



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA

Curso 2022/2023



Trabajo de Fin de Máster

**Diseño de un programa de inteligencia emocional en adolescentes con altas
capacidades.**

Autor: Vicente Sepulcre, Andrea

Tutor: Estévez Caselles, Cordelia

Cotutor: Soto Sanz, Victoria

Código de la Oficina de Investigación Responsable: 220323085127

Convocatoria: Enero.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
METODOLOGÍA	10
Participantes.....	10
Variables e Instrumentos	11
Descripción de la intervención	13
Procedimiento	16
Tipo de diseño.....	17
Análisis de datos.....	18
RESULTADOS	19
DISCUSIÓN	22
REFERENCIAS	25
ANEXOS	35



RESUMEN

La etapa de la adolescencia es considerada un período crítico debido a los múltiples cambios físicos, psicológicos, sociales y afectivos que emergen con la maduración del individuo. Numerosos estudios destacan la importancia de la educación en inteligencia emocional debido a que ésta juega un papel crucial en el desarrollo evolutivo de los jóvenes. El óptimo desarrollo de habilidades emocionales conduce a un incremento en la cantidad y calidad de las relaciones sociales, a un aumento en la resolución de conflictos intrapersonales e interpersonales, a mayor autoconcepto y autoestima y por tanto, a un mayor bienestar emocional. Por este motivo, se diseñó, implementó y se evaluó la eficacia de un programa estructurado en 4 sesiones donde se trabajó la conciencia emocional, la regulación emocional y la asertividad, llevado a cabo con adolescentes con altas capacidades. Para ello, se utilizó una muestra compuesta por 25 adolescentes ($n = 25$) con edades comprendidas entre 11 y 18 años. Dichos participantes fueron evaluados antes de comenzar el programa y tras la finalización del mismo (pre-test y post-test). Los resultados revelaron que en ninguna de las variables del estudio se obtenía un nivel de significación menor a 0,05, por lo que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el post-test en los niveles de autoestima, empatía y su percepción en bienestar emocional, autocontrol emocional. A pesar de ello, si se mostró una gran satisfacción con el programa por parte del alumnado.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Altas capacidades, Adolescentes, Programa, intervención, Educación emocional.

ABSTRACT

The stage of adolescence is considered a critical period due to the multiple physical, psychological, social and affective changes that emerge with the maturation of the individual. Numerous studies highlight the importance of education in emotional intelligence because it plays a crucial role in the evolutionary development of young people. The optimal development of emotional skills leads to an increase in the quantity and quality of social relationships, to an increase in the resolution of intrapersonal and interpersonal conflicts, to greater self-concept and self-esteem, and therefore, to greater emotional well-being. For this reason, the effectiveness of a program structured in 4 sessions where emotional awareness, emotional regulation and assertiveness was carried out with adolescents with high capacities was designed, implemented and evaluated. For this, a sample composed of 25 adolescents ($n = 25$) with ages between 11 and 18 years. Said participants were evaluated before starting the program and after its completion (pre-test and post-test). The results revealed that none of the study variables obtained a significance level of less than 0.05, so no statistically significant differences were found between the pre-test and the post-test in the levels of self-esteem, empathy and their perception of emotional well-being, emotional self-control. Despite this, there was great satisfaction with the program on the part of the students.

Keywords: Emotional intelligence, High capacities, Adolescents, Program, intervention, Emotional education.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional juega un papel fundamental en el desarrollo psicosocial de los individuos. Ésta pretende aumentar las diferentes habilidades emocionales para un desarrollo integral en cualquier ámbito vital de la persona. Por este motivo, en la última década se han desarrollado diversos programas de educación emocional cuya finalidad persigue la adquisición e incremento de las competencias emocionales como vía de promoción de la salud y prevención de psicopatologías (Extremera, y Fernández, 2013; Huemura, 2018; Marín, et. al., 2019). La evidencia empírica demuestra que aquellos sujetos que gestionan y regulan sus emociones de manera adecuada disponen de mayor calidad de vida, mayor satisfacción en el área personal y menos problemas de salud mental (Gould, 2019). Por tanto, es necesario fomentar las competencias emocionales en la población.

Se encuentran diferentes conceptualizaciones y modelos explicativos acerca de la inteligencia emocional. Diferentes artículos afirman que el modelo que presenta mayor evidencia científica en relación a la inteligencia emocional es el Modelo de la Habilidad de Mayer y Salovey (Extremera, y Fernández, 2013) Estos autores exponen que la inteligencia emocional se sustenta bajo cuatro pilares; la percepción emocional que conlleva la percepción, valoración y expresión de la emoción, la facilitación emocional, la cual implica generar sentimientos que dirijan la atención a la información emocional significativa, el siguiente pilar es la comprensión emocional la cual se define como la habilidad para etiquetar las emociones y por último, la regulación emocional que constituye la habilidad para manejar tanto las emociones placenteras como displacenteras (Mestré, et. al., 2008; Marín, et. al., 2019).

Se han mencionado los numerosos beneficios de la educación en inteligencia emocional, pero éstos incrementan si se mejoran dichas habilidades en la adolescencia (Ysern, 2016). Esto es debido a que esta etapa es un proceso de cambio y transformación que afecta a la totalidad del individuo, ya que surgen cambios físicos, psicológicos, intelectuales, sociales y afectivos en busca de lograr una identidad como individuo. En la adolescencia, la identidad de grupo juega un papel crucial para sentirse aceptado por parte

del colectivo. Este proceso de cambio se vuelve aún más complejo en adolescentes que presentan alta capacidad intelectual (AACC) debido a que sufren la ambivalencia de tener otras aptitudes no normativas en cuanto a su percepción del mundo por su estructura cognitiva altamente competente, la elevada capacidad de razonamiento lógico, la creatividad, etc. lo que genera un mayor desequilibrio y modifica la construcción normativa de la identidad (Alcón y Torres, 2010; Algaba y Fernández, 2021).

No cabe duda de que la definición del concepto de AACC ha ido transformándose ligada a la evolución del constructo de inteligencia. En un plano temporal, la AACC ha ido cambiando desde una identificación mediante pruebas que confirmasen un alto coeficiente intelectual hasta relacionar dicha capacidad, además de con variables de índole cognitiva, con variables psicosociales como la interacción con el entorno, las oportunidades de enriquecimiento, etc. (Algaba y Fernández, 2021). Por ello, tal y como menciona Tourón, (2020), la AACC es un fenómeno multifacético y multidimensional sujeto a cambios de carácter psicológico y social, basada en el rendimiento del individuo. Por ese mismo motivo, no hay que entender la alta capacidad intelectual, como un atributo de carácter dicotómico en términos de posesión.

