# UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA

# "San Vicente Mártir"

# BIENESTAR Y AJUSTE PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y SUS FAMILIAS.

## TESIS DOCTORAL


**Presentada por:**

**JOSEFA GARCÍA PÉREZ**

**Dirigida por:**

**Dra. Dª ANA MARÍA CASINO GARCÍA**

**Dr. D. VICENTE JAVIER PRADO GASCÓ**


**Valencia, a 4 de SEPTIEMBRE de 2017**

# Resumen

La literatura especializada presenta las altas capacidades intelectuales como un factor de riesgo o de protección para el ajuste psicosocial de niños y adolescentes. Diversos autores sugieren que la inteligencia emocional y los distintos estados de ánimo pueden actuar como elementos moderadores frente al bienestar de los menores, así como para el de sus progenitores. Sin embargo, aparecen muy pocos estudios realizados sobre altas capacidades intelectuales desde la perspectiva familiar, y por tanto el objetivo de esta investigación ha sido analizar el bienestar y ajuste psicosocial en los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales y sus familias.

Para ello se ha realizado un estudio con 132 menores diagnosticados con altas capacidades intelectuales y sus padres y 141 menores no evaluados y sus padres. Para la consecución de los objetivos del presente estudio se ha utilizado la escala SPANE para medir el nivel de bienestar subjetivo, la escala TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y el cuestionario MOOD como instrumento medidor de los estados de ánimo. Los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos. En el caso de las familias con hijos con altas capacidades intelectuales el nivel de bienestar es inferior al resto de familias, la inteligencia emocional no influye directamente sobre su bienestar y el afecto negativo tiene mayor influencia que el positivo sobre su bienestar. Se discuten las implicaciones de estos resultados para el diseño de formación que pueda favorecer el bienestar subjetivo de las familias con hijos con altas capacidades intelectuales.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, bienestar, inteligencia emocional, estados de ánimo, familia.

# Abstract

Giftedness is considered by the scientific literature as a risk or protection factor for psychosocial adjustment of children and adolescents. Several authors suggest that emotional intelligence and affects can act as moderators to the minors' wellbeing, as well as for that of their parents. However, few studies appears on giftedness from the family perspective. So that, the aim of this study was to analyze the relationship between subjective wellbeing, emotional intelligence and mood in families with gifted children. A total of 132 gifted minors and their parents and 141 non gifted minors and their parents completed measures of emotional intelligence (TMMS-24), affects (MOOD) and subjective wellbeing (SPANE).

The results revealed that there are statistically significant differences between the two groups. Families with gifted children show a lower well-being level than the other families; emotional intelligence has no direct influence on their well-being and the negative affect has more influence on their well-being than the positive one. Implications for the design of gifted children and their parents emotional intelligence training programmes are discussed.

Keywords: giftedness, well-being, emotional intelligence, mood, family.

# Agradecimientos

¡Gracias a todos!

Creo que esta es la mejor forma de comenzar a dar las gracias, porque son tantas las personas a quienes quiero agradecer su apoyo, que no querría olvidarme de ninguna.

Cuando me embarqué en esta aventura de la investigación, no pensaba, ni por asomo, que iba a ser una experiencia tan dura, ardua y larga, larguísima. Aunque he de reconocer que también me ha aportado cosas buenas, como descubrir el sentido del esfuerzo y la perseverancia, conocer a otras personas que tienen muchas cosas que enseñar y, por encima de todo, recibir el cariño y el amor de los míos, un día tras otro, un año tras otro, a pesar de mis cambios de humor y de esa montaña rusa emocional que ha sido una constante durante en esta etapa de mi vida.

Gracias Ana, querida directora y amiga, por tantas horas de dedicación, por creer en mí desde el primer momento e impulsar este proyecto juntas, por tu inmensa paciencia y tu gran tesón, a pesar de las dificultades y de las carreras contrarreloj. Gracias por tu esfuerzo permanente desde el primer día hasta el último. Sin ti no estaría ahora redactando estas palabras a tan solo unos días de realizar el depósito de la tesis. Tus palabras de ánimo siempre han estado ahí. ¡Mil gracias!

Gracias Vicente, por colaborar en el diseño de esta investigación, por compartir tan amablemente tus conocimientos con una recién llegada y por tus grandes dosis de paciencia. ¡Gracias!

Y a ti, Lucía, muchísimas gracias por tus horas de trabajo, por tu apoyo e interés y por todos esos ratos que tan amablemente me has dedicado. ¡Gracias, de verdad!

A vosotras, compañeras del equipo de investigación, que habeis estado ahí en todo momento, aportando vuestro granito de arena en esta odisea con paciencia y cariño, muchas gracias, gracias a todas.

Inma, querida amiga y compañera de fatigas, de cafés y charlas a cualquier hora, de presencia constante y ánimo permanente, gracias por estar ahí. Y gracias también a Carlos, por colaborar en la recogida de datos, siempre pediente de echar una mano.

Gracias a las asociaciones AVAST y ACAST que tan gustosamente han participado en esta investigación y gracias a todas las familias que, a través de ellas, han compartido sus experiencias y no han dudado ni por un momento en colaborar con una gran generosidad. ¡Gracias a todos!

Gracias también a todas aquellas familias que han participado gustosamente en esta investigación, dedicando su tiempo y su esfuerzo para lograr la tan ansiada muestra.

Y, como no podía ser de otra manera, gracias a vosotros, mi pilar, mi fuerza, mi inspiración, esa luz al final del túnel, ese cariño permanente y desinteresado, esa apuesta conjunta por un proyecto que no es mío, que es nuestro, que es de todos. ¡Gracias familia, mi familia!

Familia, ¡qué palabra tan bonita, tan importante y tan necesaria! A vosotros está especialmente dedicada esta tesis doctoral.

A vosotros, Jorge y Lidia, mis chicos, la razón y el motor de esta tesis, el mayor regalo que me ha dado la vida, que llegasteis a mí cargados de sorpresas, enseñanzas y alegrías, que siempre estais a mi lado y le dais sentido a mi vida. ¡Os quiero con locura!

Y a ti, cariño, ¿cómo puedo expresarte con palabras mi gratitud? ¿Cómo puedo devolverte tanto como me has dado durante estos años tan difíciles? Sin quejarte, sin ceder ni un milímetro en tu afán por apoyarme, por encima de todo y a pesar de todo. Siempre apostando por mí, siempre luchando por mí, por nosotros, por esta, nuestra preciosa familia. Gracias mi amor. ¡Te quiero!

A todos, ¡gracias! ¡Lo hemos conseguido!

# Índice


**Introducción** 17

**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO** 23

**1 Alta capacidad intelectual** 25

1.1. Antecedentes históricos sobre el estudio de la inteligencia 28

1.2. Modelos para el estudio de las altas capacidades intelectuales 31

1.2.1. El estudio longitudinal de Terman 32

1.2.2. Informe Marland 32

1.2.3. Modelo multidimensional de Taylor 33

1.2.4. El modelo de Renzulli 34

1.2.5. El modelo de inteligencias múltiples de Gardner 34

1.2.6. Modelo diferenciado de la superdotación y el talento de Gagné 35

1.2.7. El modelo de Sternberg: teoría triárquica implícita y teoría pentagonal implícita de la superdotación 36

1.2.8. Modelos psicosocial de filigrana de Tannembaum 37

1.2.9. El modelo de Feldhusen 37

1.2.10. Modelo triádico de la superdotación de Mönks 38

1.2.11. Modelo global de superdotación: Pérez, Domínguez y Díaz 39

1.2.12. Modelo de Castelló y Batllé 39

1.3. Altas capacidades intelectuales: acuerdos en su definición 40

1.4. Alumnos de altas capacidades intelectuales y escuela 42

1.4.1. Identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales 45

1.4.2. Necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos de altas capacidades intelectuales 48

1.4.3. Respuesta educativa al alumnado de altas capacidades intelectuales 49

1.5. Familia y altas capacidades intelectuales 51

1.6 Estudios sobre bienestar y ajuste psicosocial en altas capacidades intelectuales 56

**2 Bienestar y altas capacidades intelectuales** 59

2.1. Antecedentes sobre el estudio del bienestar 61

2.2. Modelos teóricos del concepto de bienestar y su medición 64

2.2.1. Modelos teóricos del bienestar 66

2.2.1.1. Modelo de Seligman 66
2.2.1.2. Modelo de Ryff 67
2.2.1.3. Modelo de Fredrickson 68
2.2.1.4. Modelo de Diener 69
2.2.2. Medición del bienestar 71
2.2.2.1. PWI 71
2.2.2.2. SWLS 72
2.2.2.3. PANAS 72
2.2.2.4. SPANE 73
2.3. Bienestar subjetivo 74
2.3.1. Componentes del bienestar subjetivo 74
2.3.1.1. Componente cognitivo 75
2.3.1.2. Componente emocional 77
2.3.2. Bienestar subjetivo en niños y adolescentes 79
2.4. Familia y bienestar subjetivo 83
2.5. Bienestar subjetivo y altas capacidades intelectuales 87

**3 Emociones y altas capacidades intelectuales** 93
3.1. Inteligencia emocional 94
3.1.1. Concepto de inteligencia emocional 95
3.1.2. Modelos de estudio de la inteligencia emocional 96
3.1.2.1. Modelo de Goleman 97
3.1.2.2. Modelo de Bar-On 98
3.1.2.3. Modelo de Epstein y Meier 99
3.1.2.4. Modelo de Mayer y Salovey 100
3.1.3. Medición de la inteligencia emocional 102
3.1.3.1. MSCEIT 102
3.1.3.2. EQ-i:Yv 102
3.1.3.3. TEIQue 103
3.1.3.4. ECI 103
3.1.3.5. TMMS-24 104
3.1.4. Estudios empíricos sobre inteligencia emocional 104
3.1.5. Inteligencia emocional y familia 106
3.1.6. Inteligencia emocional y altas capacidades intelectuales 109
3.2. Estados de ánimo 111
3.2.1. Medición de los estados de ánimo 112
3.2.1.1. PANAS 112
3.2.1.2. EVEA 113
3.2.1.3. MOOD 113
3.3. Bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo 114
3.3.1. Bienestar, inteligencia emocional, estados de ánimo y altas capacidades intelectuales 116

**SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO** 119

**4 Método** 121
4.1. Objetivos e hipótesis 122
4.2. Participantes 123
4.2.1. Hijos AC 124
4.2.2. Padres AC 126
4.2.3. Hijos NE 128
4.2.4. Padres NE 131
4.3. Variables e instrumentos 133
4.4. Diseño y procedimiento 137
4.5. Análisis de datos 138

**5. Resultados** 141
5.1. Caracterización general de la muestra 142
5.2. Diferencias intergrupales 146
5.2.1. Diferencias entre hijos AC e hijos NE 146
5.2.2. Diferencias entre padres AC y padres NE 147
5.3. Análisis de la relación de los constructos 147
5.3.1. Relación entre inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en los hijos AC y los padres AC 148
5.3.2. Relación entre inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en los hijos NE y los padres NE 150
5.4 Resultados multivariados mediantes modelos de ecuaciones estructurales 151
5.4.1. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en hijos NE 152
5.4.2. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en padres NE 153
5.4.3. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en hijos AC 155
5.4.4. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en padres AC 156

**6. Discusión y conclusiones** 159

**7. Referencias** 175

## Anexos

I. Protocolo de investigación presentado al CIEI 218

II. Modelo carta informativa para los miembros de las asociaciones 242

III. Hoja de información al paciente 244

IV. Consentimiento informado 248

V. Anexo hoja de consentimiento informado 250

VI. Cuestionarios utilizados 252

# Índice de tablas


T.1. Alfa de Cronbach de la escala de bienestar SPANE en las diferentes poblaciones 134

T.2. Alpha de Cronbach de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 en las diferentes poblaciones 135

T.3. Alpha de Cronbach del cuestionario de estados de ánimo MOOD en las diferentes poblaciones 136

T.4. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en hijos AC 142

T.5. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en hijos NE 143

T.6. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en padres AC 144

T.7. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en padres NE 145

T.8. Diferencias entre hijos AC e hijos NE 146

T.9. Diferencias entre padres AC y padres NE 147

T.10. Correlaciones entre las medidas utilizadas en el grupo de padres e hijos AC 148

T.11. Correlaciones entre las medidas utilizadas en el grupo de padres e hijos NE 151

T.12. Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en hijos NE 152

T.13. Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en padres NE 154

T.14. Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en hijos AC 155

T.15. Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en padres AC 156

# Índice de figuras


F.1. Distribución hijos AC en función del sexo 124

F.2. Posición que ocupan hijos AC entre sus hermanos 125

F.3. Etapa educativa hijos AC 125

F.4. Nota media curso anterior hijos AC 126

F.5. Distribución padres AC en función del sexo 127

F.6. Estudios padres AC 127

F.7. Profesión padres AC 128

F.8. Distribución hijos NE en función del sexo 129

F.9. Posición que ocupan hijos NE entre sus hermanos 129

F.10. Etapa educativa hijos NE 130

F.11 Nota media curso anterior hijos NE 130

F.12. Distribución padres en función del sexo 131

F.13 Estudios padres NE 132

F.14. Profesión padres NE 133

F.15. Modelo inicial de la influencia de la inteligencia emocional y de los afectos positivos y negativos sobre el bienestar 152

F.16. Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y el AN sobre el B en hijos NE 153

F.17. Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y el AN sobre el B en padres NE 154

F.18. Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y el AN sobre el B en hijos AC 156

F.19. Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y el AN sobre el B en padres AC 157

# Introducción

Durante las últimas décadas, en diversas disciplinas, se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del bienestar y el análisis de sus componentes psicosociales (Alfaro, Casas y López, 2015), aunque se trata de un constructo que ha sido objeto de estudio desde la antigüedad para filósofos y pensadores (León y Jiménez, 2013). A través de distintos estudios se ha relacionado con mejores relaciones sociales (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014) y familiares positivas y menos psicopatologías (Casas, Fernández-Artamendi, Montserrat, Bravo, Bertrán y del Valle, 2013).

La influencia del entorno familiar en el desarrollo de niños y adolescentes cuenta con una amplia evidencia empírica (Raboteg-Saric y Sakic, 2014). En la actualidad se analiza la naturaleza multicausal de la conducta humana, analizando características individuales del ser humano junto a factores ambientales (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012). Así, para desarrollar intervenciones eficientes, se tiende a emplear un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 2005), abordando tanto variables personales como grupales dentro de un contexto socio-cultural (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2013).

La familia y la escuela inciden claramente en los niveles de bienestar, tanto psicológico, que se centra en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, como subjetivo, interesado en los afectos, la satisfacción con la vida y el sentido de esta (Casas y Bello, 2012). Sin embargo, la investigación sobre el bienestar subjetivo, objetivo principal de esta investigación, es muy amplia en la población adulta, mientras que son escasos los estudios existentes sobre niños y adolescentes (Casas, 2011; Huebner, 2004; Luna, Laca y Mejía, 2011; Park, 2004; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y

Revuelta, 2016). Por su parte, Casas (2012) sugiere que la correlación entre el bienestar de los padres y sus hijos no es suficiente para considerar el grado de bienestar como un efecto genético, por lo que considera necesario también sumar a éste la influencia del contexto socio-cultural.

Casas y Bello (2012) añaden que los niveles de bienestar varían mucho no sólo en función de factores como las condiciones del contexto, sino también atendiendo a la zona de residencia, las percepciones y evaluaciones de cada individuo y determinados rasgos personales, por lo que recomienda llevar a cabos estudios que analicen el bienestar de niños y adolescentes, no sólo de la población general, sino también de grupos específicos o especialmente vulnerables. El desarrollo de investigaciones entre la población infantil y adolescente permitirá identificar dichos grupos para garantizar la adecuada prestación de apoyo y recursos a los que lo necesitan (Tomyn y Cummins, 2011).

En el ámbito educativo, tradicionalmente, se ha considerado la capacidad intelectual y la aptitud para el aprendizaje como el camino para obtener el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, aunque recientemente se ha señalado también la necesidad de introducir el componente emocional para contribuir a su desarrollo (Gorriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez y González, 2013). Las emociones juegan un papel fundamental desde la infancia y resultan de mucha utilidad en la intervención escolar realizada ante problemas detectados en los alumnos (Villanueva et al., 2014), mientras que los estados de ánimo también contribuyen a la predicción de quejas somáticas e inadaptación (Górriz et al., 2013).

El estudio de las altas capacidades intelectuales (en adelante AC) se ha interesado habitualmente por la dimensión cognitiva de este fenómeno (Tourón y Santiago, 2013), aunque en los últimos años se aprecia un incremento en la literatura científica de trabajos sobre los aspectos emocionales de esta población (Prieto y Hernández, 2011).

El bienestar y ajuste psicosocial en los alumnos[1] AC y sus familias constituye el objetivo principal de esta investigación. En relación a su consideración como grupo de riesgo,

[1] En la redacción de esta tesis nos hemos ceñido a las normas de la Real Academia Española (R.A.E.), por lo que el uso de sustantivos plurales masculinos, salvo cuando necesitemos diferenciar el género de dichos sustantivos, incluirán tanto un género como otro. En el Diccionario panhispánico de dudas (2005) de la R.A.E. se advierte que el uso de expresiones como "ayudar a sus compañeros y compañeras" se debe exclusivamente a razones políticas y que "en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva". Además, considera "soluciones artificiosas que contravienen las normas gramaticales" expresiones como "las y los ciudadanos" y considera inadmisible el uso de la arroba (@), ya que no es un signo lingüístico.

en la literatura especializada sobre el tema existen dos perspectivas divergentes. Por un lado, hay estudios que afirman que la AC supone un factor de protección para la persona y por tanto son individuos bien ajustados (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Jones, 2013; Richards, Encel y Shute, 2003); mientras que en otras investigaciones se destaca su característica de colectivo de riesgo (Hebert y Speirs-Neumeister, 2003; Riedl y Cross, 2015), afirmando incluso que su alta capacidad intelectual supone un hándicap social para ellos (Coleman y Cross, 2014).

Existe un gran desconocimiento social sobre las altas capacidades intelectuales. Esto ha generado falsos mitos y estereotipos negativos que dificultan una relación adecuada del niño identificado con un entorno social que no le entiende, provocando una disminución de su bienestar psicosocial y, en ocasiones, un desequilibrio emocional (Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers y McCormick, 2010) que les lleva a desarrollar estados de ansiedad, depresión o estrés (Yazid, Bakar y Ishak, 2014; Zúñiga, 2014).

En algunos casos, la alta capacidad intelectual de estos niños supone un hándicap social para ellos (Coleman y Cross, 2014). La falta de apoyo académico y emocional desde la escuela provoca un bajo rendimiento académico (Kroesbergen et al., 2016) y una continua falta de motivación que les afecta notablemente a su bienestar negativamente (Álvarez, 2004; Garn, Matthews y Jolly, 2010; Yoo y Moon (2006).

Diversos autores sugieren que la inteligencia emocional y los distintos estados de ánimo pueden actuar como elementos moderadores frente al bienestar de los individuos de AC, así como el de sus progenitores, que pueden constituir un grupo de riesgo cuando sus necesidades no son atendidas (Rinn, Reynolds y McQueen, 2011; Thoits, 2011). En ocasiones, sufren niveles importantes de estrés ante el desconocimiento de las características específicas de sus hijos y de la atención que precisan en el ámbito escolar para desarrollarse adecuadamente (Solomon y Pilarinos, 2017). Por otra parte, estos niños sufren, en ocasiones, una gran presión por parte de la familia, que tras conocer su capacidad intelectual, se centra más en el terreno académico, olvidando el aspecto emocional (Freeman, 2006).

Por todo ello, Ferrándiz, Ferrando, Hernández, Prieto y Bermejo (2009) recomiendan el uso de programas y estrategias desde el ámbito escolar destinados a trabajar las habilidades de los alumnos implicadas en una buena inteligencia emocional.

En un intento de aportar información al respecto, la presente investigación analiza desde un enfoque ecólogico los tres constructos mencionados anteriormente, la inteligencia emocional, los estados de ánimo y su influencia en el bienestar de niños y adolescentes de entre 8 y 18 años con altas capacidades intelectuales y sus padres comparando sus resultados con los de otros niños y adolescentes no evaluados ni identificados con AC y sus padres.

Este estudio se divide en dos partes, una teórica y otra empírica. En la primera se expone la fundamentación teórica, que se articula en los capítulos 1, 2 y 3, y en la segunda se plantea, a través de los capítulos 4, 5 y 6, el método de investigación utilizado, los objetivos e hipótesis, la selección y características de la muestra, los instrumentos de evaluación utilizados y el procedimiento para la recogida de datos (capítulo 4). A continuación, se incluyen los análisis de datos realizados (capítulo 5), seguidos por los resultados y su discusión (capítulo 6).

El primer capítulo presenta una revisión de la literatura especializada sobre AC. En concreto, se exponen los primeros estudios de la inteligencia, los distintos modelos teóricos sobre el estudio de las AC y los acuerdos referentes a la definición de este concepto y las pautas de identificación. Finalmente, se analizan las AC en relación con la escuela desde la perspectiva legislativa de nuestra Comunidad Autónoma y con el núcleo familiar, así como los estudios realizados sobre bienestar, ajuste psicosocial y altas capacidades intelectuales.

