puede identificarse mediante pruebas de CI, no se agota en una puntuación numérica, sino que requiere condiciones ambientales y educativas específicas para su pleno desarrollo.

Valadez et. al han aportado evidencia relevante sobre la relación entre ACI e IE en México. Zavala, Valadez y Vargas (2008) encontraron que los adolescentes con alta aceptación social obtenían puntuaciones significativamente más altas en IE que sus pares. Valadez, Pérez y Beltrán (2011) mostraron que los adolescentes talentosos obtenían puntuaciones más altas en manejo del estrés e IE total con el BarOn, pero no con el TMMS-24, subrayando que la detección de diferencias en IE entre talentosos y no talentosos depende del instrumento de medida utilizado. Este hallazgo es metodológicamente crucial para la presente investigación.

Surge entonces la pregunta que conecta ambos dominios: dado que las habilidades emocionales son catalizadores intrapersonales esenciales (Gagné, 2004) y que el perfil emocional de los niños con ACI parece ser intenso y potencialmente

asincrónico (Dabrowski, 1967; Patti et al., 2011), ¿cuál es el estado real de su IE en comparación con sus pares de desarrollo típico? ¿Existe un perfil diferenciado? ¿Las posibles fortalezas en algunos componentes coexisten con debilidades en otros? La presente investigación busca contribuir a responder estas preguntas utilizando una prueba de ejecución basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) —el THInEmE (Merchán, 2017)—, que permite una evaluación del desempeño real en tareas emocionales, superando las limitaciones de los autoinformes y ofreciendo una aproximación complementaria a los estudios previos.

B. Altas Capacidades Intelectuales e Inteligencia Emocional

La relación entre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y la Inteligencia Emocional (IE) ha sido objeto de creciente interés en las últimas décadas, aunque los hallazgos empíricos no siempre han sido consistentes. Esta revisión se centra en aquellos estudios que, desde enfoques cuantitativos, han explorado esta relación, con especial atención a las investigaciones realizadas en contextos hispanohablantes y a los estudios más recientes a nivel internacional.

1. Estudios internacionales

Uno de los hallazgos más robustos en la literatura es la dependencia de los resultados del instrumento de medida utilizado. Un metanálisis publicado por Abdulla Alabbasi, Sultan, Karwowski, Cross y Ayoub (2021), que integró los resultados de múltiples estudios sobre IE en estudiantes con y sin ACI, concluyó que la relación entre ambos constructos es débil y está significativamente moderada por el tipo de instrumento utilizado (medidas de autoinforme vs. medidas de habilidad). Este hallazgo es metodológicamente crucial, pues sugiere que las inconsistencias documentadas en la literatura pueden deberse, en buena medida, a la dependencia del instrumento de medida.

Zeidner y Shani-Zinovich (2011) evaluaron la IE (usando el MSCEIT) en adolescentes superdotados israelíes, encontrando que este grupo obtenía puntuaciones significativamente más altas que el grupo de comparación en las

ramas de comprensión emocional y regulación emocional, mientras que las diferencias en percepción y asimilación emocional no fueron significativas. Esto sugiere que, cuando se mide como una habilidad cognitiva, los adolescentes con ACI pueden aplicar su superior capacidad de razonamiento para analizar y gestionar estados emocionales complejos, pero no necesariamente para percibirlos en tiempo real.

Fernández-Berrocal y Extremera (2006) documentaron que la IE percibida (medida con autoinformes) se relaciona negativamente con el consumo de tabaco y alcohol, así como con menores niveles de ansiedad y depresión. Estos hallazgos subrayan el papel protector de la IE durante la adolescencia, un período crítico para el desarrollo socioemocional. Aunque estos estudios no se centran en ACI, ofrecen un contexto relevante para comprender la importancia de la IE en el ajuste psicosocial adolescente, y justifican la necesidad de investigar este constructo también en poblaciones con características excepcionales.

Ferrando, Ferrándiz, Bermejo y Sainz (2017) llevaron a cabo una investigación con 263 estudiantes superdotados españoles utilizando la escala TMMS-24 (autoinforme). Sus hallazgos revelaron que los estudiantes con ACI presentaban puntuaciones significativamente más altas en claridad emocional (capacidad para comprender y etiquetar los propios estados emocionales) en comparación con un grupo normativo, aunque no se encontraron diferencias en atención y reparación emocional. Este resultado sugiere que la fortaleza cognitiva de los estudiantes con ACI podría facilitar una mayor comprensión y discriminación de sus emociones internas.

Prieto, Ferrándiz, Ferrando y Bermejo (2023), en un estudio con 182 estudiantes con ACI de entre 6 y 12 años (comparados con una muestra normativa de 1,393 estudiantes), encontraron que los alumnos con ACI puntuaban significativamente más alto en adaptabilidad y manejo del estrés, además de identificar diferencias de género en IE: las mujeres puntuaban más alto en habilidades interpersonales y manejo del estrés, mientras que los varones lo hacían en adaptabilidad.

Por el contrario, Vidergor y Reiter (2017) realizaron un estudio comparativo con adolescentes israelíes utilizando el EQ-i:YV de Bar-On, encontrando que los estudiantes identificados como superdotados no mostraban diferencias significativas en la puntuación total de IE, ni en la mayoría de sus componentes, en comparación con sus pares no identificados. Sin embargo, sí encontraron que el grupo con ACI presentaba puntuaciones ligeramente inferiores, aunque no siempre estadísticamente significativas, en la escala de relaciones interpersonales.

Petrides, Furnham y Mavroveli (2006), en un estudio con adultos jóvenes con ACI y un grupo control, encontraron que no existían diferencias significativas en la puntuación total de IE (medida como rasgo de personalidad), pero el grupo de ACI mostraba puntuaciones más bajas en dimensiones interpersonales clave como la empatía y las habilidades sociales, lo que respalda la noción de un perfil asincrónico en la IE de las personas con ACI.

Fernández, Hinojosa y Duñabeitia (2024), con 187 niños y adolescentes españoles (118 con ACI y 69 con desarrollo normotípico) y utilizando el BarOn EQ-i:YV, encontraron que los menores con ACI obtenían puntuaciones más altas que sus pares en la subescala de adaptabilidad, pero al mismo tiempo mostraban puntuaciones más bajas en inteligencia intrapersonal y estado de ánimo. Un hallazgo metodológicamente crucial de este estudio es que cuando los resultados se analizan desde una perspectiva global sin profundizar en cada dimensión específica, la polaridad de estas diferencias (unas positivas y otras negativas) se anula, dando lugar a la consideración errónea de una ausencia de diferencias entre grupos. Esto subraya la importancia de adoptar un enfoque dimensional en la investigación de la IE en población con ACI, tal como se propone en la presente investigación.

Rocha, Borges, García-Perales y Almeida (2024), en un estudio con 143 estudiantes (51 con ACI), encontraron que los estudiantes con ACI mostraban una menor regulación emocional en comparación con sus pares con desarrollo típico, así como una mayor insatisfacción en la elección de amigos, en las relaciones sociales y en la educación recibida en la escuela. Estos hallazgos contradicen parcialmente el

mito del "ajuste perfecto" de las personas con ACI y sugieren la necesidad de intervenciones específicas en el ámbito socioemocional.

Fatmi, Mubarak, Qayyum, Tehreem y Batool (2025) , en un estudio con 300 adolescentes talentosos inscritos en programas STEM, encontraron que la IE actuaba como un mediador significativo entre los rasgos de personalidad y las decisiones académicas. Este hallazgo resalta la importancia de la IE como catalizador para el éxito adaptativo en poblaciones con ACI, en línea con lo propuesto por Gagné (2004).

2. Estudios en contexto hispanohablante

Valadez y sus colaboradoras han aportado evidencia relevante sobre la relación entre ACI e IE.

Valadez, Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2011) examinaron la IE de adolescentes talentosos en Guadalajara, Jalisco, utilizando dos instrumentos de autoinforme: el BarOn EQ-i:YV y el TMMS-24. La muestra estuvo compuesta por 363 adolescentes de 12 a 13 años, de los cuales 94 fueron identificados como talentosos. Los resultados mostraron que los adolescentes talentosos obtenían puntuaciones significativamente más altas en manejo del estrés e inteligencia emocional total medidas con el BarOn, en comparación con sus pares no talentosos. Sin embargo, al utilizar el TMMS-24 —una escala que evalúa atención, claridad y reparación emocional— no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, confirmando la dependencia instrumental señalada por Abdulla Alabbasi et al. (2021).

Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero (2008) estudiaron la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Utilizando el BarOn EQ-i:YV y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2002), encontraron que los adolescentes con alta aceptación social —un indicador de éxito en las relaciones entre pares— obtenían puntuaciones significativamente más altas en IE en comparación con sus pares de grupos naturales. Asimismo,

identificaron correlaciones positivas entre el factor de adaptabilidad del BarOn y diversas habilidades sociales (autoexpresión en situaciones difíciles, defensa de los propios derechos, decir no y cortar interacciones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto), lo que sugiere que la IE, particularmente la capacidad de adaptación facilita el despliegue de conductas socialmente habilidosas.

Valadez, Borges del Rosal, Ruvalcaba Romero, Villegas y Lorenzo (2013) , utilizando el MSCEIT (una prueba de ejecución basada en el modelo de habilidad) en 129 estudiantes universitarios (64 con inteligencia superior y 65 con inteligencia normal), encontraron que el grupo con inteligencia superior obtenía puntuaciones significativamente más altas en las ramas de facilitación emocional, comprensión emocional e inteligencia emocional estratégica. Asimismo, las mujeres puntuaron más alto que los varones en estas dimensiones. Este estudio es particularmente relevante porque utiliza una prueba de ejecución (MSCEIT), al igual que el THInEmE empleado en la presente investigación.

En conjunto, los antecedentes revisados confirman que la relación entre ACI e IE es real, pero compleja y dependiente del instrumento de medida. Los niños y adolescentes con ACI no son ni "genios emocionales" ni "seres inadaptados"; su perfil emocional combina fortalezas y debilidades específicas que sólo emergen cuando se analiza dimensionalmente. Pero identificar ese perfil no es un fin en sí mismo. El verdadero desafío, y la gran oportunidad que se tiene, es transformar ese conocimiento en acción. ¿De qué sirve saber que un niño con ACI puede analizar abstractamente una emoción, si no se le enseña a reconocerla en el rostro de un compañero o a regular su propia frustración ante un error? ¿De qué sirve detectar su alta capacidad, si el sistema educativo y familiar no le ofrece herramientas para navegar su intensidad emocional y construir relaciones significativas?

La presente investigación asume este desafío: no solo describir el perfil de IE de los niños con ACI en México, sino contribuir a que su potencial cognitivo se traduzca también en bienestar emocional, conexión social y, en última instancia, en una vida más plena y significativa.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Inteligencia Emocional (IE), entendida como la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Mayer & Salovey, 1997), se ha consolidado como un pilar fundamental para el desarrollo integral, particularmente en la infancia y adolescencia (Bisquerra, 2016; Zhoc et al., 2020).

Por otro lado, las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) constituyen un perfil de desarrollo que trasciende un CI elevado, caracterizándose por una habilidad cognitiva excepcional, alta creatividad y, según el modelo de Renzulli (1978), una implicación intensa en la tarea. Una de las características más señaladas en esta población es la intensidad emocional, conceptualizada por Dabrowski (1967) como parte de sus "sobreexcitabilidades" (particularmente la intelectual, imaginativa y emocional), la cual marca de manera significativa su experiencia vital (Silverman, 2013; Piechowski, 1999).

No obstante, existe una notable falta de consenso en la literatura científica respecto al perfil emocional específico de las personas con ACI. El metaanálisis de Abdulla Alabbasi et al., 2021 concluye que la relación entre ACI e IE es débil y está significativamente moderada por el tipo de instrumento utilizado (autoinformes vs. pruebas de habilidad), lo que explica parcialmente las discrepancias entre estudios.

Algunas investigaciones indican que esta población puede presentar dificultades socioemocionales, menor regulación emocional (Rocha et al., 2024) y problemas de adaptabilidad en contextos poco estimulantes (Liratni & Pry, 2011; Rodas, 2021). En contraposición, otros autores argumentan que la mayor capacidad cognitiva y la intensidad emocional descrita por Dabrowski (1967) pueden traducirse en un procesamiento emocional más sofisticado y una autorregulación más madura (Gross, 1993; Valadez et al., 2013, con el MSCEIT). También se encuentran trabajos empíricos que no hallan diferencias significativas en las capacidades de ajuste y bienestar emocional entre estudiantes con ACI y sus pares neurotípicos (Zeidner & Shani-Zinovich, 2011; Vidergor & Reiter, 2017).

Estudios más recientes sugieren que el perfil emocional de los niños y adolescentes con ACI no es ni uniformemente superior ni insuficiente, sino asincrónico: combinan fortalezas en dimensiones como la comprensión emocional o la adaptabilidad, con debilidades en áreas como la regulación emocional o las habilidades interpersonales (Fernández-Mera, Hinojosa & Duñabeitia, 2024; Prieto et al., 2023). Este patrón de polaridad (fortalezas y debilidades homogéneas) tiende a anularse cuando se analizan puntuaciones globales, lo que subraya la necesidad de adoptar un enfoque dimensional en la investigación (Fernández-Mera et al., 2024).

A nivel mundial, la OMS estima que aproximadamente el 2-5% de la población presenta ACI. En el contexto mexicano, la atención a esta población enfrenta barreras adicionales. Aunque se estima que cerca del 3% de la población infantil mexicana presenta ACI (Quadratin México, 2013), solo una mínima fracción recibe atención especializada, y persiste una alta tasa de diagnósticos erróneos (por ejemplo, confusión con TDAH). Valadez, Betancourt, Borges y Ortiz (2020) señalan que los progenitores suelen basar la sospecha de ACI en indicadores poco específicos, lo que contribuye a diagnósticos tardíos o erróneos. Además, estudios nacionales han encontrado que los adolescentes talentosos mexicanos obtienen puntuaciones más altas en manejo del estrés e IE total en comparación con sus pares (Valadez, Pérez & Beltrán, 2011), pero también han mostrado que la detección de diferencias depende críticamente del instrumento de medida utilizado, hallazgo que refuerza la necesidad de emplear pruebas de ejecución como el THInEmE (Merchán, 2017).

Bajo estas premisas (evidencia contradictoria, vacíos en población infantil mexicana y dependencia del instrumento de medida), y fundamentado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), este estudio busca determinar si los niños mexicanos con ACI presentan un perfil de IE diferenciado (con fortalezas y debilidades específicas) en comparación con sus pares de desarrollo típico, o si, por el contrario, su desempeño en habilidades emocionales es comparable entre ambos grupos.

A. Objetivo general

Comparar los niveles de Inteligencia Emocional (IE) entre un grupo de niños de edad escolar con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y un grupo de niños de edad escolar con Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

1. Objetivos específicos

- Comparar los niveles de Percepción Emocional (PE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP.
- Comparar los niveles de Asimilación Emocional (AE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP.
- Comparar los niveles de Comprensión Emocional (CE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP.
- Comparar los niveles de Regulación Emocional (RE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP.

B. Pregunta de investigación

¿Existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional (IE) entre niños de edad escolar con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y sus pares con Capacidad Intelectual Promedio (CIP)?

1. Preguntas de investigación específicas

- ¿Existen diferencias en los niveles de Percepción Emocional (PE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP?
- ¿Existen diferencias en los niveles de Asimilación Emocional (AE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP?
- ¿Existen diferencias en los niveles de Comprensión Emocional (CE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP?
- ¿Existen diferencias en los niveles de Regulación Emocional (RE) entre participantes escolarizados con ACI y con CIP?

C. Hipótesis

Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional (IE) entre niños de edad escolar con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y sus pares con Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

1. Hipótesis específicas

- Existen diferencias significativas en los niveles de Percepción Emocional (PE) entre niños con ACI y niños con CIP.
- Existen diferencias significativas en los niveles de Asimilación Emocional (AE) entre niños con ACI y niños con CIP.
- Existen diferencias significativas en los niveles de Comprensión Emocional (CE) entre niños con ACI y niños con CIP.
- Existen diferencias significativas en los niveles de Regulación Emocional (RE) entre niños con ACI y niños con CIP.

D. Justificación

Las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) forman parte de una minoría poblacional. Almazán (CEDAT, 2013) calcula que un 3% de la población mexicana infantil tiene ACI, lo cual equivale a aproximadamente un millón de personas en México. Además, se menciona que existe una constante de diagnósticos erróneos: de cada tres diagnósticos de TDAH, dos corresponden a casos de ACI. Asimismo, se señala que solo quince de cada diez mil niños reciben atención especializada, y en la mayoría de los casos, se trata de atención particular.

A nivel mundial, la OMS reconoce que un potencial intelectual elevado necesita atención específica para desarrollarse plenamente, aunque no proporciona una cifra global de prevalencia. En su lugar, la comunidad científica especializada, basándose en criterios psicométricos, estima de forma consensuada que entre el 2% y el 5% de la población infantil y adolescente presenta ACI (Tourón, 2020; Pfeiffer, 2015). Este rango es respaldado por organizaciones internacionales de referencia como el World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), que señala que millones de niños en el planeta forman parte de esta población, a

menudo no identificada o mal atendida (WCGTC, 2021). Sin embargo, la falta de políticas globales y las diferentes definiciones que usan los países hacen que este porcentaje pueda variar. Aun así, hay acuerdo en que se trata de una minoría importante, con necesidades educativas y psicosociales propias.

Muchos de los textos e investigaciones que hablan sobre niños con habilidades por encima del promedio destacan una exorbitante capacidad académica, habilidades extraordinarias como retención, creatividad, fluidez verbal, perfeccionismo e independencia. Sin embargo, en contraste con estos estudios, existen investigaciones como la de Stankovska, Angelkoska y Grncarovska (2013) , que sugieren que el desarrollo de las habilidades y características del niño con ACI está estrechamente relacionado con el entorno (tanto educativo como familiar), otorgando especial relevancia al trabajo en casa respecto a la autoestima. Además, señalan que la ansiedad, depresión y el aislamiento en esta población son muy comunes y, derivado de ello, existe un potencial riesgo en cuestiones de adaptación.