De este modo, es de suma importancia identificar de manera temprana las necesidades del estudiantado para brindar una acción educativa de calidad con el fin de que su capacidad potencial se transforme en rendimiento (Llancavil, y González, 2015). Aunque, si bien es cierto, actualmente existe una problemática con respecto desatención de la alta capacidad en nuestro país. Esto es debido a no se han publicado muchos estudios acerca de dicho fenómeno y, por ende, se hace más difícil su detección e intervención en el ámbito educativo. Según datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, más del 90% de los estudiantes con AACC aún no han sido detectados (García, 2017). Por consiguiente, el sistema educativo español debería contemplar las necesidades educativas que coexisten en el aula con el fin de diseñar una intervención individualizada en base a las diferencias de capacidad, intereses, ritmos de aprendizaje y motivaciones del alumnado con el fin de brindar una respuesta educativa de calidad (Masdevall, y Costa, 2010; Tourón, 2020).

Los estudios relacionados con dicha población están ligados a la inteligencia, la creatividad y la aptitud, pero apenas existen estudios relacionando la AACC con la inteligencia emocional (Sastre, y Ortiz, 2018). De estos últimos estudios, los datos son muy contradictorios debido a que, por una parte, se expone que aquellos alumnos que presentan altas capacidades muestran un mayor ajuste emocional, más habilidades sociales, una mayor regulación y comprensión emocional y por ende, un mayor manejo de las emociones que aquellos alumnos con un coeficiente intelectual normativo (Gould, 2019; López, 2007).

Otros estudios, por el contrario, mencionan que la AACC se asocia a puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional, lo que conduce a un desajuste o dificultades de expresión y manejo de las emociones, aislamiento, mayor sensibilidad y un alto grado de autoexigencia (Casino, 2019; Gomide, et al., 2022). Estas investigaciones refieren que este grupo de estudiantes presentan un estado de vulnerabilidad debido a las dificultades en las relaciones sociales, la falta de interés o de estímulo por las actividades académicas, una alta intensidad emocional y cierto estrés por cumplir con las expectativas de aquellas personas de referencia. También sugiere la existencia de problemas de adaptación que facilitan el uso de estrategias sociales como la evitación, la negación de su alta capacidad, la disminución en la participación de cualquier actividad y sobrevalorar la aceptación de los compañeros (Chan, 2003; Masdevall y Costa, 2010).

Es importante mencionar que se encuentra un número mayor de investigaciones de esta índole, las cuales defienden que los estudiantes con AACC tienen un menor ajuste emocional que otros adolescentes que no presentan dicha característica (Casino, 2019; Gomide, et al., 2022). Por este mismo motivo, resulta imprescindible educar en inteligencia emocional ya que existe mayor evidencia científica acerca de que este colectivo presenta un peor ajuste psicosocial (Algaba y Fernández, 2021; Pacheco y Fernández, 2013).

En concreto diferentes artículos refieren que este tipo de adolescentes posee una menor autoestima, entendida como el juicio valorativo que se tiene de uno mismo, el cual implica los diferentes pensamientos, emociones, experiencias, interacciones y actitudes de

las personas a lo largo de su ciclo vital (Suanes, 2009; Panesso y Arango, 2017). Asimismo, presentan dificultades en relación a la empatía, la cual se define como la capacidad de adoptar la perspectiva cognitiva y afectiva del otro, es decir, comprender las emociones y sentimientos de los demás (Fernández, et. al., 2008; López, et. al., 2014). También exhiben un menor grado en relación a su bienestar emocional, entienda como la presencia de emociones y sentimientos mayormente de carácter positivo y la adecuada regulación de los sentimientos de índole negativo (Andrés, et. al., 2014).

A su vez, presentan un menor autocontrol emocional, la cual consiste en la habilidad de movilizar los sentimientos y emociones de manera adecuada, es decir, tiene como base el conocimiento sobre uno mismo y el control sobre las emociones tanto de valencia positiva como negativa (Serrano, y Álvarez, 2010). Un descenso en el nivel de emocionalidad, la cual se define como aquellos estados emocionales que se perciben a partir de la percepción de sucesos internos o externos de carácter positivo o negativo, los cuales tendrán más tarde una connotación como agradable o desagradable (Muchiut, et. al., 2019). Y por último, un menor grado de sociabilidad, entienda como la cualidad de ser una persona sociable o la actitud de la persona sociable, es decir, con inclinación al trato y a la relación con otros (Chapman, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, la gran mayoría de investigaciones relacionadas con la alta capacidad intelectual centran su atención en el plano cognitivo y en el desarrollo de programas de intervención en el ámbito educativo. Por el contrario, son muy pocas las investigaciones y sobre todo programas que se encuentran centradas en el área socioemocional de las personas con AACC (Parra, 2022).

Los programas de educación emocional dirigidos a adolescentes con altas capacidades son bastante reducidos (Extremera, y Fernández, 2013; Marín, et. al., 2019). En los últimos años se encuentran algunos, como el Programa Puedo dirigido por CES Superdotados en la comunidad de Madrid, el Curso de Desarrollo de la Inteligencia Emocional dirigido por la asociación de altas capacidades Agrupans en Barcelona, el programa Sin Límites en Zaragoza para la etapa infantil (4 y 5 años), el programa de

inteligencia emocional llevado a cabo en el centro Despierta está centrado en el desarrollo cognitivo y emocional del menor en Zaragoza, Gandía y Valencia y el Programa Talentum en la provincia de Cádiz dirigida a alumnos de 6 a 16 años.

Son 2 los objetivos generales derivados de este estudio: el primer objetivo hace referencia al diseño de un programa para la mejora de las competencias socioemocionales en los adolescentes con AACC; el segundo objetivo pretende examinar la eficacia del programa en relación a la autoestima, empatía, percepción sobre su bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionalidad, sociabilidad, automotivación y adaptabilidad implicadas en la Inteligencia Emocional (Corbí, et. Al., 2008; Sánchez, et. Al., 2015; Arauco, 2021). Cómo objetivos específicos se encuentran: aumentar el nivel de autoestima, incrementar el nivel de empatía, acrecentar la percepción sobre su bienestar emocional, ampliar el nivel de autocontrol emocional, aumentar la emocionalidad, incrementar la sociabilidad.