En el capítulo segundo de este trabajo se realiza una revisión de las aproximaciones al concepto de bienestar, el primer constructo analizado dentro de este estudio, desde la psicología positiva, partiendo desde la propuesta de Ryan y Deci (2001) que diferencian dos ramas del bienestar, la eudaimónica o bienestar psicológico y la hedónica o bienestar subjetivo. Se revisan los distintos modelos y sus medidas de evaluación, especialmente el del bienestar subjetivo de Diener (1984), modelo desde el que se desarrolla la presente investigación, así como la influencia de los afectos positivos y negativos sobre el bienestar (Larsen, 2009). Para finalizar se analiza la relación entre el bienestar y la familia, en concreto desde la perspectiva de la AC.

En el capítulo tercero se presenta el constructo de inteligencia emocional que permite integrar dos aspectos fundamentales del ser humano: su lado cognitivo y su lado afectivo, complementarios entre sí (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Se presentan los distintos modelos teóricos junto a algunos de los instrumentos para su evaluación, destacando el modelo de Mayer y Salovey, elegido para esta investigación, que es el que mayor apoyo

empírico recibe y cuyos fundamentos teóricos han sido más desarrollados (Mayer, Roberts y Barsade 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Este constructo hace referencia a un conjunto de habilidades para la identificación, procesamiento y manejo de las emociones (Mayer y Salovey, 1997) que en los últimos años ha demostrado tener una validez predictiva en diferentes ámbitos del ser humano como es el de su bienestar (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Zeidner, Matthews y Roberts, 2008). Según los estudios revisados la inteligencia emocional cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de la persona (Extremera, Salguero y Fernández- Berrocal, 2011; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Jiménez y López-Zafra, 2011; Palomera, Salguero y Ruiz- Aranda, 2012; Rey y Extremera, 2012). También se definen los estados de ánimo, el tercer constructo implicado en nuestra investigación, como estados difusos, que aparecen sin motivo específico, como si fueran reminiscencias de emociones (Scherer, 2005; Siemer, 2009). Y, para finalizar, se analizan las relaciones existentes entre los tres constructos presentados desde la perspectiva de las AC en el entorno familiar.

En el capítulo cuarto se inicia la parte empírica de este trabajo, presentando los objetivos correspondientes: identificar los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo en niños y adolescentes diagnosticados con AC y sus padres y niños y adolescentes no evaluados ni diagnosticados con altas capacidades intelectuales (en adelante NE) y sus padres; analizar las diferencias existentes entre estas poblaciones; analizar la influencia de la inteligencia emocional sobre el bienestar y la acción de los estados de ánimo en niños y adolescentes AC y sus padres y la población NE y sus padres y, por último, estudiar la relación entre los tres niveles de los constructos analizados de los padres respecto a dichos niveles en sus hijos en las distintas poblaciones. Se establecen asimismo las correspondientes hipótesis.

Además, se presenta la descripción de metodología utilizada, la muestra, así como el proceso de recogida de datos y los instrumentos de evaluación utilizados: SPANE (*Scale of Positive And Negative Experience*) (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener, 2009), TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale-24)* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y MOOD (*Mood Questionnaire*) (Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch, 2004).

En el capítulo quinto se se describen y analizan los resultados extraídos a partir de su tratamiento estadístico. Se presentan las diferencias intergrupales, los resultados multivariados mediante modelos de ecuaciones estructurales y el análisis de la relación de los constructos.

En el capítulo sexto se describen los hallazgos obtenidos con respecto a las distintas hipótesis presentadas inicialmente. Además, se exponen las limitaciones de la presente investigación, las implicaciones prácticas derivadas la misma, así como las futuras líneas de trabajo que sería conveniente desarrollar.

Por último, en el capítulo séptimo se muestran las referencias bibliográficas citadas en el texto y, finalmente, en el anexo se adjuntan algunos de los documentos relacionados con el estudio, como el consentimiento otorgado por las asociaciones de AC de la Comunidad Valenciana que han participado en esta investigación: AVAST (Asociación Valenciana para la Ayuda al Superdotado y Talentoso) y ACAST (Asociación Castellonense para la Ayuda al Superdotado y Talentoso).

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación que fue aprobado por el Comité de Investigación y de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV/2015-2016/05) el 3 de diciembre de 2015.

# Primera parte

# MARCO TEÓRICO

# Capítulo 1

# Altas capacidades intelectuales

1. Antecedentes históricos sobre el estudio de la inteligencia.
2. Modelos para el estudio de las altas capacidades intelectuales.
3. Altas capacidades intelectuales: acuerdos en su definición e identificación.
4. Alumnos de altas capacidades intelectuales y la escuela.
5. Familia y altas capacidades intelectuales.
6. Estudios sobre bienestar y ajuste psicosocial en alumnos con altas capacidades intelectuales.

El interés por las personas que presentan mayor capacidad intelectual, alguna habilidad especial, mejor rendimiento o éxito social, tiene gran tradición, si bien ha crecido en protagonismo en las últimas décadas (Hernández y Gutiérrez, 2014). En diferentes culturas (Gallagher, 1988) y tiempos (Stoeger, 2009) han coexistido diferentes concepciones acerca de la excelencia, así como distintas denominaciones, derivadas de los distintos modelos teóricos subyacentes.

En 1868 William T. Harris propone la flexibilización de la escolarización para atender a los alumnos más capaces en los colegios de St. Louis. Un año después Galton publica

*Hereditary Genius*, donde muestra su preocupación por la capacidad de alto nivel. Distintas medidas educativas se activarán a partir de este momento en los colegios norteamericanos y británicos para atender a los alumnos *brillantes*, de una capacidad superior a la media, los *genios* (Passow, 1988).

A principios del siglo XX se emplea por primera vez el término *superdotados* para designar a aquellos adultos que han alcanzado un rendimiento excepcional (Freeman, 1988). Se inicia en esta época de manera formal la investigación sobre el tema (Castelló, 2008).

Cuando el término se aplica a los niños, el criterio para la identificación es el éxito académico; se establece así un juicio comparativo con los demás alumnos ante una posible identificación (Lakin, 2016). Esta concepción basada en los resultados de los tests de inteligencia deja olvidados a los alumnos con algún *talento* especial, fundamentalmente físico o artístico (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014).

A partir de 1960 el término utilizado amplía el concepto para englobar al porcentaje de la población con *sobredotación* (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel, 2015). Este concepto incluye no solo al alumnado con mayor talento intelectual matemático o verbal, sino también a quien destaca en arte, música, danza, drama o en liderazgo social (Reyero y Tourón, 2000). La excepcionalidad hace referencia a que el sujeto se encuentra fuera de la norma (Peñas, 2008). Sin embargo, la *alta capacidad* no siempre se corresponde con la *alta habilidad*. La primera hace referencia a un potencial, mientras que la alta habilidad contempla la realización efectiva de dicha capacidad, la producción real (Castelló, 2008).

En ocasiones se utilizan de manera indiscriminada los términos superdotado, altas capacidades, genio, prodigio, precoz, creativo, talentoso y excepcional; sin embargo, estos términos no son sinónimos. Así, *prodigio* se refiere a la realización de ejecuciones en un campo intelectualmente absorbente en el nivel del profesional adulto antes de la edad de los 10 años (es decir, que a muy temprana edad el niño prodigio muestra habilidades excepcionales) y los niños *precoces*, sin embargo, tienen una maduración temprana que no siempre implica que posteriormente continúe al mismo ritmo con el que empezó (Tourón, 2004). *Excepcional* se puede ser por debajo o por encima de las paralelas de normalidad estadística; los *superdotados* se situarían entre el 2% de las personas que están en el extremo derecho de la curva normal (o hasta el 12% si se considera al alumnado que, sin ser superdotado, destaca en las áreas curriculares (Eyre, 2013). Diferentes factores intelectuales harían, en el caso de la superdotación, que la producción general del alumno se diferenciara

de la del grupo de referencia, mientras que el talento se ceñiría a un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta en la que destacaría el *talentoso* (Acereda, 2010). Por último, el concepto de *genio* ha variado con el tiempo y hoy se aplica a aquella persona que logra una obra universal, tan original que trasciende a las diferentes épocas y culturas (Peñas, 2008). Así pues, se hace necesaria una delimitación conceptual. La actual ley de educación en España denomina a este colectivo alumnado *con altas capacidades intelectuales* y reconoce que puede presentar por este motivo necesidades específicas de apoyo educativo (LOMCE, 2013). Este es el término que se ha empleado en la presente investigación.

A lo largo de este capítulo se presentan, en primer lugar, los primeros estudios realizados sobre la inteligencia (apartado 1), que constituyen los antecedentes de las primeras investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito de la alta capacidad. A continuación, se realiza una revisión de los principales modelos teóricos que sustentan este constructo desde principios del siglo XX hasta la actualidad (apartado 2), así como de las distintas concepciones sobre la alta capacidad que coexisten actualmente (apartado 3). Todas ellas están aceptadas desde el ámbito científico, pero la falta de consenso (Dai, 2009) provoca grandes discrepancias que afectan a la identificación de estos alumnos y a la respuesta educativa que deberían recibir. Además, se revisan las principales características de las personas con altas capacidades desde diferentes perspectivas, haciendo hincapié en las representaciones sociales acerca de las mismas y en su repercusión personal.

En el apartado número cuatro se analiza la atención educativa recibida por este colectivo que, históricamente, se ha considerado como alumnado de *educación especial* (Ley General, 1970), estudiantes con *necesidades educativas especiales* (LOGSE, 1990) o que puede presentar *necesidades específicas de apoyo educativo* (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Se desarrollan aspectos tales como la identificación, la evaluación psicopedagógica, las respuestas previstas en el sistema educativo y la actuación de los profesionales de la educación en los centros.

En el apartado número cinco se analiza cómo puede repercutir en la familia el tener un hijo con altas capacidades, qué factores pueden influir en su percepción, cómo puede afectar a su funcionamiento, a la educación que proporcionan a sus hijos y en las relaciones que se establecen entre sus miembros. Todo ello vinculado también con la escuela y el papel que ésta ejerce en las relaciones que se crean entre los diferentes miembros de la comunidad educativa desde el momento en que son identificados.

Y, para finalizar, en el apartado número seis se presentan y analizan los estudios realizados sobre altas capacidades intelectuales y el bienestar y ajuste psicosocial de estos individuos.

## 1.1 Antecedentes históricos sobre el estudio de la inteligencia

El estudio de la inteligencia desde una perspectiva científica, como ya se avanzaba en la introducción, comienza a finales del siglo XIX y principios del XX. Siguiendo las ideas de Darwin sobre la heredabilidad de determinadas características en las distintas especies (Darwin, 1992), Galton (1869), pocos años después, establece una relación directa entra la inteligencia y la genética. Para este autor, una alta habilidad heredada es socialmente valorada, pero suele venir acompañada de rasgos negativos, físicos y psicológicos en el individuo, asociando así la excepcionalidad intelectual al desequilibrio emocional (Stoeger, 2009).

Años más tarde, Lombroso (1891) analiza toda la información referente a las personas eminentes, concluyendo que ser un genio tenía una contraprestación emocional y psicológica. En sus escritos usaba términos como anormal, morboso, superdotado o genio y afirmaba que la melancolía y la neurosis eran la factura que debían pagar las personas geniales por su inteligencia.

Por su parte, Constable (1905) estudia la genialidad a través de la literatura y establece una relación entre las características y las formas de producción de las personas que en su tiempo se consideraban geniales. Posteriormente, un completo estudio retrospectivo realizado por Whipple (1924) permite conocer la importancia que se prestaba a la inteligencia a principios de siglo. Su investigación recoge alrededor de 450 referencias bibliográficas sobre temas diversos: tests de inteligencia para la identificación, estudios en los que se compara a niños considerados *brillantes* con *torpes*, descripción de características de niños *precoces* y *normales* y diferentes explicaciones sobre la naturaleza del genio.

Alfred Binet, al igual que Galton, concibe la inteligencia desde una perspectiva unidimensional. Binet y Simon (1905) acuñan el término de *edad mental* y elabora una batería de pruebas con el fin de discriminar la población escolar normal de la de los menos capaces, proporcionando así el primer instrumento de medida de la capacidad intelectual de un sujeto (Jiménez Fernández, 2010). Unos años después, Stern (1911) aporta la noción de *cociente*

*intelectual* (CI) que se obtiene como resultado de dividir la *edad mental* entre la *edad cronológica,* un concepto que se convierte en el paradigma imperante en el estudio de la inteligencia. Terman, posteriormente, introduce un cambio en el cálculo del CI y obtiene el CI de desviación (Plucker y Callahan, 2014).

Otro enfoque de gran repercusión es el de Spearman (1904), quien establece que la inteligencia está compuesta por un factor *g*, necesario para realizar cualquier actividad de tipo intelectual y núcleo del comportamiento inteligente de cualquier persona, y por factores específicos *s*, necesarios en el desempeño de tareas concretas, que varían entre sujetos e incluso en una misma persona.

Dentro de los modelos factoriales de la inteligencia cabe destacar a Thurstone (1938) que desglosa el factor *g* de Spearman en ocho componentes o factores más elementales e independientes a los que denomina *aptitudes mentales primarias*: comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo o capacidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, rapidez perceptiva, relaciones espaciales y coordinación motora.

Tras realizar diversos trabajos de análisis sobre procesos mentales, Guilford (1956), explica el funcionamiento de la inteligencia como el resultado de tres dimensiones intelectuales: a) *operaciones* o proceso al que se somete la información (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición); b) *contenidos* o informaciones sobre los que se realizan estas operaciones (figurativo, simbólico, semántico y conductual), y c) *productos* resultantes de las operaciones (unidades, clases, relaciones, transformaciones e implicaciones). Las diferentes combinaciones existentes entre ellas dan lugar a 150 factores que comprenden la totalidad del intelecto. Este modelo amplia los componentes de la inteligencia incluyendo aspectos como la creatividad o el pensamiento divergente y la inteligencia social, que son muy importantes para el campo de la superdotación (Stoeger, 2009).

Partiendo de los modelos unidimensionales y factoriales, surgen los modelos jerárquicos, que postulan la existencia del factor *g* junto a otros factores de distinta importancia y valor pertenecientes a un orden inferior. Vernon (1950) establece una estructura jerarquizada de cuatro niveles: un *factor g* de inteligencia, que se sitúa en la cúspide del modelo, dos *factores de grupo* (factor verbal-educativo y factor kinéstesico-mecánico), *factores menores de grupo* y *factores específicos* (inteligencia verbal, rapidez de razonamiento, fluidez verbal y habilidad numérica, correspondientes a la aptitud verbal-

educativa; inteligencia espacial, memoria visual, información mecánica y habilidad manual respecto a la aptitud espacial perceptivo-práctica).

Cattell (1963), en un intento de aunar los factores genéticos y los culturales, en su modelo jerárquico, establece factores de segundo orden a los que denomina: a) *inteligencia fluida* (Gf), libre de influencias culturales; y b) *inteligencia cristalizada* (Gc), dependiente del contexto. La primera (Gf), de carácter biológico, refleja la potencialidad del individuo para adquirir conocimiento sin necesidad de aprendizajes previos; está genéticamente determinada y se asemeja al factor *g* de Spearman. La segunda (Gc) se desarrolla a través del aprendizaje previo y, por tanto, está más vinculada al aprendizaje escolar y la experiencia (Martínez y Guirado, 2012). Posteriormente, en 1985, Horn amplia la teoría de Cattell, señalando que tanto la inteligencia fluida (Gf) como la cristalizada (Gc) son heredables y están condicionadas por influencias genéticas independientes. Pese a la diferencia de planteamiento, debido a la semejanza de ambos modelos, se han llegado a concebir de forma conjunta como la *Teoría Bifactorial de inteligencia de Catell y Horn* (Stoeger, 2009).

Otro modelo jerárquico destacable es la Teoría de los Tres Estratos de Carroll (1993) que propone una teoría piramidal que representa el compendio de los modelos factoriales existentes hasta entonces. En la cúspide de la pirámide se encontraría la inteligencia general o habilidad mental (Estrato III); en el nivel intermedio (Estrato II) ocho habilidades amplias: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, habilidad de recuperación amplia, amplia rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento. En el Estrato III sitúa las manifestaciones más específicas que resultan de la experiencia en las tareas particulares; por ejemplo, dentro de memoria: duración de la memoria y memoria asociada. Años después, de la integración del modelo bifactorial de Cattell y Horn con las tesis jerárquicas de Carroll, se concreta el modelo CHC, cuyas siglas obedecen a las iniciales del nombre de los tres autores citados anteriormente (Davidson, 2009).

Desde entonces, las investigaciones realizadas sobre la inteligencia humana experimentan un progresivo abandono del paradigma tradicional, monolítico y excesivamente centrado en el cociente intelectual, a favor de un paradigma emergente interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico (Plucker y Callahan, 2014), que ha ido cambiando el foco de interés desde quién es la persona con altas capacidades intelectuales hacia cómo funciona su mente, distinguiendo sus diferentes manifestaciones como superdotación y

talento, e intentando comprender cómo cristalizan a lo largo del desarrollo de la persona (Dai y Renzulli, 2008).

Tras realizar un breve repaso sobre los primeros estudios realizados sobre la inteligencia y la superdotación, a continuación, se presentan algunas de las teorías más relevantes respecto al campo de la alta capacidad intelectual.

## 1.2 Modelos para el estudio de las altas capacidades intelectuales

Las primeras propuestas de clasificación surgieron durante las dos últimas décadas del siglo XX, si bien el tema de la taxonomía es complejo, ya que coexisten diferentes modelos teóricos explicativos sobre el tema que nos ocupa (Dai, 2009). Se recoge a continuación, a modo de ejemplo, la clasificación efectuada por Mönks (1992), que ha sido empleada por diferentes autores en nuestro país (Acereda, 2010; Martínez y Guirado, 2012; Peñas, 2008).

- **Modelos de rasgos orientados, psicométricos o basados en capacidades**. Estas propuestas destacan el papel predominante de las aptitudes intelectuales y las medidas psicométricas de la inteligencia a la hora de definir la superdotación (Peñas, 2008) y entre ellas cabe destacar el estudio longitudinal de Terman (1925; Terman y Oden, 1959) y el Informe Marland (1972).
- **Modelos de componentes cognitivos**. Estos modelos analizan los procesos cognitivos implicados en diferentes tareas más o menos complejas, así como las estrategias y estructuras cognitivas a través de las cuales se llega a una realización superior, por lo que la calidad de la información procesada es más importante que la puntuación obtenida en un test (Mönks, 1992). La teoría triárquica de Sternberg (1988), el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983) y el de Castelló y Batllé (1988) figuran entre estos.
- **Modelos centrados en el rendimiento o modelos de realización orientados**. Desde esta perspectiva, la alta capacidad intelectual superior es una condición necesaria, pero no suficiente para obtener un alto rendimiento. Han de tenerse en cuenta aspectos no cognitivos que deben interactuar para el logro de un desempeño superior (Martínez y Guirado, 2012)El modelo más representativo de este grupo es el de Renzulli (1986).
- **Modelos psicosociales o socioculturales**. Los modelos socioculturales de la inteligencia ponen énfasis en la interacción entre las condiciones ambientales y los

rasgos individuales como factores explicativos de la superdotación. Se valora tanto el ambiente social más próximo (familia, escuela, compañeros) como otros aspectos contextuales como la política o la cultura como condicionantes principales del desarrollo de las personas (Mönks, 1992). Entre estos se encuentran el modelo de Tannenbaum (1986), el de Gagné (1991) el de Mönks (1994).

Estas agrupaciones no son totalmente exclusivas, sino complementarias, por lo que los modelos pueden pertenecer a un tipo o a otro dependiendo del autor que realice la clasificación. A continuación se explican brevemente algunos de los modelos más influyentes hasta el momento entre los que se encuentran los citados anteriormente.

### 1.2.1 El estudio longitudinal de Terman

Lewis Terman (1921) realiza el primer estudio sistemático de niños superdotados. Para ello, solicita a los profesores que seleccionen de un grupo de 1500 alumnos a los más brillantes, de entre 12 y 14 años, en función de su rendimiento. Posteriormente, obtiene su cociente intelectual a través de la escala de Stanford-Binet, desarrollada por él mismo a partir del test de Binet, y por último selecciona a los alumnos con CI superior a 140. El estudio continuó con el 90% de la muestra (Terman y Oden, 1959) hasta los años 70, ya que los colaboradores de Terman publicaron los resultados obtenidos tras su fallecimiento (Plucker y Callahan, 2014).

En comparación al grupo normal, los niños superdotados obtuvieron mayor rendimiento académico y profesional, un buen ajuste personal y óptimas condiciones físicas, rompiendo así con el mito de la fragilidad física del superdotado y dejando constancia de la correlación entre rendimiento escolar y CI (Jiménez Fernández, 2010).

### 1.2.2 Informe Marland

El informe Marland (1972) de la oficina de Educación de Estados Unidos establece la primera definición oficial de niños superdotados y talentosos. Propone un concepto de superdotación que incluye tanto a sujetos con altas capacidades intelectuales como a aquellos sujetos con talentos específicos. Los sujetos capaces de altas realizaciones son aquellos que demuestran un rendimiento *efectivo* o *potencial* en cualquiera de las áreas siguientes o en la combinación de ellas:

- Capacidad intelectual general.

- Aptitud académica específica.
- Pensamiento productivo o creativo.
- Capacidad de liderazgo.
- Artes visuales y manipulativas.
- Capacidad psicomotora.

Este informe contempla la necesidad de desarrollar medidas educativas para responder a las necesidades de este tipo de alumnado, aunque no atiende a la motivación como elemento fundamental para evitar el aburrimiento y el consiguiente deterioro de la autoestima de estos alumnos (Stoeger, 2009).