Este riesgo de desajuste socioemocional subraya la necesidad de evaluar no solo las capacidades cognitivas de esta población, sino también su competencia para manejar la intensidad emocional que, según teóricos como Dabrowski (1967) , es una característica central de su experiencia, y que puede ser tanto un recurso para una comprensión profunda como un factor de vulnerabilidad para su autorregulación.

Estudios como este señalan la importancia de identificar desde una edad temprana estos rasgos, reconocer estas cualidades y delimitar estrategias que ayuden a potenciar su desarrollo. De esta manera, se prevendrán muchas de las dificultades que esta población atraviesa y de las cuales muy pocos hablan. Es fundamental que los padres, maestros e instituciones educativas reconozcan las necesidades de esta población, no solo en cuestiones de índole académica, sino también brindándoles herramientas sociales y emocionales para una mejor adaptabilidad.

Precisamente, la Inteligencia Emocional (IE) , definida como la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones (Mayer & Salovey, 1997), se

erige como un conjunto fundamental de herramientas para dicha adaptación. Sin embargo, persiste un debate científico sobre si el perfil de IE en la población con ACI está a la altura de su potencial cognitivo, si presenta áreas de fragilidad específicas o si es comparable al de sus pares.

Una de las realidades más significativas de esta rama de la psicología es que múltiples investigaciones señalan la existencia de importantes limitantes en torno a este tema. Rodas (2021) destaca que las limitantes a las que se enfrentan los estudios que abordan las ACI son enormes, ya que es difícil conseguir conclusiones generalizables dado que muchos casos con ACI dependen de diagnósticos adicionales derivados del contexto del individuo. Asimismo, menciona que otra de las posibles limitantes consiste en que los escasos estudios existentes parten de muestras muy pequeñas, estudios de caso, o carecen de grupos control, limitándose a un solo grupo de población general.

Por otra parte, Liratni y Pry (2011) coinciden en que la mayoría de los textos relacionados con las ACI señalan las características básicas y los cuidados que se deben tener con esta población; sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas que abordan el desarrollo psicológico, emocional, neurocognitivo y/o socio adaptativo de estas personas. En el ámbito emocional específicamente, esta escasez se traduce en una evidencia contradictoria: mientras algunos trabajos, en línea con los riesgos de desajuste, apuntan a dificultades en Regulación Emocional (Petrides et al., 2006), otros sugieren que su mayor capacidad cognitiva podría traducirse en un procesamiento y una Comprensión Emocional más sofisticados (Mayer & Salovey, 1997; Piechowski, 1999). Lejos de ser contradictorios, estos hallazgos pueden ser complementarios: los niños con ACI podrían presentar fortalezas en ciertas dimensiones de la IE (como la comprensión emocional) y debilidades en otras (como la regulación emocional), lo que subraya la necesidad de estudiar su perfil emocional de manera dimensional y no global. De esta manera, se abre la posibilidad de ofrecer una atención más adecuada y acorde a las necesidades específicas de cada persona con ACI, basada en un enfoque científico

validado mediante datos objetivos sobre las particularidades de su desarrollo psicológico.

Son pocas las instituciones a nivel global cuyo interés es difundir información respecto a esta población, y aún más escasas son las instituciones educativas de gobierno que brindan a sus docentes herramientas para tratar a sus alumnos con dicha capacidad. Las ACI son un tema que, si bien no es nuevo, es poco explorado, abriendo así una ventana al campo de la investigación.

Ante este panorama, la presente investigación se sitúa en el corazón de esta controversia científica y necesidad aplicada. Esta tesis tiene como objetivo conocer el perfil de Inteligencia Emocional (IE) de niños con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en comparación con sus pares con Capacidad Intelectual Promedio (CIP), para determinar si existen diferencias significativas entre ambos grupos y si dicho perfil es diferenciado (posiblemente con fortalezas en componentes como la percepción y comprensión, pero desafíos en regulación) o comparable. Los hallazgos de este estudio permitirán comprender mejor las particularidades emocionales de esta población, aportando evidencia empírica que, en el futuro, pueda servir como base para el diseño de intervenciones educativas y clínicas más ajustadas a sus necesidades específicas. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) señalan que educar las emociones es un desafío fundamental de la educación actual, y hacerlo en población con ACI requiere primero conocer su perfil emocional específico.

IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo comparativo con un diseño no experimental transversal. Su finalidad fue conocer las diferencias en los niveles de Percepción Emocional (PE), Asimilación Emocional (AE), Comprensión Emocional (CE) y Regulación Emocional (RE) —que en conjunto conforman la Inteligencia Emocional Total (IET)— entre un grupo de niños y niñas de edad escolar (8 a 11 años) con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y un grupo de niños y niñas de la misma edad con Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

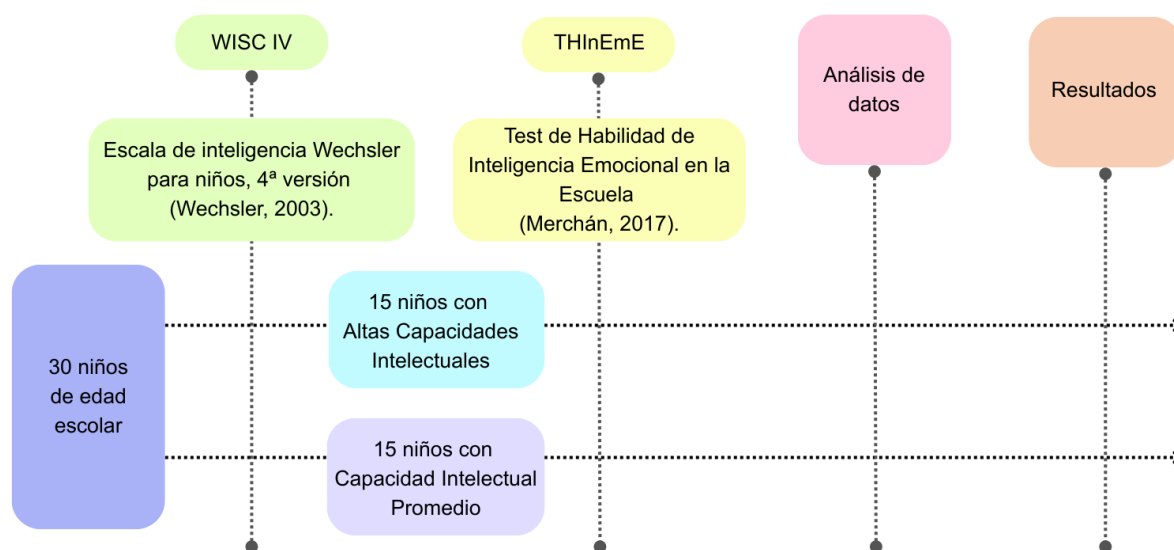
A. Diseño

Se trata de un estudio cuantitativo de tipo comparativo con un diseño no experimental transversal. Para la administración de los instrumentos se seleccionó a un total de 40 niños de edad escolar (8 a 11 años), divididos en dos grupos: un grupo de participantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y un grupo de participantes con Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

Los participantes con ACI fueron seleccionados mediante una convocatoria del programa “Altas Capacidades UAQ” (antes denominado “Ciudadanos Sobresalientes”), adscrito a la Universidad Autónoma de Querétaro. Los participantes con CIP fueron seleccionados mediante una convocatoria abierta a la comunidad. La selección de los participantes se realizó en el marco del proyecto FOPER de la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el cual la autora de esta tesis participó como colaboradora. Es importante señalar que, si bien la muestra es compartida con dicho proyecto, la única prueba que se tomó de ese proceso fue la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV (WISC-IV; Wechsler, 2003) para la clasificación de los participantes. El Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE; Merchán, 2017) fue aplicado específicamente para los fines de la presente investigación.

Una vez clasificados los grupos, se aplicó el THInEmE (Merchán, 2017). Finalmente, una vez recolectados los datos, se procedió a su análisis estadístico (Figura 1).

Figura 1. Diseño de investigación



Nota: Elaboración propia. La selección de los participantes se realizó en el marco del proyecto FOPER de la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el cual la autora de esta tesis participó como colaboradora. La clasificación mediante el WISC-IV (Wechsler, 2003) corresponde a dicho proyecto. La aplicación del THInEmE (Merchán, 2017) y el análisis de los datos para los fines de la presente investigación fueron realizados de manera independiente por la autora.

B. Muestra

Se planeó incluir a 30 niños de edad escolar entre los 8 y los 11 años de edad, 15 niñas y niños con ACI y 15 niñas y niños con CIP.

C. Criterios de inclusión

Con la finalidad de garantizar la coherencia y confiabilidad de los resultados obtenidos, fue necesario que los participantes presentaran los siguientes requisitos:

1. Criterios de inclusión para el grupo con ACI

- Edades entre 8 y 11 años cumplidos.
- Escolarizados.
- Puntaje de CIT evaluado por medio del WISC IV de 130 o mayor.
- No tener antecedentes neurológicos o psiquiátricos.

2. Criterios de inclusión para el grupo con CIP

- Edades entre 8 y 11 años cumplidos.
- Escolarizados.
- Puntaje de CIT evaluado por medio del WISC IV entre 80 y 129.
- No tener antecedentes neurológicos o psiquiátricos.

D. Criterios de Exclusión

Con la finalidad de garantizar la validez, coherencia y confiabilidad de los resultados obtenidos, fue necesario descartar del estudio los casos que no cumplan con los siguientes requisitos

1. Criterios de exclusión para el grupo con ACI

- No concluir con la aplicación de la prueba THInEmE (Merchán, 2017).
- No obtener el consentimiento informado de los padres o el asentimiento del participante.
- Tener menos de 8 años o ser mayores de 11 años.
- No escolarizados.
- Puntaje de CIT evaluado por medio del WISC IV menor a 130.
- Tener antecedentes neurológicos o psiquiátricos.

2. Criterios de exclusión para el grupo con CIP

- No concluir con la aplicación de la prueba THInEmE (Merchán, 2017).
- No obtener el consentimiento informado de los padres o el asentimiento del participante.
- Tener menos de 8 años o mayores de 11 años.
- No escolarizados.
- Puntaje de CIT evaluado por medio del WISC IV mayor a 130 o menor a 80.
- Tener antecedentes neurológicos o psiquiátricos.

E. Definición Operacional de las Variables

A continuación, se presenta la Tabla 1, que señala las variables clave para el estudio (ACI e IE), describe los instrumentos que se emplearon para el mismo, así como su autor, año y definición operacional.

Tabla 1. Definición operacional de las variables.

Definición operacional de las variables					
Variables	Instrumento	Autor	Año	Definición Operacional	
ACI	WISC (Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, 4 ^a versión)	IV David de Wechsler	2003	El WISC-IV está constituido por 15 subpruebas (10 principales y 5 complementarias u opcionales). Esta escala proporciona puntuaciones que representan el Coeficiente Intelectual Total (CIT), referido a la capacidad intelectual general, así como cuatro índices específicos: Comprensión Verbal (CV), Razonamiento Perceptivo (RP), Memoria de Trabajo (MT) y Velocidad de Procesamiento (VP).	
IE	THInEmE (Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela)	Isabel de Merchán	2017	El THInEmE (Merchán, 2017) consta de 75 ítems divididos en 7 situaciones que se producen en el entorno familiar, escolar y con sus iguales. Estas situaciones se agrupan en cuatro dimensiones socioemocionales: Percepción Emocional (PE), Asimilación Emocional (AE), Comprensión Emocional (CE) y Regulación Emocional (RE).	

Nota: Elaboración propia.

F. Instrumentos

Se administraron dos instrumentos para evaluar tanto el Coeficiente Intelectual (CI) de los participantes como los niveles de Inteligencia Emocional (IE): Percepción Emocional (PE), Asimilación Emocional (AE), Comprensión Emocional (CE) y Regulación Emocional (RE).

Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, 4^a versión (WISC-IV; Wechsler, 2003). Se trata de una prueba de aptitud máxima (o de rendimiento) que evalúa la capacidad cognoscitiva de niños de 6 a 16 años 11 meses. Proporciona puntuaciones que representan el Coeficiente Intelectual Total (CIT), referido a la

capacidad intelectual general, así como cuatro índices específicos: Comprensión Verbal (CV), Razonamiento Perceptivo (RP), Memoria de Trabajo (MT) y Velocidad de Procesamiento (VP).

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE; Merchán, 2017). Este test es una prueba de ejecución (basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, 1997) que tiene como objetivo medir el nivel de IE en niños de 8 a 12 años mediante la evaluación de cuatro dimensiones socioemocionales. A diferencia de los autoinformes (que miden la autopercepción del evaluado), las pruebas de ejecución evalúan el desempeño real en tareas emocionales.

Proceso de construcción y corrección del THInEmE. Para garantizar la validez del instrumento, Merchán (2017) siguió un riguroso proceso de construcción:

1. Construcción inicial: Se diseñaron 75 ítems agrupados en 7 situaciones cotidianas relevantes para niños de 8 a 12 años.
2. Estudio piloto y juicio de expertos: La prueba inicial se aplicó a 200 estudiantes y, simultáneamente, se sometió a la evaluación de un panel de jueces expertos en inteligencia emocional.
3. Refinamiento del test: Con base en los resultados del estudio piloto y las observaciones de los expertos, el test se reelaboró hasta su versión final, que consta de 49 ítems.

Para su corrección, el THInEmE emplea un sistema basado en consenso de expertos: cada una de las opciones de respuesta (a, b, c, d, e) tiene asignada una puntuación específica en función de su adecuación emocional. La opción más adaptativa recibe la puntuación máxima, mientras que las opciones disfuncionales reciben las puntuaciones más bajas. De esta forma, se obtienen puntuaciones directas para cada dimensión, que luego se comparan con los baremos (tablas normativas) del manual para transformarlas en categorías cualitativas (Muy Bajo, Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto, Alto, Muy Alto). La suma de las cuatro dimensiones arroja la Inteligencia Emocional Total (IET).

El test consta de 75 ítems (49 en su versión final refinada) distribuidos en 7 situaciones que se producen en el entorno familiar, escolar y en las relaciones entre iguales:

1. Excursión con los compañeros de clase
2. Mudarse de ciudad con la familia
3. Examen de una asignatura
4. Concurso de creación de cuentos
5. Relaciones con el equipo de fútbol
6. Trabajo en equipo para la escuela
7. Divorcio de unos padres

Las cuatro dimensiones que evalúa son:

- Percepción Emocional (PE): evalúa la capacidad para percibir emociones en uno mismo y en los demás, así como en objetos, arte, narraciones, música y otros estímulos.
- Asimilación Emocional (AE): evalúa la capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la manera necesaria para comunicar sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.
- Comprensión Emocional (CE): evalúa la capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales, así como para apreciar los significados emocionales.
- Regulación Emocional (RE): evalúa la capacidad para abrirse a los sentimientos y modularlos en uno mismo y en los demás, así como para reconocer su influencia, utilidad y promover la comprensión personal y el crecimiento.

A continuación, se presenta la Tabla 2, que describe cada dimensión y sus respectivas subdimensiones.

Tabla 2. Descripción de las dimensiones y subdimensiones del THInEmE.

Descripción de las dimensiones y subdimensiones del THInEmE		
Dimensión	Descripción	Subdimensiones
Dimensión 1: Percepción emocional	Capacidad de percibir emociones en uno mismo y los demás, así como en objetos, arte, narraciones, música y demás estímulos.	Identificar emociones propias y sus manifestaciones.
		Identificar emociones de otras personas y en el arte.
		Expresar emociones y necesidades de forma ajustada.
Dimensión 2: Asimilación emocional	Capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.	Uso de información emocional para guiar el pensamiento y comportamiento.
		Considerar diferentes puntos de vista en función de la emoción experimentada.
		Los estados emocionales favorecen conductas específicas.
Dimensión 3: Comprensión emocional	Capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones	Entender la relación entre emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.

interpersonales y apreciar los significados emocionales	Comprensión de emociones simultáneas generadas por un mismo eco y reconocer y comprender las transiciones de unos estados emocionales a otros.
---	--

Designar las distintas emociones y reconocer la relación entre la palabra y el significado.

Dimensión	4:	Capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.	Reflexionar sobre las relaciones propias y de los demás, así como reconocer su influencia.
Regulación emocional			

Regulación de las emociones propias y de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.

Reflexionar sobre emociones propias y de los demás y determinar su utilidad.

Nota: Adaptado de Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (p. 299), por Merchán, 2017. Universidad de Extremadura.

Para controlar el sesgo lector y facilitar la comprensión lectora, así como la motivación, las situaciones e incisos se leyeron en voz alta solicitando la respuesta del participante, quien indicó a, b, c, d o e como respuesta. El THInEmE fue originalmente diseñado para población española, por lo que durante la lectura en

voz alta se realizaron pequeños ajustes lingüísticos para adaptar ciertos términos al español latinoamericano (por ejemplo, sustituir "coger" por "tomar" o "agarrar"), con el fin de facilitar la comprensión de los participantes. Estos ajustes se hicieron de manera oral durante la aplicación, no modificaron el sentido de los ítems y no constituyen una adaptación formal del instrumento, sino una adecuación situacional para garantizar la validez ecológica de la evaluación (el detalle de este procedimiento se describe en el apartado 5.7).

A modo de ejemplo, se indica al participante que la prueba consta de 7 situaciones diferentes en las que tendrá que señalar cuál es la respuesta que él o ella daría en lugar del personaje de la situación planteada. Asimismo, se le indica que puede solicitar que se le repita la pregunta y los incisos, y realizar una pausa en caso de ser necesario.

De esta manera se leía la situación:

“SITUACIÓN 2: En clase de Ciencias Naturales, la maestra ha pedido que se organicen en grupos de 4 personas para hacer un mural explicando la función de nutrición, las partes del aparato digestivo, el proceso de la digestión y hacer la pirámide alimenticia”.

Posteriormente se leían las preguntas:

“Te agrupas con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y viven cerca. Pedro quiere ponerse con su equipo, pero no puede porque ya son 4, además Pedro nunca hace los deberes. ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?”