Las hipótesis planteadas a partir de los objetivos son que tras la implementación del programa aumentará de manera significativa el nivel de autoestima, empatía, el nivel de percepción sobre el bienestar emocional, el autocontrol emocional, la emocionalidad y la sociabilidad de los participantes del estudio.

METODOLOGÍA

Participantes.

El programa estuvo dirigido al alumnado con edades comprendidas entre once y dieciocho años que estuviesen inscritos en el programa de enriquecimiento intelectual "PAACC" (curso 2021-2022) en las instalaciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche. El taller fue impartido a un total de treinta y seis alumnos ($n = 36$), los cuales se separaron en dos grupos quedando aquellos alumnos de primero y segundo de la E.S.O en el primer grupo, es decir, el 58,3% de los alumnos ($n = 21$). El segundo grupo estuvo comprendido por los estudiantes de tercero y cuarto de la E.S.O y primero y segundo de bachillerato, el 41,6% de los estudiantes del grupo ($n = 15$).

La muestra total de participantes está conformada por aquellos estudiantes que participaron en el programa y que tenían el consentimiento informado por los padres (n = 25).

Variables e Instrumentos.

Las variables que se trabajaron en el programa fueron autoestima, empatía, bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionalidad, sociabilidad.

La variable autoestima ha sido evaluada mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg. La variable empatía se ha evaluado a través del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Y las variables bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionalidad y sociabilidad se midieron gracias al Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo Versión Corta (TEIQue SF). La variable bienestar emocional se midió con los ítems 5, 9, 12, 20, 24, 27. La variable autocontrol emocional se midió con los ítems 4, 7, 15, 19, 22, 30. Los ítems 1, 2, 8, 13, 16, 17, 20, 23 miden la variable emocionalidad. Y por último, la variable sociabilidad se mide con los ítems 6, 10, 11, 21, 25, 26.

Se realizó una evaluación pre-post del programa en la que se aplicaron una serie de instrumentos con fiabilidad y validez psicométricas con el fin de evaluar el conocimiento por parte del alumnado sobre su percepción sobre el bienestar emocional, autocontrol emocional, emocionalidad, sociabilidad, su nivel de empatía y de autoestima percibida. Se utilizaron los mismos instrumentos en ambas evaluaciones con el objetivo de conocer la eficacia del programa de inteligencia emocional. También se aplicó un cuestionario de satisfacción tras cada sesión. Los instrumentos utilizados en la evaluación del programa fueron:

Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo Versión Corta (TEIQue SF). Este cuestionario se ha utilizado para conocer cómo el alumnado percibe que maneja sus emociones. Este instrumento cuenta con 4 subescalas: Emocionalidad, Autocontrol, Sociabilidad y Bienestar. Cada subescala está compuesta por facetas las cuales son rasgo empatía, percepción de la emoción, expresión de la emoción, relaciones para la escala de Emocionalidad. Para la escala de Autocontrol se presentan las siguientes facetas: gestión

del estrés, baja impulsividad, regulación de la emoción. La escala de Sociabilidad cuenta con las siguientes facetas: gestión de la emoción, asertividad, conciencia social. La escala de Bienestar cuenta con rasgo de felicidad, rasgo optimismo, autoestima como facetas. Este instrumento está compuesto por 30 ítems con escala tipo Likert del 1 al 7, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 7 “Totalmente de acuerdo”. La mitad de los ítems del cuestionario son negativos, por lo que para obtener la puntuación final de la prueba, fue necesaria la recodificación de los ítems inversos y después realizar un sumatorio. La consistencia interna de este instrumento es de 0,83 (Bordás y Supervía, 2019).

El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) consta cuatro subescalas: Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar Personal. Cada escala cuenta con un total de 7 ítems, los cuales configuran un instrumento con 28 ítems de escala tipo Likert del 1 al 5 siendo 1 “No me describe bien” y 5 “Me describe muy bien”. Tras un análisis de fiabilidad en población española, este instrumento presenta un alfa de Cronbach o fiabilidad interna de 0,70 en la subescala Fantasía, un 0,65 en la subescala Preocupación Empática, un 0,64 en Malestar Personal y un 0,56 en Toma de Perspectiva. La puntuación de cada subescala se consigue mediante un sumatorio de ítems positivos y negativos recodificados (Escrivá, et. al., 2004; Marín, et al., 2019).

Escala de Autoestima de Rosenberg se utilizó con el objetivo de evaluar el grado de satisfacción que presenta el alumnado consigo mismo de manera global. Consta de 10 ítems con escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. De los 10 ítems, 5 están escritos con enunciado positivo y 5 en negativo de manera aleatoria para evitar aquiescencia. El coeficiente de consistencia interna del instrumento es de 0,92. La puntuación final de esta escala se obtiene a partir del sumatorio de los ítems tras la recodificación de los ítems negativos (Morejón, et. al., 2004; Marín, et al., 2019).

Cuestionario de satisfacción de la sesión (ANEXO 1). Se trata de un cuestionario ad hoc. creado para conocer el nivel de agrado de la sesión que cuenta con una escala tipo Likert del 1 al 5 siendo 1 “Muy insatisfecho” y 5 “Muy satisfecho”.

Descripción de la intervención

Se realizó una intervención grupal debido a que todos los adolescentes cumplían con el criterio de inclusión al programa (informe diagnóstico de AACC). Se propuso como objetivo principal mejorar las competencias emocionales del alumnado debido a la investigación previa que se hizo al respecto en cuanto al déficit de habilidades que presentan los adolescentes con estas características. En cuanto al contenido de las cuatro sesiones llevadas a cabo, en primer lugar, se presentó el programa al alumnado y se trabajó el concepto de inteligencia emocional junto con el concepto de conciencia emocional. En esta sesión se comparó la inteligencia desde el punto de vista tradicional frente al nuevo concepto de inteligencia desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Se explicó en qué consistían las emociones, su tipología (primarias y secundarias) y sus funciones además de sus componentes (cognitivo, conductual y fisiológico). Se introdujo la comparativa entre emoción y sentimiento. Para finalizar se analizaron detalladamente las seis emociones básicas y se dio paso a la dinámica que consistió en la elección al azar de una emoción básica y una situación, película o serie, libro que le haya provocado dicha emoción.