### 1.2.3 Modelo multidimensional de Taylor

Taylor (1978) amplia el concepto de superdotación del informe Marland e incluye aspectos multidimensionales de la inteligencia, así como los relacionados con el alto rendimiento. En su opinión, los modelos psicométricos solo pueden obtener una medición parcial de la inteligencia, mientras que el elevado rendimiento de una persona puede manifestarse en diferentes ámbitos como son:

- Académico.
- Creativo.
- Comunicación.
- Capacidad de planificación.
- Capacidad de pronóstico.
- Capacidad de decisión.

Desde esta postura, Taylor cuestiona el uso único de pruebas psicométricas para identificar a este tipo de alumnos y considera necesario utilizar diferentes procedimientos para analizar todos los ámbitos de la inteligencia mediante un sistema de detección mucho más complejo (Martínez y Guirado, 2012).

### 1.2.4 El modelo de Renzulli.

Renzulli considera la superdotación como la intersección de tres características o rasgos del individuo, que él representa gráficamente mediante tres anillos (1978):

- *Capacidad intelectual por encima de la media*, que incluye tanto un factor general, como capacidades específicas.
- *Compromiso con la tarea*, entendida como una forma de motivación que implica perseverancia en la realización de una tarea durante un periodo de tiempo, lo que incluye aspectos tantos intelectuales como motivacionales y afectivos.
- *Creatividad*, que incluye la originalidad del pensamiento y la capacidad para desarrollar ideas nuevas y pensamiento divergente.

La interacción de los tres componentes es el ingrediente necesario para un rendimiento creativo-productivo, lo que deja entrever, como el mismo autor ha reconocido, que su concepción de la superdotación se ha elaborado desde una perspectiva claramente educativa (Renzulli y Reis, 1992).

El propio autor introduce modificaciones en su modelo original teniendo en cuenta las aportaciones de otros autores y, entre otras cosas, reconoce que existen diferentes tipos de superdotación, como la relacionada meramente con capacidades académicas, o la que se orienta a problemas reales de la vida que, desde su punto de vista, es la que mejor representa a la persona verdaderamente superdotada. Además, añade los factores ambientales como son la familia y la escuela a su teoría estableciendo que son de gran importancia para el desarrollo de las personas superdotadas, superando así el carácter casi estático de su concepción inicial (Renzulli y Geasser, 2015).

### 1.2.5 El modelo de inteligencias múltiples de Gardner

En opinión de Gardner (1998), una capacidad es una competencia demostrable en un ámbito concreto, que se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno. Considera la inteligencia como un constructo pluridimensional y establece que las personas tenemos diferentes capacidades o inteligencias, con frecuencia independientes entre sí, dando lugar así a lo que el autor denomina las *inteligencias múltiples*:

- Inteligencia lingüística.

- Inteligencia lógico matemática.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia corporal o cinética.
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia naturalista.
- Inteligencia existencial y espiritual.

Gardner considera que este listado de inteligencias no es definitivo, ya que cada una de ellas puede subdividirse en otras, y en sus obras más recientes resalta la importancia y la necesidad de que la escuela desarrolle al máximo el espectro particular de inteligencias de cada alumno, es decir, el perfil cognitivo individual que será, sin duda, diferente al de los demás (Hernández-Torrano et al., 2014). Partiendo de este modelo se puede evaluar a los niños con talento, identificando fortalezas y debilidades en las distintas áreas, a fin de conseguir un perfil intelectual propio de cada alumno (Prieto, Ferrrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo, 2008).

### 1.2.6 Modelo Diferenciado de la Superdotación y el Talento de Gagné

El *Modelo Diferencial de Superdotación y Talento* de Gagné (1985) señala que la superdotación es una capacidad natural o aptitud, mientras que el talento es un conjunto de capacidades desarrolladas o destrezas. En su opinión, el talento implica necesariamente superdotación, pero no funciona igualmente a la inversa y, desde esta perspectiva, establece distintos niveles de talento: básico, moderado, alto y extremo.

Según este modelo, existen cinco dominios de aptitudes: intelectual, creativa, socio-afectiva, sensoriomotriz y otras. Estas aptitudes se convierten en talentos atendiendo a la influencia de catalizadores positivos y negativos, es decir, variables intrapersonales y ambientales que envuelven al individuo, especialmente, la familia y la escuela, junto a la suerte, que influye sobre el resto de factores tanto positiva como negativamente (Gagné, 2005).

En opinión de Gagné (2010), el término de superdotación parece adecuado para la posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como *dones* de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

### 1.2.7 El modelo de Sternberg: Teoría triárquica explícita y Teoría pentagonal implícita de la superdotación.

El modelo de Sternberg está considerado como uno de los más completos sobre el estudio de la inteligencia (Hernández, Ferrándiz, Prieto, Sáinz, Ferrando y Bermejo, 2011). En su opinión, la inteligencia es un fenómeno plural y complejo que puede manifestarse de diversas formas, por lo que es necesario considerar la existencia de habilidades diferentes como distintas manifestaciones de la inteligencia (Sternberg, 1985).

A través de la *teoría triárquica* de la inteligencia, Sternberg (1988) pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación mediante los cuales las personas procesan y automatizan la información para conseguir la adaptación al medio social en el que se encuentran. Destaca el concepto del *insight,* es decir, de encontrar soluciones nuevas ante un problema, y plantea la existencias de tres tipos de inteligencias que interactúan entre ellas:

- Analítica, que consiste en la habilidad para resolver problemas abstractos.
- Sintética, caracterizada por la capacidad para resolver problemas de manera ingeniosa y no convencional.
- Práctica, que destaca la capacidad de adaptación al medio.

Posteriormente, Sternberg (2007) intenta establecer una visión cultural común acerca de la superdotación y define la superdotación a partir de los valores dominantes en un contexto determinado mediante su *teoría pentagonal implícita*. En su opinión, un sujeto debe cumplir varios criterios para ser superdotado. En primer lugar el criterio de excelencia, que implica que el individuo es superior en alguna dimensión; el criterio de rareza, por el que la persona debe ser diferente en el ámbito en el que se desenvuelve; productividad, en función de la capacidad de producir algo en un área de dominio; demostrabilidad, cuando la capacidad

es demostrable según algún sistema de medida y el criterio de valor, cuando la persona se considera valiosa por la sociedad.

### 1.2.8 Modelo Psicosocial de Filigrana de Tannenbaum

Según los estudios realizados por Tannenbaum (1986), para el desarrollo de la superdotación es necesaria no sólo la existencia de una capacidad intelectual superior, sino también de otro tipo de atributos de índole diversa, experiencias enriquecedoras y oportunidades que aparezcan en el contexto de la vida del individuo.

Este autor destaca cinco factores que deben darse para que un niño llegue a ser superdotado; aunque cada uno de ellos es un requisito necesario, no es suficiente por sí solo para lograr un rendimiento excepcional: capacidad intelectual superior, aptitudes específicas excepcionales, facilitadores no intelectivos tales como motivación y autoconcepto, ambiente familiar y escolar estimulante que facilite que aflore el potencial excepcional y suerte en los periodos cruciales de la vida.

Tannenbaum plantea que la superdotación solo puede ser observable en los adultos, de acuerdo con un criterio de productividad como valor social. Por lo tanto, la superdotación es un estado que se alcanza normalmente en la edad adulta, y aquellas personas que llegan a ser considerados superdotados lo son en función de las condiciones del momento que les toca vivir. De modo que cada sociedad establecerá unos desempeños como extraordinarios y dará menos valor o ninguno a otros (Tourón, 2004).

### 1.2.9 El modelo de Feldhusen

Para Feldhusen (2005) la superdotación parte de una predisposición física y psicológica para un aprendizaje y rendimiento superior durante los años de formación, y de un rendimiento de alto nivel en la etapa adulta. La predisposición depende de la suerte del individuo, ya que requiere de oportunidades educativas; es decir, la escuela y la familia deben dar respuesta a las demandas de la persona que manifiesta dicha predisposición y, si fallan, la superdotación no se produce. El autor considera que la superdotación surge a partir de la combinación de cuatro elementos:

- Capacidad intelectual, entendida como constructo componencial y multifacético.
- Autoconcepto positivo, que permita al individuo considerarse capaz de conseguir un alto rendimiento.

- Motivación para el rendimiento.
- Talento o aptitud.

Una elevada capacidad intelectual, sin talentos especiales, sin motivación para el rendimiento, y sin un alto autoconcepto, no generará una producción creativa o un alto rendimiento. Y por ello la escuela desempeña un papel determinante en este sentido. Critica además los modelos de identificación en los que se etiqueta a los niños como superdotados o no superdotados, ya que no considera la superdotación como una variable dicotómica. Este autor propone utilizar, en su lugar, procedimientos de identificación que proporcionen información, no sólo de las áreas académicas, sino de cualquier capacidad, aptitud o talento especial de los alumnos (Martínez y Guirado, 2012).

La creatividad no aparece en este modelo como componente específico de la superdotación, ya que para Feldhusen (2005) esta surge como producto o resultado del propio talento, y así lo manifiesta en trabajos posteriores Además, propone diferenciar los términos superdotación y talento que con frecuencia se utilizan como sinónimos. Define la superdotación como capacidad intelectual general, un concepto estático y fijo, y el talento como rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana, lo que implica un planteamiento más dinámico de las capacidades humanas.

### 1.2.10 Modelo Triádico de la superdotación de Mönks

El Modelo Triádico de la superdotación de Mönks (1994) destaca el papel de la familia, compañeros y escuela como condicionantes para el desarrollo de la superdotación. Este autor propone un modelo multidimensional en el que el talento resulta de la unión de un conjunto de factores que claramente incluyen la personalidad y el medio ambiente. Considera que el *modelo de los Tres Anillos* de Renzulli debe ser ampliado para situar la superdotación dentro de un contexto evolutivo y social que estaría interrelacionado con los factores propuestos por Renzulli: la motivación, la creatividad y las altas capacidades.

Mönks ha denominado este modelo como sistémico (Mönks y Katzko, 2005), porque está centrado en aspectos socioculturales y psicosociales y existen, por tanto, elementos claramente influyentes en el desarrollo del talento, como las políticas gubernamentales, el período histórico y la actitud general de la sociedad en un momento concreto respecto a la educación de los niños superdotados. En su opinión, es importante que prevalezca en términos generales una actitud y estructura de apoyo para el pleno desarrollo de sus capacidades.

### 1.2.11 Modelo Global de Superdotación: Pérez, Domínguez y Díaz.

El *Modelo Global de Superdotación* de Pérez, Domínguez y Díaz (Domínguez y Pérez, 1999) destaca la existencia de los tres factores de la *teoría de los tres anillos* de Renzulli, a los que incluye siete núcleos de capacidad (matemática, lingüística, espacial, motriz, musical, artística e interpersonal), que pueden darse aislados o de forma compleja y que incluyen capacidades no intelectuales. La forma en que funciona el talento se relaciona con el autogobierno mental y, además, indica la influencia de los elementos probables y posibles. Los elementos probables son aquellos que, por la capacidad del individuo y el contexto en el que se desenvuelve, es probable que ocurran, mientras que los elementos posibles se refieren a las oportunidades de enseñanza y de la suerte. Así pues, incluye la escuela, la familia y el entorno socioeconómico como factores determinantes en el desarrollo del talento.

Domínguez y Pérez (1999) consideran que se trata de un modelo que combina distintas variables sobre una base más cualitativa. Considera el CI como una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la superioridad, mientras que la motivación y algunos factores de la personalidad son condicionantes, a medio y a largo plazo, de las ejecuciones brillantes.

### 1.2.12 Modelo de Castelló y Batllé

Para Castelló y Batllé (1998) la inteligencia es la capacidad de procesar información simbólica. Y para poder realizar un estudio completo de este constructo es necesario atender a tres niveles de funcionamiento: nivel físico, nivel funcional y nivel comportamental.

Realiza además una clara distinción entre las altas capacidades, que corresponden a las características cognitivas propias del individuo que pueden llevar a un alto rendimiento, y las altas habilidades, referidas a la articulación y uso de las altas capacidades aplicándolas dentro de un contexto determinado. Por el contrario, la precocidad alude a la manifestación de recursos intelectuales con anterioridad a lo habitual.

Tras presentar algunas de las teorías más importantes sobre la alta capacidad intelectual, en el apartado siguiente, se presenta la definición de dicho concepto, la falta de acuerdo entre los distintos autores respecto a esta, así como las principales características propias de estos individuos.

## 1.3. Alta capacidad intelectual: acuerdos en su definición

Como se puede deducir del punto anterior, a pesar de que hace ya más de 100 años que comenzaron a realizarse las primeras pruebas psicométricas de CI, todavía no existe consenso en la definición del concepto de superdotación (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman y Reijnders, 2016), de igual modo que el desarrollo de programas educativos y de identificación de estos alumnos sigue siendo objeto de numerosas investigaciones (Mandelman, Tan, Aljughaiman y Grigorenko, 2010).

Como se ha podido ver en el apartado anterior, para algunos autores, la superdotación se basa únicamente en el análisis del CI, mientras que para otros presenta una perspectiva multidimensional que destaca la importancia de las habilidades cognitivas, la motivación, las oportunidades académicas y el entorno, llegando incluso a definirla como un constructo social debido al impacto que los factores ambientales y culturales ejercen sobre esta (O'Connor, 2012). En la actualidad, cada vez son más los investigadores que consideran que el potencial o rendimiento superior que caracteriza a las personas con altas capacidades intelectuales no es consecuencia únicamente de su elevada inteligencia, sino de la conjunción de una serie de variables personales y contextuales que interactúan para dar lugar a la manifestación de diferentes perfiles intelectuales (Peterson, 2015).

Según Colangelo y Wood (2015), pese a la diversidad de modelos coexistentes sí es posible detectar cierto consenso actualmente acerca de algunas de las características que presentan las personas con altas capacidades intelectuales. Se pueden establecer algunos rasgos predominantes en estos individuos como un pensamiento divergente, altos niveles de energía y concentración, sensibilidad y alto grado de percepción y distintas características cognitivas como precocidad, gran capacidad de concentración en la realización de una tarea, extrema curiosidad ante temas de su interés, mucha memoria, imaginación y habilidades de razonamiento y resolución de problemas.

En la literatura científica sobre superdotación aparecen ciertas características que pueden afectar positiva o negativamente al individuo (Jen, Wu y Gentry, 2016):

- La disincronía, que se produce debido a un desfase entre la esfera intelectual del individuo y otros aspectos de su personalidad (Terrassier, 1994), es un rasgo típico de la superdotación que, en muchas ocasiones, conlleva consecuencias negativas en la vida del individuo, sobre todo durante la etapa escolar, lo que puede afectar a su bienestar social y emocional (Blaas, 2014).

- La empatía y la hipersensibilidad (Garces-Bacsal, 2011), junto a la habilidad para regular y gestionar sus respuestas emocionales (Wood, 2010).
- Velocidad de procesamiento, preferencia por lo complejo, entornos desafiantes y procesos metacognitivos sofisticados (Morris, 2013).

No obstante, los niños con altas capacidades intelectuales forman un colectivo heterogéneo (Villatte, Courtinat-Camps y Leonardis, 2014), pero presentan una serie de características comunes en la mayoría de los casos que, según Tourón y Santiago (2015), les definen como:

- Aprendices rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez.
- Retienen mucha información, suelen tener buena memoria.
- Tienen un vocabulario inusualmente amplio y usan estructuras oracionales complejas para su edad.
- Poseen una comprensión avanzada de los matices de palabras, metáforas y las ideas abstractas.
- Les gusta resolver problemas que involucren números y acertijos.
- En gran parte son autodidactas, leen y escriben ya en la etapa Infantil.
- Presentan una inusual profundidad emocional, intensos sentimientos y reacciones, muy sensibles.
- Su pensamiento es abstracto y complejo, lógico e intuitivo.
- El idealismo y el sentido de la justicia aparecen en ellos a una edad temprana.
- Manifiestan gran preocupación por temas sociales y políticos y por las injusticias.
- Destaca su atención más prolongada, la persistencia en la tarea y la concentración intensa.
- Suelen estar preocupados por sus propios pensamientos, sueñan despiertos.
- Son impacientes consigo mismos y con las incapacidades de los demás o su lentitud.
- Demuestran una capacidad de aprender las habilidades básicas más rápidamente con menos práctica.

- Hacen preguntas de indagación, van más allá de lo que se les enseña.
- Tienen una amplia gama de intereses (aunque a veces manifiestan un extremo interés en una sola área).
- Manifiestan una curiosidad altamente desarrollada; preguntas ilimitadas.
- Presentan gran interés por experimentar y hacer las tareas de manera diferente.
- Poseen cierta tendencia a relacionar las ideas o los objetos de forma que no es corriente u obvia (pensamiento divergente).
- Muestran un agudo sentido (y a veces inusual) sentido del humor, sobre todo con juegos de palabras.

En concreto, en España, el estudio científico de las altas capacidades intelectuales es relativamente reciente. El incremento de las investigaciones en este campo durante los últimos años en nuestro país está proporcionando algunos resultados empíricos interesantes que podrían servir para sentar las bases psicológicas y pedagógicas de la educación de estos alumnos en el futuro. Sin embargo, la diversidad de concepciones utilizadas para definir la superdotación, la divergencia en los procedimientos de identificación y la variedad de intereses de los investigadores difuminan los esfuerzos de investigación y dificultan la producción de conclusiones sólidas que puedan ser transferidas a la práctica educativa real (Hernández y Gutiérrez, 2014).

## 1.4. Alumnos de altas capacidades intelectuales y escuela

El desconocimiento social sobre las altas capacidades intelectuales ha generado sistemas de creencias y representaciones sociales que dificultan una relación adecuada del niño identificado con un entorno que no le entiende y que, en ocasiones, ejerce presión y le provoca disminución del bienestar psicosocial y desequilibrio emocional (Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers y McCormick, 2010). En los estudios realizados con profesores se considera que estos alumnos son más hábiles cognitivamente, pero están peor ajustados socialmente (Baudson y Preckel, 2016), e incluso, en algunos casos, los docentes muestran un afecto negativo hacia estos estudiantes, a los que llegan a considerar líderes antisociales (Geake, 2008). En los estudios realizados con el alumnado, sus compañeros manifiestan reacciones

negativas hacia aquellos compañeros que destacan, especialmente en las áreas científicas, considerándolos poco sociables (Händel, Vialle y Ziegler, 2013).

En ocasiones, no solo los profesores sino también los padres presentan ciertas expectativas estereotipadas (Ely, 2010) que pueden afectar negativamente a estos alumnos:

- Los niños de altas capacidades destacarán en todas las áreas del desarrollo y serán maduros emocionalmente, con elevado autocontrol, independientes, responsables e intentarán agradar a su profesor.
- Serán alumnos brillantes, destacando claramente en todas las áreas del currículo escolar.
- Poseerán una gran motivación que les llevará a realizar sus tareas escolares con esfuerzo e interés, destacando en todo aquello que se propongan

Por ello, existe un claro consenso en el ámbito académico e investigador acerca de la necesidad de atender desde la escuela, así como desde el núcleo familiar, las necesidades específicas que presentan estos alumnos, proporcionándoles las correspondientes respuestas educativas (Coleman, Micko y Cross, 2015). En España, esta consideración ha estado presente en todas las leyes orgánicas de educación que se han aprobado en los últimos años. Se realiza a continuación una breve revisión al respecto.

En 1970 la Ley General de Educación (conocida coloquialmente como Ley Villar Palasí o EGB) contempla la educación de los alumnos *superdotados* en el capítulo destinado a Educación Especial (artículos 49 y 53, capítulo VII, BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970). Esta norma exige una atención especial para el desarrollo de las aptitudes de estos alumnos en su propio beneficio y en el de la sociedad en general. Establece su escolarización en centros de régimen ordinario, pero adoptando las medidas oportunas para que puedan continuar con el desarrollo de sus capacidades una vez adquiridos los conocimientos establecidos para su nivel educativo con programas de trabajo individualizados. También encomienda en el artículo 50 a los servicios médicos, de orientación educativa y al profesorado su detección y diagnóstico (junto al de los demás alumnos de educación especial), entendiendo que hay que mejorar para ello su formación.

Las normas educativas importantes que se aprueban en desarrollo de esta ley (por ejemplo el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial) se centran en velar por el cumplimiento de los principios de intervención aprobados por la LISMI en 1982 (normalización, integración, individualización y sectorización) en la

población *disminuida o inadaptada* (términos empleado en las normas consultadas), no haciendo referencia directa a la superdotación.

En 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) recogido en el informe Warnock (1987) y, en sus artículos 36 y 37, establece la escolarización del alumnado de educación especial en centros ordinarios para dar cumplimiento a los principios de integración y normalización. También encarga a equipos de diferentes profesionales la identificación del alumnado al que hay que ajustar la respuesta educativa para satisfacer sus necesidades. Habrá que esperar al desarrollo de esta norma cinco años después para que se haga una referencia explícita al alumnado objeto de este estudio.

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE nº 2 de junio 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su capítulo segundo, establece la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de *sobredotación intelectual*. La norma encarga al sistema educativo que vele por el desarrollo equilibrado de estos alumnos. También requiere una formación especializada para los profesionales que trabajen en orientación educativa con ellos en secundaria, si bien no aparece ninguna disposición legal o titulación que desarrolle este aspecto con posterioridad.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sustituye el concepto de NEE por el de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, reservando el primer término exclusivamente para aquellos alumnos que presenten necesidades derivadas de discapacidad y trastornos graves de conducta. En el título II, Equidad en educación, artículo 71, considera que algunos alumnos pueden necesitar una atención educativa diferente a la ordinaria por diferentes motivos, entre ellos, por sus *altas capacidades intelectuales,* y dedica a este colectivo la sección segunda. En el artículo 76 encarga a la Administración la detección temprana de sus necesidades y la elaboración de programas de enriquecimiento curricular y en el 77 la adopción de medidas para flexibilizar la duración de su período de escolarización si fuera necesario. La LOMCE en 2013 no hace modificaciones sustanciales al respecto.