En seguida se indicaban los incisos:

- a) Le digo que no puede formar parte del grupo porque somos cuatro.
- b) Hago un nuevo grupo con Pedro, aunque no podamos quedar y hacer el trabajo.
- c) Le digo que no lo queremos en el grupo porque es un irresponsable y va a reprobar el curso.
- d) Le digo que hemos formado un grupo los cuatro porque vivimos cerca y es más

fácil

reunirnos.

e) No puedo hacer nada para que no se enfade.

Finalmente, se solicitaban las respuestas indicadas por el participante. Para el registro de respuestas, se diseñó un formato personalizado, considerando las características de la prueba aplicada y las necesidades del estudio (Anexo 1).

G. Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento que se siguió para la recolección de datos y la aplicación de las pruebas durante el estudio. Este proceso se llevó a cabo en varias etapas.

Etapas 1: Consentimiento informado

Se describió con detalle y de forma breve el procedimiento del estudio a cada participante y a sus respectivos tutores.

Una vez de acuerdo, se solicitó a los padres la firma del consentimiento informado (Anexo 2), donde se señala que:

La información y los datos recabados serán utilizados con fines académicos.

La confidencialidad de la participación está asegurada por las investigadoras responsables.

La colaboración es voluntaria y debe ser consentida mediante firma del padre o tutor, tras el consentimiento verbal del participante.

Etapas 2: Aplicación de instrumentos

Dado que este estudio se llevó a cabo como parte de un proyecto de investigación de la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Autónoma de Querétaro, a los participantes se les administraron un par de pruebas adicionales de manera simultánea (no incluidas en esta tesis).

Orden de aplicación: Si bien en el diseño del estudio (Figura 1) se presenta un orden secuencial (primero clasificación con WISC-IV, luego aplicación del THInEmE), en la ejecución real el orden varió en función de la disponibilidad de los participantes y

de los aplicadores. En algunos casos se administró primero el WISC-IV y luego el THInEmE; en otros, el orden fue inverso. Lo que se mantuvo constante fue la presencia de un descanso de quince minutos entre ambas pruebas para evitar la fatiga.

Tiempos estimados de aplicación:

- THInEmE: aproximadamente 20-30 minutos.
- WISC-IV: aproximadamente 2 horas.
- Total (incluyendo pruebas adicionales del proyecto de maestría y descansos): entre 3 y 4 horas por participante, sin que se registraran casos de falta de atención.

Aplicación del THInEmE (Merchán, 2017):

1. La prueba se leyó en voz alta para controlar el sesgo lector, facilitar la comprensión lectora y mantener la motivación en la escucha.
2. Durante la lectura, se realizaron pequeños ajustes lingüísticos para adaptar ciertos términos al español latinoamericano (por ejemplo, sustituir "suspender" por "reprobar el examen", "te agrupas" por "te juntas"), con el fin de facilitar la comprensión de los participantes. Estos ajustes:
 - Se hicieron de manera oral durante la aplicación.
 - No modificaron el sentido ni la estructura de los ítems originales.
 - No constituyen una adaptación formal del instrumento, sino una adecuación situacional para garantizar la validez ecológica de la evaluación.
3. Se leyeron tanto las siete situaciones como los incisos (a, b, c, d, e) y se solicitó a los participantes que indicaran en voz alta su respuesta para registrarla en el formato de la prueba (Anexo 1).

Aplicación del WISC-IV (Wechsler, 2003):

1. Se administró la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, 4ª versión (WISC-IV) siguiendo el manual estandarizado.

2. Cabe señalar que este instrumento se aplicó únicamente a los participantes que no contaban con una evaluación previa, ya que otros ya presentaban un informe psicológico con los resultados de la prueba administrada con anterioridad.

Descanso: Independientemente del orden de aplicación, siempre se concedió un descanso de quince minutos entre el THInEmE y el WISC-IV para reducir la fatiga y mantener la atención de los participantes.

Pruebas adicionales: Finalizado este paso, se continuó con la aplicación de las pruebas específicas del proyecto de investigación de maestría (no incluidas en esta tesis).

H. Análisis estadístico

Para el análisis estadístico de los resultados, se calculó la media y desviación estándar tanto del Coeficiente Intelectual Total (CIT) de ambos grupos, como de cada una de las dimensiones, subdimensiones y el resultado de Inteligencia Emocional Total (IET) de ambos grupos, en el caso de la prueba de Inteligencia Emocional (IE), THInEmE (Merchán, 2017).

Puesto que las variables de la investigación (IET y CIT) son variables cuantitativas, se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS) para validar el cumplimiento del supuesto de normalidad aplicada desde el programa SPSS. Para la prueba KS, el valor de significancia debe ser mayor a 0.05 para poder determinar que el supuesto de normalidad se cumple.

Posteriormente se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- Prueba paramétrica T-Student para las muestras independientes que se distribuyeran de manera normal
- Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para las muestras independientes cuya distribución no fuera normal.

Estos análisis se realizaron con el programa JASP (versión 0.17.1, software informático) software especializado en análisis estadístico.

Asimismo, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las variables de CIT y las cuatro dimensiones de la prueba de IE (PE, AE, CE, RE), así como con el resultado de IET. El coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de -1 y 1: por una parte, el signo determina la dirección de la pendiente de la recta de ajuste lineal y por otra, la magnitud es quien determina el grado de dependencia lineal entre ambas variables.

Finalmente se empleó la prueba no paramétrica, Chi Cuadrado (aplicada desde el programa SPSS), para comparar y estimar la existencia de asociación entre las variables CIT de ambos grupos (ACI/CIP) y sexo (mujeres/hombres) de los participantes. Ésta nos permite evaluar la existencia de dependencia estadística entre las variables.

V. RESULTADOS

Los hallazgos del estudio, organizados de manera secuencial para su adecuada interpretación. Primero se detallan las características de la muestra, incluyendo la composición demográfica y escolar de los dos grupos de participantes (ACI y CIP). A continuación, se exponen los datos correspondientes al CIT de ambos grupos, variable que valida la conformación de los mismos.

El análisis de la IE se organiza de forma progresiva:

1. Análisis estadístico descriptivo y un contraste de medias asumiendo normalidad (prueba T de Student para muestras independientes).
2. Dado que no todas las variables cumplen el supuesto de normalidad, se complementa con el análisis correspondiente sin asumir dicho supuesto (prueba U de Mann-Whitney).
3. Exploración de la relación entre las puntuaciones de IE y el CIT mediante un análisis de correlación de Pearson.
4. Examen de la posible asociación entre la variable de agrupación (ACI/CIP) y el sexo de los participantes utilizando la prueba Chi Cuadrado de Pearson.

A. Características de la muestra

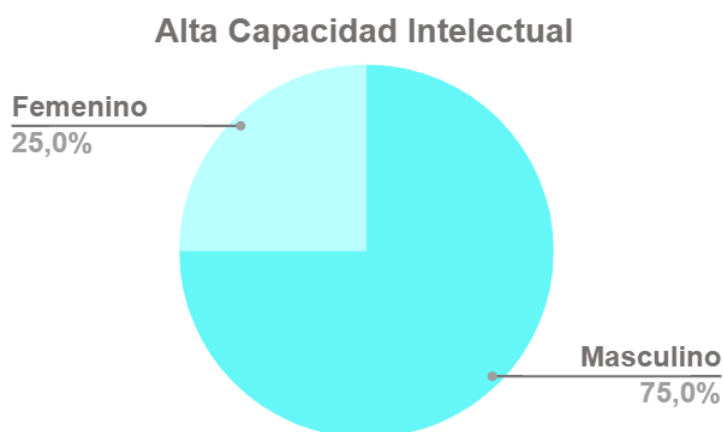
El estudio incluyó un total de 40 participantes en edad escolar (entre los 7 y los 10 años, 11 meses), divididos en dos grupos de 20 participantes cada uno. Aunque el tamaño original de la muestra estimado fue de 30 participantes, la muestra final incrementó debido a una mayor participación de la esperada durante el reclutamiento.

Grupo con ACI: Este grupo estuvo compuesto por 15 niños (75%) y 5 niñas (25%). La edad de los participantes osciló entre 7 años y 10 años 11 meses, con una media de 8.15 años ($DE = \pm 0.87$). Todos se encontraban escolarizados, distribuidos de la siguiente manera: 1er grado de primaria (5%, $n=1$), 2do grado (10%, $n=2$), 3er grado (50%, $n=10$), 4to grado (25%, $n=5$) y 5to grado (10%, $n=2$).

Grupo con CIP: Este grupo estuvo conformado por 13 niños (65%) y 7 niñas (35%). La edad de los participantes varió entre 7 y 10 años, con una media de 8.3 años ($DE = \pm 1.17$). Todos estaban escolarizados, con la siguiente distribución por grado: 2do grado de primaria (45%, $n=9$), 3er grado (15%, $n=3$), 4to grado (20%, $n=4$) y 5to grado (20%, $n=4$).

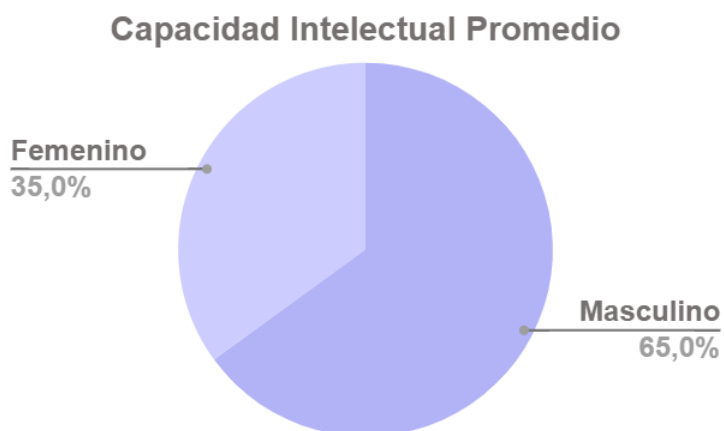
En cuanto a la distribución por sexo, la diferencia en la proporción de hombres y mujeres entre ambos grupos no fue estadísticamente significativa ($\chi^2 = 0.476$, $p = 0.490$).

Figura 2. Porcentaje de participantes con ACI, según su género.



Nota: Elaboración propia.

Figura 3. Porcentaje de participantes con CIP, según su género.



Nota: Elaboración propia.

B. Coeficiente Intelectual Total (ACI/CIP):

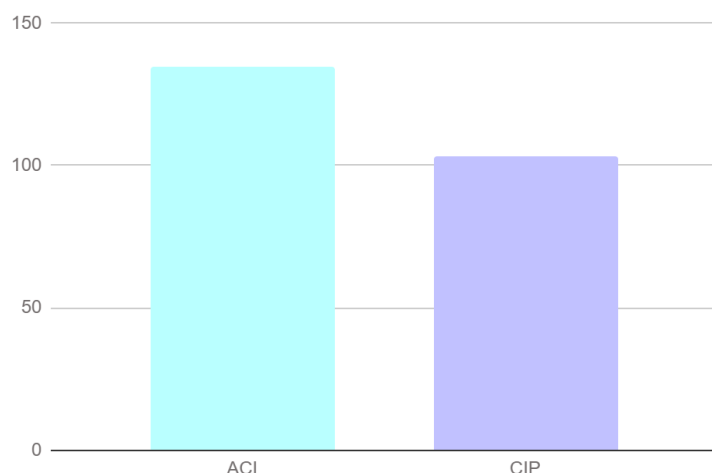
Como se muestra en la Tabla 3 y en la Figura 4, tras la aplicación de la escala WISC IV (Wechsler, 2003), el grupo de ACI obtuvo una media de CIT de 134.8 (DE= ± 9.28). Por su parte, el grupo de CIP obtuvo una media de CIT de 103.45 (DE= ± 9.86).

Tabla 3. Media y desviación estándar del CIT del grupo con ACI y el grupo con CIP.

Media y desviación estándar del CIT del grupo con ACI y el grupo con CIP				
Muestra	Alta Capacidad Intelectual		Capacidad Intelectual Promedio	
Dimensión/Subdimensión	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
Coeficiente Intelectual Total (CIT)	134.8	9.28	103.45	9.86

Nota: Elaboración propia.

Figura 4. Media obtenida del CIT del grupo con ACI y el grupo con CIP.



Nota: Elaboración propia

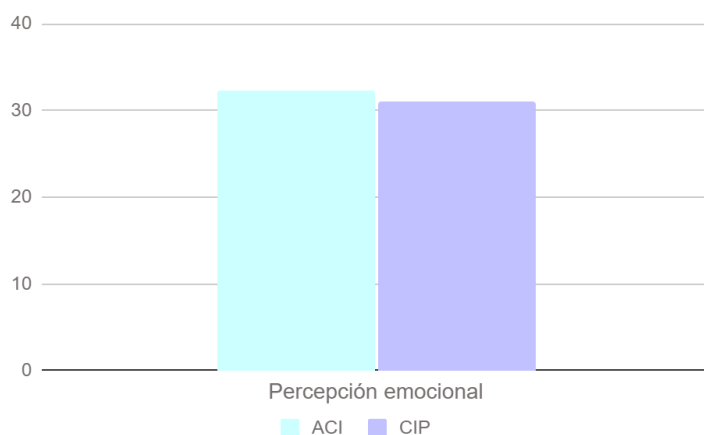
C. Inteligencia Emocional en ACI y CIP

1. IE en ACI y CIP: Análisis de resultados estadísticos y contraste para muestras independientes asumiendo normalidad (prueba paramétrica T-Student).

Para comparar los niveles de IE entre los grupos ACI y CIP bajo el supuesto de normalidad, se aplicó la prueba T de Student (t) para muestras independientes. Se calcularon la media y la desviación estándar de cada grupo como parte del análisis estadístico descriptivo y comparativo.

La dimensión PE, que evalúa la capacidad de identificar emociones propias y ajenas, obtuvo una media de 32.25, $\pm$ 3.43 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 31.1, $\pm$ 4.71, como se puede observar en la Figura 5.

Figura 5. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión PE de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

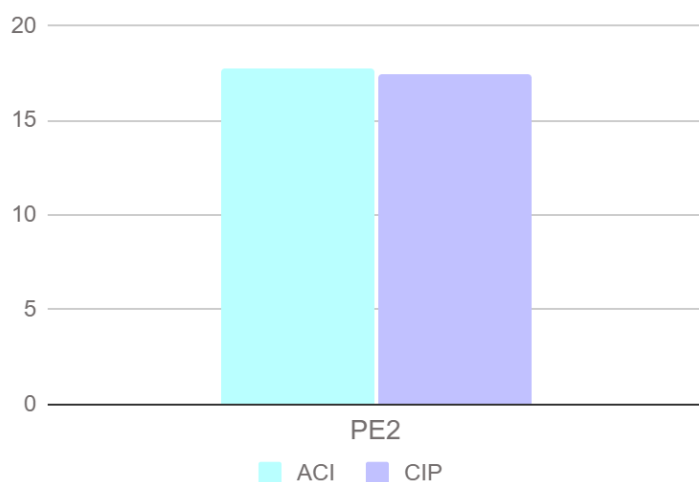


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta dimensión cumplió con el supuesto de normalidad ($p > 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($t=0.882$, $gl=38$, $p=0.383$).

La subdimensión PE2, encargada de identificar emociones de otras personas, obtuvo una media de 17.7, ± 2 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 17.45, ± 3.11 , como se puede observar en la Figura 6.

Figura 6. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión PE2 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

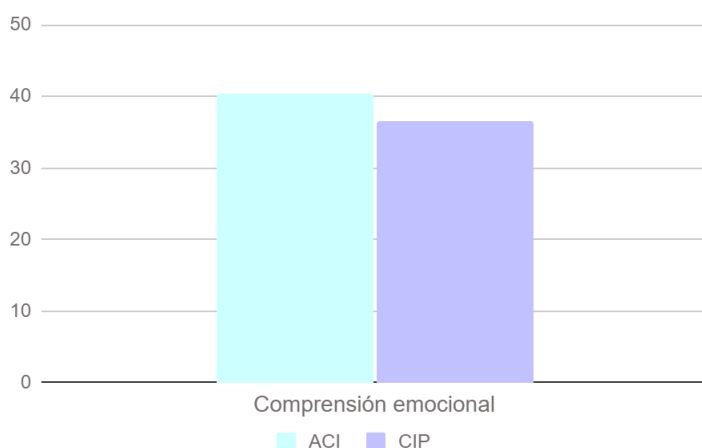


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión cumplió con el supuesto de normalidad ($p > 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($t = 0.302$, $gl = 38$, $p = 0.765$).

La dimensión CE, encargada de identificar la capacidad de comprender y apreciar la información emocional, obtuvo una media de 40.35, ± 3.58 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 36.5, ± 6.36 , como se puede observar en la Figura 7.

Figura 7. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión CE de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

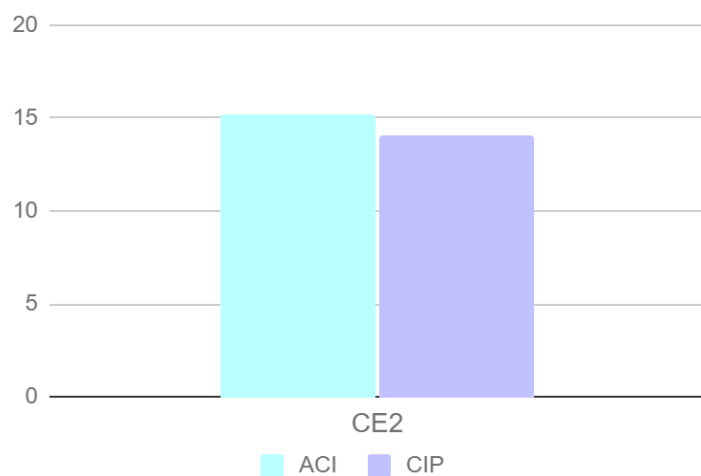


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, la dimensión de CE mostró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo ACI ($t=2.357$, $gl=38$, $p=0.024_a$). Esto indica que existe una mejor comprensión de emociones en la población con ACI.