En la segunda sesión se trabajó la regulación emocional. Esta sesión tuvo como objetivo el aprendizaje de estrategias de regulación emocional como el diario de emociones y pensamientos, el ensayo mental y el cambio de perspectiva. El segundo objetivo fue practicar la regulación y expresión de los sentimientos e impulsos de manera adecuada. El contenido de la sesión fue en primer lugar psicoeducación sobre la regulación emocional y los beneficios de dicha competencia. Se explicó mediante ejemplos cotidianos las diferentes técnicas mencionadas anteriormente. Tras ello, se continuó con la dinámica que consistió en analizar situaciones cotidianas personales (he suspendido un examen, mis padres me han castigado, mis amigos no me han incluido en un plan) gracias al diario de emociones y pensamientos.

Se trabajó la asertividad en la tercera sesión. Los objetivos de dicha sesión consistieron en lograr una comunicación adecuada y respetar sus intereses y derechos y los de los

demás. En cuanto al contenido de la sesión, en primer lugar, se realizó una breve psicoeducación acerca de los tipos de comunicación y se visionó un vídeo acerca de los beneficios que conlleva la comunicación asertiva (Prepa en línea, 2018). Por último, mostraron diferentes técnicas de comunicación asertiva como el banco de niebla, el disco rayado y la técnica del sándwich. La dinámica consistió en un roleplaying en la que debían resolver ciertas situaciones utilizando las diferentes estrategias mencionadas con anterioridad.

La última sesión consistió en un repaso de todo lo aprendido del programa y la realización de un Kahoot de creación propia acerca los conocimientos adquiridos en las diferentes sesiones (Vicente, 2022). Una vez finalizado el Kahoot, se procedió a la evaluación posttest.

En relación a las sesiones llevadas a cabo dentro del programa se presenta una tabla (Tabla 1) con información sintetizada y relevante acerca de las actividades, objetivos y contenidos de cada sesión.

Tabla 1.

Programa Inteligencia emocional. Sesiones.

Sesión	Objetivos	Contenidos	Instrumentos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el programa - Evaluar inicialmente al grupo de manera individual (Pretest). - Conocer qué es la inteligencia emocional. - Comprender qué es la conciencia emocional. - Diferenciar entre emoción y sentimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y ser conscientes del propio estado emocional y el de los demás. - Aumentar el conocimiento sobre los estados emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - TEIQue SF - IRI - Escala de autoestima de Rosenberg.

2	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué es la regulación emocional. - Aprender estrategias de regulación emocional. - Educar en la regulación de las emociones de manera adecuada 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo interno, la relajación, la reestructuración cognitiva. - ¿Existen las emociones positivas o negativas?
3	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que es la asertividad. - Aprender pautas para una comunicación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los estilos de comunicación. - Aprender la importancia de la asertividad. - Instruirse en técnicas como el disco rayado, el banco de niebla y la técnica del sándwich.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar todo lo aprendido en las sesiones anteriores. - Evaluar al grupo de manera individual (Postest). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kahoot de repaso de las sesiones anteriores. - TEIQue SF - IRI - Escala de autoestima de Rosenberg.

* Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo Versión Corta (TEIQue SF).

* Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

Como se menciona en el apartado de participantes, los destinatarios del programa fueron adolescentes de la provincia de Alicante con edades comprendidas entre 11 y 18

años que presentasen bajo informe psicológico la condición de altas capacidades intelectuales. La intervención fue con carácter preventivo y más concretamente fue de tipo selectivo debido a que se dirigió a un grupo de personas que por sus características pueden desarrollar dificultades socioemocionales.

Procedimiento.

El programa de intervención de inteligencia emocional se enmarca dentro del Programa de Enriquecimiento intelectual "PAACC" llevado a cabo en la Universidad Miguel Hernández en el curso 2021-2022. El programa de inteligencia emocional se llevó a cabo concretamente en los meses de abril, mayo y junio. Éste tuvo una duración de 9 semanas donde se realizaron 4 sesiones para cada grupo. Dichas sesiones tuvieron lugar el 8 de abril, el 29 de abril, el 13 de mayo, el 27 de mayo y el 3 de junio con una duración de 60 minutos para cada grupo (Tabla 2).

Tabla 2.

Cronograma de las sesiones.

Sesión	Fecha	Hora	Grupo	Edificio	Aula
Sesión 1	8 de abril	18:00- 19:00	3º y 4º E.S.O y Bachillerato	Atzavares	Aula 5
Sesión 1	8 de abril	20:00- 21:00	1º y 2º E.S.O	Atzavares	Aula 4
Sesión 2	29 de abril	18:00- 19:00	3º y 4º E.S.O y Bachillerato	Atzavares	Aula 5
Sesión 2	29 de abril	20:00- 21:00	1º y 2º E.S.O	Atzavares	Aula 4
Sesión 3	13 de mayo	18:00- 19:00	3º y 4º E.S.O y Bachillerato	Atzavares	Aula 5
Sesión 3	13 de mayo	20:00- 21:00	1º y 2º E.S.O	Atzavares	Aula 4

Sesión 4	27 de mayo	20:00- 21:00	3º y 4º E.S.O y Bachillerato	Atzavares	Aula 5
Sesión 4	3 de junio	18:00- 19:00	1º y 2º E.S.O	Atzavares	Aula 4

* Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)

Antes del inicio de las sesiones se realizó una reunión con los padres del alumnado para informarles y solicitar su colaboración en la investigación mediante una hoja de consentimiento que debían firmar para que los menores pudiesen participar (ANEXO 2). Se informó que dicho estudio tenía como finalidad evaluar la eficacia del programa de inteligencia emocional dirigido a mejorar las competencias socioemocionales del alumnado con altas capacidades. Además, se comunicó que la participación era completamente voluntaria, anónima y gratuita.

En el momento de la evaluación pre-test como post-test, se informó al alumnado de la confidencialidad de los datos y que debían elegir la opción que mejor les describiese. Además, se mencionó que no había respuestas correctas ni incorrectas, por lo que debían responder con total sinceridad. Se entregó una tableta para realizar los diferentes cuestionarios de manera online a través del siguiente enlace (Soto, 2022). Por último, se entregó a los padres vía email, un documento de carácter informativo sobre los datos extraídos sobre cada alumno, el que no actúa como un informe psicológico (ANEXO 3). Este trabajo cuenta con la aprobación del Comité de Ética cuyo código otorgado por la Oficina de Investigación Responsable (OIR) es 220323085127

Este hecho garantiza que la actividad investigadora se ha realizado dentro de un marco ético, seguro y legal.