Cada Comunidad Autónoma, en el desarrollo de sus competencias educativas, se encarga de concretar la norma general. En nuestra Comunidad el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, dedica el capítulo III a las NEE derivadas de

condiciones personales de *sobredotación* intelectual. Este decreto encarga a la Conselleria la detección e identificación temprana de las necesidades, el ajuste de las respuestas educativas, la formación especializada del profesorado y el establecimiento de medidas para flexibilizar la duración de las etapas educativas. La Orden 14 de julio de 1999 establecerá las condiciones para adoptar como respuesta educativa la aceleración. También publicará la Conselleria varios manuales destinados a la formación de los profesionales que trabajan en educación, concretando aspectos sobre la identificación (Arocas, Martínez, Martínez y Regadera, 2002) y la adopción de estrategias metodológicas y de enriquecimiento curricular (Arocas, Martínez, y Martínez, 2004; 2009). Estas medidas concretas se explicitarán en los apartados siguientes.

### 1.4.1. Identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales

Los sistemas de identificación de esta población se enmarcan en tres grupos de procedimientos (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo y Sáinz, 2013):

a) Basados en medidas formales, a través de pruebas estandarizadas.

b) Medidas informales: mediante la nominación realizada por padres, profesores e iguales, cuestionarios, entrevista a los padres y autoinformes de los niños…

c) Medidas mixtas.

La falsa idea de que un superdotado debe ser perfecto en todos los ámbitos ha podido originar presiones sobre el alumnado y facilita la comprensión de estos alumnos desde una perspectiva socioemocional (Baldwin, Stuart y Pereles, 2015). E igualmente, hace posible identificar como superdotados a estudiantes que exhiben conductas problemáticas del tipo de bajo control de los impulsos, depresión, miedo, emociones muy intensas, sistemas de valores rígidos y polarizados, bajo rendimiento, conflicto en las relaciones familiares o experiencias de aislamiento entre sus compañeros (Blaas, 2014).

Los profesores, en ocasiones, tienen dificultades para valorar algunas de las características, anteriormente mencionadas en el apartado 1.3., que presentan estos alumnos, dificultando así su identificación (Baudson y Preckel, 2013). Recientemente, algunas investigaciones realizadas en nuestro país (Hernández-Torrano et al., 2013, 2014) han puesto de manifiesto la importancia de utilizar instrumentos adicionales para la identificación de habilidades y talentos diferentes a los valorados por los test de inteligencia y aptitudes intelectuales tradicionales como la creatividad, la competencia socioemocional, las habilidades artísticas y corporales…, con el objetivo de identificar un mayor número de

alumnos con alta capacidad y perfiles intelectuales heterogéneos. En opinión de Renzulli y Geasser, (2015), es necesario aplicar un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva, que además debe mantener una estrecha cohesión con el correspondiente programa de atención dirigido a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Para finalizar, es importante considerar que entre las diversas fuentes de información que suelen incluir estos procesos de detección están las percepciones de madres y padres sobre el desarrollo de sus hijos. El contexto familiar, junto con el escolar, constituyen redes micro-sociales cuya calidad de interrelación puede llegar a determinar el desarrollo académico e incluso personal de los hijos (Álvarez-González, Aguirre y Vaca, 2010). Entre las razones que respaldan esta afirmación está el hecho de que en el contexto familiar se dan conductas que no aparecen en el centro educativo y que, para que los procesos educativos se desarrollen de manera integral, es necesario contemplar para tener un panorama completo de las capacidades y el desarrollo de los sujetos (Jolly y Matthews, 2012).

Una vez realizada la identificación se ha de realizar una evaluación psicopedagógica (Dai, Swanson y Cheng, 2011), que puede ser útil no sólo para conocer el desarrollo psicológico del niño sino para evaluar la necesidad de una respuesta curricular adaptada o de una aceleración. También puede servir para valorar la posibilidad de que el aburrimiento o la mala conducta en la escuela se deba a un programa que no plantee desafíos para el niño y/o para identificar la presencia de posibles trastornos de aprendizaje asociados, déficit de atención con hiperactividad u otros trastornos (comorbilidad).

La capacidad intelectual debe ser determinada por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes superdotados, quien debe realizar una valoración psicológica de la inteligencia conceptual del individuo. Sin embargo, es conveniente recordar que no todos los psicólogos tienen experiencia en la aplicación de las pruebas pertinentes, y pocos han tenido mucha experiencia con niños superdotados (Cross, Coleman y Terhaar-Yonkers, 2014), ya que en ocasiones estos alumnos deciden encubrir sus capacidades para adaptarse a su entorno social.

Actualmente sigue muy extendida la creencia de que estos alumnos no necesitan apoyos especiales y que ellos mismos pueden arreglárselas para progresar de forma satisfactoria. Sin embargo, frecuentemente no llegan a desarrollarse plenamente porque los programas educativos no satisfacen sus necesidades, lo que se complica todavía más cuando

se trata de alumnos con altas capacidades intelectuales y trastornos de aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos solo se atiende su segunda característica, dejando de lado su capacidad intelectual (Baldwin, Stuart y Pereles, 2015; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006).

Si se pone en relación el marco legislativo de las distintas Comunidades Autónomas con el número de casos detectados se observa que aquellas con mayor número de alumnos identificados son las que cuentan con programas y equipos especializados en atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, es decir, con equipos de diagnóstico, asesoramiento e intervención próximos a la realidad de los centros y cercanos a los docentes que trabajan día a día con el conjunto del alumnado (Jiménez Fernández y García, 2013). La media nacional de alumnos con altas capacidades es de 0,2% (según las últimas estadísticas publicadas por el Ministerio referidas al curso 2014-15[2]), muy por debajo del 2% establecido desde el modelo de capacidades, pero ligeramente superior al del curso 2009-10 según Jiménez Fernández y García (2013): 0,08%. En la última publicación de *Datos y Cifras* del MECD (2016) no aparece ninguna referencia sobre este colectivo.

Los expertos señalan que a efectos de impulsar el desarrollo del talento, debería considerarse alumnos capaces al menos entre el 5-10% de la población (Jiménez Fernández, 2010; Mandelman et al., 2010), cifra que se aproximaría al porcentaje de alumnos con rendimiento excelente (*top perfomers*) y de rendimiento elevado *(strong performers*) o categorías 5 y 6 de los informes PISA.

Según el Ministerio de Educación, la cifra de alumnos identificados de nuestra comunidad en el curso 2014-15 es de 94 alumnos, lo que supone el 0,01% de los estudiantesmatriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias, porcentaje muy inferior a la media nacional. En la Comunidad Valenciana se exige para la identificación del alumnado que un orientador escolar acredite la alta capacidad intelectual mediante un informe técnico; entendiendo, para solicitar medidas extraordinarias de flexibilización de la duración de la escolarización, y como norma general, que la alta capacidad intelectual supone tener un

[2] https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=1&busc_1=&cri1=000&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&rows=comunidad+aut%F3noma%2Fprovincia&columns=sexo&columns=ense%F1anza&numCri=3&NumCeldas=1&type=pcaxis&path=%2FEducacion%2FAlumnado%2FApoyo%2FCurso14-15%2FAltasCapacidades%2Fl0%2F&file=Altas1.px&divi=&per=&idtab=&accion=html.

CI superior a 130 (Orden de 14 de julio de 1999 de la Conselleria). Dicho informe se realiza tras efectuar una evaluación psicopedagógica del alumnado solicitada por el centro escolar o por la familia (Orden 15 de mayo de 2006 de la Conselleria). En dicha evaluación se deben considerar aspectos del desarrollo individual del alumnado (especialmente acerca de su capacidad intelectual y competencia social y emocional), su estilo de aprendizaje y su competencia curricular, así como aspectos relacionados con su contexto escolar y sociofamiliar (Orden 14 de febrero de 1996 del Ministerio). La Conselleria de Educación publicó al resptecto en 2002 un manual para ayudar a los profesionales a realizar una correcta identificación (Arocas et al., 2002). En ella se destaca la importancia de la familia como fuente de información muy valiosa y necesaria, ya que las actividades que los niños realizan en sus casas son distintas a las de la escuela y los datos que aportan los padres relativos al niño son imprescindibles.

Tras presentar la información relativa a la identificación de los alumnos de altas capacidades intelectuales, en el apartado siguiente, se exponen las necesidades específicas de este colectivo derivadas de su alta capacidad intelectual.

### 1.4.2. Necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos de altas capacidades intelectuales

Pese a la poca prevalencia de la alta capacidad intelectual, investigaciones recientes apuntan hacia la necesidad de desarrollar programas de atención hacia las necesidades psicosociales de estos alumnos para que puedan desarrollar su talento (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011), ya que, en muchas ocasiones, la falta de apoyo académico y emocional desde la escuela conlleva un bajo rendimiento o niveles más bajos de motivación e interés, que pueden afectar al bienestar de estos alumnos (Kroesbergen et al., 2016). Por lo que se considera imprescindible que docentes y orientadores reciban la correspondiente formación para entender mejor las necesidades psicológicas y sociales de estos alumnos (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Además de necesidades académicas, los estudiantes con altas capacidades también presentan un conjunto único de necesidades sociales y afectivo-emocionales. Necesitan el apoyo de sus familias, profesores y compañeros para desarrollar todo su potencial, así como un profesor empático y alentador, que sepa crear un ambiente agradable y socialmente apropiado para el aprendizaje y que disponga de una amplia gama de recursos pedagógicos (Tirri, 2008).

Algunos autores (Francis, Hawes y Abbott, 2016) hablan, en concreto, de la posible aparición de psicopatologías derivadas de la falta de atención de las siguientes necesidades:

- Tener un autoconcepto elevado acorde a sus características excepcionales.
- Sentirse querido en el seno familiar.
- Sentirse incluido dentro del grupo clase.
- Mantener una relación cordial con los profesores.
- Aprender a ser capaz de motivarse de forma intrínseca.
- Cultivar las altas habilidades para adquirir conocimientos.
- Aprender estrategias esenciales para regular los procesos cognitivos.
- Adquirir hábitos de trabajo.
- Acceder a actividades y formas de trabajo explícitamente diseñadas para ellos.
- Esforzarse al máximo en sus tareas para obtener el mayor rendimiento posible.
- Aprender a tolerar la frustración.
- Ser retados con actividades creativas, abiertas e innovadoras.
- Asentar las bases para la construcción de una personalidad fuerte y sana.
- Reservar un tiempo para ellos mismos en el que poder dedicarse a sus aficiones.

### 1.4.3. Respuesta educativa al alumnado de altas capacidades intelectuales

Desde los años 90 son muchos los estudios que afirman que la compactación del currículum, la aceleración y otras estrategias educativas deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales de los alumnos con altas capacidades intelectuales, que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva (Renzulli y Reis, 1992). Algunos investigadores (VanTassel-Baska y Wood, 2010) apuestan por una diferenciación curricular centrada en la metodología y la evaluación como herramientas principales para obtener una respuesta adecuada dentro del aula ordinaria, así como por la realización de actividades dentro y fuera del entorno escolar, que ayuden a desarrollar sus habilidades psicosociales al igual que las intelectuales (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

En nuestro país, durante los últimos años, algunos investigadores están comenzando a proponer también distintas estrategias para orientar la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Uno de los esfuerzos más interesantes en este sentido corresponde al desarrollo de programas e iniciativas para fomentar el uso de las tecnologías de la

información y la comunicación y los dispositivos móviles en el aula con el objetivo de acomodar el nivel de enseñanza y los modos de aprender que caracterizan a los alumnas con altas capacidades (Tourón y Tourón, 2008).

Atendiendo a la legislación española, las administraciones educativas pueden dar respuesta a las diferentes necesidades que plantea la diversidad del alumnado garantizando su inclusión, ofreciendo una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de las capacidades de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad integrada por alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Son principios fundamentales en la educación actual, además de la inclusión, la equidad y la normalización (LOMCE, 2013).

Las estrategias fundamentales a seguir para ajustar la respuesta educativa para este tipo de alumnado son el enriquecimiento curricular, los cambios metodológicos y la aceleración. Si bien en otros países el agrupamiento es una opción, en España se ha optado siempre por la escolarización del alumnado en centros ordinarios.

En la Orden de 14 de julio de 1999 (DOGV 3554, 5 agosto de 1999) de la Comunidad Autónoma Valenciana se presentan determinadas orientaciones para la elaboración de adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento, así como de medidas organizativas complementarias para el funcionamiento de los centros, como por ejemplo, la flexibilización de las distintas etapas escolares. Concretamente, se exige para comenzar Primaria con 5 años o para adelantar un curso (aceleración) un informe de un orientador certificando la alta capacidad y que dicha medida no va a perjudicar al desarrollo socioemocional del niño. También se solicita un informe de sus profesores acreditando haber alcanzado las competencias del curso y el consentimiento por escrito de sus padres o tutores legales. El Real Decreto 943/2003 establece que dicha medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la Enseñanza Básica, y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias, dejando abierta la posibilidad de las Administraciones puedan eliminar esta limitación. El Decreto de Currículum de Educación Primaria (Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell), en su capítulo V artículo 22, remite a los Reales Decretos 126/2014, de 28 de febrero, para aspectos concernientes a la identificación del alumnado. Las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, previa evaluación psicopedagógica, serán elaboradas por el equipo docente y autorizadas por la dirección del centro.

Como se ha expuesto anteriormente, el papel de la escuela y la respuesta de esta ante las necesidades específicas de los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales son muy importantes para el desarrollo de estos alumnos. Sin embargo, es necesario analizar también el papel de la familia, del que se habla en el apartado siguiente.

## 1.5. Familia y altas capacidades intelectuales

La literatura sobre altas capacidades intelectuales ha señalado la influencia del contexto familiar en el bienestar y desarrollo de los niños con AC (Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015; Freeman, 2000; Manzano y Arranz, 2008). Se han estudiado diferentes temáticas al respecto: el bienestar emocional de los padres, los estilos disciplinares parentales, la heterogeneidad de estas familias, los problemas en la estructura del grupo familiar, las relaciones entre estas familias y el entorno escolar y social, la competencia social de los niños con AC, la participación de la familia en la identificación de las AC del niño y las influencias ambientales.

Una primera línea de trabajos analiza el bienestar emocional de los padres con niños de alta capacidad intelectual. Las peculiaridades intelectuales, académicas y psicosociales propias de estos niños, en muchas ocasiones, constituyen un factor de riesgo para sus padres, que afrontan retos únicos asociado a altos niveles de estrés (Keirouz, 1990; Moon, Kelly y Feldhusen, 1997; Morawska y Sanders, 2008), soledad (Alsop, 1997) y alteraciones en el autoconcepto de los padres (Renati, Bonfiglio y Pfeiffer, 2016). Una de las alteraciones en los padres más estudiada es el descenso de su autoestima (Colangelo y Dettmann, 1983) ante la supuesta incapacidad de atender las necesidades de su hijo con AC, sentimientos de culpabilidad ante la falta de obtención de logros por su hijo (Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2006) y la proyección sobre este de sus propias ambiciones (Álvarez, 2004). El desafío que implica tener un hijo de estas características puede requerir intervenciones clínicas y educativas que les ayuden a superar sus dificultades (Keirouz, 1990; Renati et al., 2016).

Una segunda línea de trabajos analiza los estilos disciplinares parentales y su repercusión en el desarrollo y bienestar de sus hijos con AC. Los distintos estilos parentales adoptados por los padres con hijos con AC aparecen generalmente relacionados con la autopercepción de los niños (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan, y Keizer, 2013), la salud mental (Dwairy, 2004) y la competencia social (Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012.).

Dwairy (2004) sugiere que el estilo parental puede tener un efecto positivo, o en algunos casos negativo, sobre la salud mental del hijo adolescente, mientras que Solomon y Pilarinos (2017), tras analizar la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los niños con AC, afirman que no existe relación alguna entre ambos constructos. Por otra parte, otros estudios (Dwairy, 2004; Rudasill et al., 2013) concluyen que el estilo autoritario, en concreto, empleado por algunos padres de niños con AC puede estar relacionado con la competencia social de estos. Sin embargo, no se han encontrado estudios que relacionen la percepción de los padres con la de los hijos.

Una tercera línea de estudios analiza el desarrollo del niño atendiendo a su entorno familiar (Colangelo y Dettman, 1983; Olszewski-Kubilius, 2008). Algunas investigaciones ponen de manifiesto que las familias con hijos de AC presentan una clara heterogeneidad (López Escribano, 2004), ya que una gran parte de ellas señalan que sus hijos se relacionan adecuadamente con el entorno familiar y que no se les dedica mayor cantidad de tiempo debido a sus capacidades intelectuales, mientras que un alto porcentaje de familias opinan que sus hijos son difíciles, dominantes y competitivos, que son más inteligentes que ellos mismos y que se sienten incapaces de estimularles intelectualmente. Se trata de niños que presentan claras diferencias entre ellos, en su competencia social y en la percepción de aceptación por parte de sus iguales, que dependen de factores como la edad, el género, el tipo de talento, el grado de capacidad intelectual y el entorno educativo (Lee et al., 2012).

Una cuarta línea de trabajos analiza los problemas en la estructura del grupo familiar con hijos de AC. Diferentes autores (Alomar, 2003; Gómez y Valádez, 2010; Keirouz, 1990; López-Aymes, Acuña y Durán, 2014; Soriano y Castellanos, 2015) han analizado alteraciones en los roles familiares (Mudrak, 2011). En estos estudios se pone de manifiesto la existencia transcultural de un trato distinto al hijo de AC (Chan, 2005). Muestran que esta atención individualizada llega a centrar toda la actividad familiar a su alrededor (Olszewski-Kubilius, Lee y Thomson, 2014), generando un rol protector hacia el hermano con distinta capacidad intelectual, problemas de ansiedad en los padres debido a una supuesta incapacidad para atender al hijo de AC (Leana-Tascilar, Ozyaprak y Yilmaz, 2016; Muratori y Smith, 2015; Olszewsky et al., 2014; Renati et al., 2016) que a veces conlleva una cesión de autoridad al hijo (Colangelo y Dettman, 1983), incluso tristeza por la pérdida de la *normalidad* en un hijo y conflictos en la pareja o entre los hermanos.

Una quinta línea de trabajos analiza a la familia como microsistema y sus problemas en la relación con otros sistemas; en concreto se han analizado las relaciones entre la familia y el entorno (Alsop, 1997) y la familia-escuela (Castellanos et al., 2015). En las relaciones entre la familia y el entorno se ha encontrado que las familias con un hijo de AC son tan competitivas con otras familias que incluso empujan al hijo hacia metas que no le interesan por el afán de obtener cierto estatus social (Mudrak, 2011). En la relación familia-escuela los autores centran su atención, entre otras temáticas, en el proceso de afrontamiento de esta situación (Borges et al., 2006; Duquette, Orders, Fullarton, y Robertson-Grewal, 2011) que, según la bibliografía especializada, no siempre es asumida de una manera adecuada por los padres, que reaccionan asumiéndolo, negándolo ambos o discrepando entre ellos, lo que afecta al desarrollo normal de la vida familiar (Alomar, 2003; Berlín, 2009; Freeman, 2000; López-Aymes, Acuña y Mercado, 2013).

La mayoría de padres de niños con altas capacidades intelectuales se muestran desconcertados ante su responsabilidad frente al colegio y sobre el tipo de atención que debe recibir su hijo (Chan, 2005; Freeman, 2000, 2013; Morawska y Sanders, 2008) y perciben una continua falta de motivación en sus hijos ante la atención educativa recibida que les afecta a su bienestar negativamente (Álvarez, 2004; Garn, Matthews y Jolly, 2010).

Ante esta situación los padres adoptan, en algunas ocasiones, altas expectativas, que generan en estos niños sentimientos de inseguridad, una excesiva presión e incapacidad ante la posibilidad de no conseguir el éxito académico que se espera de ellos y una disminución de su motivación intrínseca (Garn y Jolly, 2014; Jolly y Matthews, 2012; Rimm y Lowe, 1988). Otros se sienten satisfechos ante cualquier resultado, ya que todo lo justifican por su condición de superdotado (Mudrak, 2011). Un tercer grupo proporcionan el apoyo necesario a estos niños, además de potenciar su independencia, los intereses de los niños, el esfuerzo y el sentido de la responsabilidad (Garn, Matthews y Jolly, 2012; Morawska y Sanders, 2009).

Una sexta línea de trabajos analiza la competencia social de los niños de AC y el aprendizaje de la misma en el contexto familiar. El contexto familiar resulta de vital importancia para la competencia social de los niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales (Olszewski-Kubilius et al., 2014). Según algunos estudios, el nivel de competencia social y conciencia emocional de estos padres, así como su apoyo, es buen predictor de la competencia interpersonal y de las relaciones con los iguales de sus hijos (Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2014; Olszewski-Kubilius et al., 2014). Además, diversas

investigaciones apoyan que un entorno familiar respetuoso, afectuoso y comprensivo es de vital importancia para el desarrollo de las habilidades interpersonales y la competencia social de los niños con AC (Dwairy, 2004; Qin, Rak, Rana y Donnellan, 2012; Wilson, 2015).