La subdimensión CE2, encargada de la comprensión de emociones simultáneas, obtuvo una media de 15.2 , ± 2.56 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 14.1 , ± 3.4 , como se puede observar en la Figura 8.

Figura 8. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión CE2 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

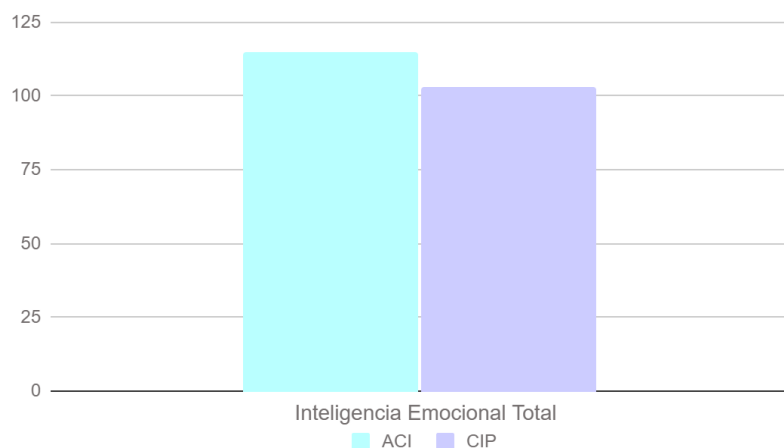


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión cumplió con el supuesto de normalidad ($p > 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($t = 1.154$, $g/ = 38$, $p = 0.256$).

La IET que representa la suma de las cuatro dimensiones socioemocionales previamente evaluadas e identifica el nivel de IET de los participantes, obtuvo una media de 114.65, ± 9.12 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 103.2, ± 14.51 , como se puede observar en la Figura 9.

Figura 9. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión IET de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

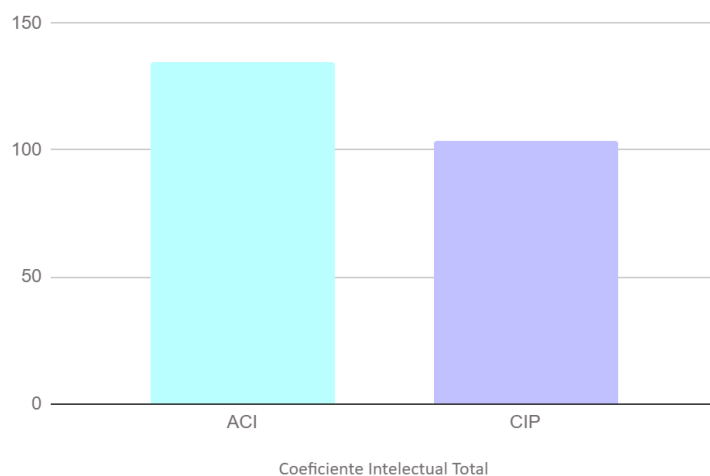


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de T de Student para muestras independientes, la dimensión de IET mostró una diferencia altamente significativa a favor del grupo ACI ($t=2.987$, $g/=38$, $p=0.005$). El grupo ACI presentó una IET notablemente más elevada en comparación con el grupo CIP.

Finalmente, y como verificación del diseño, el COEFICIENTE INTELECTUAL TOTAL (CIT) de los participantes, obtuvo una media de 134.8 , ± 9.28 . en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 103.45 , ± 9.86 , como se puede observar en la Figura 10.

Figura 10. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión CIT de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.



Nota: Elaboración propia.

Como se esperaba, la prueba T de Student confirmó una diferencia altamente significativa en el CIT entre los grupos ($t=10.347$, $gl=38$, $p=0.001$). Lo cual confirma el criterio de selección de la muestra.

La Tabla 4 presenta los resultados del análisis estadístico para las dimensiones y subdimensiones que cumplieron con el supuesto de normalidad ($p>0.05$), para los cuales se aplicó la prueba paramétrica T-Student para muestras independientes. La tabla organiza la información de la siguiente manera: en la primera columna se enlistan las dimensiones y subdimensiones evaluadas; las dos columnas siguientes reportan la media y desviación estándar del grupo con ACI; las dos columnas subsecuentes presentan la media y desviación estándar del grupo con CIP; las columnas finales contienen el valor de T (t), los grados de libertad (gl), el nivel de significancia (p) y la interpretación del contraste: significativo (S) o no significativo (SN). Los valores de p que resultaron estadísticamente significativos se resaltan en **negritas** para facilitar su identificación.

Tabla 4. Desglose de resultados que sí se distribuyen de manera normal (T-Student).

Desglose de resultados que sí se distribuyen de manera normal (T-Student)

Muestra	Alta	Capacidad	Capacidad	Intelectual	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	S/NS
Dimensión/ Subdimensión	Intelectual		Promedio					
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar				
Percepción Emocional (PE)	32.25	3.43	31.1	4.71	0.882	38	0.383	NS
PE2 Identificar emociones de otras personas	17.7	2	17.45	3.11	0.302	38	0.765	NS
Comprensión Emocional (CE)	40.35	3.58	36.5	6.36	2.357	38	.024_a	S
CE2 Comprensión de emociones simultáneas	15.2	2.56	14.1	3.4	1.154	38	0.256	NS
Inteligencia Emocional Total (IET)	114.65	9.12	103.2	14.51	2.987	38	0.005	S
Coefficiente Intelectual Total (CIT)	134.8	9.28	103.45	9.86	10.34	38	<0.001	S
					7			

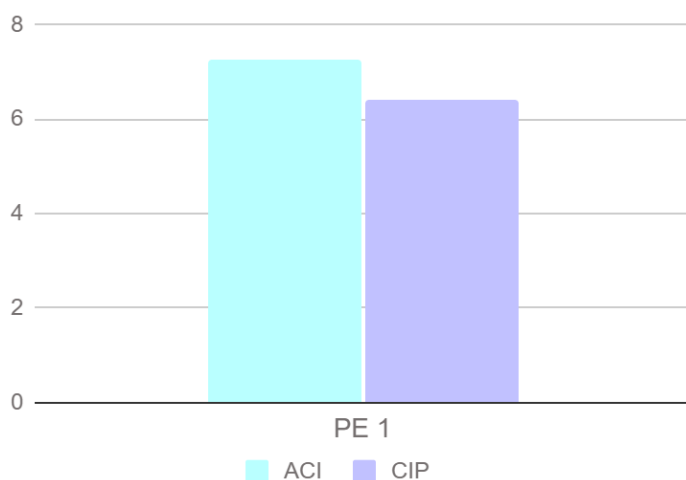
Nota: Elaboración propia

2. IE en ACI y CIP: Análisis de resultados estadísticos y contraste para muestras independientes sin asumir normalidad (prueba no paramétrica U de Mann-Whitney).

Para comparar los niveles de IE entre los grupos ACI y CIP sin asumir el supuesto de normalidad, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (*u*) para muestras independientes. Se calcularon la media y la desviación estándar de cada grupo como parte del análisis estadístico descriptivo y comparativo.

La subdimensión PE1, encargada de identificar emociones propias, obtuvo una media de 7.25, ± 1.83 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 6.4, ± 1.81 , como se puede observar en la Figura 11.

Figura 11. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión PE1 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

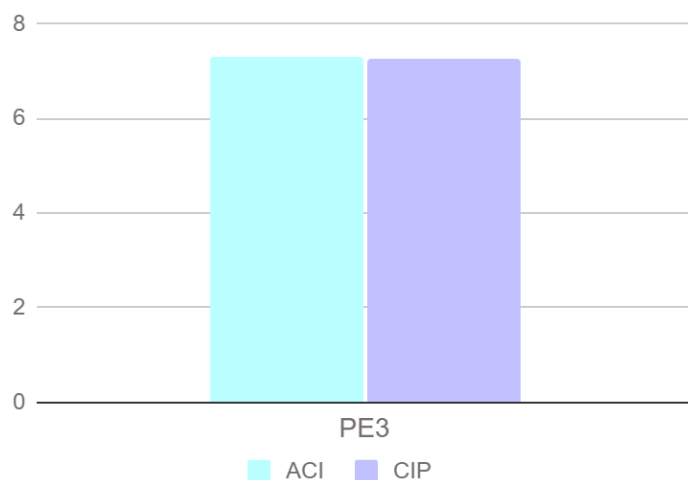


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=263.5$, $gI=0$, $p=0.083$).

La subdimensión PE3, encargada de identificar la capacidad de expresar emociones y necesidades, obtuvo una media de 7.3, ± 1.55 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 7.25, ± 1.4 , como se puede observar en la Figura 12.

Figura 12. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión PE3 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

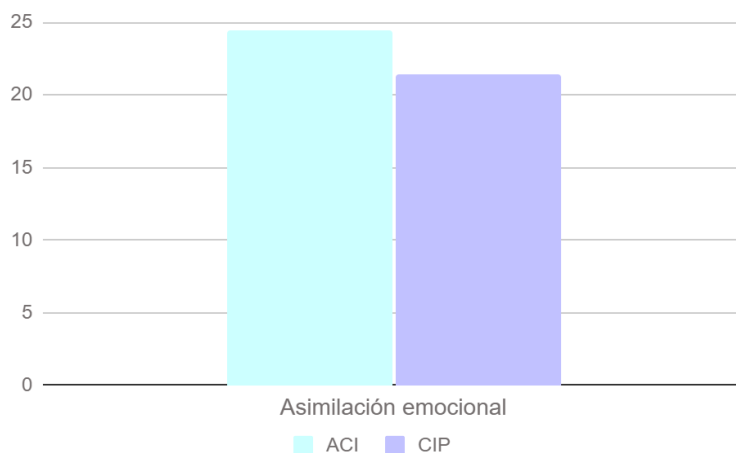


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=209$, $gI=0$, $p=0.812$).

La dimensión AE, encargada de identificar la capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones necesarias para comunicar los sentimientos, obtuvo una media de 24.5 , ± 3.63 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 21.45 , ± 5.39 , como se puede observar en la Figura 13.

Figura 13. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión AE de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

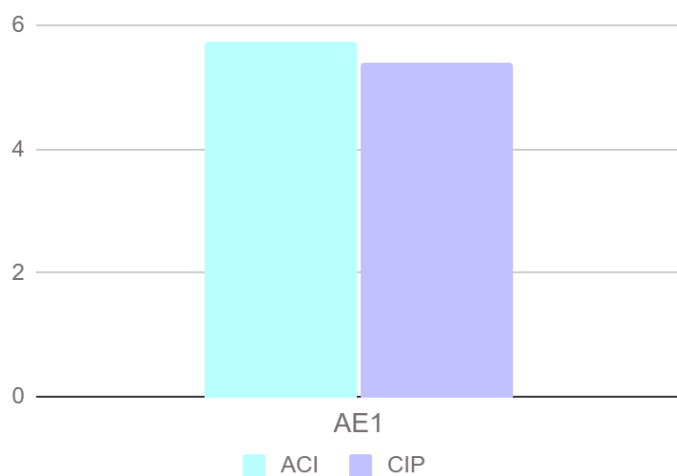


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta dimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u = 270.5$, $g = 0$, $p = 0.057$).

La subdimensión AE1, encargada de identificar el uso adecuado de información emocional, obtuvo una media de 5.75 , ± 2.33 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 5.4 , ± 1.75 , como se puede observar en la Figura 14.

Figura 14. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión AE1 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

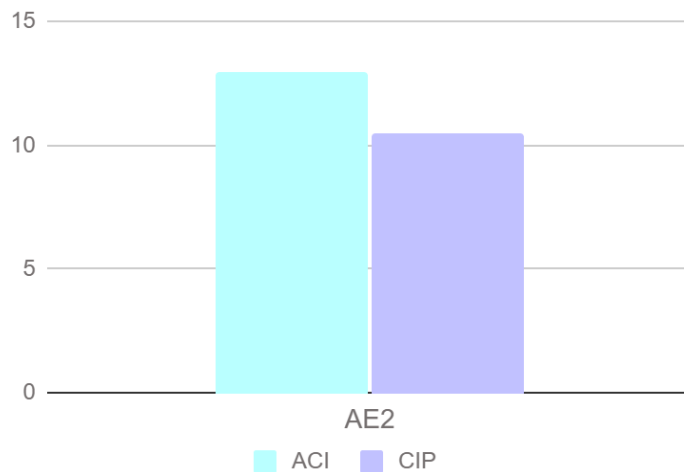


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=223$, $gI=0$, $p=0.533$).

La subdimensión AE2, encargada de considerar los diversos puntos de vista a partir de la experiencia emocional, obtuvo una media de 12.95, ± 2.94 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 10.45, ± 3.23 , como se puede observar en la Figura 15.

Figura 15. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión AE2 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

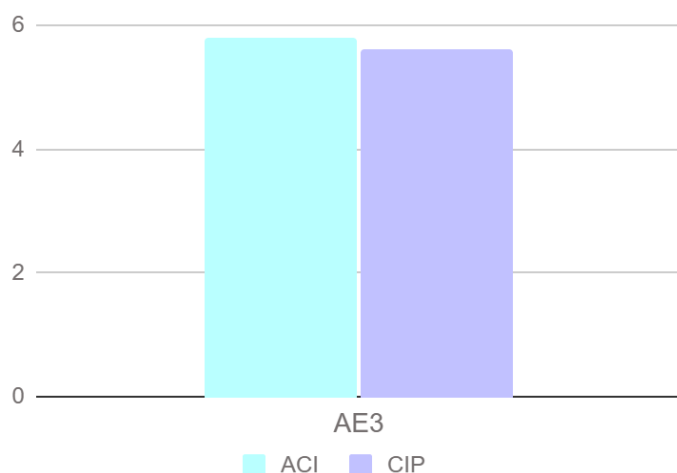


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann Whitney, la subdimensión de AE2 mostró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo ACI ($u=290$, $g/=0$, $p=0.015$). Esto sugiere que los participantes con ACI tienen una mayor capacidad para considerar múltiples perspectivas a partir de sus vivencias emocionales.

La subdimensión AE3, encargada de identificar los estados emocionales que favorezcan una conducta específica acorde a una situación particular, obtuvo una media de $5.8, \pm 1.28$ en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de $5.6, \pm 1.63$, como se puede observar en la Figura 16.

Figura 16. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión AE3 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

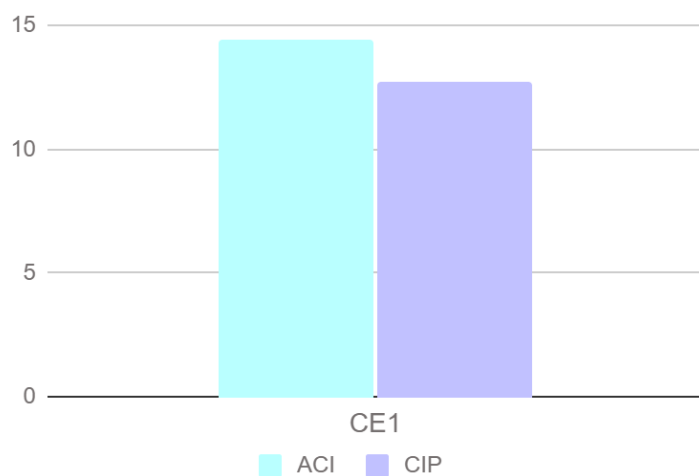


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=210.5$, $g/=0$, $p=0.781$).

La subdimensión CE1, encargada de identificar la relación entre emociones y situaciones, obtuvo una media de 14.45 , ± 1.84 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 12.7 , ± 2.79 , como se puede observar en la Figura 17.

Figura 17. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión CE1 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

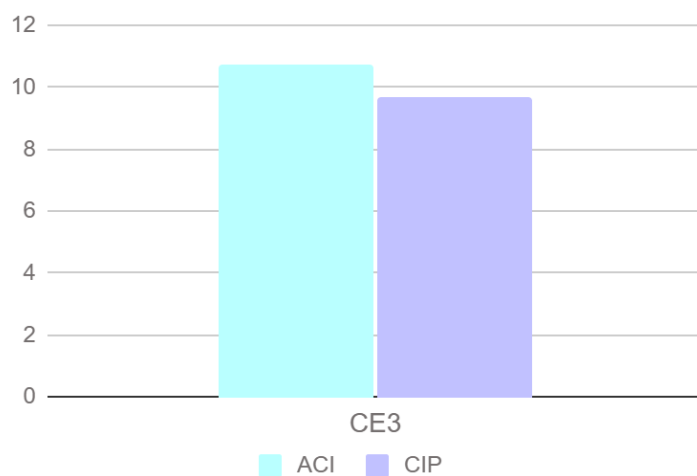


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann Whitney, la subdimensión de CE1 mostró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo ACI ($u=275.5$, $gI=0$, $p=0.04$). Esto indica una mejor comprensión de las causas y contextos que generan las emociones.

La subdimensión CE3, encargada de designar valor y significado de las emociones, obtuvo una media de 10.7 , ± 1.41 . en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 9.7 , ± 2 , como se puede observar en la Figura 18.

Figura 18. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión CE3 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

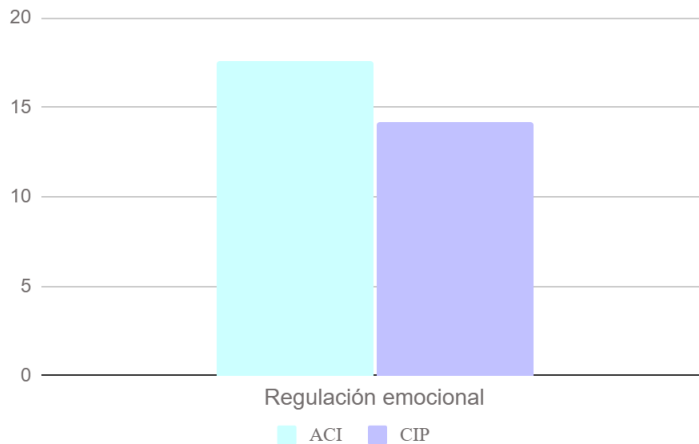


Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=259$, $gI=0$, $p=0.105$).