Tipo de diseño

Se ha empleado un diseño cuasiexperimental ya que se pretendía conocer la relación causa-efecto del programa, pero no ha sido posible cumplir con el requerimiento de

asignación aleatoria para confirmar que en los dos grupos no hay diferencias antes de comenzar con el programa de inteligencia emocional. Además, tampoco fue posible introducir un grupo control debido a la cantidad muestral. Para compensar dicha ausencia de aleatoriedad y la inexistencia del grupo control, se realizaron medidas de evaluación antes de la intervención (pretest) y después (postest) en ambos grupos con el propósito de controlar las diferencias entre grupos. Con ello, se pudo observar el cambio en las distintas variables analizadas desde la medida pretest a la postest.

Análisis de datos.

El programa estadístico utilizado para poder analizar los datos obtenidos fue el IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 24. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo con el fin de obtener información para hacer estimaciones de los parámetros o extraer conclusiones de las características de la población de estudiantes. Gracias a esto, fue posible elaborar tablas sociodemográficas pertenecientes a los participantes del estudio en las que aparecen datos relacionados con la edad, el sexo, nivel de estudios, etc. Además, a través de dichos análisis, se obtuvieron las medias y desviaciones típicas para las diferentes variables utilizadas en el programa tanto en la evaluación previa a la intervención (pretest) como en la evaluación posterior (postest). Debido a que el número de participantes no cumplía con las condiciones de parametricidad puesto que el tamaño muestral fue pequeño, se emplearon pruebas no paramétricas o de distribución libre. Para ello se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, ya que nos permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales y es una prueba paralela a la prueba paramétrica de contraste t de student para muestras relacionadas.

Una vez realizado el estadístico de contraste mencionado anteriormente, se procedió a calcular el tamaño del efecto mediante la d de Cohen para medir la magnitud de las medias estandarizadas, por lo que 0,10 indicaría un tamaño del efecto pequeño, 0,30 un tamaño del efecto mediano, 0,50 sugiere un tamaño del efecto grande y a partir de 0,70

muy grande (Pereira, 2020). Para el análisis de los resultados se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$).

RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron descriptivamente los datos de los participantes mostrando una distribución por edad, nivel de estudios, sexo e identidad sexual. Con respecto al año de nacimiento, la mayoría de los participantes, el 44,80% (n=13) nacieron en 2008. Además, debe mencionarse que todos los participantes han nacido en España.

Tabla 3.

Año de nacimiento.

Año de nacimiento	Porcentaje	Número
2005	6,40%	2
2006	13,80%	4
2007	20,70%	6
2008	44,80%	13

Haciendo referencia al nivel de estudios, se constata la mayoría de los alumnos, el 88,00%, están cursando en Educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y tan sólo el 12,00% de los participantes están cursando actualmente el primer curso de bachillerato. Estos datos pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4.

Nivel de estudios

Nivel de estudios	Porcentaje total de nivel de estudios	Número de alumnos total	Curso	Porcentaje por cursos académicos	Número de alumnos por curso
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	88,00%	22	1º curso	40,90%	9
			2º curso	22,70%	5
			3º curso	22,70%	5
			4º curso	12,00%	3
Bachillerato	12,00%	3	1º curso	12,00%	3

En referencia al sexo, un 48,3% (n = 14) son hombres y un 34,5% (n = 10) son mujeres. El 3,4% de la muestra (n = 1) no deseó contestar a este ítem. En cuanto a la consideración de su identidad sexual, el 41,4% (n = 12) de los participantes de la muestra se consideran hombres, el 34,5% (n = 10) se consideran mujeres, un 3,4% (n = 1) se considera un hombre transgénero y un 3,4% (n = 1) ha deseado no contestar.

En relación con los análisis de las puntuaciones, los datos muestran que la media de puntuación obtiene un ligero incremento en todas las variables del instrumento TEIQue SF, y que en este caso, la desviación típica de dichas variables disminuye salvo en la variable sociabilidad. En cuanto a las variables evaluadas mediante el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) revelan que la media de las variables "Toma de perspectiva" y "Fantasía" aumentan mientras que en "Preocupación empática" y "Malestar" las medias descienden. En cuanto a las desviaciones típicas de la prueba hay una disminución en todas las subescalas salvo en "Preocupación empática" en la cual hay un incremento. Por último, en la Escala de autoestima, tanto la media como la desviación típica desciende en el postest (Tabla 5).

Tal y como se refleja en la tabla 5, los datos indican que ninguna de las variables presenta cambios estadísticamente significativos debido a que no presentan una significación bilateral menor al nivel de confianza del 95% prefijado ($\alpha = 0.05$).

Una vez hallado el nivel de significación de las variables del estudio, se procede a determinar el tamaño del efecto para cuantificar la magnitud de diferencia de los resultados en los dos momentos de evaluación. Para ello se utilizó el criterio *d* de Cohen. En este estudio, las variables bienestar emocional, emocionalidad, sociabilidad, malestar personal fantasía y autoestima tienen un tamaño del efecto pequeño ($d < ,5$). Las variables autocontrol y toma de perspectiva tienen un tamaño del efecto mediano ($d \geq ,5$). Por último, la variable preocupación empática obtiene un resultado superior a ,8, por lo que se considera que el tamaño del efecto de esta variable es grande (Véase en la Tabla 4).

Tabla 5.

Tabla descriptiva de la media y desviación de los diferentes instrumentos.

	Pretest	Postest	Estadístico Z	Sig.	<i>d</i> de Cohen
Variable	Media (DT)	Media (DT)			
Bienestar emocional	5,10 (1,384)	5,68 (1,311)	-,56 ^b	,57	-,092
Emocionalidad	4,90 (,947)	5,30 (,823)	-1,32 ^b	,18	-,40
Sociabilidad	5,01 (,809)	5,59 (1,043)	-,41 ^b	,67	-,11
Autocontrol	3,80 (1,098)	4,61 (,801)	-1,99 ^b	,04	-,73
Toma de perspectiva	20,18 (3,682)	23,00 (2,828)	-1,06 ^b	,28	-,50
Fantasía	17,33 (6,576)	19,60 (5,683)	-,44 ^b	,65	-,39
Preocupación empática	21,428(4,429)	21,00 (5,477)	-1,34 ^b	,18	-,87
Malestar Personal	15,06 (6,627)	13,22 (4,969)	-,31 ^c	,75	,19
Autoestima	26,68 (2,444)	25,83 (2,367)	-1,14 ^c	,25	,41