Una séptima línea de trabajos pone el énfasis en la inclusión de los padres y del mismo estudiante, además de profesores y compañeros, en el proceso de identificación de la AC del niño, completando de esta forma una evaluación con todos los agentes sociales implicados (Hernández y Gutiérrez, 2014; Jolly y Matthews, 2012). Esta forma de diagnóstico se caracteriza como un proceso dinámico y multidimensional, en el que se otorga peso a los factores ambientales familiares en la configuración de las altas capacidades de los niños. También se parte de la consideración del papel crucial de los padres en el desarrollo del talento de los niños con AC, primero como agentes identificadores y después como facilitadores de su autonomía y su pensamiento independiente con el apoyo y el cariño necesarios (Freeman, 2000; Rudasill et al., 2013).

Una octava línea de trabajos analiza la influencia ambiental. Soriano y Castellanos (2015) analizan la influencia de contextos socioculturales distintos, detectando que el contexto urbano más favorecido socioeconómicamente percibe mayormente las AC como algo innato, dándole mucha importancia a la inteligencia. Los padres del contexto semiurbano parecen atribuir mayor importancia a la ayuda del entorno (escuelas, instituciones) para el desarrollo del potencial en sus hijos, que al valor del propio esfuerzo y de las actitudes individuales en los alumnos. No obstante, a pesar de la diversidad de visiones y estereotipos encontrados, todos los padres manifiestan la necesidad de ser orientados para un mejor conocimiento de las necesidades educativas y socioemocionales de sus hijos con el fin de generar un contexto familiar facilitador para su desarrollo; perciben como sus principales limitaciones la falta de recursos económicos y educativos (Borges et al., 2006; López-Aymes, et al., 2013).

Por su parte, los niños y adolescentes con AC manifiestan una percepción positiva del apoyo de sus padres respecto al aprendizaje escolar (Castellanos et al., 2015), independientemente del nivel socioeconómico familiar. Sin embargo, estos resultados no son claramente congruentes con los de otros autores (Manzano y Arranz, 2008), ya que, aunque muchos de los alumnos perciben una frecuencia relativamente alta de apoyo familiar, un porcentaje también elevado manifiesta valoraciones negativas o muy pobres al opinar sobre el

apoyo familiar en sus hogares. Los adolescentes ven a sus padres más preocupados por sus actividades y logros académicos que por otros aspectos relevantes de su vida diaria.

De los estudios realizados resultan relevantes los que analizan la cohesión familiar como factor clave en el desarrollo del talento y las altas capacidades intelectuales (López Escribano, 2004), aunque también existen estudios que indican que se puede desarrollar el talento a pesar de la adversidad (Chan, 2005; Freeman, 2000; Manzano y Arranz, 2008). Existen distintos factores a tener en cuenta, como la edad de los padres (Cho y Yoon, 2005; López- Aymes et al., 2014), el estatus socioeconómico (Manzano y Arranz, 2008), la diferencia de culturas (Chan, 2005) y la sociedad en general, que no siempre promueve la intelectualidad (Pérez, 2000; Coleman et al, 2015). Jiménez et al. (2010) han insistido en sus estudios en las características propias de los estudiantes con capacidad sobresaliente y, en particular, en el análisis de sus familias, destacando como factores determinantes la educación familiar recibida, además del esfuerzo y la determinación del propio alumno. Un cuerpo relativamente amplio de trabajos han analizado las percepciones, expectativas, creencias y estereotipos de los padres respecto a las características y necesidades de sus hijos con AC, sin embargo, pocas investigaciones se han centrado en las opiniones al respecto de los alumnos (Jiménez et al., 2010).

A partir de todo lo expuesto puede observarse una gran hetereogeneidad de temáticas analizadas en torno a la familia del niño de AC. Junto a ello, autores como Álvarez (2004), Jolly y Matthews (2012), López-Aymes et al. (2014), Morawska y Sanders (2008) y Reichenberg y Landau (2009) señalan que son pocos los estudios que centran su atención en familia y alta capacidad intelectual. Las investigaciones sobre el tema analizan cómo la familia apoya las altas capacidades intelectuales de un niño y cómo afectan éstas al resto de hermanos. Sin embargo, son pocos los estudios que examinan la relación entre las características de los padres y las de los hijos, así como sus necesidades, especialmente las emocionales y conductuales (Gómez y Valadez, 2010; Jolly y Matthews, 2012; López-Aymes et al., 2013; Reichenberg y Landau, 2009). Rimlinger (2016) analiza en un estudio reciente el bienestar de niños con altas capacidades intelectuales y sus padres, detectando problemas conductuales en los primeros y un alto nivel de estrés en los segundos y recomienda investigar acerca de la influencia de de unos sobre otros.

## 1.6. Estudios sobre bienestar y ajuste psicosocial en alumnos con altas capacidades intelectuales

La falta de consenso respecto al concepto de la alta capacidad intelectual, las dificultades en la detección y evaluación de esta población, las representaciones sociales negativas de profesores y compañeros, la inadecuada respuesta del sistema educativo al escaso alumnado identificado desde una perspectiva segredadora y la desorientación de las familias pueden afectar negativamente a este colectivo.

Algunos estudios reflejan el bajo bienestar de este alumnado (Chan, 2012; Martin, Burns y Schonlau, 2010; Kroesbergen, 2016), que puede producir un desajuste psicológico (Chan, 2003; Guenole et al., 2013; Landis, 2013; Tan y Tan, 2016), afectar negativamente a las relaciones sociales con sus iguales (Coleman, 2015; Händel et al, 2013; Rimlinger, 2016), a su autoconcepto (Villatte, 2014) y a su autoestima (Blaas, 2014; Dai et al., 2011).

En el ámbito académido los estudios informan de necesidades educativas no satisfechas (Chan, 2003; Coleman, 2015; Peterson, 2015), menor rendimiento académico (Landis y Reschly, 2013) e incluso de un alto índice de fracaso escolar (Blaas, 2014; Dai, 2011). También señalan la existencia de estereotipos negativos por parte de profesores (Baudson y Preckel, 2013, 2016; Berlin, 2009; Geake, 2008) y compañeros (Händel, 2013; O'Connor, 2012) y un mayor índice de acoso escolar, existiendo constancia de casos en los que los alumnos con AC pueden actuar como acosadores o como víctimas (Pelcher, 2014).

En el entorno familiar, los padres de estos niños, en algunos casos, presentan altos níveles de ansiedad y estrés asociados a los problemas emocionales y sociales de sus hijos (Rimlinger, 2016). Aunque, en otras ocasiones, son ellos quienes ejercen mucha presión sobre sus hijos por sus altas expectivas del rendimiento académico de estos (Berlin, 2009; Chan, 2003), afectando negativamente a su bienestar (Margot y Rinn, 2016).

En general, los alumnos con AC acuden a gabinetes psicológicos escolares o clínicos con mayor frecuencia (Cross, 2015; Peterson, 2015) y entre las causas que han motivado la consulta a estos centros destacan el perfeccionismo insano (Chan, 2003, 2012), psicopatologías como la ansiedad y la depresión Cross y Cross, 2015; Mueller, 2009), problemas sociales y de conducta (Hannig y Koop, 2016) y bajo rendimiento académico (Hanning, 2016).

Los niños y adolescentes con AC parece que pueden sufrir con más frecuencia trastornos externalizantes (Bharati, 2016;  Rimlinger, 2016 e internalizantes (Guenole, 2013; Guinard, 2012; Irizo, 2015; Martin, 2009; Yazid, 2014).

A la luz de lo expuesto anteriormente, cobra sentido la investigación que aquí se propone, que pretende analizar el bienestar y el ajuste psicosocial de estas familias, padres e hijos, desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 2005).

# Capítulo 2

# Bienestar y altas capacidades intelectuales

1. Antecedentes sobre el estudio del bienestar.
2. Modelos teóricos del concepto de bienestar y su medición.
3. Bienestar subjetivo.
4. Familia y bienestar subjetivo.
5. Bienestar subjetivo y altas capacidades intelectuales.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948), “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.1). Esta concepción de la salud incluye el bienestar psicológico, junto al físico y social. Sin embargo, la psicología se ha preocupado tradicionalmente más por el estudio de las enfermedades mentales, y por su intervención, que por el estudio de la salud y de los conceptos asociados a ésta como la felicidad o el bienestar. Esta perspectiva ha cambiado en los últimos años con la aparición de la Psicología Positiva, cuyo objeto de estudio abarca la satisfacción vital, el bienestar psicológico, el bienestar subjetivo y otras variables psicológicas positivas, así como el desarrollo de recursos para su promoción (García-Alandete, 2014), dando lugar a numerosas investigaciones centradas en el estudio científico de dichos constructos.

Como se ha podido ver en el capítulo anterior, los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales, en ocasiones, viven inmersos en un entorno social que no les entiende y ejerce presión sobre ellos, provocando una disminución de su bienestar y un desequilibrio emocional (Eddles-Hirsch et al, 2010) que les lleva a desarrollar estados de ansiedad, depresión o estrés (Abu et al, 2014; Zúñiga, 2014). Ante esta situación, su alta capacidad intelectual supone un hándicap social para ellos (Coleman y Cross, 2014). La falta de apoyo académico y emocional desde la escuela conlleva un bajo rendimiento (Kroesbergen et al., 2016) y una continua falta de motivación que les afecta notablemente a su bienestar negativamente (Álvarez, 2004; Garn, et al., 2010; Yoo y Moon (2006).

Esta tesis se centra en el análisis, entre otros factores, del bienestar subjetivo de niños y adolescentes AC y sus padres. Este capítulo se inicia con la exposición de los principales antecedentes del estudio del bienestar; desde el concepto de felicidad, que ya fue objeto de interés de los filósofos de la antigüedad, hasta el surgimiento de la psicología positiva a finales del siglo pasado.

A continuación, en el segundo apartado, se delimitan los distintos modelos teóricos explicativos del concepto del bienestar, el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico. Se presentan también algunos de los instrumentos existentes para llevar a cabo la medición de dichos constructos.

El tercer apartado desarrolla el concepto de bienestar subjetivo, objetivo último de esta investigación, sus componentes y se analizan los principales estudios nacionales e internacionales realizados sobre este tema con distintas poblaciones. Posteriormente, en el apartado cuarto, se analiza la relación existente entre este constructo y la familia, y se presentan los resultados de las investigaciones realizadas al respecto, no sólo en adultos, sino también en niños y adolescentes.

Y, para finalizar, se relacionan bienestar y altas capacidades intelectuales, elementos que motivan la realización de este estudio. Se exponen algunos de los resultados existentes agrupados en las dos vertientes mayoritarias: la que apoya un buen ajuste de estos individuos debido a su mayor capacidad intelectual y la que considera que se trata de una población vulnerable que se encuentra en situación de sufrir un posible riesgo psicológico y emocional.

## 2.1. Antecedentes sobre el estudio del bienestar

La psicología se ha preocupado a lo largo de la historia mucho más por el estudio de las enfermedades y por sus posibilidades de intervenir en las psicopatologías, que por el estudio de la salud. Este fenómeno ha dado lugar a un marco teórico centrado en las psicopatologías, que ha sesgado ampliamente el estudio del comportamiento y ha contribuido a adoptar una visión pesimista de la naturaleza humana (León y Jiménez, 2013; Seligman, 2006).

Por el contrario, en las últimas décadas se aprecia un mayor interés en el conocimiento científico de la felicidad o el bienestar (Csikszentmihalyi, 2012; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Con las aportaciones de la psicología positiva, las investigaciones se dirigen a la promoción de la salud psicofísica y la prevención de las conductas de riesgo (García-Alandete, 2014), convirtiéndose el bienestar en objeto de estudio de distintas disciplinas como la sociología, la economía o la psicología (Vielma y Alonso, 2010).

Desde entonces, los estudios sobre el bienestar han aumentado notablemente (Diener y Seligman, 2004; Extremera et al., 2011; Friedman and Kern, 2014; Fujita, y Diener, 2005; Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002). Han surgido así gran cantidad de investigaciones utilizando el término de felicidad con diferentes acepciones como: tipo de emoción, índice de medición de la afectividad positiva, predominio del afecto positivo sobre el negativo, satisfacción con la vida, medición de bienestar o expresividad personal (Diener, 1984; Ryan y Deci, 2001; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Veenhoven, 1996).

Sin embargo, el estudio de la felicidad no es tan novedoso, comenzó muchos siglos atrás. En la Antigua Grecia suscitó un gran interés y mucha controversia. Diversas escuelas ya discutieron sobre el concepto de la felicidad en sí mismo, así como sobre la posibilidad y vía de logro para conseguirla, dando lugar a dos tradiciones claramente diferenciadas en el estudio del bienestar. La primera, la *perspectiva eudaimónica*, representada por filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, vinculaba la felicidad con la búsqueda de una vida virtuosa o de excelencia (Ryff, 1989), el crecimiento personal, el propósito en la vida y la autorrealización. Para la segunda, la *tradición hedonista*, la felicidad consistía en la suma de momentos agradables y en una satisfacción inmediata de los deseos (García-Alandete, 2014).

En la Edad Moderna, según Veenhoven (1996), las primeras investigaciones en el campo del bienestar se remontan al siglo XVIII, época del pensamiento ilustrado. Continúan e

la Edad Contemporánea a través de tres periodos históricos claramente diferenciados (Angner, 2011).

En una primera fase, entre las décadas de 1920 y 1950, el estudio del bienestar se lleva a cabo casi exclusivamente desde la psicología. Surgen los estudios sobre la felicidad en los años 20, quedando relegados a un segundo plano en el ámbito de la investigación a partir de la II Guerra Mundial (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), debido principalmente a los desastres acaecidos durante esta guerra que provocaron que la investigación en general cambiara de objetivo (Vázquez, 2009).

Posteriormente, entre las décadas de 1960 y 1970 se desarrolla la segunda fase. Algunos estados decidieron impulsar políticas que favorecieran el bienestar de sus ciudadanos, naciendo así un movimiento denominado *Estado del Bienestar*, que surgió acompañado de notables avances de la medicina que contribuyeron a reducir la mortalidad y aumentar la esperanza de vida de la población, así como su calidad de vida (Vázquez, 2009). Por su parte, las ciencias sociales comenzaron también a estudiar el bienestar subjetivo como enfoque para medir el avance de las sociedades. Durante este periodo se buscaron indicadores útiles de la calidad de vida para lograr promover un cambio social y conseguir una mejor política social (Keyes et al., 2002). Comienzan los estudios sobre lo que Maslow (1968) denominó *Psicología Positiva*, cuyo objetivo se centraba en promocionar el estudio de las personas sanas (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Como consecuencia, se abre una tercera fase que abarca desde la década de 1970 hasta la actualidad, en la que los estudios sobre este campo de la psicología se multiplican, ocasionando un cambio de paradigma. Martin Seligman, en el discurso inaugural en la toma de posesión de la Presidencia de la APA (*American Psychological Association*) en 1998 elaboró un objetivo sobre la psicología del futuro y usó el término de *Psicología Positiva* para denominar esa idea (Seligman, 2006; Seligman y Ciskszentmihalyi, 2000; Vázquez, 2009). La presenta como una corriente científica y de pensamiento que tiene por objetivos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000):

- El estudio científico de la las experiencias subjetivas (como el bienestar, la satisfacción, la alegría, la esperanza y el optimismo).
- La investigación sobre las capacidades humanas que facilitan la adaptación exitosa en diversas circunstancias.

- El acercamiento científico a los efectos que éstas tienen en la vida de las personas y en las instituciones, grupos y sociedades en las que viven los individuos

A partir de este momento los estudios hacen hincapié sobre rasgos positivos del ser humano, como la capacidad de amar y de comprometerse, la valentía, las competencias interpersonales, la sensibilidad… (Vázquez, 2009; Seligman, 2006); el número de publicaciones sobre el tema se incrementa exponencialmente y aparecen revistas especializadas como *Journal of Happines Studies*. Así se constata que el bienestar es un tema científico que despierta el interés de muchos investigadores (Gil, 2014).

La misión de esta nueva perspectiva de la psicología definida por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) establece su objetivo en entender y fomentar los factores que permiten a las personas prosperar, diferenciándose así de la psicología convencional que tras las II Guerra Mundial se dedica al estudio de los problemas, psicopatologías y disfunciones. Este nuevo paradigma se asienta sobre dos sólidos pilares. Por un lado, el concepto de *salutogénesis,* referido al origen de la salud. Este término, introducido por Antonovsky (1987), se centra en cómo los individuos pueden mantenerse sanos en diferentes circunstancias. Por otro lado, el concepto de *fortigénesis* o génesis de la fortaleza. Acuñado por Struempfer (1995) hace referencia al proceso de desarrollar fortalezas. La psicología positiva no pretende ignorar que las personas sufren y se enferman, sino dejar de igualar salud mental con ausencia de enfermedad, intentando potenciar todo aquello que funciona bien (Castro, 2011).

Sin embargo, la manera en la que se concibe el término bienestar en psicología, según se atienda a la naturaleza del mismo y sus componentes, es controvertida. En numerosas ocasiones se ha entendido como sinónimo de constructos tales como calidad de vida, felicidad, funcionamiento positivo, locus de control interno, salud mental, resiliencia y motivación, cuando, en realidad, no todos ellos tienen el mismo significado (Ballesteros, Medina y Caicedo, 2006). Mientras para unos autores el bienestar reside en variables individuales, tanto de afectos positivos como negativos, y de la evaluación cognitiva de la satisfacción vital que realiza la persona (Diener, Oishi y Lucas, 2009), para otros, el bienestar es un fenómeno multidimensional en el que es necesario considerar, además, tanto aspectos sociales como del entorno (Keyes, 1998). Por ello, resulta preferible el uso de equivalentes más precisos y menos controvertidos como, por ejemplo, bienestar psicológico o bienestar subjetivo (Ramiro, Navarro, Menacho, López y García, 2016).

A pesar de las mencionadas controversias respecto al uso del término bienestar, ya sea en su acepción eudaimónica, o en su acepción hedónica, es posible establecer unos puntos de unión entre ambos enfoques. Así, autores como Cuadra y Florenzano (2003) o Vielma y Alonso (2010) consideran que coexisten un eje afectivo-emocional, otro cognitivo-valorativo y un eje social o contextual de la personalidad.

Habida cuenta del interés que despierta el concepto de bienestar como objeto de estudio desde los filósofos de la antigüedad hasta los psicólogos y otros profesionales de las ciencias sociales y de la salud de la actualidad, es necesario hacer referencia, a continuación, a las diferentes teorías y modelos de evaluación y conceptualización de dicho constructo.

## 2.2. Modelos teóricos del concepto de bienestar y su medición

El concepto de bienestar es claramente complejo. Como ya se anticipaba en el apartado anterior, existen dos aproximaciones diferentes al estudio del bienestar: la perspectiva hedonista, que define el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo (Diener, 1984) y la perspectiva eudaimonista o eudaimónica, que se refiere al bienestar como la realización de los potenciales humanos más valiosos (Ryan y Deci, 2001).

El enfoque hedónico atiende a la suma de estados de ánimo placenteros, sensaciones de placer, de hallarse a gusto el individuo, momento a momento, para ser feliz (Valverde, Torres, Rahona y Gómez, 2009) y está relacionado con el *bienestar subjetivo* (Cuadra y Florenzano, 2003), mientras que el enfoque eudamónico, que comportaría elementos de realización de la persona, de satisfacción armoniosa, de consecución de metas vitales y no solo de deseos, estaría relacionada con el *bienestar psicológico*, que nos habla de la necesidad de un esfuerzo para alcanzar la felicidad, y de un trabajo para, una vez conseguida, mantenerla (Csikszentmihalyi, 2012).

La mayoría de los autores dentro de la perspectiva hedonista se han centrado en la evaluación del bienestar subjetivo, que proviene de dos líneas de investigación distintas. Una se centra en el estudio de la evaluación de la afectividad positiva y negativa del individuo y la otra en la evaluación global y cognitiva que la persona realiza de su propia vida. Ambas corresponden a dos clásicas concepciones de la felicidad, señaladas por Diener (1984), en cuyo modelo de estudio del bienestar, éste aparece compuesto por tres factores: un

componente cognitivo constituido por la satisfacción con la vida, un componente emocional formado por el afecto positivo y el afecto negativo y un tercer elemento, el sentido de la vida . Se trata de una estructura que ha sido repetidamente confirmada a lo largo de numerosos estudios (Diener, 2000; Diener et al., 2009; León y Jiménez, 2013; Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Vázquez, 2009).

Por otro lado, la perspectiva eudaimónica critica a la hedonista, que asimila el bienestar con el placer y la felicidad, considerándola un ideal vulgar que hace a los hombres esclavos de sus deseos, y define el bienestar como la consecuencia del esfuerzo del individuo por alcanzar la perfección que representa la realización del verdadero potencial de la persona. Los teóricos de la eudaimonia mantienen que no todos los deseos producirán bienestar cuando se consigan, e incluso, en el caso de conseguir placer, no siempre será beneficioso para las personas a largo plazo (Omar, 2009). Así pues, Ryan y Deci (2001) establecen que el concepto de felicidad eudaimónica deriva en bienestar psicológico (Ryff y Keyes, 1995), y está relacionado con el desarrollo, el crecimiento personal y el esfuerzo realizado, mientras que el bienestar subjetivo está más relacionado con estar relajado, sin problemas y feliz.

Ryan y Deci (2001) constatan, por un lado, el debate teórico sobre la validez de la medición operacional del bienestar subjetivo y, por otro lado, señalan las perspectivas de ambos posicionamientos relativas a los elementos que fomentan el bienestar. Mientras la perspectiva hedonista subraya la importancia de disfrutar, la perspectiva eudaimónica enfatiza el papel de las metas y logros como promotores de bienestar.