La dimensión RE, encargada de identificar la capacidad de abrirse a los sentimientos y modularlos tanto en uno mismo como en los demás, así como su influencia, utilidad, comprensión personal y crecimiento, obtuvo una media de 17.55, ± 1.93 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 14.15, ± 4.01 , cómo se puede observar en la Figura 19.

Figura 19. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la dimensión RE de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

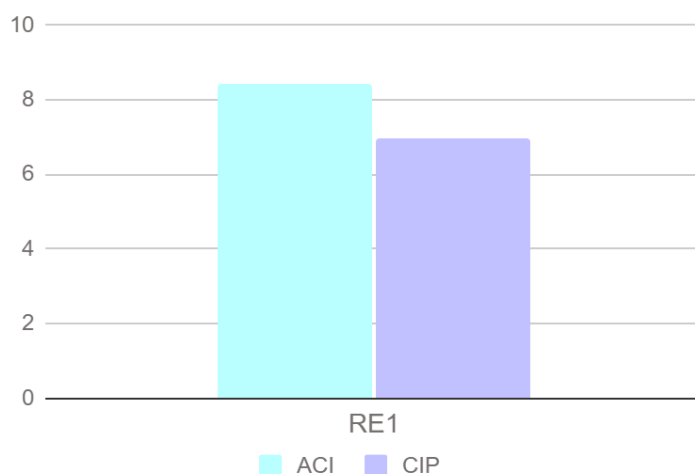


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann Whitney, la dimensión de RE mostró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo ACI ($u=303$, $g=0$, $p=0.005$). Este resultado señala una clara ventaja en la capacidad para modular y reflexionar sobre los estados emocionales propios y ajenos.

La subdimensión RE1, encargada de la reflexión sobre las relaciones propias y de los demás, así como su influencia, obtuvo una media de 8.4, ± 0.9 en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 6.95, ± 1.9 , como se puede observar en la Figura 20.

Figura 20. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión RE1 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.

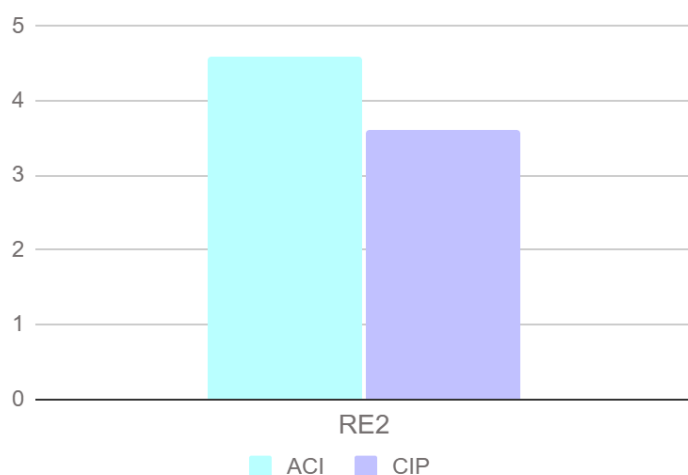


Nota: Elaboración propia.

Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann Whitney, la subdimensión de RE1 mostró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo ACI ($u=292$, $g/=0$, $p=0.008$). Este resultado señala una clara ventaja del grupo con ACI respecto a su capacidad de reflexión sobre las relaciones propias e influencia de los demás.

La subdimensión RE2, encargada de la reflexión sobre las relaciones propias y de los demás y su utilidad, obtuvo una media de 4.6 , ± 1.27 . en el grupo con ACI, mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 3.6 , ± 1.87 , como se puede observar en la Figura 21.

Figura 21. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión RE2 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.



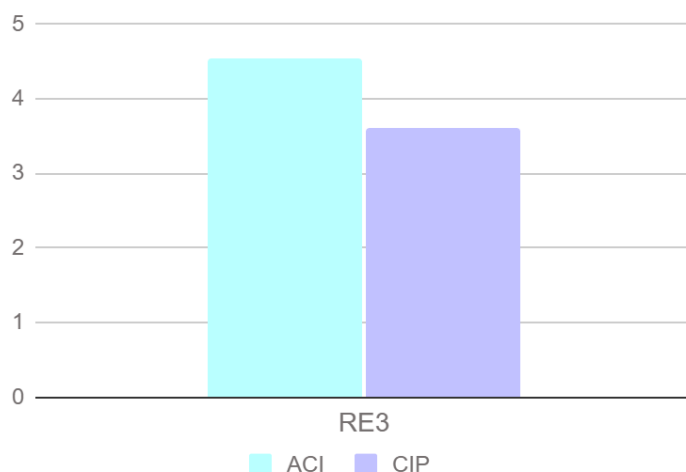
Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p<0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=260.5.5$, $g/=0$, $p=0.095$)

La subdimensión RE3, encargada de la reflexión sobre las relaciones propias y de los demás y su utilidad, obtuvo una media de 4.55 , ± 1.46 . en el grupo con ACI,

mientras que el grupo con CIP obtuvo una media de 3.6, ± 1.6 , como se puede observar en la Figura 22.

Figura 22. Media obtenida a partir de la puntuación total respecto a la subdimensión RE3 de la prueba en el grupo de ACI y el grupo de CIP.



Nota: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones en esta subdimensión no cumplió con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$). Al comparar los grupos mediante una prueba de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ACI y de CIP ($u=263.5.5$, $gI=0$, $p=0.08$).

La Tabla 5 presenta los resultados del análisis estadístico para las dimensiones y subdimensiones que no cumplieron con el supuesto de normalidad ($p < 0.05$), para los cuales se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes. La tabla organiza la información de la siguiente manera: en la primera columna se enlistan las dimensiones y subdimensiones evaluadas; las dos columnas siguientes reportan la media y desviación estándar del grupo con ACI; las dos columnas subsecuentes presentan la media y desviación estándar del grupo con CIP; las columnas finales contienen el valor de U (u), los grados de libertad (gI), el nivel de significancia (p) y la interpretación del contraste: significativo (S) o no significativo (SN). Los valores de p que resultaron estadísticamente significativos se resaltan en **negritas** para facilitar su identificación.

Tabla 5. Desglose de resultados que no se distribuyen de manera normal (U de Mann-Whitney).

Desglose de resultados que no se distribuyen de manera normal (U de Mann-Whitney)									
Muestra	Dimensión/ Subdimensión	Alta	Capacidad	Capacidad	Intelectual	<i>u</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	S/NS
		Intelectual	Promedio		Intelectual				
		Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar				
PE1	Identificar emociones propias	7.25	1.83	6.4	1.81	263.5	0	0.083	NS
PE3	Expresar emociones y necesidades	7.3	1.55	7.25	1.4	209	0	0.812	NS
Asimilación Emocional (AE)		24.5	3.63	21.45	5.39	270.5	0	0.057	NS
AE1	Uso de información emocional	5.75	2.3	5.4	1.8	223	0	0.533	NS
AE2	Experiencia emocional	12.95	2.94	10.45	3.23	290	0	0.015	S
AE3	Estados emocionales	5.8	1.28	5.6	1.63	210.5	0	0.781	NS
CE1	Relación entre emociones y situaciones	14.45	1.8	12.7	2.8	275.5	0	0.04	S
CE3	Designar valor y significado de la emoción	10.7	1.41	9.7	2	259	0	0.105	NS
Regulación Emocional (RE)		17.55	1.93	14.15	4.01	303	0	0.005	S
RE1	Reflexión sobre las relaciones propias y los demás, así como reconocer su influencia.	8.4	0.9	6.95	1.9	292	0	0.008	S

RE2	Regulación de emociones propias y de los demás.	4.6	1.27	3.6	1.87	260.5	0	0.095	NS
RE3	Reflexionar sobre emociones propias y de los demás, así como determinar su utilidad.	4.55	1.46	3.6	1.6	263.5	0	0.08	NS

Nota: Elaboración propia.

3. IE en ACI y CIP: Análisis de correlación de Pearson

Para evaluar la relación lineal entre el CIT y las puntuaciones de IE en la muestra total, se realizó un análisis de correlación de Pearson. A continuación, se presentan los coeficientes de correlación de R obtenidos:

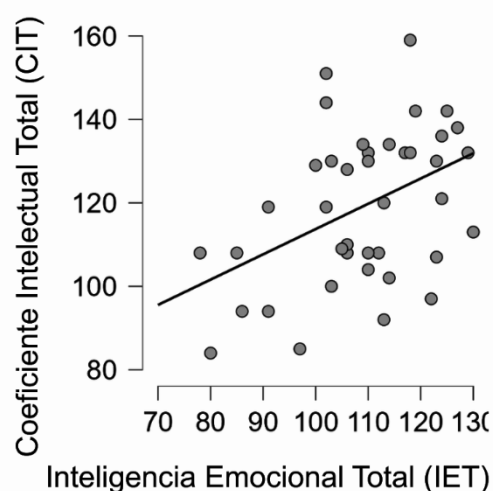
En primera instancia se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre el CIT y la IET para el total de la muestra ($n=40$). Como resultado se obtuvo un valor R de 0.436 que resultó significativo $p=0.005$.

Tabla 6. Resultado de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable IET.

Correlación de Pearson CIT/IET		
	CI	IET
R de Pearson	—	0.436**
Valor p	—	0.005
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

Nota: Elaboración propia con base en los datos de la investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el software JASP (Equipo JASP, 2023; Versión 0.17.1).

Figura 23. Gráfica de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable IET.



$$r = 0.436$$

Nota: Gráfica generada a partir de los datos de la investigación mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

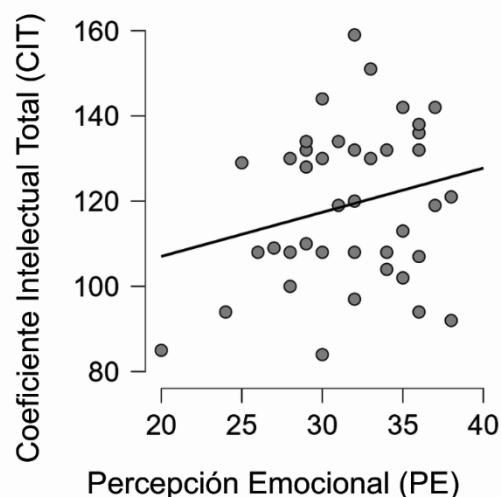
En segundo lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre el CIT y la dimensión PE para el total de la muestra ($n = 40$). Como resultado se obtuvo un valor R de 0.230 por lo que no alcanzó significación estadística $p = 0.152$.

Tabla 7. Resultado de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable PE.

Correlación de Pearson CIT/PE		
	CI	PE
R de Pearson	—	0.230
Valor p	—	0.152
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

Nota: Elaboración propia con base en los datos de la investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el software JASP (Equipo JASP, 2023; Versión 0.17.1).

Figura 24. Gráfica de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable PE.



$$r = 0.230$$

Nota. Gráfica generada a partir de los datos de la investigación mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

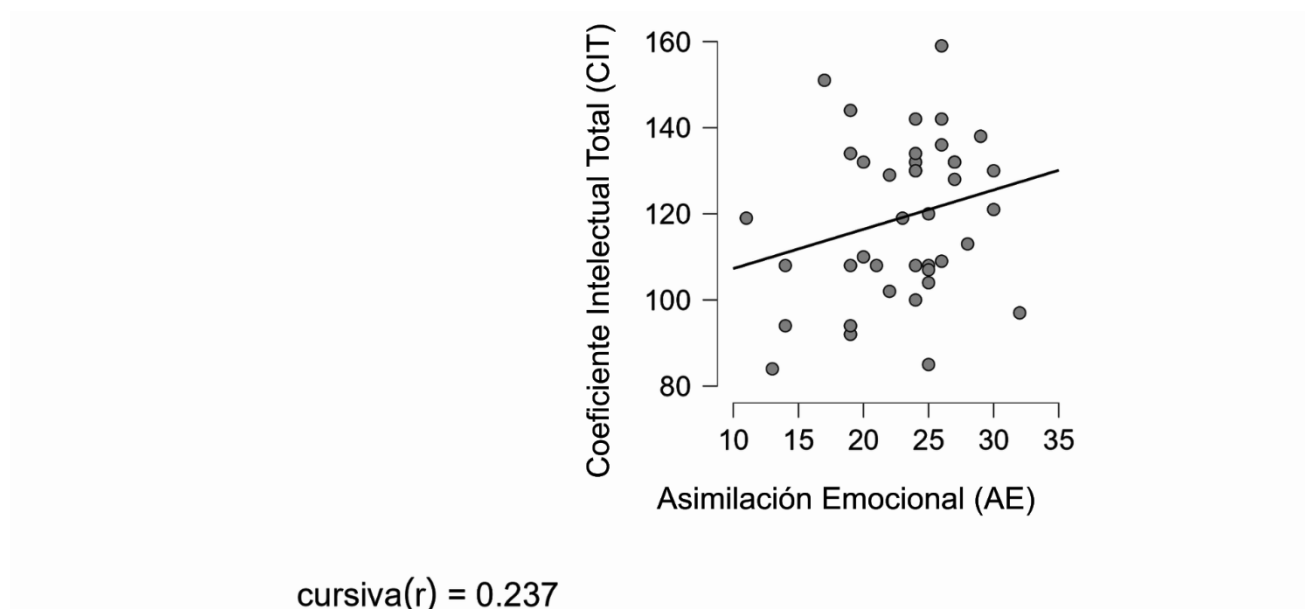
En tercer lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre el CIT y la dimensión AE para el total de la muestra ($n=40$). Como resultado se obtuvo un valor R de 0.237 por lo que no alcanzó significación estadística $p=0.141$.

Tabla 8. Resultado de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable AE.

Correlación de Pearson CIT/AE		
	CI	AE
R de Pearson	—	0.237
Valor p	—	0.141
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

Nota: Elaboración propia con base en los datos de la investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el software JASP (Equipo JASP, 2023; Versión 0.17.1).

Figura 25. Gráfica de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable AE.



Nota: Gráfica generada a partir de los datos de la investigación mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

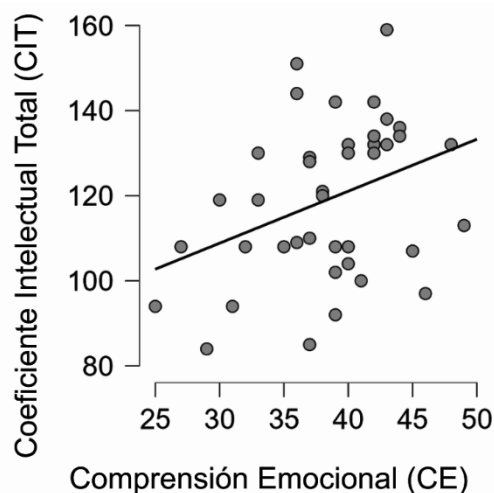
En cuarta instancia se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre el CIT y la dimensión CE para el total de la muestra ($n = 40$). Como resultado se obtuvo un valor R de 0.361* que resultó significativo $p = 0.022$.

Tabla 9. Resultado de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable CE

Correlación de Pearson CIT/CE		
	CI	CE
R de Pearson	—	0.361*
Valor p	—	0.022
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

Nota: Elaboración propia con base en los datos de la investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el software JASP (Equipo JASP, 2023; Versión 0.17.1).

Figura 26. Gráfica de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable CE.



$$r = 0.361$$

Nota: Gráfica generada a partir de los datos de la investigación mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

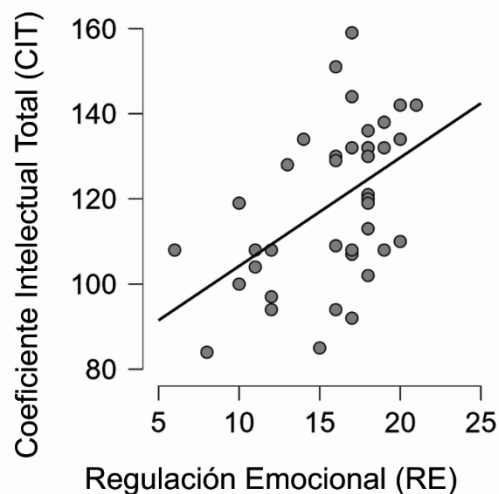
Finalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre el CIT y la dimensión RE para el total de la muestra ($n=40$). Como resultado se obtuvo un valor R de 0.490** que resultó significativo $p=0.001$.

Tabla 10. Resultado de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable RE

Correlación de Pearson CIT/RE		
	CI	RE
R de Pearson	—	0.490**
Valor p	—	0.001
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

Nota: Elaboración propia con base en los datos de la investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el software JASP (Equipo JASP, 2023; Versión 0.17.1).

Figura 27. Gráfica de la correlación de Pearson para la variable CIT y la variable RE.



$$r = 0.490$$

Nota: Gráfica generada a partir de los datos de la investigación mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

La Tabla 11 se resumen los resultados obtenidos tras el análisis de correlación de Pearson. Se encontró que el CIT y las dimensiones de IE. La tabla organiza la información de la siguiente manera: la primera columna enlista las variables de IE evaluadas; la segunda columna presenta el coeficiente de correlación de Pearson (R); la tercera columna contiene el nivel de significancia (p); y la última columna indica la interpretación del resultado (significativo o no significativo). Los valores de R y p que resultaron estadísticamente significativos se resaltan en negritas para facilitar su identificación.

Como se observa en la Tabla 11, el CIT se correlaciona de manera positiva y significativa con la IET y con las dimensiones de RE y CE. Por el contrario, no se observaron correlaciones significativas con las dimensiones de PE y AE.

Tabla 11. Desglose de resultados de correlación de Pearson entre el CIT y las dimensiones e IET para el total de la muestra.

Desglose de resultados de correlación R de Pearson entre el CIT y las dimensiones e IET para el total de la muestra			
Variable de IE	R	p	Interpretación
Inteligencia Emocional Total (IET)	0.436**	0.005	Significativa
Percepción Emocional (PE)	0.230	0.152	No significativa
Asimilación Emocional (AE)	0.237	0.141	No significativa
Comprensión Emocional (CE)	0.361	0.022	Significativa
Regulación Emocional (RE)	0.490**	0.001	Significativa

Nota: El análisis se realizó mediante el software JASP (Versión 0.17.1; Equipo JASP, 2023).