$p < 0,05$

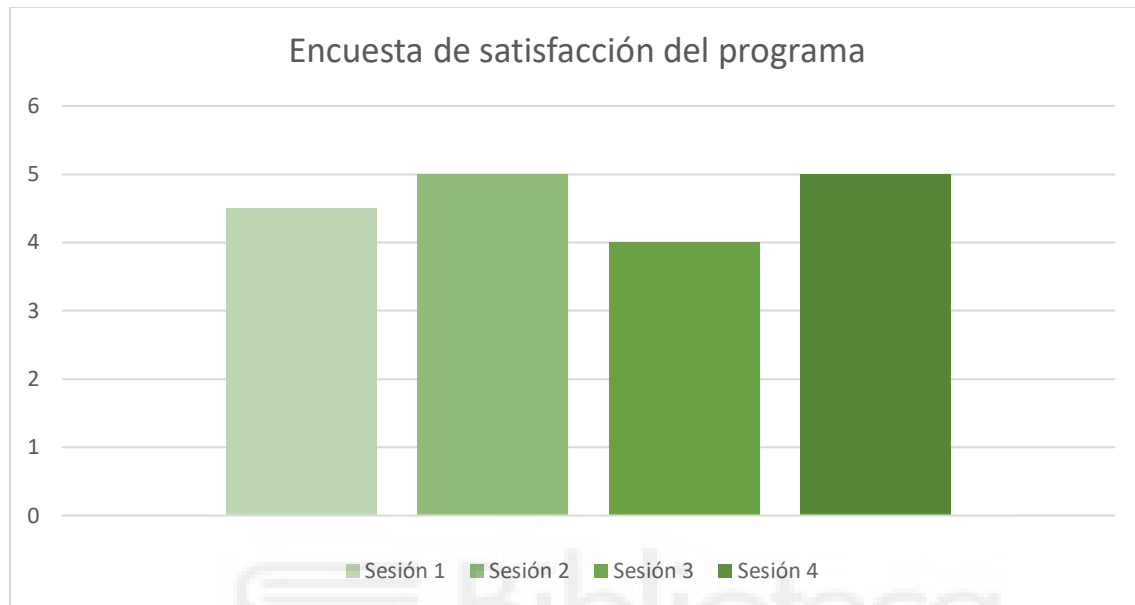
*^b: Se basa en rangos negativos

*^c: Se basa en rangos positivos

Por último, se analizó el nivel de satisfacción con el programa realizado. Los resultados obtenidos se muestran en el Gráfico 1.

Gráfico 1.

Encuesta de satisfacción del programa.



Cómo se puede observar, las puntuaciones en satisfacción fueron muy altas en todas las sesiones obteniendo una media global de 4,63 de 5.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido diseñar y analizar la eficacia de un programa de intervención para la mejora de las competencias socioemocionales en adolescentes con altas capacidades participantes del Programa de enriquecimiento intelectual (PAACC). Los resultados obtenidos del análisis de datos antes de la intervención y después de ésta revelan que no se encuentran evidencias estadísticamente significativas en el aumento de competencias socioemocionales en los adolescentes participantes.

En relación con la primera hipótesis, la cual hace referencia a que el nivel de autoestima incrementará tras la intervención, no mostró diferencias estadísticamente significativas. Esto es contrario a lo que otros estudios muestran (Molina, y Morata, 2015). La segunda hipótesis afirma el aumento del nivel de empatía en los adolescentes tras la intervención. Esta hipótesis queda rechazada, pues no se han encontrado cambios

estadísticamente significativos a pesar de que otros estudios muestran lo opuesto (López, et. al., 2022). La tercera hipótesis señala el incremento del bienestar emocional en los adolescentes tras el programa. Los resultados no revelan diferencias estadísticamente significativas por lo que no van en la línea de lo que otros estudios muestran (Olivier, et. al., 2016). La siguiente hipótesis, aumento del nivel de autocontrol emocional, tampoco obtiene diferencias estadísticamente significativas. Esto es similar a lo que otros estudios muestran (Aragón, 2019). La quinta hipótesis hace referencia al incremento de la emocionalidad de los participantes tras la intervención. Esto no va en la línea de lo que otros estudios muestran (Navarro, et. al., 2021). Para concluir, la última hipótesis del estudio, el aumento del nivel de sociabilidad queda descartada ya que los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas. Estos datos no se han podido contrastar puesto que no se ha encontrado investigaciones en población con altas capacidades.

Además, es preciso recalcar que la media del grupo antes de la intervención es menor en la mayoría de las variables a la media después de la intervención, lo que indica que han aumentado estas competencias socioemocionales, aunque no de manera estadísticamente significativa. Por otro lado, y no menos importante, la satisfacción del programa por parte de los adolescentes fue excelente, obteniendo casi la puntuación máxima de la escala.

Los resultados obtenidos pueden deberse a las limitaciones halladas en la investigación. En primer lugar, se encuentra el tamaño de la muestra el cuál es bastante reducido (25 adolescentes), por lo que su representatividad se ve mermada y por tanto la interpretación de dichos datos no posibilita realizar generalizaciones más allá de los adolescentes estudiados (Guillén, y Ayuso, 2004). Otras de las limitaciones halladas es que en este estudio no ha sido posible conformar un grupo control ni una asignación aleatoria de la muestra debido al limitado tamaño de la muestra. Debido a esta limitación, no es posible conocer si los resultados pueden haber sido influidos por otras variables ajenas a la intervención, por lo que ha sido imposible hacer un contraste de grupos (Murillo, 2011).

También como limitación, es necesario mencionar que no se han encontrado instrumentos que midan con mayor sensibilidad los cambios producidos por la intervención ya que se contaba con un número de sesiones reducida y éstas se encontraban muy espaciadas (Domínguez, y Merino, 2015). Otra de las limitaciones halladas, y en relación con la última limitación, es que se realizaron pocas sesiones y que en ellas tuvo que realizarse las evaluaciones, lo que reducía el tiempo de sesión. Además de ello, también es importante mencionar que las sesiones estuvieron muy espaciadas en el tiempo, por lo que pudo afectar al resultado del estudio. Finalmente, para concluir con las limitaciones halladas, no ha sido posible realizar un seguimiento longitudinal, lo cual podría arrojar más información acerca de los efectos del programa, dado que los instrumentos utilizados, como se ha mencionado anteriormente, no son tan sensibles en la medición del cambio en un lapso de tiempo tan corto (Pedrero, et. al., 2017).