En conclusión, Ryan y Deci (2001) proponen una organización de los diferentes estudios en dos grandes tradiciones: una relacionada con la felicidad (bienestar hedónico) y otra ligada con el desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Algunos autores han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo bienestar subjetivo, tal y como se ha descrito anteriormente, como principal representante de la tradición hedónica y el constructo de bienestar psicológico como representante de la tradición eudamónica (Keyes et al., 2002).

Mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos, la satisfacción con la vida y el sentidos de la misma, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como principales indicadores del funcionamiento positivo (Díaz et al., 2006).

En su complejidad, el concepto de bienestar incluye no sólo aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales, sino que también se ve influenciado por características individuales y factores medioambientales tales como la edad, el género y la cultura (Omar, 2009). Es por ello que su estudio ha dado lugar a numerosas investigaciones que abarcan, entre otros muchos aspectos, desde el desarrollo de modelos teóricos que exploran distintas variables hasta la creación de diferentes instrumentos para poder llevar a cabo su medición. Se desarrollan a continuación algunos de los modelos más representativos y se analizan algunos de los instrumentos de medida más utilizados en investigación.

### 2.2.1. Modelos teóricos del concepto de bienestar

Desde que surge el interés por el estudio del concepto de bienestar han aparecido diversos enfoques que han dado lugar a modelos teóricos distintos. A continuación, se realiza un breve repaso de algunos de los más relevantes.

#### 2.2.1.1. Modelo de las tres vías hacia la felicidad de Martin Seligman (2003)

Martin Seligman (2003) propuso un marco desde el cual mostrar de forma ordenada diversas rutas que parecen conducir a las personas al bienestar y la felicidad. Según este autor, la investigación ha mostrado que hay al menos tres vías fundamentales: la vida placentera (la buena vida), la vida comprometida (el compromiso) y la vida significativa (el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo). Estas tres vías no tienen por qué ser ni exclusivas, ni exhaustivas; sí se realiza un énfasis importante en que el desarrollo de la vida comprometida y de la vida significativa pueden tener una mayor importancia para la construcción del bienestar (Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

Aunque no existe una clave para la obtención de la felicidad, parece ser que esta requiere de unas condiciones previas, tales como, por ejemplo, la extroversión. Este es uno de los factores de la personalidad que está positivamente asociado a la felicidad y se considera una variable predictora de la misma, debido posiblemente a que una mayor competencia social implica más y mejores relaciones sociales.

La felicidad correlaciona también positivamente con las fortalezas del carácter relacionadas con seis tipos de virtud: la esperanza u optimismo, el entusiasmo, la gratitud, amar y ser amado y la curiosidad. Correlaciona débilmente con la modestia, la apreciación de la belleza, la creatividad, el razonamiento crítico y el amor al aprendizaje.

Seligman distingue tres tipos de emociones positivas relativas a la felicidad: relacionadas con el pasado (satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad), con el presente (alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez) y relacionadas con el futuro (esperanza, fe, confianza y seguridad). Las primeras se generan mediante la superación del hecho de que estamos determinados negativamente por el pasado, a través de actitudes como la gratitud, el arrepentimiento y el perdón que conducen a una resolución positiva de experiencias traumáticas pasadas. Las emociones positivas del presente se fortalecen con el disfrute de placeres como el éxtasis, la emoción o el deleite y hechos gratificantes, aquellas actividades en las que el individuo se involucra absolutamente inmerso que colaboran a su crecimiento psicológico. En este caso, placer y gratificación hacen referencia a una buena vida (perspectiva hedonista) y una vida buena (perspectiva eudaimónica) respectivamente. Y las emociones positivas del futuro, por su parte, vienen marcadas por una actitud de optimismo y esperanza que ayudan a afrontar las dificultades que vengan aportando expectativas positivas, de superación y maduración personal (García-Alandete, 2014).

#### 2.2.1.2. Modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff (1989)

Ryff (1989) publicó un artículo cuestionando las investigaciones existentes sobre el constructo de bienestar psicológico y propuso un nuevo modelo multidimensional centrado en la autorrealización del ser humano. Integró las perspectivas teóricas derivadas de la psicología clínica, humanista, del desarrollo, del ciclo de vida y de la salud mental, ya que desde su punto de vista una sola corriente no podía proporcionar las bases para definir el bienestar psicológico en la vejez. A continuación, identificó los puntos de convergencia de estas teorías y los agrupó en seis dimensiones de funcionamiento positivo que constituyen su modelo multidimensional del bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas con otros, dominio del ambiente, propósito de vida, autonomía y crecimiento personal.

- La *autoaceptación* es uno de los criterios centrales del bienestar. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes, no solo de sus fortalezas, sino también de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al., 2002).

- La capacidad de mantener *relaciones positivas con otras personas* es también una característica vital para el bienestar (Ryff y Singer, 1998). La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar.
- La dimensión de *autonomía* es esencial en el bienestar. Para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995). Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento (Ryff y Singer, 2008).
- El *dominio medioambiental o dominio del entorno,* es decir, la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias, es otra de las características del funcionamiento positivo. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
- Otra de las dimensiones de este modelo multidimensional de Ryff, es el *propósito de vida*, ya que las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido.
- La última de las dimensiones de este modelo es el denominado *crecimiento personal.* El funcionamiento positivo óptimo no sólo requiere de las características anteriores, sino que también necesita del empeño por desarrollar sus potencialidades por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al., 2002).

Estas han sido estudiadas por varios investigadores y se han correlacionado con factores sociodemográficos, psicológicos, biológicos y con diversas experiencias de vida (Ryff y Singer, 2008). Se trata de un modelo eudaimónico (García-Alandete, 2014).

### 2.2.1.3. Emociones Positivas. Teoría de la ampliación y construcción de Bárbara Fredrickson (2001).

Los científicos han tratado de identificar las actividades y los beneficios ligados al bienestar. Y en este sentido, en las dos últimas décadas se han desarrollado una variedad de investigaciones que demuestran cómo, unidos al concepto de bienestar, se divisan dos

constructos imprescindibles a la hora de permitir la adaptación del ser humano. Estos conceptos van unidos y son las emociones positivas y los estados de ánimo.

Concretamente, la teoría de Bárbara Fredrickson (2001) se centra sobre las emociones positivas, sustentando la relación entre emociones y bienestar. Esta teoría concretamente plantea que ciertas emociones específicas positivas (júbilo, contento, interés, orgullo, amor, etc.) permiten ampliar los repertorios de pensamiento y acción de los individuos. De forma que bajo estos estados, el pensamiento y los repertorios de conducta se vuelven más creativos y más abiertos. Las emociones negativas son muy útiles justamente por lo contrario: en situaciones extremas activan componentes psicofisiólogicos muy específicos y ayudan a poner en marcha conductas bastantes automáticas y estereotipadas.

El segundo elemento importante de la teoría es que estas emociones tienen un efecto acumulativo con el paso del tiempo y permiten de ese modo construir recursos duraderos personales, sean de tipo físico, intelectual, psicológico o social. Así pues, la teoría de Fredickson elabora una propuesta para comprender algo que hasta ahora no podíamos formular con claridad: el fin último de las emociones positivas y su valor adaptativo (Vázquez, 2009). En esta línea, estudios previos ponen de manifiesto el importante papel de las emociones positivas como amortiguadoras del impacto de las emociones negativas, evidenciando así como este rol amortiguador es fundamental para el bienestar humano (Vázquez et al., 2009).

Se trata de un modelo enmarcado dentro de la tradición hedonista y, por lo tanto, vinculado al bienestar subjetivo.

#### 2.2.1.4. Modelo de bienestar de Diener (1984)

Diener (1984) es uno de los principales investigadores del bienestar en el campo de la psicología. Ha realizado numerosos trabajos con otros colaboradores sobre distintos aspectos: la conceptualización del bienestar subjetivo, la identificación de las distintas variables psicológicas asociadas, los métodos de investigación más apropiados, las influencias culturales sobre el bienestar subjetivo y la relación de este con conceptos económicos como el progreso de las naciones (Diener 1994; 2000; Diener, Diener y Diener, 1995; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; Diener, Oishi y Lucas, 2009; Diener, Sandvik y Pavot, 1991; Diener y Seligman, 2004; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diener, Suh y Oishi,

1998; Diener et al., 2009; Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener, 2010).

Diener (1984) ha contribuido considerablemente a situar los aspectos teóricos del concepto de bienestar al reflexionar sobre los antecedentes filosóficos y las perspectivas teóricas que se pueden identificar en el estudio del que él denomina bienestar subjetivo, y que considera equivalente a la felicidad. Para Diener (2000) el bienestar subjetivo se define como las evaluaciones cognitivas y afectivas que una persona hace en torno a su vida. Estas evaluaciones incluyen tanto reacciones emocionales a acontecimientos, como juicios sobre satisfacción y logro. El bienestar subjetivo es, pues, un concepto amplio que incluye la experiencia de emociones agradables, bajo nivel de emociones negativas y un alto nivel de satisfacción con la vida.

Según Diener et al. (1999) los estados de ánimo y las emociones reciben el nombre de afectos, que representan las evaluaciones del individuo de los eventos de su vida y pueden ser positivos, si implican emociones placenteras, o negativos, si implican malestar psicológico o sufrimiento para la persona. Para ellos el balance emocional, la suma de emociones positivas y negativas, constituye el componente afectivo del bienestar subjetivo. Estos autores (Diener et al., 1999) establecen que en lo que respecta a los juicios globales o generales sobre la satisfacción con la vida, estos constituyen las valoraciones relacionadas con la forma como los individuos evalúan su desempeño a lo largo de su vida a la luz de unas metas y logros personales y de valores sociales determinados. Por su parte, la satisfacción con los dominios de la vida se refiere a una serie de variables externas relacionadas con la satisfacción personal, como por ejemplo, el nivel de satisfacción con el trabajo, la pareja, los ingresos, el lugar de residencia… Tanto los juicios de satisfacción con la vida como los de satisfacción con dominios específicos constituyen el componente cognitivo del bienestar subjetivo.

Diener (1984; 2000) plantea que el bienestar subjetivo, como área de la psicología positiva, es actualmente estudiado tanto en sus componentes (evaluaciones cognitivas y afectivas que realizan los individuos sobre sus vidas), como en los procesos de adaptación de las personas a sus circunstancias, la importancia de los logros alcanzados, los rasgos temperamentales y las influencias culturales sobre el bienestar. Además, plantea que el bienestar subjetivo está influenciado por múltiples factores, entre los que cabe mencionar: variables demográficas (género, edad, raza, empleo, religión, educación, ingreso), las conductas y sus consecuencias (contacto social, eventos sociales, actividades cotidianas) y por

último las influencias biológicas (refiriéndose principalmente a cuestiones de salud física) (Diener 1984, 2000). Este autor afirma que lo que constituye la buena vida es si ésta es deseable para las personas y si éstas consideran que están viviendo bien.

Este modelo, ampliamente reconocido a nivel internacional, resulta ser el más completo e interesante para llevar a cabo la presente investigación, ya que, desde una perspectiva hedonista, atiende al componente emocional del bienestar del individuo, así como a la influencia de contextos externos como la familia y la escuela, elementos de gran importancia para la motivación extrínseca ante la presión social.

### 2.2.2. Medición del bienestar

La elección de un instrumento de medida es difícil; depende del modelo teórico subyacente, de sus propiedades psicométricas, de sus características particulares (tiempo de realización, rango de edad evaluado, etc.). A pesar de que los instrumentos para la medición del bienestar subjetivo acostumbran a mantener correlaciones relativamente altas entre ellos, los resultados que ofrecen para diferentes muestras presentan características distintas (Casas et al., 2013).

A continuación, se analizan algunos de los instrumentos más utilizados para llevar a cabo la mediación del bienestar.

#### 2.2.2.1. *Personal Well-Being Index (PWI).*

El PWI es una escala que fue diseñada como parte de la *Australian Unit Wellbeing Index* y cada uno de sus siete ítems originales evalúa, de forma relativamente genérica y abstracta, la satisfacción con un ámbito de la vida. Sus propiedades psicométricas han sido publicadas en varios artículos (Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vugt y Misajon, 2003; International Wellbeing Group, 2006). Sus valores van de *completamente insatisfecho* a *completamente satisfecho* con puntuaciones de 0 a 10 y solo llevan etiquetas los extremos. La escala global es el resultado de sumar los ítems y reconvertir el resultado a una escala de 0 a 100. Aunque fue creada para su aplicación con adultos, ha sido probada con poblaciones a partir de 12 años en algunos países (Brasil, Chile, Rumania), mostrando buenas propiedades psicométricas (Casas, Sarriera, Abs, Coenders, Alfaro, Saforcada, y Tonon, 2011; Casas, Sarriera, Alfaro, González, Figuer, Abs, Bedin, Valdenegro y Oyarzún, 2014). La escala original incluye un ítem sobre satisfacción con la comunidad que ha sido cambiado en varias de las adaptaciones para adolescentes a otras lenguas. En España las pruebas piloto mostraron

que muchos adolescentes, particularmente los de entornos urbanos, no comprendían la pregunta. Por ello en algunos estudios con muestras españolas, este ítem ha sido sustituido por uno referido a la satisfacción con los grupos a los que pertenece el individuo mostrando un buen funcionamiento con este cambio (Casas et al., 2011).

Esta escala presenta buenas propiedades psicométricas (Tomyn y Cummins, 2010). y ha sido utilizada para población adolescente, dando también muy buenos resultados con población infantil (Casas, 2010).

#### 2.2.2.2. *Satisfaction with Life Scale (SWLS).*

La SWLS es definida por sus autores como una escala libre de contexto, es decir, sus ítems son de carácter genérico y no se centran en ningún ámbito concreto de la vida. Consta de cinco ítems cuyos valores tienen todos una etiqueta que va desde *totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo*. Sus propiedades psicométricas han sido descritas en varias publicaciones, como, por ejemplo, en Pavot y Diener (1993) y en Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). La escala original se responde mediante valores de 1 a 7. Existen varias adaptaciones al español de esta escala (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000), aunque ninguna de ellas realizada específicamente para adolescentes. Por esta razón, Casas et al. (2011) efectuaron su propia adaptación, garantizando la equivalencia en catalán y castellano, mediante triple comprobación por parte de investigadores bilingües. Debido a su sentido negativo, la puntuación del ítem 5 se invierte para calcular la suma global de la escala. Dicho ítem ha sido criticado por varios autores, considerando que no mide bienestar subjetivo, sino actitudes ante nuevas experiencias (Veenhoven, 2009), por lo que se ha hipotetizado que puede ser problemático su uso con poblaciones adolescentes.

Esta escala presenta buenas propiedades psicométricas (Pavot y Diener, 1993) y ha sido utilizada para población adolescente, dando también muy buenos resultados con población infantil (Casas, 2010).

#### 2.2.2.3. *Positive and Negative Affect Schedule:* (PANAS)

Se trata de una escala desarrollada por Watson, Clark y Tellegen (1988) y su correpondiente adaptación española la llevaron a cabo Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999).

Es una escala tipo Likert que mide las dimensiones con las escalas de afecto positivo y negativo. Consiste en dos escalas de diez ítems cada una. Los participantes deben puntuar en

una escala Likert de 1 a 5, en la que 1 es *ligeramente o nada* y 5 es *mucho*, hasta qué punto se sienten habitualmente de la forma que indican 20 adjetivos (atento/a, irritable, culpable, interesado...). El cuestionario posee una adecuadas propiedades psicométricas (Sandin et al., 1999).

Se puede administrar a niños y adolescentes (7-17 años). El instrumento consta de 20 ítems y dos escalas, Afecto positivo y Afecto negativo (10 ítems cada una). Se cumplimenta teniendo en cuenta los sentimientos y emociones habituales. Tienes tres opciones de respuesta 1=Nunca, 2=A veces, 3=A menudo. Muestra una buena fiabilidad que se encuentra entre .70 y .80 (alpha de Cronbach).

#### 2.2.2.4. *Scale of Positive And Negative Experience* (SPANE)

Esta escala fue desarrollada por Diener et al (2009). Esta escala presenta propiedades psicométricas adecuadas y ha sido validada y adaptada a nuestro contexto sociocultural por Silva y Caetano (2013) y, posteriormente, por Casaretto y Martínez (2017). Consta de 12 ítems, seis evalúan experiencias positivas (SPANE-P), empleando adjetivos como *alegre* o *complacido* para preguntar por los sentimientos positivos experimentados durante las últimas cuatro semanas por el individuo y otros seis evalúan experiencias negativas (SPANE-N), usando adjetivos como *triste* o *molesto* para referirse a los sentimientos negativos. El balance de afectos (SPANE-B) resulta de restar el SPANE-N del SPANE-P. Los participantes deben responder en base a un formato tipo Likert de cinco puntos (de 1=muy raramente o nunca a 5= muy a menudo o siempre).

Esta escala, que ha sido traducida a seis idiomas diferentes y ha obtenido buenos resultados en cuanto a fiabilidad y validez (Diener et al., 2010).

Presenta varias ventajas frente a otros cuestionarios diseñados para medir emociones. En primer lugar, se utilizan sentimientos generales (positivos, agradables, negativos), por lo que permite reflejar todo el rango de emociones y sentimientos que el sujeto puede sentir (tanto positivos como negativos) y de manera breve. En segundo lugar, este cuestionario parece funcionar bien en distintas sociedades y culturas (Diener et al., 2010). En tercer lugar, esta escala se refiere al momento en el que el sujeto experimenta dichos sentimientos, con la ventaja de que se predice mejor el bienestar a largo plazo y las respuestas pueden ser más exactas, ya que el sujeto tiene un marco de tiempo delimitado y todavía cercano. En cuarto lugar, dado que la evaluación del bienestar subjetivo debe basarse más en la frecuencia de la

experiencia que en la intensidad de ésta (Diener et al., 1991), esta escala resulta especialmente interesante al preguntar a los sujetos por la frecuencia (de 1=*nunca* a 5=*siempre* ) con en la que han experimentado cada sentimiento.

Se trata pues de una escala que se ajusta al modelo teórico elegido (Diener, 1984) para llevar a cabo la presenta investigación, ha sido validada en España tanto en población infantil como adulta, es rápida de aplicar y fácil de comprender y, por todo ello, ha sido la elegida para desarrollar este trabajo.

## 2.3. Bienestar subjetivo

Abbe, Tkach y Lyubomirsky (2003) señalan que las personas felices o con alto bienestar subjetivo evalúan e interpretan los eventos vitales de una forma más positiva y constructiva. Además, la gente feliz vive más tiempo y la felicidad afecta a la salud, evaluada tanto objetiva como subjetivamente (Argyle, 1997).

Diener (Diener, 1984; Diener et al., 1998) plantea un modelo de bienestar subjetivo conformado por la satisfacción con la vida en general y con diversos dominios o facetas valoradas por el individuo, así como la clara y notoria preponderancia de afectos o emociones positivas sobre las negativas. Esta estructura ha sido corroborada por numerosos estudios (Lucas, Diener y Suh, 1996), siendo en la actualidad la que mayor aceptación obtiene. Los dos elementos diferenciados del bienestar, emoción y cognición, se relacionan de manera compleja y en ocasiones puede darse una discrepancia entre la vivencia afectiva y la valoración que el sujeto hace de su propia vida.

### 2.3.1. Componentes del bienestar subjetivo.

Diener (1984) establece que el bienestar subjetivo está formado por los siguientes elementos:

- Carácter subjetivo, relativo a la propia experiencia de la persona.
- Dimensión global, debido a que incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida.
- Inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza no implica solo la ausencia de factores negativos.

#### 2.3.1.1. Componente cognitivo del bienestar subjetivo.

Desde el clásico posicionamiento de Campbell, Converse y Rodgers (1976), el concepto de bienestar subjetivo se considera estrechamente ligado a la noción de satisfacción general con la vida y con diferentes ámbitos de esta, aunque cuáles son los ámbitos relevantes para evaluar la satisfacción vital es una cuestión que se ha mantenido siempre en discusión. Cummins et al. (2003) plantean que lo fundamental de la noción de bienestar subjetivo son las evaluaciones que hace cada persona sobre la satisfacción con su vida. De esta manera, el bienestar subjetivo, según recogen Petito y Cummins (2000), se refiere a varios tipos de opiniones, favorables o desfavorables, que las personas sostienen sobre sus vidas. Las personas, en este tipo de evaluación, examinan las condiciones de sus vidas, pesan la importancia de esas condiciones y después las evalúan en una escala cuyos rangos varían de la completa insatisfacción a la completa satisfacción (Diener et al., 2009).

La satisfacción con la vida es entendida como una evaluación global que hace la persona sobre la calidad de su vida ante sus circunstancias (Seligson, Huebner y Valois, 2003), la cual da cuenta del nivel con que evalúa su vida en términos positivos y generales, o con referencia a ámbitos específicos, tales como la familia, amigos o la escuela, y en términos temporales, se refiere a un estado presente, aunque no momentáneo (Huebner, 1994; Seligson, Huebner y Valois, 2005). La satisfacción con la vida alude a una dimensión cognitiva, un juicio evaluativo sobre la propia vida. Se trata, por tanto, de una medida a largo plazo, puesto que el individuo realiza una valoración de su trayectoria vital para emitir un juicio acerca de su grado de satisfacción con la misma; es decir, analiza aspectos concretos de su vida, pone en una balanza lo positivo frente a lo negativo y, finalmente, concluye un juicio de satisfacción general (Lucas et al., 1996). Por consiguiente, la ventaja de usar la satisfacción con la vida como una medida de bienestar subjetivo es que abarca un sentimiento global de bienestar desde la perspectiva personas de cada individuo (Diener et al., 2009).