4. IE en ACI y CIP: Análisis Chi Cuadrado de Pearson

Con el fin de examinar si la distribución por sexo difiere entre los grupos de ACI y CIP, se aplicó una prueba de independencia Chi Cuadrado de Pearson. Esta prueba permite determinar si ambas variables categóricas están asociadas.

A continuación, se presenta la distribución de frecuencias de sexo por grupo en la Tabla 12 y en la Figura 28.

Tabla 12. Distribución de frecuencias por sexo por grupo diagnóstico.

Distribución de frecuencias por sexo por grupo diagnóstico			
Sexo	Grupo ACI (n=20)	Grupo CIP (n=20)	Total (n=40)
Mujeres	5 (25%)	7 (35%)	12
Hombres	15 (75%)	13 (65%)	28
Total	20 (100%)	20 (100%)	40

Nota: Elaboración propia. Los valores entre paréntesis representan el porcentaje dentro de cada grupo.

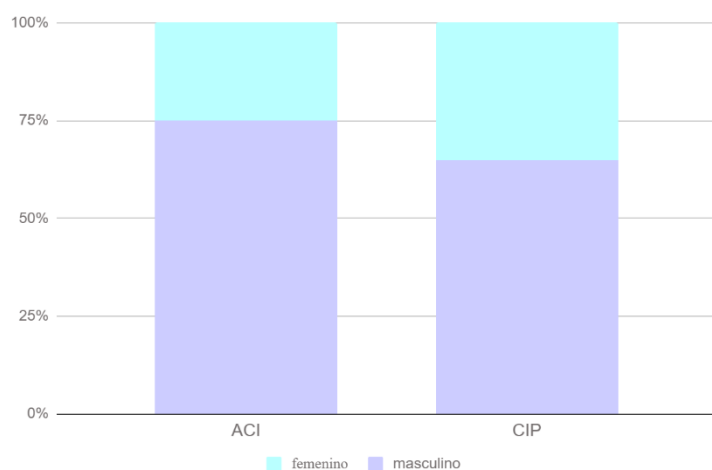
Como se observa en la Tabla 12 y en la Figura 28, la proporción de hombres y mujeres difiere entre los grupos, por lo tanto, para determinar si esta diferencia

representa una asociación estadísticamente significativa, se contrastaron las siguientes hipótesis:

- H_0 : El sexo y la pertenencia al grupo (ACI/CIP) son variables independientes (la proporción no difiere significativamente).
- H_a : El sexo y la pertenencia al grupo (ACI/CIP) son variables dependientes (existe una asociación significativa).

La prueba de independencia Chi Cuadrado de Pearson no mostró una asociación estadísticamente significativa entre las variables, $\chi^2(1) = 0.476$, $p = 0.490$. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), lo que indica que las variables son independientes. La diferencia observada en la proporción de hombres y mujeres entre los grupos no es estadísticamente significativa y puede atribuirse al azar. Esto indica que la diferente proporción de hombres y mujeres entre los grupos ACI y CIP no representa una diferencia significativa que afecte los resultados del estudio.

Figura 28. Porcentaje de participantes masculino y femenino de ambos grupos (ACI/CIP).



Nota: Elaboración propia.

VI. DISCUSIÓN

A. Resultados en función de objetivos.

La presente investigación se ha centrado en el análisis de los niveles de IE entre un grupo de niños en edad escolar con ACI y un grupo control de niños con un CIP. La clasificación de los grupos se determinó mediante la escala WISC-IV (Wechsler, 2003) y los niveles de IE se evaluaron con el test THInEmE (Merchán, 2017).

Los resultados arrojan, en primer lugar, un hecho fundamental y esperado: la población con ACI obtuvo una media significativamente superior en el CIT de la escala WISC-IV, en comparación con la población con CIP, lo que valida la conformación de los grupos realizados para este estudio.

En segundo lugar, y respondiendo al objetivo central del estudio, los puntajes en el THInEmE confirmaron que la población con ACI presenta mayor IET. Este dato constata que, de manera global, el grupo con ACI muestra un mejor desempeño en la integración de las cuatro dimensiones socio emocionales evaluadas, en comparación con el grupo CIP.

Sin embargo, estos resultados generales (la superioridad en CIT y en IET) constituyen solo el punto de partida. El análisis dimensional detallado revela que el perfil de IE en la población con ACI presenta un patrón con disociación interna: fortalezas significativas y consistentes en las competencias emocionales de alto orden cognitivo (CE y RE), junto con un desarrollo comparable al de sus pares en las habilidades emocionales básicas (PE y AE) y en las subdimensiones conductuales de regulación (RE2 y RE3). La verdadera contribución de este estudio no radica en constatar que los niños con ACI obtienen, en promedio, puntuaciones más altas en IE. Radica en demostrar que esta ventaja no se distribuye de manera homogénea.

B. Discusión de las diferencias significativas entre grupos (T-Student/U de Mann-Whitney).

El análisis integral comparativo de los grupos revela un hallazgo fundamental: la existencia de un patrón de resultados coherente, sólido y metodológicamente robusto que se concentra de manera específica y significativa en un núcleo bien definido de competencias emocionales.

Las diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo con ACI se concentran en un conjunto específico de variables: CIT, IET, CE, CE1, RE, RE1 y AE2.

La interpretación de este núcleo apunta a un mecanismo común: la aplicación de procesos cognitivos superiores (análisis metódico, reflexión profunda, flexibilidad mental y capacidad de abstracción) al dominio de la experiencia emocional. En otras palabras, los niños con ACI no poseen un "sistema emocional" distinto per se, sino que movilizan sus recursos intelectuales para procesar, comprender y gestionar la información emocional con mayor precisión y eficacia.

Este hallazgo permite sostener que el alto funcionamiento cognitivo actúa como un catalizador selectivo (Gagné, 2004) que potencia específicamente aquellas facetas de la IE susceptibles de procesamiento analítico, reflexivo y metacognitivo. Lejos de una superioridad emocional global e indiferenciada, los resultados delinean un escenario de fortalezas específicas.

1. Comprensión Emocional (CE y CE1).

La superioridad en la dimensión de CE (capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan en las transiciones interpersonales, así como para apreciar los significados emocionales) y, de manera específica, en la subdimensión CE1 (entendimiento de la relación entre emociones y las situaciones a las que obedecen) constituye un hallazgo fundamental. Este resultado indica que los niños con ACI no solo poseen más

conocimiento emocional, sino una mayor capacidad para aplicar razonamiento causal y analítico al mundo afectivo.

Dicho de otro modo, su ventaja no reside en una mayor acumulación de información sobre emociones, sino en la cualidad del procesamiento: pueden rastrear causas, anticipar consecuencias y establecer conexiones lógicas dentro del dominio emocional con una precisión superior a la de sus pares.

Esta evidencia constituye una validación empírica del modelo de Mayer y Salovey (1997), donde la CE es la rama de la IE más vinculada al procesamiento cognitivo y simbólico. La ACI, entendida como un factor g^* eficiente (Spearman, 1904) o un conjunto de habilidades primarias desarrolladas (Thurstone, 1938), parece potenciar específicamente esta facultad de dar sentido, predecir y analizar la dinámica emocional.

2. Regulación Emocional: RE y RE1.

Los resultados en RE (capacidad de abrirse a los sentimientos y modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento) y, de forma destacada, en la subdimensión RE1 (reflexión sobre las relaciones propias y de los demás, así como reconocimiento de su influencia) desmienten el cliché de la inestabilidad emocional asociada a las ACI.

Es crucial precisar dónde reside esta ventaja y dónde no. Los niños con ACI no muestran una superioridad en la regulación conductual inmediata (RE2, RE3), sino en la capacidad para pensar sobre las emociones, evaluarlas y reflexionar acerca de los estados afectivos propios y ajenos. Se trata, por tanto, de una habilidad de metacognición emocional que se alinea con la sobreexcitabilidad intelectual y emocional descrita por Dabrowski (1967).

La intensidad y profundidad de su vida interior (Piechowski, 1999) los conduce a un escrutinio constante de sus afectos. Esta hiperreflexividad, como se argumenta en el apartado 7.6.1, constituye simultáneamente su principal fortaleza y una fuente

potencial de vulnerabilidad cuando no encuentra cauces adecuados de expresión y acompañamiento.

3. Asimilación Emocional Compleja: AE2.

La única subdimensión de AE con diferencia significativa fue AE2 (consideración de diversos puntos de vista desde experiencias emocionales). Esta competencia trasciende la mera experiencia emocional para integrarse con la flexibilidad cognitiva y la toma de perspectiva.

Que este sea el único componente de la AE donde los niños con ACI destaquen confirma un patrón consistente: su ventaja emerge con mayor fuerza cuando la tarea emocional se solapa con demandas de pensamiento complejo, divergente y creativo, características centrales del potencial de ACI (Gardner, 1983; Renzulli, 1978). La capacidad de "ponerse en el lugar del otro" no es, en esta población, primariamente empática en sentido perceptual, sino analítico-perspectivista: pueden reconstruir cognitivamente el punto de vista ajeno a partir de indicios emocionales, aunque ello no garantice una detección perceptual inmediata de las emociones.

C. Discusión de las ausencias de diferencia significativa.

En contraste, el análisis identifica un conjunto de dimensiones y subdimensiones en las que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Este extenso territorio de "no diferencia" comprende: PE, PE1, PE2, PE3, AE, AE1, AE3, CE2, CE3, RE2 y RE3.

Este conjunto de variables no significativas define con precisión las áreas emocionales donde la ACI no marca una diferencia. Lejos de interpretarse como un déficit o una carencia, este hallazgo evidencia que dichas competencias se desarrollan a un ritmo y con una eficacia similar en ambos grupos, arraigadas en experiencias y procesos humanos compartidos. La ausencia de ventaja no es una falta; es normalidad evolutiva.

1. Percepción y Asimilación Emocional: PE, PE1, PE2, PE3, AE, AE1, AE3.

La ausencia de diferencias significativas en todo el espectro de la PE y en la dimensión AE y sus componentes básicos, indica que las habilidades emocionales primarias (identificar emociones propias y ajenas, expresar necesidades de forma ajustada, utilizar la emoción para guiar el pensamiento cotidiano) no son potenciadas por un CI elevado.

Este hallazgo es particularmente relevante porque deconstruye cualquier visión homogénea de la IE y sitúa a la población con ACI en un escenario de fortalezas específicas, no de superioridad absoluta ni de déficit generalizado. Las habilidades emocionales más básicas (reconocer una emoción en un rostro, expresar necesidades, calmarse en el momento de ira) se desarrollan en los niños con ACI de manera comparable a la de sus pares con CIP.

Su desarrollo, por tanto, depende principalmente de la experiencia social compartida y el aprendizaje implícito, comunes en el desarrollo típico. La intensidad emocional propia de la sobreexcitabilidad de Dabrowski (1967) se traduce en una vida interior más profunda, pero no garantiza una mayor precisión o agudeza perceptual ante señales emocionales cotidianas en los demás.

Para el ámbito educativo, esta es una revelación fundamental: un niño con ACI puede estar elaborando un complejo análisis sobre la naturaleza de la tristeza mientras falla en percibir la expresión de fastidio en su compañero. Requiere, por tanto, una guía explícita en estas habilidades básicas tanto como cualquier otro niño.

2. Comprensión y Regulación Emocional: CE2, CE3, RE2, RE3.

Asimismo, la ausencia de diferencias en las subdimensiones de CE (CE2, CE3) y en las subdimensiones de regulación conductual inmediata (RE2, RE3) refina aún más el perfil diferencial.

La ventaja cognitiva no mejora todas las facetas de la comprensión y la regulación, sino solo aquellas ligadas al análisis causal (CE1) y a la reflexión metacognitiva sobre relaciones (RE1). Las subdimensiones que implican procesamiento simultáneo de emociones complejas (CE2), atribución de significado cultural (CE3), o la puesta en acto de estrategias de regulación en tiempo real (RE2, RE3) parecen depender de otros factores: la experiencia práctica, las normas sociales internalizadas, el desarrollo de hábitos conductuales y el aprendizaje explícito.

Esta distinción es crucial para el diseño de intervenciones precisas: se puede trabajar la reflexión sobre un conflicto (RE1) con un niño con ACI a un nivel muy sofisticado, pero es posible que necesite entrenamiento específico y modelado para aprender a calmarse en el momento de una frustración (RE2), una habilidad donde su rendimiento es comparable al de sus pares.

En síntesis, esta área de "no diferencia" no es un déficit, sino el fundamento emocional común a todos los niños. Demuestra que la IE es multidimensional y que la ACI potencia solo ciertos componentes (más los cognitivos), mientras que las habilidades emocionales básicas permanecen ancladas en los procesos universales del desarrollo humano.

D. Discusión de las relaciones entre las variables.

El análisis de correlación de Pearson, aplicado para examinar la relación lineal entre el Coeficiente Intelectual Total (CIT) y las dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE), replica y consolida el perfil diferencial previamente identificado en los análisis comparativos. Los resultados descartan un vínculo homogéneo entre capacidad cognitiva y competencia emocional y evidencian, en cambio, una conectividad selectiva: el CIT se asocia significativamente con ciertas dimensiones de la IE, mientras que con otras no presenta relación alguna.

Este hallazgo rebasa el plano estadístico y plantea una interrogante sobre la naturaleza misma del vínculo entre ambas inteligencias, sugiriendo que no operan

de manera paralela ni integrada, sino que interactúan de forma diferenciada y específica según el componente emocional implicado.

1. Correlaciones significativas: IET, CE y RE.

Los resultados muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el CIT y tres variables clave: IET (correlación positiva moderada), CE (correlación positiva baja) y RE (correlación positiva moderada).

Este conjunto de relaciones significativas no es casual: son precisamente las dimensiones donde el grupo ACI mostró ventajas significativas en los análisis comparativos. La coherencia interna de los datos (la convergencia entre el análisis comparativo y el correlacional) otorga robustez metodológica al hallazgo y revela un principio teórico consistente: donde hay ventaja grupal, hay vínculo lineal con la inteligencia; donde no la hay, tampoco existe correlación.

La correlación entre CIT e IET, de intensidad moderada, confirma que ambas inteligencias están relacionadas, pero no son el mismo constructo. Al desagregar, se observa que este vínculo está sostenido principalmente por CE y RE. Esto indica que el "puente" entre la inteligencia cognitiva y la emocional se construye sobre las competencias emocionales que requieren procesamiento analítico, razonamiento causal y reflexión metacognitiva.

Este hallazgo encuentra respaldo en el modelo de Mayer y Salovey (1997), donde la CE es la rama de la IE más ligada al razonamiento y a la cognición. Asimismo, Zeidner y Shani-Zinovich (2011) , en su estudio con adolescentes superdotados utilizando el MSCEIT, encontraron que las puntuaciones más altas en CE y RE en el grupo con ACI correlacionaban positivamente con las medidas de inteligencia cognitiva. En la misma línea, Fernández-Mera, Hinojosa y Duñabeitia (2024) reportaron que la mayor capacidad de razonamiento de los niños con ACI se asocia con un mejor desempeño en tareas de comprensión y regulación emocional reflexiva, aunque no en percepción o asimilación.

Por su parte, Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013) , utilizando el MSCEIT en una muestra de estudiantes mexicanos con inteligencia superior, encontraron que el grupo con ACI obtenía puntuaciones significativamente más altas en las ramas de facilitación (asimilación) emocional, comprensión emocional e inteligencia emocional estratégica, lo que coincide con la asociación positiva entre CIT y CE encontrada en el presente estudio.

En otras palabras, la ACI predispone a una mejor comprensión y regulación reflexiva de las emociones, no a una superioridad emocional global e indiferenciada. Este hallazgo dialoga con la noción de que las personas con ACI tienden a aplicar su eficiente procesamiento cognitivo a una amplia gama de dominios, incluyendo el afectivo (Spearman, 1904, citado en López, 2013; Thurstone, 1938, citado en López, 2013; Wechsler, 2003).

2. Correlaciones no significativas: PE, AE.

En contraste, no se encontraron correlaciones significativas entre el CIT y las dimensiones de PE ni de AE.

Este resultado es tan relevante como las correlaciones encontradas. Evidencia que las habilidades para identificar emociones propias y ajenas (PE), así como para utilizar la emoción como facilitadora del pensamiento (AE), se desarrollan con una autonomía relativa respecto a la capacidad intelectual general. Poseer ACI no garantiza una mayor agudeza perceptual emocional ni una mejor capacidad para integrar el afecto en los procesos cognitivos básicos.

Esta disociación entre el CIT y las dimensiones experienciales de la IE replica exactamente el patrón hallado en el apartado 7.3: las habilidades emocionales que no discriminaban entre grupos (ACI vs. CIP) son las mismas que ahora no se correlacionan con el CIT.

Esta convergencia tiene un valor teórico profundo: desmonta cualquier tentación de reducir la IE a un simple reflejo de inteligencia cognitiva. Las habilidades emocionales básicas parecen depender en mayor medida de factores como el

temperamento, las experiencias de apego, la educación emocional recibida y el contexto sociocultural, que de las diferencias en la capacidad intelectual.

La literatura especializada respalda esta interpretación. Zeidner y Shani-Zinovich (2011) también encontraron que las diferencias en PE y AE entre grupos (ACI vs. CIP) no eran significativas, y que estas dimensiones no correlacionaban con las medidas de inteligencia cognitiva. De manera similar, Rocha et. al (2024) reportaron que los estudiantes con ACI mostraban un desempeño comparable a sus pares en tareas de percepción emocional, y que estas habilidades no estaban asociadas a su nivel intelectual.