Es necesario señalar que existen escasas investigaciones con evidencia científica que analicen la eficacia de este tipo de intervenciones, por lo que no se puede refutar o confirmar de manera generalizada los resultados expuestos en este estudio en población con altas capacidades. Por lo tanto, el presente programa constituye un avance en investigación ya que establece una línea base para futuros estudios relacionados con programas de inteligencia emocional en el paradigma de las AACCC.

Con el fin de superar estas limitaciones y para futuras líneas de investigación, es necesario la creación de instrumentos de investigación que midan con mayor sensibilidad los cambios pre-intervención y post-intervención para obtener resultados más precisos. Además, tal y como refieren diferentes estudios, también se ve imprescindible la creación y evaluación con carácter experimental de programas de inteligencia emocional con adolescentes con AACCC, que tengan el objetivo de fomentar y enriquecer las habilidades socioemocionales. Por este motivo, es indispensable evaluar el impacto que tiene el programa y superar todas las limitaciones mencionadas anteriormente. Es preciso llevar a cabo este tipo de evaluación con el fin de crear una base que cuente con evidencia científica en el ámbito de la inteligencia emocional con adolescentes que presentan esta

condición con el propósito de corroborar los beneficios y el nivel de efectividad, al igual que detectar en futuros estudios aquellos matices que puedan mejorarse para continuar con esta línea de investigación (Patti, et. Al., 201; Marín, et. al., 2019; Gomide, et. al., 2022). Por último, sería aconsejable hacer partícipe a la familia y a los centros educativos en las investigaciones venideras en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los adolescentes debido a los múltiples beneficios que aportaría, dado que el ámbito escolar, por ser lugar de reunión con los iguales, y el ámbito familiar son esferas de referencia en el desarrollo de dichas competencias en estas edades (Bello, et. al., 2010).

REFERENCIAS

Alcón, M. C. G., y Torres, M. C. C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 353-362.

Algaba, M. A., y Fernández, M. T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.

Álvarez, G. B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Ambrona, B. T., López, P. B., y Márquez, G.M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación

emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241.

Aragón, C. M. (2019). Relación entre altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional y ansiedad en población escolar.

Arauco M, Z. R. (2021). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, La Molina 2020.

Ato, M., López G, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.

DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bello, D. Z., Rionda, S. H. D., y Rodríguez, P. M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.

Bordás, C. S., y Supervía, P. U. (2019). Exploración de la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de la Escala de Inteligencia Emocional-EIS. *CES Psicología*, 12(3), 50-66.

Buenrostro, G, A. E., Valadez, S. M. D., Soltero, A, R., Nava, B. G., Zambrano, G. R., y García, G. A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.

Casino, G. A. M., García, P. J., y Llinares, I. L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266.

DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph161832666>

Celdrán, B. J., y Ferrándiz, G.C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones.

Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117.

DOI: <https://doi.org/10.1177/001698620304700202>

Chapman Q, W. A. (2015). El concepto de sociabilidad como referente del análisis histórico. *Investigación y desarrollo*, 23(1), 2-37.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.2.6615>

Conejeros, M. L. (2010). La desatención educativa diferencial: Consecuencias socio-emocionales en adolescentes con altas capacidades.

Corbí, R. G., Pérez, P. M., y Costa, J. L. C. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 21-32.

Díaz, L. A., Rubio, H. F. J., y Carbonell, B. N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de psicología y educación*.

Domínguez, L. S. A., y Merino, S. C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.

Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., y García, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 255-260.

Extremera, N., Fernández, B. P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.

Extremera, P. N., y Fernández, B. P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Universidad de Málaga*

Fernández, B. P., y Extremera P, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.

Fernández, P, I., López, P, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2), 284-298.

Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141).

García, B. A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742.

Gázquez, J. J., Pérez, F.M. C., Díaz, H. Á., García, F. J. M., e Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(1), 141.

Gilar, C. R., Pozo, R. T., y Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países.

Giraldo, K. P., y Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9.

Gomide, F. B., García, A. I., Álvarez, T. G., y Martín, V. M. G. (2022). ¿Qué sabemos de la inteligencia emocional de los estudiantes con altas capacidades? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 157-164.

DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2339>

Gould, G. A. P., Sanchez, G. M., y Bresó, E. E. (2019). Inteligencia emocional y altas capacidades cognitivas. Un estudio empírico.

Guillén, M., y Ayuso, M. (2004). La importancia del efecto del diseño. *Medicina Clínica*, 122(Supl. 1), 35-38.

Huemura, S. (2018). Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016. *Revista Ciencia y tecnología*, 14(2), 101-113.

Llancavil, D. R. L., y González, L. F. L. (2015). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 168-183.

López, M. B., Arán, F. V., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 37-51.

Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)

López, S. P., Vilar, M. M., y Sala, F. G. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(1), 141-157.

López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psyche (Santiago)*, 16(2), 17-28.

Maella, P. (2015). *Las claves de la automotivación en el trabajo* (Doctoral dissertation, IESE Business School).

Mamani, R. T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44.

Marin, V. S., Guisado, R. C., Albéniz, A. P., y Fonseca, P. E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13.

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Masdevall, M. T. G., y Costa, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia* (Vol. 188). Narcea ediciones.

Merchán, I. M., Bermejo, M. L., y de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria|| Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>

Mestré, J., Guil, R., y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.

Molero, P. P., Zurita, O. F., Chacón, C. R., Castro, S. M., Ramírez, G. I., y Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.

Molina, P. V., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74.

Morejón, A. J. V., García, B. R. J., y Jiménez, R. V. M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.

Muchiut, A. F., Dri, C. A., Vaccaro, P., y Pietto, M. (2019). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 12(2), 13-28.

Murillo, J. (2011). Métodos de investigación de enfoque experimental. *Revista métodos de investigación*. 1(2).

Navarro, S. G., Flores, O. G., y Rivera, I. J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la educación*, (55), 6-40.

Neri, U, J., y Juárez, G, A. (2016). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario: rasgo inteligencia emocional versión corta en estudiantes mexicanos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(4), 456-468.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v48n4-2016004>

Pacheco, N. N. E., y Fernández, B. P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

Patti, J., Brackett, M. A., García, C. F., y Prieto, M. F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.

Parra, G. D. D. L. (2022). Regulación emocional en adolescentes con altas capacidades: una propuesta de intervención.

Pedrero, E. F., Albéniz, I. A. P., Sierra, J. O., y Molina, B. L. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas psychologica*, 16(1), 1.

Pereira, C. A. V., Lanzarote, F. M. D., Barbancho, M. M. M., y Padilla, M. E. M. (2020). Evolución del desarrollo psicomotor en preescolares con antecedentes de prematuridad. *Anales de pediatría*, 93(4), 228-235.