La definición más aceptada de satisfacción con la vida es la expuesta por Diener et al. (1999) quienes establecen que se trata de "un juicio valorativo en el que el individuo evalúa la calidad de vida sobre la base de su propio criterio" (p. 279). Asimismo, diferencian entre satisfacción con la vida en términos globales y la satisfacción en una serie de dominios concretos de la vida o ámbitos particulares de esta, tales como la familia, el trabajo, la salud o

las amistades (Diener, 1994; Diener et al., 1999), comparando lo que la persona ha conseguido, es decir, sus logros, con lo que esperaba obtener, esto es, sus expectativas (Diener et al., 1985).

Por su parte, Cummins (1996) propone la descomposición de los juicios que las personas realizan de sus vidas en los siguientes dominios o áreas relevantes en este proceso de valoración:

- Bienestar material.
- Salud, productividad.
- Intimidad.
- Seguridad.
- Comunidad.
- Bienestar emocional.

Michalos (1982) concluye que las dimensiones que más contribuyen al bienestar subjetivo son la satisfacción con la vivienda y con la salud, así como la autoestima. Pero habría notables diferencias individuales en función de variables como el sexo, la edad de los individuos y el ámbito, rural o urbano, en que vivan. Bharadwaj y Wilkening (1997), por su parte, establecen que la satisfacción con la vida se encuentra determinada por la satisfacción experimentada con los siguientes dominios: familia, condiciones de vida, trabajo, salud, actividades de ocio e ingresos. Y otros estudios apuntan a que la satisfacción con la vida correlaciona estrechamente con logros personales y circunstancias sociales como el nivel educativo personal, la riqueza de la nación o la riqueza personal (Diener y Seligman, 2004).

Schimmack (2008) considera que los cambios en la satisfacción con los dominios como la familia, el trabajo o la salud, afectan a la satisfacción con la vida en términos generales. De hecho, Schimmack, Diener y Oishi (2002) ya comprobaron a través de sus investigaciones que las personas que evaluaban su satisfacción con la vida tenían significativamente más pensamientos relacionados con dominios importantes, como la familia, el trabajo o la salud, que con dominios menos significativos. En opinión de Diener (1984), la estructura concreta de la satisfacción con dominios específicos de la vida depende de la cultura y de la manera en que se estructura la vida de cada uno.

A tenor de todas estas consideraciones, el bienestar subjetivo que experimenta el individuo vendría determinado tanto por factores que afectan estrictamente a la vida de un individuo en particular (estado de salud, relaciones familiares y sociales, etc.) como por otros factores contextuales que influyen sobre el conjunto de la población (factores sociales, económicos, políticos, etc.). No obstante, parece que son los ámbitos de funcionamiento más próximos e inmediatos a la vida personal de los individuos los que ejercerían una mayor influencia sobre su bienestar subjetivo.

#### 2.3.1.2. Componente emocional del bienestar subjetivo.

El afecto puede definirse como las experiencias anímicas y emocionales que experimentamos y que nos informan sobre la marcha de nuestras vidas (Vázquez, 2009) y se mide sobre todo como el equilibrio de las emociones positivas y negativas (Bradburn, 1969; Watson et al., 1988). En opinión de Diener et al. (1999), los afectos representan las evaluaciones personales de los sucesos que ocurren en la vida de las personas.

Atendiendo a Watson et al. (1988), un alto afecto positivo reflejaría entusiasmo, energía, alerta, interés y alegría, mientras que un bajo afecto positivo indicaría letargo y fatiga. En un alto afecto negativo predominarían los sentimientos de ira, culpa, temor y nerviosismo, mientras que el bajo afecto negativo sería un estado de calma y serenidad. Numerosos estudios han analizado las posibles relaciones entre afecto y diferentes problemas psicológicos. La ansiedad se asocia con un estado de alto afecto negativo, sin apenas relación con el afecto positivo y la depresión se caracteriza por un estado mixto de alto afecto negativo y bajo afecto positivo; de especial relevancia son también las correlaciones encontradas entre el afecto y diferentes dimensiones de la personalidad. Así, el afecto positivo se asocia con extraversión, mientras que el afecto negativo con neuroticismo.

Lyubomirsky et al. (2005), por su parte, en un estudio de meta-análisis, encuentran que el afecto positivo puede ser la causa de algunas de las características, recursos y éxitos deseables que correlacionan con el bienestar, ya que incluye cualidades como la confianza, el optimismo, la autoeficacia, la sociabilidad, la actividad, la energía, la conducta prosocial, el bienestar físico, el afrontamiento efectivo, la originalidad y la flexibilidad.

Hernández (2005) afirma que hay algunas emociones con mayor poder de determinación del bienestar subjetivo, como son la ilusión, de forma positiva, y la inseguridad, de forma negativa. Además, la alegría, el disfrute y el amor manifiestan mayor

bienestar subjetivo. Las emociones que más entorpecen son la intranquilidad, la rabia y la tristeza, por este orden. De acuerdo con este planteamiento, las personas más felices o de mayor bienestar subjetivo manifiestan una mayor confianza en sí mismos, se animan más a sí mismos, encuentran un sentido positivo a los inconvenientes y a los fracasos y tienen una automotivación proactiva. Por el contrario, las personas con peor bienestar subjetivo se identificarían por una evaluación subjetiva negativa, anticipación aversiva, focalización en la carencia, anticipación de esfuerzo y costo y predisposición hostiligénica.

Los diferentes niveles de afecto positivo y de afecto negativo que podemos experimentar permiten así hacer clasificaciones de tipos de personas en función del grado en que experimenten o no distintos tipos de emociones (Bilbao, Páez, Da Costa y Martínez-Zelaya, 2013).

Bradburn (1969) establece que el afecto positivo y el afecto negativo son dos componentes de la felicidad separados e independientes. Esta conclusión se ve apoyada por la frecuencia con que el afecto positivo y el negativo se relacionan con diferentes variables (Bradburn, 1969; Diener et al., 1985; Watson et al., 1988). En consecuencia, la frecuencia del afecto es mejor indicador que la intensidad, ya que la frecuencia está más asociada con el bienestar a largo plazo que la intensidad (Diener et al., 1991). Para Diener (1984) la ausencia de afecto negativo no es lo mismo que la presencia de afectos positivo. Los intentos de mejorar la vida deben tanto reducir el afecto negativo como aumentar el positivo. Así, Diener et al. (1999) concluyen afirmando que la persona feliz tiene un temperamento positivo, mira el lado positivo de las cosas, no rumia excesivamente los acontecimientos negativos, vive en una sociedad desarrollada económicamente, tiene confidentes sociales y posee recursos adecuados para progresar hacia sus metas.

Las investigaciones realizadas sobre el impacto temporal de los hechos vitales (Suh, Diener y Fujita, 1996; Bilbao et al., 2013) muestran que tanto los hechos positivos como los negativos ocurridos hace tres meses tienen una influencia significativa en el bienestar subjetivo del individuo, disminuyendo su impacto unos meses después. Además, el impacto de los hechos negativos se relaciona más fuertemente con el afecto negativo y disminuye el positivo. Estudios realizados señalan que los hechos negativos tienen un impacto mayor y más duradero en las personas que los hechos positivos, a pesar de que estos sean más frecuentes (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, y Vohs (2001

Se han planteado distintos motivos que expliquen por qué lo malo es más fuerte que lo bueno. Los hechos negativos impactan más en la afectividad y el pensamiento de las personas, ya que generalmente son contrarios a sus expectativas e intenciones, además de ser menos frecuentes (Baumeister et al., 2001). Se ha comprobado que las personas reaccionan más fuertemente y utilizan más recursos cognitivos, emocionales y fisiológicos ante eventos negativos (Ayduk y Kross, 2010), estableciéndose así una asimetría con mayor impacto del afecto negativo que el positivo sobre el bienestar y la balanza de afectos (Bilbao et al., 2013; Larsen, 2009).

Larsen (2009), en cuyo modelo de análisis de los afectos positivos y negativos se centra esta investigación, explica que los afectos no influyen de igual modo en el bienestar de las personas. La asimetría existente, comentada anteriormente, provoca que los afectos negativos tengan mayor peso sobre el balance afectivo a razón de 3:1, es decir son necesarios los afectos positivos tres veces para compensar un solo afecto negativo. Así pues, para lograr un balance afectivo sería necesario tener tres veces más afectos positivos que negativos.

### 2.3.2. Bienestar subjetivo en niños y adolescentes.

En el caso de la población adulta el bienestar subjetivo se encuentra relacionado positivamente con el funcionamiento efectivo de la persona en diferentes dominios de la vida y sus predictores se encuentran vinculados a factores intrapersonales y, aunque en menor medida, pero también significativamente, a factores contextuales (Galinha y Pais-Ribeiro, 2012). En lo que respecta a los niños y adolescentes conocer cómo son, sienten, piensan y actúan los niños y los adolescentes proporciona una información valiosa tanto en el ámbito psicológico, como en el educativo y social; y tanto en el área de la prevención como en el de la intervención o rehabilitación. Los diferentes modelos de vulnerabilidad muestran la importancia de identificar no sólo los factores de riesgo, sino también los factores de protección que permiten diseñar intervenciones preventivas más eficaces (Ezpeleta, 2005).

Sin embargo, la mayoría de los estudios que incluyen evaluación de la felicidad o el bienestar subjetivo se han centrado en los adultos y son menos los que están dirigidos a niños o adolescentes. Según Park (2004), algunos autores lo atribuyen a que existen pocos instrumentos de medida destinados a esta población, mientras que para otros la explicación parte de la idea de que los niños y adolescentes tienen dificultades para evaluar algunas

dimensiones relacionadas con el bienestar, porque no son capaces de integrar información que evalúe las diferentes dimensiones que lo conforman.

Para mantener cierto bienestar emocional es imprescindible que el niño regule sus emociones negativas de una forma adaptativa (Zeman et al., 2001). Pero, al igual que está bien documentada la relación de una deficitaria gestión de las emociones negativas con los trastornos de salud mental y física, y con la falta de competencia social (Cole, Martin y Dennis, 2004; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000. Por otra parte, el buen manejo de las emociones positivas contituye uno de los aspectos fundamentales que conforman la adaptación sana al entorno (Seligman, 2006).

Según Huebner (2004), los estudios sobre el bienestar subjetivo de poblaciones adolescentes son muy escasos en comparación con los realizados con adultos. Además, apenas existen investigaciones que comparen el bienestar de los adolescentes de contextos socioculturales distintos. Sólo en las últimas décadas parece que ha empezado a emerger un cierto interés científico por estudiar el bienestar subjetivo durante la infancia y la adolescencia (Huebner, 1994; Casas, Alsinet, Rosich, Huebner y Laughlin, 2000). Hasta hace bien poco se daba por supuesto que los resultados obtenidos de población adulta debían ser válidos para toda la población. Aunque se ha incrementado el interés, la disponibilidad de estudios sobre el bienestar subjetivo de niños y adolescentes dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que ofrece la investigación con adultos, tanto cuantitativa como cualitativamente (Casas, 2010; Casas y Bello, 2012).

Entre los estudios realizados con población no adulta destacan los desarrollados por Casas y Bello (2012) que llevaron a cabo una investigación sobre el bienestar subjetivo infantil en España con una muestra de casi 6.000 niños de todo el territorio nacional. Observaron que los niveles más altos de bienestar subjetivo se dan entre aquellos niños que dan más importancia a los valores más relacionales (simpatía, amabilidad, relaciones personales, solidaridad), mientras que son menores entre los que dan más importancia a los valores materialistas (dinero, poder, imagen). A pesar de que los resultados mostraron elevados niveles de bienestar subjetivo general en los niños españoles, el estudio ha evidenciado cómo los niveles de bienestar varían mucho en función de muchos factores, como los distintos ámbitos de la vida, la Comunidad Autónoma o ciudad de residencia, las condiciones del contexto, las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de cada uno y algunos rasgos personales. Además, este estudio concluye afirmando la necesidad de profundizar en el

análisis de los distintos ámbitos específicos del bienestar infantil, tanto de la población general como de grupos específicos o especialmente vulnerables, así como de la evolución del bienestar en distintas etapas de la infancia y la adolescencia, profundizando también el estudio a nivel de las distintas ciudades y Comunidades Autónomas. Siguiendo estas observaciones, la presente investigación se centra en el estudio del bienestar dentro del colectivo de los niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales residentes en la comunidad valenciana.

Es importante señalar los resultados de estudios con población adolescente que destacan la relación negativa entre el bienestar y los problemas escolares (Grenspoon y Saklosfske, 1997) y psicológicos, entre los que destacan, la ansiedad y los síntomas de depresión (Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992; Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006) y el estrés (Huebner, Drane y Valois, 2000; Sáinz et al, 2012). Especial atención merece el resultado encontrado en numerosos estudios que confirman una estrecha correlación positiva entre satisfacción con diferentes dimensiones de autoconcepto (Goñi, Rodríguez Fernández y Ruíz de Azua, 2004), factores de afectividad (Pelechano, Peñate, Ramírez y Díaz Cruz, 2005) y las relaciones con los demás en niños y adolescentes (Dew y Huebner, 1994; Leung y Zhang, 2000).

La investigación ha demostrado consistentemente que la mayoría de la gente es feliz, independientemente de variables sociodemográficas o económicas. Este dato se repite cuando se estudia la adolescencia, ya que la mayoría de los adolescentes se describen a sí mismos como felices (Casas, Rosich y Alsinet, 2000). En el informe del 2004 (López Blasco, Cachón, Comas, Andreu, Aguinaga y Navarrete, 2005) aparece un alto porcentaje de jóvenes que dicen sentirse felices por *todo*, lo que, según los autores, apoya la idea de una juventud optimista y/o de jóvenes que no saben identificar la causa de su felicidad.

En el estudio coordinado por Javaloy (2007) se aborda de forma exhaustiva la felicidad y el bienestar de la juventud española (entre 15 y 29 años) concluyendo que existe una tendencia general a ser bastantes felices; no encuentran diferencias entre géneros, aunque sí con edad, los adolescentes parecen ligeramente más felices que los jóvenes adultos; los jóvenes manifiestan una satisfacción general con las áreas vitales, una menor satisfacción en el trabajo, economía y ocio, y mayor en relaciones sociales, salud y físico; son optimistas, tienen alta autoestima y expresan sus emociones.

Casas, Figuer y González (2005) evalúan la satisfacción en varios dominios y una puntuación global de satisfacción con la vida en adolescentes entre 12 y 16 años y encuentran

que las chicas únicamente expresan niveles más altos de satisfacción con el aprendizaje que los chicos y que no existen diferencias significativas en la satisfacción con las relaciones interpersonales ni en la satisfacción con el uso del tiempo ni en la puntuación global. Con respecto a la edad, encuentran que la satisfacción con el aprendizaje decrece a medida que los adolescentes se hacen mayores. En cuanto a la satisfacción con el colegio/instituto y las relaciones con los compañeros, se encuentra que los adolescentes españoles, por lo general, se encuentran satisfechos con ambos dominios. La mayoría de los adolescentes dicen tener muchos amigos en su centro de estudios.

En un intento de aportar elementos novedosos a las lagunas existentes en los estudios sobre el bienestar de poblaciones adolescentes, Casas et al. (2012) realizaron un estudio para explorar el bienestar subjetivo de dos muestras de adolescentes de entre 15 y 18 años de dos Comunidades Autónomas de características diferentes: Asturias y Cataluña. Los adolescentes de ambas comunidades mostraron niveles de bienestar subjetivo muy altos, aunque con una cierta tendencia a la baja con la edad. Anteriormente, Casas et al. (2011) compararon el bienestar de adolescentes entre varios países obteniendo los mismos resultados descritos en el estudio anterior.

En los últimos tiempos surgen los estudios que tratan de explicar el desarrollo adolescente positivo y analizan conjuntamente las características intraindividuales y los factores ambientales (Rodríguez-Fernández et al, 2012). Casas (2011) ha explorado las relaciones que mantienen determinados recursos psicológicos (resiliencia y autoconcepto) y sociales (apoyo familiar y de los iguales) con los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo). La consideración simultánea de distintos factores se ajustaba adecuadamente a las complejas interacciones adolescente-contexto facilitando la adaptación.

Casas (2011) plantea la necesidad de analizar la relación que mantienen determinados recursos personales y de carácter psicosocial con el bienestar subjetivo de los adolescentes, entendiendo el bienestar subjetivo como la medida diferenciada de la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo.

Rodríguez-Fernández et al. (2016), por su parte, exploran las relaciones del bienestar subjetivo con resiliencia, autoconcepto y apoyo social, identificando variables predictoras del bienestar subjetivo entre adolescentes de 12 a 15 años. Los resultados confirmaron la existencia de relaciones entre bienestar subjetivo y las variables resiliencia, autoconcepto y

apoyo social. Alto nivel de autoconcepto, resiliencia y apoyo familiar fueron predictores de satisfacción con la vida; alto nivel de resiliencia, autoconcepto y apoyo de las amistades, de afecto positivo; y bajo nivel de autoconcepto y apoyo familiar, de afecto negativo.

Habida cuenta de la revisión realizada sobre los estudios acerca de bienestar subjetivo realizados con población infantil y adolescente, es necesario hace lo propio con el entorno familiar, ya que se trata del contexto social con mayor influencia sobre estos individuos.

## 2.4. Familia y bienestar subjetivo

Tal y como propone Seligman (2003), para entender la experiencia humana desde un punto de vista positivo es necesario tener en cuenta tres elementos: un análisis de las experiencias positivas (que incluye estudiar el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida, entre otros), favorecer rasgos individuales (formación del carácter y fortalezas) y analizar las características de las instituciones positivas (familia, escuela y sociedad en general) que faciliten el desarrollo de los dos primeros.

En la familia, el concepto de bienestar abarca tres tipos de requisitos para su consecución (Constanza et al., 2007): los factores objetivos relativos a unas condiciones adecuadas de vida propias de la cobertura y satisfacción de las necesidades básicas; los factores subjetivos que consideran la satisfacción que siente una persona con esas condiciones y la integración de ambos componentes.

Blanco y Díaz (2005) plantean un concepto de bienestar ligado estrechamente a las características de las relaciones sociales tales como la integración social, definida como la evaluación de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad; la aceptación social o la valoración que hacemos de las personas y de la naturaleza humana en general; la contribución social, que se basa en la sensación que podemos tener de estar desempeñando una función y un sentido de utilidad; la actualización social o la confianza desarrollada en el futuro de la sociedad y en sus posibilidades de crecimiento y desarrollo y la coherencia social, que determina el orden organizativo y el funcionamiento del mundo social.

Desde esta perspectiva nuestro bienestar depende tanto de lo que nos ocurre directamente como de la manera de interpretar el intercambio que mantenemos con quienes nos son próximos, la familia es uno de nuestros agentes sociales más cercano. La pareja y la familia son nuestros agentes sociales más cercanos (Herrero, 2004). Sobre la base de este

modelo, la funcionalidad familiar se puede representar por medio de variables, como la cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar. Por lo que la satisfacción familiar responde a la premisa de que los niños y adolescentes con una vida familiar funcional son personas con buen control familiar y, por tanto, ofrecen pocas posibilidades de presentar conductas desadaptativas. En tal sentido, resulta claro pensar que una elevada satisfacción personal y familiar generará, dentro del contexto familiar, una dinámica positiva que permite consolidar y fortalecer la estructura de dicha familia y concede un ambiente estable y positivo que se convierte en un óptimo soporte familiar que motiva y refuerza las acciones asumidas por éstos en situaciones difíciles. A la inversa, se ha observado que niveles altos y permanentes de insatisfacción familiar suelen afectar la personalidad de los integrantes de la familia, convirtiéndose en un factor de alto riesgo para sus integrantes (Sobrino, 2008).

El modelo actual de familia ha cambiado mucho con respecto al concepto clásico de unidad familiar. Ha variado su composición, su tamaño y sus funciones, lo que pone a prueba su capacidad de adaptación. Diener (2000), con relación a estos desafíos familiares y su impacto en la felicidad, plantea ciertas paradojas referentes a las obligaciones familiares que conlleva formar parte de una familia frente a la libertad individual reivindicada por cada uno de sus miembros. Sin embargo, la vida familiar sigue siendo uno de los factores que contribuyen más al bienestar del niño y el adolescente (Ho-Tang, Mei-Ju, Wei-Hung y Chin-Tang, 2016).

El bienestar de los padres resulta de gran importancia para el conjunto familiar, ya que este depende no sólo de los problemas económicos o de pareja, sino también de poseer un sentimiento de eficacia en su rol familiar (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia y Scabini, 2011), un alto grado de conexión con sus hijos (Kiecolt, Blieszner y Savla, 2011), así como de las emociones positivas o negativas provenientes de estos (Nelson, Kkushlev y Lyubomirsky, 2014).

Se ha observado que la familia, y en especial la calidad de esta relación, constituye un aspecto importante del bienestar subjetivo en los niños, así como las relaciones sociales con otros adultos y los amigos (Goswami, 2012). De manera específica, en la investigación de Tisdale y Pitt-Casuphes (2012) sus resultados sugieren que el género infantil, percepciones del entorno escolar y los padres que vienen a casa del trabajo en un buen estado de ánimo predicen significativamente la variabilidad en los autoinformes sobre el bienestar en los adolescentes. Asimismo, la investigación de Luna et al. (2011) examina la relación entre la

satisfacción de la vida de familia del adolescente y su bienestar subjetivo, considerando los componentes afectivos y cognitivos de este último. Se encontró un predominio moderado de los aspectos positivos sobre los negativos del bienestar subjetivo, así como el hecho de que los varones manifestaron estar más satisfechos que las mujeres, tanto con sus atributos y logros personales como con su vida de familia. En cuanto al aspecto afectivo, las mujeres mostraron mayores puntajes, tanto de afecto negativo como del positivo, y concluyeron mencionando que la familia continúa siendo, durante la adolescencia, uno de los principales aspectos del bienestar subjetivo, aunque los individuos inicien nuevas e importantes relaciones con amigos y parejas durante este periodo.