En el contexto mexicano, Zavala, Valadez y Vargas (2008) observaron que, si bien los adolescentes con alta aceptación social (un indicador de éxito social) tenían una alta IE, sus puntuaciones en habilidades sociales no eran especialmente elevadas, y estas últimas no correlacionaban fuertemente con las medidas cognitivas. Esto sugiere que la inteligencia cognitiva no es un predictor directo de la competencia en habilidades sociales básicas o de percepción emocional.

Para la población con ACI, esto implica un mensaje claro: un CI excepcional no es garantía de una PE aguda ni de una AE eficaz, del mismo modo que un CIP no limita el desarrollo de estas competencias. Como señalan Petrides, Furnham y Mavroveli (2006) , la IE basada en rasgo (que incluye autopercepciones de PE y AE) no se relaciona con el CI, y las personas con alto CI pueden incluso autopercebirse con menores habilidades interpersonales. La presente investigación extiende este hallazgo al ámbito de la IE medida como habilidad (ejecución), confirmando que PE y AE operan con autonomía respecto al CI.

E. Discusión del rol de variables demográficas.

El análisis de Chi Cuadrado reveló que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el sexo de los participantes y su pertenencia al grupo ACI o CIP. Este resultado, aunque negativo, cumple una función esencial: descarta el sexo como variable confusora, permitiendo afirmar que las diferencias encontradas se

vinculan genuinamente a la condición de ACI y no a desbalances en la composición por género de las muestras.

1. Contraste con la literatura

Este hallazgo es consistente con lo reportado por Valadez, Pérez y Beltrán (2011) , quienes tampoco encontraron diferencias de género en inteligencia emocional en su muestra de adolescentes talentosos medida con el TMMS-24 (autoinforme). En la misma línea, Zavala, Valadez y Vargas (2008) , en su estudio con adolescentes con alta aceptación social, no reportaron diferencias significativas por sexo en las puntuaciones globales de IE medidas con el BarOn EQ-i:YV.

Sin embargo, otros estudios han encontrado diferencias de género cuando se utilizan pruebas de ejecución (como el MSCEIT) o cuando se analizan dimensiones específicas. Por ejemplo, Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013) , en una muestra de estudiantes mexicanos con inteligencia superior, encontraron que las mujeres puntuaban más alto que los varones en facilitación emocional, comprensión emocional e inteligencia emocional estratégica medida con el MSCEIT.

¿A qué pueden deberse estas discrepancias? Al menos a tres factores:

1. Edad de las muestras: Los estudios que no encuentran diferencias de género (como el presente y el de Valadez, Pérez & Beltrán, 2011) trabajan con niños y adolescentes de 8 a 13 años. Los que sí encuentran diferencias (Valadez et al., 2013) trabajan con adultos jóvenes universitarios. Es plausible que las diferencias de género en IE emerjan o se acentúen en etapas evolutivas posteriores, particularmente bajo la influencia de la socialización diferencial durante la adolescencia tardía y la adultez temprana.
2. Tipo de instrumento: El presente estudio utilizó el THInEmE, una prueba de ejecución basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Valadez, Pérez y Beltrán (2011) utilizaron el TMMS-24 (auto-informe), y no encontraron diferencias de género. En contraste, Valadez et al. (2013) utilizaron el MSCEIT (prueba de ejecución) y sí encontraron diferencias a favor de las mujeres. Esto sugiere que la ausencia de diferencias en el

presente estudio podría deberse a la edad de la muestra (niños) más que al tipo de instrumento, ya que Valadez et al. (2013) sí encontraron diferencias con una prueba de ejecución en adultos.

3. Tamaño y características de la muestra: La variabilidad muestral y contextual inherente a los estudios con poblaciones de ACI dificulta la replicación de interacciones con el género. La presente muestra, aunque equilibrada en tamaño entre grupos, tuvo una proporción mayor de hombres (75% en ACI, 65% en CIP), lo que pudo limitar la potencia para detectar diferencias por sexo.

2. Implicaciones y proyecciones

Lejos de cerrar la cuestión, esta investigación invita a profundizar en el análisis del género como variable moderadora, y no meramente como variable de control. Futuros estudios deberían:

1. Ampliar y equilibrar las muestras, posibilitando análisis desagregados por sexo con suficiente potencia estadística.
2. Adoptar diseños longitudinales que permitan examinar si las eventuales diferencias de género en el perfil emocional de la ACI emergen o se transforman a lo largo del desarrollo.
3. Combinar métodos de evaluación (autoinformes, tests de habilidad, informes de padres y docentes) para determinar si las diferencias se sitúan en el plano de la autopercepción, del desempeño objetivo, o en ambos.

En resumen, el resultado no significativo cumple una doble función: fortalece la validez interna del estudio al descartar el sexo como variable confusora y, al contrastar con estudios previos, visibiliza la heterogeneidad de la población con ACI. Este hallazgo subraya la necesidad de cautela ante las generalizaciones y la importancia de acumular evidencia sistemática desde múltiples contextos, edades y enfoques metodológicos.

F. Implicaciones teóricas y prácticas

Los hallazgos de esta investigación, en su conjunto, no se limitan a confirmar o refutar hipótesis aisladas, sino que articulan un modelo interpretativo del perfil emocional de los niños con ACI en la muestra estudiada. De este modelo se derivan consecuencias sustantivas tanto para la teoría psicológica como para la intervención educativa y clínica, aunque con la cautela propia de un estudio de alcance exploratorio-comparativo.

1. Implicaciones teóricas

Los hallazgos de este estudio contribuyen a la teoría de las ACI y de la IE de tres maneras fundamentales:

Modelo de perfil diferencial de la IE en ACI. Esta investigación proporciona evidencia empírica sólida para trascender la pregunta de "¿mayor o menor IE?" y avanzar hacia un modelo dimensional y disociado. Se propone que la IE en la ACI (de la muestra estudiada) no es un constructo unitario que se eleve de manera uniforme, sino un perfil con fortalezas específicas en los componentes de procesamiento cognitivo (CE y RE) y un desarrollo similar al promedio en los componentes experienciales y básicos (PE y AE, así como en RE2 y RE3).

Este hallazgo obliga a revisar los modelos que asumen que a mayor inteligencia cognitiva, mayor competencia emocional, situando la investigación en ACI en un paradigma de especificidad, no de generalidad. El principal aporte teórico es la disociación interna del sistema emocional: alta reflexividad, pero un desarrollo promedio en habilidades básicas.

Resolución de la paradoja del ajuste socioemocional en ACI. Los hallazgos permiten articular una explicación basada en evidencia para la aparente paradoja documentada en la literatura: ¿cómo es posible que niños con una comprensión tan sofisticada de las emociones presenten, en ocasiones, dificultades de aislamiento o desajuste social (Silverman, 2013; Liratni & Pry, 2011)?

La respuesta que emerge de los datos es que la ventaja cognitivo-emocional no es sinónimo de competencia social. Un niño puede analizar con extraordinaria profundidad las causas de la tristeza de un amigo (alta CE), pero carecer de la agilidad perceptual para detectar esa tristeza en tiempo real (PE) o de las estrategias conductuales automáticas para consolarlo (RE2 y RE3).

Esta asincronía (capacidad de análisis interno sin correspondencia conductual inmediata), unida a la sobreexcitabilidad emocional descrita por Dabrowski (1967), genera un terreno fértil para sentimientos de incompreensión, soledad y, en contextos desfavorables, bajo rendimiento por desmotivación (Pérez & González, 2010).

Por tanto, no es la ACI un factor de riesgo, sino el desajuste entre un perfil emocional disociado y un entorno que ignora esa complejidad. La paradoja se resuelve al comprender que la intensidad emocional y la sofisticación analítica necesitan ser educadas y acompañadas; no garantizan por sí solas el bienestar del niño. El perfil encontrado —alta reflexividad emocional junto con percepción y asimilación básica promedio— proporciona, por primera vez, una base explicativa empíricamente fundada para esta paradoja clásica.

Precisión del vínculo entre CI e IE. Los resultados clarifican la naturaleza del vínculo entre CI e IE en la muestra estudiada. Se confirma que la relación es selectiva y mediada, existiendo principalmente a través de las dimensiones de la IE que comparten sustratos de procesamiento analítico y reflexivo: CE y RE.

Por otra parte, las dimensiones de PE y AE operan con autonomía relativa respecto al CIT. Esto respalda empíricamente la concepción de la IE como un constructo multidimensional y semi-independiente (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 1999) y cuestiona cualquier intento de reducir lo emocional a una mera emanación de lo cognitivo. Asimismo, se alinea con la advertencia de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) de que un alto CI no garantiza un alto desarrollo emocional.

2. Implicaciones prácticas

Esta investigación trasciende el ámbito descriptivo para situarse en el compromiso aplicado. Los resultados traducen un imperativo claro para la acción de psicólogos educativos, docentes, orientadores y familias, especialmente en el contexto mexicano, donde la atención a las altas capacidades es aún incipiente (Valadez, Betancourt, Borges y Ortíz, 2020).

1. Evaluación integral y dimensional

La identificación de las ACI no puede limitarse a la medición del CI. Es indispensable incorporar la evaluación dimensional de la IE en los protocolos de diagnóstico. Un perfil completo debe incluir un mapa de fortalezas (comprensión causal, reflexión relacional) y áreas de desarrollo (percepción de señales, regulación conductual) que oriente la intervención psicoeducativa. Sin este mapa, se interviene a ciegas o, peor aún, se asume erróneamente que un alto CI conlleva automáticamente un alto desarrollo emocional. En México, investigadoras como Valadez et.al (2020) han señalado que la desinformación de los progenitores y la falta de instrumentos adecuados contribuyen a diagnósticos tardíos o erróneos.

2. Diseño de intervenciones específicas y basadas en el perfil diferencial

Las intervenciones deben ser específicas y basadas en el perfil diferencial, no en generalidades. Se recomienda:

- Potenciar las fortalezas mediante filosofía para niños, análisis de dilemas morales, mentoría, análisis de emociones en literatura y cine, y proyectos que canalicen su capacidad analítica hacia la CE profunda. Estas estrategias aprovechan su predisposición al pensamiento abstracto y reflexivo.
- Entrenar explícitamente las áreas de desafío a través de psicoeducación emocional, reconocimiento de señales no verbales (faciales, corporales, prosódicas), juego de rol para habilidades sociales, práctica guiada de estrategias de autorregulación conductual, y modelado de respuestas emocionales en tiempo real. Dado que estas habilidades no emergen

automáticamente con el CI, requieren un acompañamiento intencionado, sistemático y respetuoso.

- Prevenir el aislamiento facilitando espacios de encuentro con pares intelectuales (talleres, agrupamientos flexibles, programas de enriquecimiento) que validen su complejidad y mitiguen la sensación de rareza o incompreensión. Como recomienda Silverman (1999), el contacto con otros niños con ACI opera como un factor de protección psicosocial.

En este sentido, Zavala, Valadez y Vargas (2008) demostraron que los adolescentes con alta aceptación social tienen alta IE, pero no necesariamente altas habilidades sociales, lo que indica la necesidad de entrenamiento explícito en competencias sociales, incluso en aquellos que son populares entre sus pares.

3. Formación profesional y sensibilización

Se evidencia la necesidad urgente de formación específica para profesionales de la educación y la salud mental. Docentes, orientadores y psicólogos deben ser capacitados para:

- Identificar el perfil dual de la IE en ACI: reconocer que un niño puede ser excepcional en CE y, simultáneamente, promedio en PE o en regulación conductual.
- Responder adecuadamente a este perfil: abandonando tanto el mito del "niño que no necesita ayuda" (asumir que su ACI lo dota de competencia emocional automática) como la patologización de su intensidad (interpretar su sobreexcitabilidad o su asincronía como trastorno).
- Reformular la mirada profesional: un niño que piensa con profundidad, pero no capta el malestar del otro no carece de empatía como rasgo fijo; simplemente manifiesta su perfil neurocognitivo y requiere orientación, no diagnósticos apresurados ni etiquetas estigmatizantes.

Como señalan Valadez, Betancourt, Borges y Ortiz (2020) , los progenitores y profesionales suelen basar la sospecha de ACI en indicadores poco específicos

(como la facilidad para resolver problemas), desconociendo indicadores más contrastados, lo que contribuye a diagnósticos tardíos.

4. Políticas educativas inclusivas y diferenciadas

Los sistemas educativos deben superar el enfoque exclusivo en la identificación académica y priorizar el desarrollo socioemocional integral del alumnado con ACI. Esto demanda:

- Diseñar programas específicos de educación emocional para ACI, sin asumir que los programas universales son suficientes (Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011).
- Incorporar estos objetivos en los planes de atención a la diversidad y en los proyectos educativos institucionales.
- Reconocer que atender esta complejidad no es optativo, sino esencial para el desarrollo integral y el bienestar de estos niños.

En México, como han documentado Valadez y Borges (2024) , la atención a las ACI en el sistema educativo es aún incipiente, particularmente en los niveles de educación media superior y superior. La SEP utiliza el término "aptitudes sobresalientes" en lugar de "altas capacidades intelectuales", una denominación que no se emplea en otros países y que contribuye a la invisibilización de esta población. Los hallazgos de esta investigación subrayan la urgencia de repensar las políticas educativas para incluir el desarrollo de la IE como un objetivo explícito en la atención a estudiantes con ACI.

En síntesis, esta investigación sugiere que la IE en niños con ACI (en la muestra estudiada) no es automática ni deficitaria, sino un perfil disociado: fortalezas en CE y RE reflexiva, pero desarrollo compartido en PE, AE y regulación conductual. Este patrón (que explica tanto su potencial para el autoconocimiento como su vulnerabilidad al aislamiento) exige un enfoque educativo y psicológico matizado, específico y basado en evidencias, especialmente en contextos como el mexicano, donde la atención a esta población es aún limitada.

G. Discusión integrada: fortalezas cognitivo-emocionales, límites del CI y desafíos para la intervención

Esta tesis comenzó planteando una pregunta aparentemente simple: ¿son los niños con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) emocionalmente más hábiles que sus pares? La respuesta, lejos de ser un "sí" o un "no" categórico, ha resultado ser un "depende" matizado, contextual y dimensional.

Depende de la dimensión de la Inteligencia Emocional (IE) a la que nos refiramos. Si se trata de la capacidad para comprender las causas de las emociones, reflexionar sobre las relaciones afectivas o considerar múltiples perspectivas a partir de experiencias emocionales, la respuesta es "sí": los niños del grupo con ACI en esta muestra presentaron una ventaja significativa, clara y consistente en comparación con sus pares con Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

Depende también de si nos referimos a las habilidades emocionales más básicas o vinculadas a la percepción en tiempo real. Para la capacidad de percibir una emoción en un rostro ajeno, expresar las propias necesidades en el momento adecuado, calmarse en el instante de ira o manejar emociones simultáneas y complejas, la respuesta es "no". En estas dimensiones, los niños del grupo ACI se desarrollaron al mismo ritmo y con similar eficacia que sus pares con CIP, mostrando un desempeño comparable.

Depende, finalmente, del contexto y del acompañamiento. Un niño con ACI que crece en un entorno que comprende que su intensidad emocional no es una patología, cuyo análisis no es frialdad y que su necesidad de profundidad no es una rareza, tiene la oportunidad de que su extraordinario potencial cognitivo se actualice también en el dominio emocional. Por el contrario, un niño con ACI cuyo perfil disociado es ignorado —cuyas fortalezas analíticas no son estimuladas y cuyas áreas de desarrollo (como la percepción de señales o la regulación conductual inmediata) no son acompañadas— puede transitar de la asincronía al aislamiento y de la sobreexcitabilidad al malestar.

Los hallazgos descritos no solo tienen implicaciones teóricas, sino que también permiten derivar orientaciones concretas para la intervención en el contexto mexicano. Dichos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones educativas y clínicas basadas en el perfil diferencial aquí identificado. No se trata de implementar programas genéricos de inteligencia emocional, sino de diseñar apoyos específicos que:

1. Potencien las fortalezas en comprensión emocional y reflexividad, mediante estrategias de mentoría, análisis de dilemas y proyectos que canalicen su capacidad analítica.
2. Entrenen explícitamente las áreas de desafío, como la percepción de señales no verbales y la regulación conductual en tiempo real, a través de psicoeducación, juego de rol y modelado de respuestas.
3. Prevengan el aislamiento facilitando espacios de encuentro con pares intelectuales que normalicen su experiencia interna.

En México, donde investigadoras como Valadez y Borges han documentado la atención incipiente a las ACI en el sistema educativo, y donde las instituciones públicas utilizan una terminología distinta que contribuye a la invisibilización de esta población, estos hallazgos adquieren una relevancia particular. La falta de formación docente y de políticas públicas específicas para el desarrollo socioemocional de los niños con ACI representa una barrera estructural que este estudio contribuye a visibilizar.

La contribución fundamental de este trabajo es, precisamente, ofrecer un marco interpretativo basado en evidencia para que psicólogos, educadores y familias acompañen a estos niños no solo en el despliegue de su talento intelectual, sino también, en la construcción de una vida emocional plena, conectada y significativa.

VII. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de los hallazgos obtenidos. Estas se organizan en función de los objetivos planteados y sintetizan las respuestas a las preguntas de investigación, integrando los resultados más relevantes y sus implicaciones teóricas y prácticas.

A. Sobre las diferencias significativas entre grupos: Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y Capacidad Intelectual Promedio (CIP).

- Inteligencia Emocional Total (IET): los participantes con ACI obtuvieron puntuaciones significativamente más altas, indicando un mejor desempeño global en el procesamiento de información emocional.
- Comprensión Emocional (CE y CE1): el grupo con ACI mostró una ventaja en la capacidad para comprender las causas, relaciones y significados de las emociones, especialmente en la relación emoción-situación (CE1).
- Regulación Emocional (RE y RE1): los niños con ACI destacaron en la capacidad para reflexionar sobre las emociones propias y ajenas y reconocer su influencia (RE1).
- Asimilación Emocional Compleja (AE2): el grupo con ACI fue superior en la consideración de múltiples puntos de vista a partir de experiencias emocionales.