Pérez, H. N. (2019). Programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades.

Prepa en línea (2018). ¿Qué es la comunicación asertiva? [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZgmSfdE2y-s>

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

Sánchez, M. D. P., y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 17-21.

Sánchez, L. D., León, H. S. R., y Barragán, V. C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.

Sánchez G. M., Oliver, A., Adelantado R, M., y Bresó, E. E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula.

Serrano, M. E., y Álvarez, D. G. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280.

Sastre, R. S., y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.

Soto, S. V (2022). Cuestionario AACC. [Cuestionarios online]. <https://www.detecta-web.com/encuestas/index.php/516965/lang-es>

Suanes, M. N. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la educación*, 3.

Olivier, P. R., Guzmán, J. I. N., Jiménez, I. M., Sinoga, M. M. L., y Sedeño, M. A. G. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78.

Vicente, S. A. (2022). ¿Cuánto sabes acerca de la inteligencia emocional? [Cuestionario ad. hoc de Kahoot]. <https://create.kahoot.it/share/cuanto-sabes-acerca-de-la-inteligencia-emocional/26224e8b-9c40-4d63-85a5-ab256028bc09>

Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* (Doctoral dissertation, Universitat de València).

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de satisfacción.

6/4/22, 8:21 image0.jpeg

**PROGRAMA DE APOYO A ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES**
umh

NOMBRE: [REDACTED] EDAD: 14

① ② ③ ④ ⑤

TALLER: *Inteligencia emocional*
¿QUÉ TE HA GUSTADO MÁS?: *Que he aprendido lo que es la inteligencia emocional.*

6/4/22, 8:21 image0.jpeg

**PROGRAMA DE APOYO A ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES**
umh

NOMBRE: [REDACTED] EDAD: 14

① ② ③ ④ ⑤

TALLER: *Inteligencia emocional*
¿QUÉ TE HA GUSTADO MÁS?: *poder aprender a conocerme y conocer a los demás mejor*

Anexo 2. Consentimiento informado.



CRIMINA Centro para el estudio y
prevención de la delincuencia

HOJA DE INFORMATIVA

Nos dirigimos a Ud. para informarle sobre la investigación llevada a cabo desde el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. El estudio para el que solicitamos su colaboración tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa de inteligencia emocional dirigido a mejorar las competencias del alumnado con altas capacidades y alto rendimiento .

La participación en este estudio es voluntaria, anónima y gratuita; asimismo, contribuirá a mejorar nuestra labor en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado .

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y en su reglamento de desarrollo. Los datos recogidos estarán identificados mediante un código y sólo los investigadores del estudio y colaboradores podrán relacionar dichos datos. Los resultados del estudio podrán ser comunicados a la comunidad científica a través de congresos y publicaciones, garantizando que en todo el proceso se omitirá su identidad y cualquier dato personal que pueda facilitar que se le identifique. Las universidades participantes y el equipo de investigación del estudio están exentos de cualquier responsabilidad que no se haya manifestado en este escrito.

El equipo de investigación le agradece su colaboración.



Para que su hijo/a pueda participar en este estudio rogamos complete este documento y hágalo llegar a su centro educativo tan pronto cómo le sea posible:

Yo (*Nombre y Apellidos del Padre/Madre*) _____

tutor legal de (*Nombre y Apellidos del Alumno/a*) _____

he podido leer la hoja de información que se me ha entregado y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de los datos en las condiciones detalladas en la hoja de información.

***Importante:** En el caso de los alumnos/as con padres separados es imprescindible que ambos progenitores firmen el consentimiento.

Firma del padre/madre:

Fecha:



Anexo 3. Ejemplo de devolución de resultados.



CRÍMINA Centro para el estudio y
prevención de la delincuencia

Una vez finalizado el taller de Inteligencia Emocional llevado a cabo en el Programa de Apoyo al estudiantado con Altas Capacidades (PAAAC-UMH 2022), se procede a devolver la información a los padres/tutores del adolescente participante en dicho programa.

La finalidad de esta información es exponer, de manera descriptiva, algunos de los resultados obtenidos de forma general por el participante tras la cumplimentación de los autoinformes realizados tras la firma de los consentimientos para valorar la eficacia del programa. En ningún caso se pretende establecer un diagnóstico clínico ni dar las respuestas exactas para conservar la confidencialidad.

Los resultados deben ser interpretados atendiendo al contexto y al momento actual de la evaluación, sin extraer conclusiones generalizadas.

En cuanto al factor global de Inteligencia Emocional, entendido como su función para tener adecuada visión de su propia capacidad para comprender, procesar y usar la información sobre sus emociones y sobre las de los demás en su día a día, en comparación con el resto de adolescentes y jóvenes españoles, la puntuación indica que es una persona algo menos desarrollada emocionalmente que el resto. Sugiere que en la mayoría de contextos no se siente muy seguro/a de que tienes la capacidad necesaria para comprender, procesar y usar la información emocional.

Además, la puntuación refleja que se siente algo menos alegre y contento/a consigo mismo/a que la mayoría de las personas. Esto refleja cómo vemos la vida la mayoría de nosotros/as: hay momentos que nos hacen felices, pero hay otras ocasiones en las que es natural y correcto sentirse triste.



A su vez, presenta una mayor dificultad para poder controlar los impulsos y lidiar con las emociones. Generalmente, la falta de autocontrol se puede expresar como: dificultad para priorizar en tu trabajo; dificultad para planear detenidamente tu camino en tareas simples; fatiga y arrebatos emocionales que encuentra difíciles de controlar.

También, es capaz de identificar, reconocer y expresar emociones tanto internas como el de otras personas, pero con cierta dificultad. En ocasiones es importante tratar de reconocer con claridad nuestras emociones y de conocer las del otro. Esto nos puede ayudar a modelar algún tipo de aprendizaje futuro o de poder expresarnos mejor.

Finalmente, presenta una cierta inseguridad en cuanto a la capacidad de saber interactuar con el mundo que nos rodea. Con esto se refleja una baja capacidad para negociar e influenciar a otras personas, igual que para controlar las emociones y la forma en que se expresan. La mejora en esta capacidad, le permitiría funcionar con mayor confianza en diversos contextos sociales.

Recordamos que la finalidad de recoger información era la indicada en el consentimiento, valorar la eficacia del taller. En este sentido, la actividad se ha desarrollado con normalidad y han podido trabajar diferentes aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional.