B. Sobre las variables sin diferencias significativas.

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Percepción Emocional (PE) y sus subdimensiones PE1, PE2, PE3, así como en la dimensión Asimilación Emocional (AE) y sus subdimensiones AE1, AE3, como en las subdimensiones CE2, CE3 de Comprensión Emocional y las subdimensiones RE2, RE3 de Regulación Emocional. Lo que indica que los niños con ACI y con CIP se desempeñan de manera comparable en estas habilidades emocionales.

C. Sobre las correlaciones con el Coeficiente Intelectual Total (CIT).

- Correlaciones significativas: el CIT se correlacionó positiva y significativamente con Inteligencia Emocional Total (IET), Comprensión Emocional (CE) y Regulación Emocional (RE), lo que indica que las competencias emocionales de alto orden cognitivo están vinculadas a la capacidad intelectual general.
- Correlaciones no significativas: no se encontró correlación entre el CIT y las dimensiones de Percepción Emocional (PE) ni Asimilación Emocional (AE), lo que respalda su autonomía respecto a la inteligencia cognitiva.

D. Sobre la relación entre ACI y sexo.

La prueba Chi Cuadrado no mostró asociación estadísticamente significativa entre la condición de ACI y el sexo de los participantes, lo que indica que ambas variables son independientes en la muestra estudiada.

E. Conclusión general

En respuesta a la pregunta de investigación, los niños con ACI de este estudio presentaron un perfil de Inteligencia Emocional (IE) diferenciado, no necesariamente más elevado en todas sus dimensiones. Su ventaja se concentra en la comprensión y regulación reflexiva de las emociones (CE y RE1), mientras que en las habilidades perceptivas (PE) y conductuales (RE2, RE3) se desarrollan al mismo ritmo que sus pares.

Estos hallazgos confirman el carácter asincrónico del perfil emocional de los niños con ACI: pueden ser excepcionales analizando las causas de una emoción, pero necesitan apoyo para regularse en momentos de frustración. La principal dificultad de estos niños no es que tengan “menos IE”, sino que los demás comprenden y respeten sus emociones, y que ellos mismos logren la gestión y autocontrol, lo cual parece llevarles más tiempo que a sus pares con desarrollo típico.

Esta investigación se ha ocupado de una población que, a pesar de su alto potencial cognitivo, ha sido tradicionalmente vulnerable, desconocida y excluida en el sistema

educativo. En México, como han documentado Valadez, Borges y Zavala (2008), la atención a las ACI es aún incipiente, la terminología utilizada por instituciones educativas públicas contribuye a su invisibilización, y la formación docente en este ámbito es prácticamente nula. La relevancia de este estudio no es solo académica: es social y educativa. Conocer el perfil emocional de los niños con ACI es el primer paso para diseñar intervenciones que respeten su complejidad, fortalezcan sus áreas de desarrollo y prevengan el aislamiento y el malestar. Atender el tema emocional en esta población no es un lujo, sino una necesidad ética y pedagógica.

El potencial emocional de estos niños no se actualiza espontáneamente. Requiere entornos familiares, escolares y clínicos que los reconozcan, lo nombren y acompañen. Requiere educadores que comprendan que una mente brillante también necesita herramientas para identificar lo que siente, para percibir al otro en tiempo real y para regularse ante la frustración cotidiana. Requiere, en suma, dejar de asumir que la ACI exime de la necesidad de educación emocional.

La contribución fundamental de este trabajo es ofrecer un marco interpretativo basado en evidencia para que psicólogos, docentes y familias acompañen a estos niños no solo en el despliegue de su talento intelectual, sino, también en la construcción de una vida emocional plena, conectada y significativa. Porque la inteligencia, sea cognitiva o emocional, no vale por lo que acumula, sino por lo que permite comprender, relacionarse y aportar. En esa tarea, ningún niño debería caminar solo.

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Es necesario reconocer las limitaciones del estudio. Éstas no invalidan sus conclusiones, pero sí acotan su alcance y señalan caminos para futuras investigaciones.

En cuanto a la muestra: El tamaño ($n=40$) y el desequilibrio en la distribución por sexo (mayor proporción de hombres en ambos grupos) recomiendan prudencia en la generalización de los hallazgos. Futuros estudios deberían ampliar la muestra y equilibrar la representación por género, así como incluir grupos de distintas edades para examinar la evolución del perfil emocional a lo largo del desarrollo. No se utilizó un procedimiento de muestreo probabilístico, sino un muestreo por conveniencia (participantes reclutados mediante convocatorias abiertas). Por lo tanto, los hallazgos de este estudio no son estadísticamente generalizables a toda la población de niños con ACI, sino que ofrecen tendencias y patrones observados en esta muestra específica. Asimismo, el rango de edad de los participantes fue amplio (7 a 10 años 11 meses). Esta variabilidad etaria puede influir en los resultados, particularmente en habilidades como la regulación emocional, que está estrechamente vinculada al desarrollo madurativo y a la experiencia de vida. No se realizaron análisis diferenciados por subgrupos de edad debido al tamaño muestral, por lo que los hallazgos deben interpretarse con cautela.

En cuanto al diseño: El carácter transversal impide establecer relaciones causales debido a la falta de seguimiento. Se sugiere la implementación de estudios longitudinales que permitan observar cómo interactúan el desarrollo cognitivo y emocional en la población con ACI a lo largo del tiempo, así como el impacto de las intervenciones específicas en la modificación de este perfil.

En cuanto a la metodología: El uso exclusivo de un test de habilidad (THInEmE), si bien es una fortaleza por su objetividad frente a los autoinformes, podría complementarse con métodos multi método (autoinformes, informes de padres y docentes, observación conductual en contextos naturales) para capturar la complejidad del funcionamiento emocional en situaciones ecológicas. Asimismo, la

adaptación lingüística realizada durante la aplicación del THInEmE (sustitución de ciertos términos del español de España al español latinoamericano) fue una adecuación situacional necesaria, pero futuras investigaciones podrían beneficiarse de una adaptación formal y estandarizada del instrumento para población mexicana.

En cuanto a la población: Se abre una línea de investigación prioritaria: el estudio de la doble excepcionalidad (2e). Resulta imperativo explorar cómo se configura el perfil de IE en niños que, además de ACI, presentan trastornos del neurodesarrollo (TDAH, TEA, dislexia, entre otros). Esta población, doblemente invisibilizada, presenta necesidades específicas aún no abordadas por la literatura y constituye el próximo desafío teórico y aplicado en este campo.

IX. BIBLIOGRAFÍA

1. Abdulla Alabbasi, A. M., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., & Ayoub, A. E. A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217.
2. Anand, N., Gorantla, V. R., Ranjan, R., & Morcos, H. (2023). Emotional intelligence: An important skill to learn now more than ever. *F1000Research*, 12, 1146.
3. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
4. Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar* (2ª ed.). Wolters Kluwer.
5. Bonastre, J. M. (2004). *El factor g, eficiencia neural y velocidad de conducción nerviosa: Bases fisiológicas de la inteligencia general*. Universidad de Barcelona.
6. Borges, Á., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
7. Borges, Á., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
8. Brackett, M., Delaney, S., & Salovey, P. (2019). Emotional Intelligence. En R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds.), *Noba textbook series: Psychology*. DEF Publishers.
9. Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.
10. Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189.
11. Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Little, Brown.
12. Damasio, A. R. (2018). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano* (2ª ed.). Booket.

13. Equipo JASP. (2023). *JASP* (Versión 0.17.1) [Software informático]. Recuperado de <https://jasp-stats.org/>
14. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
15. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(1), 117-137.
16. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
17. Fatmi, K., Mubarak, F., Qayyum, H., Tehreem, A., & Batool, R. (2025). The interplay of personality types, emotional intelligence, coping strategies, and academic decision-making among gifted adolescents in STEM programs. *American Research Journal of Humanities & Social Sciences*, 8(1), 45-62.
18. Fernández-Berrocal, P., & 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.
19. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
20. Fernández-Mera, A., Hinojosa, J. A., & Duñabeitia, J. A. (2024). Exploratory analysis of the differences in emotional intelligence of gifted minors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(62), 11-38.
21. Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sainz, M. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 52-57.
22. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
23. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

24. Goldstein, S., Naglieri, J. A., & Princiotta, D. (Eds.). (2015). *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts*. Springer.
25. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
26. Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10(1), 1-11.
27. Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28(1), 237-266.
28. Guliani, H. K., & Kaur, S. (2024). Psychological well-being among gifted and normal children. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 123-130.
29. Ilıman Güllühalı, E., İnci, G., Baltacı, R., & Melekoğlu, M. (2021). From Past to Present Gifted and Talented: The Evolution of Terminologies. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(2), 247-266.
30. Jose, E. M. K., & Kushwaha, B. P. (2024). Twenty years of emotional intelligence in academia: A methodological review. *International Journal of Learning and Change*, 16(4), 385-419.
31. Krishnan, H., & Awang, S. R. (2024). Navigating emotional intelligence: A comprehensive review of theories, models and applications. *Information Management and Business Review*, 16(41), 74-85.
32. LeDoux, J. E. (2015). *El cerebro emocional*. Planeta.
33. Liratni, M., & Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel: psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(6), 327-335.
34. López González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 34(2), 45-62.
35. Lubinski, D., & Benbow, C. P. (Eds.). (1996). *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Johns Hopkins University Press.

36. Mackintosh, N. J. (2011). *IQ and human intelligence* (2nd ed.). Oxford University Press.
37. Matjie, M. A. (2025). Emotional intelligence in action: theoretical models for educators to enhance learning and connection in the classroom: a conceptual review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1660296.
38. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
39. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
40. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Multi-Health Systems.
41. McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1-10.
42. McHugh, M. (2024). *Perfectionism and its effect on the experiences of gifted college students* [Tesis doctoral, University of Connecticut].
43. Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological basis of gene × environment interactions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(8), 752-771.
44. Merchán, I. M. (2017). *Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (THInEmE)* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura].
45. Molero, D., Saiz, D., & Martínez, C. (1998). *Historia de la psicología: El concepto de inteligencia*. UNED.
46. Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (1986). Conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
47. MSCEIT Study Group (Kazakhstan). (2022). Impact of distance learning on development of emotional intelligence of medical bachelor students. *Value in Health*, 25(12), S231.

48. Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.). *Estimación de prevalencia de altas capacidades intelectuales* [Dato general].
49. Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (2011). Why and how to improve gifted students' emotional intelligence? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156.
50. Pérez, L., & González, C. (2010). El bajo rendimiento académico en alumnos con altas capacidades: un estudio de casos. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 26-41.
51. Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, Á., & Rodríguez Naveiras, E. (2018). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(1), 40-51.
52. Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2006). Trait emotional intelligence and its links to everyday behaviour, personality, and affect. *European Journal of Personality*, 20(5), 403-420.
53. Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
54. Pfeiffer, S. I. (2021). *Giftedness: A comprehensive guide*. Routledge.
55. Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 325-334). Academic Press.
56. Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., & Bermejo, R. (2023). Emotional intelligence and high ability. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 241-258.
57. Quadratín México. (2013, 26 de febrero). Reconocen al CEDAT por su labor con los niños "genio". *Quadratín México*. Recuperado de <https://mexico.quadratin.com.mx/reconocen-al-cedat-por-su-labor-con-los-ninos-genio/>
58. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
59. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

60. Rocha, A., Borges, Á., García-Perales, R., & Almeida, A. I. S. (2024). Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. *Frontiers in Education*, 9, 1-12.
61. Rodas, J. A. (2021). Altas capacidades intelectuales y trastornos mentales en niños y adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 38, 9-18.
62. Rost, D. F. (2016, mayo). Giftedness: A risk or protective factor for the psychosocial development? Selected findings from the Marburg Giftedness Study [Comunicación en congreso]. Congreso Internacional ANEIS, Coimbra, Portugal.
63. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
64. Silverman, L. K. (1999). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing.
65. Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. DeLeon Publishing.
66. Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
67. Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
68. Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncarovska, S. P. (2013). Psychological characteristics of children with giftedness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 362-368.
69. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
70. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
71. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
72. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2024). Rethinking giftedness and talent: A longitudinal perspective. *American Psychologist*, 79(1), 45-58.

73. Tourón, J. (2020, 9 de marzo). *¿Qué porcentaje de alumnos tiene altas capacidades? ¿Cuántos hay en España?* Javier Tourón.
74. Tourón, J. (2024). *Altas capacidades: Identificación, evaluación y respuesta educativa*. Eunsa.
75. Tourón, J., & Reyero, M. (2002). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: Exigencias de un sistema educativo mejor. *Revista Española de Pedagogía*, 60(222), 405-430.
76. Tucker-Drob, E. M., & Briley, D. A. (2014). Continuity of genetic and environmental influences on cognition across the life span: A meta-analysis of longitudinal twin and adoption studies. *Psychological Science*, 25(10), 1892-1905.
77. Valadez Sierra, M. D., Betancourt-Morejón, J., Borges del Rosal, Á., & Ortiz-Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿es exacta su apreciación? *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132.
78. Valadez Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba Romero, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
79. Valadez Sierra, M. D., Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2011). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 2-17.
80. Vantieghem, W., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2024). Giftedness and victimization in adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 89-102.
81. Vidergor, H. E., & Reiter, S. (2017). Satisfaction with life and self-efficacy of adolescent gifted students learning in two different educational frameworks. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-341.
82. Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Williams & Wilkins.

83. Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition (WISC-IV)*. The Psychological Corporation.
84. Wechsler, D. (2007). *Escala de Inteligencia Wechsler para Niños-IV (WISC-IV): Adaptación Mexicana*. El Manual Moderno.
85. Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 182-186.
86. World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC). (2024). *About WCGTC*. Recuperado de <https://world-gifted.org/about-wcgtc/>
87. Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D., & Vargas Vivero, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
88. Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.
89. Zhoc, K. C. H., King, R. B., Chung, T. S. H., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: Examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 839-863.

X. ANEXOS

Anexo 1. Tabla de registro para los resultados del THInEmE (Merchán, 2017).

Nombre:		Código:									
Edad:		Grado escolar:									
Dimensión	Sub Dimensión	Situación	#ITEM	Respuestas					+	+SD	+D
				A	B	C	D	E			
Percepción Emocional	Identificar emociones propias	4	18		2	1	3				
		4	19	3		1	2				
		4	28		3	2	1				
	Identificar emociones de otras personas	4	20	2	3	1					
		4	21		1		3	2			
		4	22	1	3		2				
		4	23		2	1	3				
		4	24		3		1	2			
		4	25		3	2	1				
		4	26	2	3	1					
		4	27	3	2	1					
	Expresar emociones y necesidades	1	1	1		3		2			
		4	29	3	1			2			
		6	42	3	2		1				
Facilitación Emocional	Uso de información emocional	6	44	2		3	1				
		7	47		1	2	3				
		7	48			3	2	1			
	Experiencia emocional	2	9		3	1	2				
		2	10	3	2		1				
		2	11		2	3	1				
		2	12	1		2	3				
		2	13			3	1	2			
		2	7	3			1	2			
	Estados emocionales	5	32	2		3		1			

		7	49		1	3		2			
Comprensión Emocional	Relación entre emociones y situaciones	3	15		1	2		3			
		5	30	2	3			1			
		5	34		1		3	2			
		5	37		2	3		1			
		5	38	1	3	2					
		6	40	2		3		1			
	Comprensión de emociones simultáneas	3	14		3		2	1			
		3	16	3		2	1				
		3	17	1	2	3					
		5	33	1	3	2					
		5	35		3	2		1			
		5	36	1			2	3			
		6	43	1		2	3				
	Designar valor y significado de la emoción	1	3			1	3	2			
		5	31	2			1	3			
		6	45		3	1		2			
		6	46	3	2	1					
Regulación Emocional	Reflexión sobre las relaciones propias y de los demás.	1	4	3	1	2					
		2	6		3	2		1			
		6	41		1		2	3			
	Regulación de emociones propias y de los demás.	2	5		2		3	1			
		2	8		2	3	1				
	Reflexionar sobre emociones propias y de los demás.	1	2	1	2		3				
		5	39			2	3	1			
TOTAL											

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento informado

El presente estudio se llama "Análisis de aptitudes emocionales de niños con altas capacidades intelectuales."

La información recabada y los resultados generados de este estudio serán estrictamente confidenciales y solamente serán utilizados con fines académicos. La investigadora se compromete a salvaguardar la identidad, los datos y la información surgida de esta investigación y que no sea usada para otros fines distintos que los aquí expresados.

Se protegerá estrictamente la identidad de los niños y niñas y de los padres o tutores. Para ello, el único documento en el que se plasmarán datos de identificación del niño o niña será este consentimiento informado, el cual, una vez entregado a la investigadora responsable, será guardado bajo llave y custodiado por la misma, cumpliendo con la Ley general de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados. A partir de ese momento, los registros de cada niño o niña serán etiquetados con un código y ninguna otra persona incluyendo a los colaboradores durante el estudio o el análisis de los datos que se obtendrán podrá conocer la identidad de los participantes.

Todos los niños y niñas deberán participar de forma voluntaria y consentida por los padres o tutores. Para ello será necesario que los padres o tutores firmen este consentimiento informado y el niño o niña dé su consentimiento de forma oral. De ninguna manera podrá participar en el estudio un niño o niña que no da su consentimiento o que se presenta sin padre, madre o tutor que pueda firmar el consentimiento informado.

La participación de los niños y las niñas a lo largo del estudio es voluntaria y no remunerada, así como sin beneficio alguno. Asimismo, tienen todo el derecho de retirarse en cualquier momento, sin que se intente forzar la participación.

En caso de tener dudas o consultas, puede contactarse a la investigadora responsable Lorena De León Velasco al correo lorena.velasco95@hotmail.com

MEDIANTE LA PRESENTE MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO(A) SOBRE LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN, QUE COMPRENDO LOS ALCANCES Y FINES DE LA MISMA, QUE HAGO EXPLÍCITO MI CONSENTIMIENTO PARA QUE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE ELLA SEAN UTILIZADOS SOLO PARA LOS FINES QUE AQUÍ SE EXPRESAN.

Nombre del participante: _____

Nombre y firma del padre, madre o tutor: _____

Nombre y firma de la investigadora: _____

Nombre del testigo: _____

Lugar y fecha: _____