Las evaluaciones del bienestar también refieren que el hecho de que exista satisfacción familiar y bienestar psicosocial en los distintos miembros de la familia incrementa sus recursos personales y sociales e incide positivamente en su funcionamiento, mientras que, por el contrario, la existencia de un consumo abusivo de sustancias tóxicas, depresión o de problemas de ansiedad en alguno de sus miembros disminuye sus recursos personales y sociales, además de que se convierte en un factor de estrés para el sistema familiar. De tal forma, el mejor modo de favorecer el adecuado desarrollo psicosocial de los miembros de la familia, su bienestar y satisfacción es, sin duda, incidir en la potenciación de sus recursos personales, sociales y familiares (Jach, Sun, Loton, Chin y Waters, 2017; Musitu y Cava, 2007).

Es evidente que las familias no son los agentes exclusivos del bienestar del individuo. Su capacidad de respuesta es desigual y depende de factores como el nivel de conflicto y la calidad de la comunicación que se mantiene en su unidad, sus condiciones económicas y el estrés al que se encuentran sometidas. Esto nos lleva a entender que el bienestar de las familias depende de las elecciones individuales de sus miembros pero también del entorno en el que se integran. No se puede estudiar la mejora de su calidad de vida de manera aislada de los colegios, los centros recreativos, las empresas, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de su comunidad. También las familias constituyen agentes activos del desarrollo social (Gil, 2014)

La influencia de las relaciones con la familia y las amistades en la adaptación personal de los adolescentes cuenta con una amplia evidencia empírica. Concretamente, la investigación previa subraya el significativo papel de las variables familiares e interpersonales en la protección del bienestar personal durante la adolescencia (Raboteg-Saric y Sakic, 2014).

Ahora bien, no se encuentran muchos estudios que especifiquen el papel que ejercen conjuntamente el apoyo familiar y el apoyo de los iguales sobre las variables satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. El estudio de Rodríguez-Fernández et al. (2012) encontró que el apoyo de la familia y de los iguales presentan un efecto directo sobre la satisfacción con la vida. En la misma línea, otro estudio transcultural (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, y Stein, 2013) demostró en población occidental que el apoyo familiar predice significativamente cada uno de los aspectos del bienestar subjetivo, mientras que el apoyo de las amistades tan solo predice las emociones positivas.

Los resultados del estudio realizado por Rodríguez-Fernández et al (2016) vienen a confirmar en parte estos hallazgos, pues corroboran la importancia del apoyo familiar y el apoyo de las amistades sobre la satisfacción con la vida y el afecto positivo, respectivamente. Esta dispar relación que ejercen el contexto familiar y el contexto de las amistades sobre el bienestar subjetivo constata el impacto diferencial de las fuentes de apoyo social sobre las dimensiones del desarrollo positivo. Parece que las evaluaciones cognitivas que los adolescentes realizan sobre su vida se corresponden con la familia, mientras que las evaluaciones afectivas lo hacen con el apoyo de los iguales (Casas et al., 2013).

En este sentido, cabe destacar el hecho de que en la adolescencia, las relaciones familiares se muestran como más importantes para el bienestar que las experiencias escolares, las relaciones con iguales o las condiciones demográficas (Dew y Huebner, 1994). Las características familiares que contribuyen a la satisfacción con la vida de los adolescentes, según Joronen y Astedt-Kurki (2005) incluyen un hogar confortable y seguro, una atmósfera afectuosa caracterizada por relaciones familiares cercanas y armónicas, una comunicación abierta y sincera, control parental y participación en actividades con los adolescentes, sentirse importante dentro de la familia y el apoyo hacia las relaciones del adolescente con otras personas y actividades fuera de la familia.

Así pues, tras realizar un resumen en el apartado anterior sobre los estudios realizados sobre bienestar en niños y adolescentes como en el ámbito familiar en el apartado que nos ocupa, sería conveniente desarrollar ampliamente la investigación desarrollada sobre bienestar subjetivo y niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales, población objeto de estudio del presente trabajo.

## 2.5. Bienestar subjetivo y altas capacidades intelectuales

Es cierto que la compleja configuración cognitiva de los estudiantes con altas habilidades comporta también una cierta complejidad e incluso diversidad de sus aspectos emocionales y de personalidad, porque suelen tener vivencias más intensas y complejas que las de sus compañeros (Gross, 2002; Peterson, 2014). De hecho, algunos expertos afirman que los superdotados muestran una mayor conciencia, mayor sensibilidad y una mayor capacidad para entender y transformar las percepciones intelectuales y emocionales en experiencias. Las emociones no se pueden tratar por separado de la inteligencia, porque se entrelazan y se influyen mutuamente. Los pensamientos y las emociones de los superdotados difieren de los de los demás, y como resultado perciben su mundo y reaccionan de una manera diferente (Kane y Silverman, 2014; Neville, Tolan y Piechowski, 2013).

A lo largo de los años, el estudio de las altas capacidades intelectuales ha estado centrado principalmente en el conocimiento de la dimensión cognitiva de dicho fenómeno, ya sea para abordar el proceso de identificación de este tipo de sujetos, o para diseñar estrategias de intervención psicoeducativa (Makel, Lee, Olszewki-Kubilius y Putallaz, 2012; Tourón y Santiago, 2013). Sin embargo, en los últimos tiempos se viene observando en la literatura un incremento de la investigación en los aspectos emocionales de este grupo de población (Prieto y Hernández, 2011; Reis y Renzulli, 2004; Vialle, Heaven y Ciarrochi, 2007).

Las investigaciones realizadas en este campo presentan perspectivas divergentes respecto al ajuste psicosocial y emocional y el nivel de bienestar de estas personas. Por un lado, muchos estudios destacan un mejor ajuste psicológico de los individuos AC frente a individuos de capacidad intelectual normal (Galluci, Middlenton y Kline, 1999; Gross, 2002; Reis y Renzulli, 2004; Schuler, 2002; Terman, 1925; Terman y Oden, 1959). Y por otro, existen gran cantidad de estudios que consideran que los individuos AC son más vulnerables a los problemas de ajuste emocional debido precisamente a su superdotación (Janos y Robinson, 1985; Plucker y Callahan, 2014; Pyryt, 2011; Roedell, 1986; Vialle et al., 2007). Esta diferencia de opiniones constituye la base de este estudio.

Neihart (1999), revisando la literatura existente hasta el momento, afirmó que no se podía asumir totalmente ninguna de las posturas. El ajuste social de los niños y su bienestar, en general, dependen de variables como el tipo de superdotación, el entorno educativo en el que se encuentre el niño, y sus características personales (autopercepción, temperamento y circunstancias vitales). Sin embargo, teniendo en cuenta también aspectos contextuales que

podrían ser determinantes para el bienestar de los sujetos con AC (y para el de los niños en general), Neihart (1999) señala que a partir de cierto nivel de CI, resulta muy difícil encontrar entornos educativos y tipo de enseñanza que satisfaga las necesidades de los niños con una capacidad intelectual extremadamente alta; motivo por el cual este colectivo podría sufrir una mayor vulnerabilidad que los superdotados moderados. Por tanto, parece clara la necesidad de seguir investigando el tema, teniendo en cuenta que el CI es sólo uno de los factores implicados en la adaptación psicosocial del niño. El sexo, tipo de centro escolar o el método de enseñanza, entre otros, influyen igualmente en la constitución de las relaciones interpersonales y el bienestar general de la persona (Gallagher, 2015).

Hay una cantidad considerable de evidencias que apoyan la idea de que los alumnos AC no sólo son académicamente precoces, sino que también muestran mayor madurez social y emocional que sus compañeros. En este sentido, Clark (1992) y Silverman (1994) argumentan que los alumnos AC pueden caracterizarse por poseer un avanzado juicio moral, mayor sentido de autoconciencia y sensibilidad a las expectativas y sentimientos de los otros. Silverman (1994) señala que estos y otros factores concomitantes, como la introversión, el idealismo, el perfeccionismo y altos niveles de profundidad e intensidad emocional, son percibidos como indicadores de la complejidad emocional de los alumnos superdotados, aunque es posible que no todos estos rasgos sean generalizables a todos los alumnos AC.

Ramiro, Marcilla y Navarro (1999), con participantes de AC en edades tempranas, comprobaron que dichos sujetos presentaban una personalidad que se caracterizaba por el equilibrio y el ajuste en buena parte de sus rasgos. Posteriormente, Ramiro et al. (2016) realizaron un estudio acerca del estado de bienestar, tanto en población de AC como en población de capacidad intelectual normal, no apareciendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de población. Si bien el grupo de AC obtiene unas puntuaciones medias superiores en las subescalas de bienestar psicológico subjetivo.

Los resultados sugieren que existe una independencia entre los constructos de inteligencia y de bienestar, resultados que vienen a coincidir con algunas investigaciones (Ferriman, Lubinski y Benbow, 2009; Lubinski, Webb, Morelock y Benbow, 2001) al igual que los resultados obtenidos en el campo de la inadaptación personal, escolar y social en sujetos adolescentes (Borges et al., 2011). Esto contrarresta la creencia, más o menos generalizada, de considerar al grupo de AC como personas con dificultades de integración social. Cabe pensar, por otro lado, que estas menores dificultades de integración social

podrían estar actuando como facilitadores de la convivencia y de la relación social (Gómez y Validez, 2010).

Algunos estudios demuestran que los niños y adolescentes AC están mejor adaptados, se entienden mejor a ellos mismos y a los demás debido a su metacognición y por tanto poseen mejores estrategias de afrontamiento ante el estrés, conflicto y disincronía que sus iguales (Neihart, 1999). Este colectivo presenta una imagen de sí mismos respecto a las competencias sociales que es mejor de las que luego pueden desarrollar (Chan, 2003). Se observa gran discrepancia entre la capacidad de los superdotados para entender la realidad que les rodea, para captar y comprender los sentimientos de los demás y los fallos a la hora de elaborar estrategias de interacción social que puedan llevarles a poner en práctica dichas capacidades. Diversas investigaciones afirman que los alumnos AC no presentan ansiedad, irritabilidad, cambios bruscos de humor, tendencia al malestar o al neuroticismo; por el contrario, a la luz de los datos sus perfiles podrían definirse como personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritables, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad e inestabilidad emocional. Es decir, son estudiantes con menor inestabilidad emocional (Chamorro-Premuzic, Moutafi y Furham, 2005; Moutafi, Furnham y Paltiel, 2004; Zeidner y Matthews, 2000; Sáinz, 2010).

Los descriptores mencionados se relacionan con lo que Dabrowski (1964) llama sobreexcitabilidades. Dabrowski argumenta que los alumnos superdotados creativos tienen más pronunciadas algunas respuestas a ciertos estímulos. Las sobreexcitabilidades pueden pensarse como una energía física abundante, sentidos más agudos, una imaginación vívida, curiosidad intelectual y motivación y una profunda capacidad de preocupación (Silverman, 1994). Hay evidencias que muestran que los alumnos AC muestran más sobreexcitabilidades que sus iguales (Silverman, 1993), lo cual los hace más vulnerables a los problemas psicológicos. La sensibilidad que muestran estos alumnos (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones como la timidez) son aspectos de la sobreexcitabilidad emocional (Silverman, 1994). Este mal ajuste del alumno AC (Piechowski, 1991) se puede explicar desde una perspectiva positiva, porque es cierto que mostraban ideales universales referidos a la compasión, cuidado y atención que se merece cada persona, pero también extremada, por el sentimiento tan fuerte que tenían del sentido de la justicia y empatía con los otros, que en ocasiones, puede alterar sus niveles de bienestar.

Según Garland y Zigler (1999), la conexión entre la AC y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando un intelecto destacado se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o a una colección de características que potencialmente pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la asincronía en el desarrollo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas. En general, los niños AC que dicen sentirse diferentes de sus compañeros también informan de una percepción más negativa de su ajuste social. Estos alumnos informan de que han tenido pocos amigos y que se sentían diferentes, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes, y que se sienten desesperados por conseguir un mundo mejor.

Existen investigaciones que muestran que los alumnos AC no muestran necesariamente los problemas sociales mencionados, sino que son más sensibles a los conflictos interpersonales (Lubinski y Benbow, 2000). Estos alumnos experimentan mayores niveles de alineación y estrés que sus compañeros menos capaces, debido a sus mayores capacidades cognitivas (Janos y Robinson 1985; Neihart 1999; Roedell 1986).

Para Irizo e Infante (2015) los niños y adolescentes AC presentan desajustes socioemocionales y, por tanto, no gozan de altos niveles de bienestar. A nivel emocional, la muestra de su estudio, compuesta por 84 sobredotados entre 8 y 12 años, indicó valores de ansiedad-estado por debajo de la media poblacional, pero niveles elevados y estadísticamente significativos en ansiedad-rasgo. Todo ello refleja el coste que tiene la adaptación escolar, que pasa por un alto nivel de exigencia o autoexigencia y que puede ser generadora de ansiedad. Los sujetos mostraron inadaptación social por problemas relacionados con su autoconcepto, proimagen e insatisfacción, todo lo cual aconseja a los actuales sistemas oficiales de valoración psicopedagógica que incluyan, además de aspectos cognitivos, indicadores socioemocionales. Además, presentaban un falso optimismo, negando problemas de relación con sus iguales, producto quizás de estilos parentales de hiperexigencia académica que pretenden alimentar la autoestima del individuo, pero que le alejan de su contexto socioafectivo más cercano, alterando sus niveles de bienestar negativamente.

Cross (2013) considera que el bienestar del alumnado peligra cuando el currículum no da respuesta a necesidades académicas. Igualmente, las familias, cuando reciben el diagnóstico, suelen volcarse en el aspecto académico-formativo y olvidar el ámbito socio-emocional. La disincronía, definida por Terrassier (1994), hace imprescindible la labor equilibradora de familia y escuela. Desde hace varias décadas ha proliferado el número de

investigaciones dedicadas a conocer la realidad de los sujetos con AC y con alto fracaso a nivel personal, escolar y social. La mayor parte de la literatura utiliza el concepto de inadaptación o ajuste (Neihart, 1999).

Freeman (2006) alude al desafortunado efecto que sobre estos niños y adolescentes tiene el exceso de presión o exigencia, habitualmente recibida de sus padres, por obtener el éxito académico. En ocasiones, reprimen su parte emocional, su creatividad y su personalidad en aras de un rendimiento académico superior que les lleva a un fracaso personal irrecuperable. En su estudio longitudinal, esta autora detectó que las familias que eran conocedoras de la capacidad intelectual de sus hijos, perjudicaban a éstos, ya que le exigían más y se centraban en aspectos puramente académicos.

La hipótesis del riesgo por vulnerabilidad, agrupa evidencias empíricas sobre la personalidad más sensible de estos niños frente a conflictos interpersonales, experiencias de estrés y alienación (Freeman, 1983), y señalan que los superdotados tienen más riesgo de sufrir problemas de ajuste socioemocional. Los resultados de un estudio canadiense reflejaron que los superdotados mostraban peores habilidades interpersonales, aunque superiores en inteligencia intrapersonal (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006). Lee y Olszewski-Kubilius (2006) hallaron que, a pesar de tener puntuaciones superiores en adaptabilidad, los alumnos AC tuvieron puntuaciones más bajas en habilidad para manejar el estrés. Chan (2003b) demostró que estos alumnos puntuaron más alto en las habilidades referidas a evaluación y regulación de las emociones y más bajo en expresión de emociones. Igualmente, otros mantenían que a mayor grado de asincronía, mayor probabilidad de problemas de adaptación socioemocional (Alencar, 2008). Cross (2011), constató que presentaban dificultades sociales, aun cuando buscaban la aceptación del grupo y su desempeño académico estaba muy por debajo de sus habilidades intelectuales para ser aceptados.

Tras realizar una revisión exhaustiva sobre la relación entre el bienestar y los individuos con altas capacidades intelectuales, se ha podido constatar la importancia que tienen las emociones en dicha relación, desarrollando, a continuación, un capítulo sobre este tema.

# Capítulo 3

# Emociones y altas capacidades intelectuales

1. Inteligencia emocional.
2. Estados de ánimo.
3. Bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo.

La aparición del constructo inteligencia emocional ha representado la integración armónica del estudio de la cognición y la emoción en el campo de la psicología. Históricamente, la emoción se ha contrapuesto a la razón, ya que la emoción se entendía como un estado de desorganización, mientras que la razón era quien debía gobernar los aspectos del espíritu (Casado y Colomo, 2006).

Con la difusión de la teoría de Darwin surgió otra concepción, que entendía la emoción como un mecanismo de adaptación, de manera similar al resto de funciones del cuerpo. Darwin se adelantó a la moderna concepción de la inteligencia emocional al indicar que las emociones eran inteligentes, porque energizan el comportamiento necesario en ciertas circunstancias y son un sistema de comunicación útil para la especie (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999).

Pese a la falta de consenso en algunos aspectos, la inteligencia emocional es un constructo que supone la integración de la inteligencia y la emoción en un mismo concepto,

reconciliando así la antigua dicotomía entre la razón y el corazón. (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). En la actualidad, los aspectos racionales y emocionales del individuo comienzan a relacionarse como sistemas complementarios. Al igual que las emociones influyen en nuestros pensamientos, nuestros procesos cognitivos influyen en nuestros estados emocionales (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011).

La mayor parte de las investigaciones reconocen que la emoción y los afectos tienen una relación directa con la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2011), por lo que las emociones constituyen un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Nelis, Hansenn y Quoidbach, 2008).

El primer apartado del presente capítulo desarrolla el concepto de *inteligencia emocional* (en adelante IE), los antecedentes de su estudio y los distintos modelos y sistemas de medición del mismo. Se presentan también los estudios sobre IE en niños, adolescentes y en el núcleo familiar, así como los estudios realizados sobre IE y altas capacidades intelectuales.

En el apartado siguiente se expone el concepto de estado de ánimo y su medición, para presentar en el punto siguiente la relación existente entre las tres variables objeto de estudio de la presente investigación, bienestar, IE y estados de ánimo, que, posteriormente, se analizan en relación a las altas capacidades intelectuales.

## 3.1. Inteligencia emocional

Según Bisquerra (2009), la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. En un principio, el estudio científico de las emociones se centraba en conocer su efecto negativo y su contribución a la psicopatología, mientras en los últimos años la psicología busca la manera de prevenir el desarrollo de trastornos en sujetos potencialmente vulnerables (García y Siverio, 2005). Hoy en día, como ya hemos visto, se centra en los factores que perpetúan la salud (García-Alandetete, 2014).

### 3.1.1. Concepto de inteligencia emocional

El estudio de la psicología introduce a lo largo del siglo XX un concepto controvertido que ha suscitado un gran interés en las últimas décadas como es el de la inteligencia

emocional (Goleman 1998). En 1920, Thorndike introduce el concepto de *inteligencia so*cial como la capacidad de entender y manejar a los individuos para actuar adecuadamente en las relaciones humanas (Law, Wong, Huang y Li, 2008). Mayer, Salovey y Carusso (2004) afirman que en la década de los años sesenta se utilizó el término *inteligencia emocional* de manera incidental en la crítica literaria y la psiquiátrica. En los años ochenta se utiliza de manera sistematizada en una tesis (Payne, 1986) y poco después, aunque sin hacer uso del término, Gardner (1983) expone su teoría acerca de las inteligencias múltiples. Gardner (1983) señaló que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera muy restrictiva; que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de conjunto de habilidades, y consideró la existencia de ocho inteligencias, ya descritas en el primer capítulo del presente estudio. Las inteligencias intrapersonal e interpersonal estarían relacionadas con el término inteligencia emocional (Gardner, 1983).

Salovey y Mayer acuñaron la denominación de IE, a la que definieron como la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, este constructo teórico no recibió importancia ni difusión a nivel científico hasta que Goleman popularizó el término en 1995 con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional*.

En general, los primeros trabajos realizados sobre este constructo se encaminaron a examinarlo y se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer et al., 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar la relación de este concepto con otras variables relevantes y se ha establecido la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Mayer y Salovey (1997) dieron mayor énfasis a los aspectos cognitivos, reformulando posteriormente su definición, pues reconocieron que resultaba insuficiente en algunas situaciones, ya que incidía solamente en la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Propusieron la definición de IE como la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, para acceder y/o generar

sentimientos cuando facilitan el pensamiento, para entender emoción y conocimiento emocional y para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual.

Desde entonces hasta hoy, el concepto de IE ha ido evolucionando y desarrollándose a nivel teórico y empírico, definiéndose las líneas de investigación hacia las medidas válidas y fiables de evaluación del mismo y sus aplicaciones a la vida diaria del ser humano, en todos sus ámbitos. El objetivo de las investigaciones realizadas en este terreno en los últimos años ha sido confirmar su solidez científica, demostrando la validez predictiva de la IE en diferentes ámbitos del ser humano (Brackett et al., 2011; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, 2009; Gardner y Qualter, 2011).

### 3.1.2. Modelos de estudio de la inteligencia emocional

Existen dos grandes acercamientos conceptuales al estudio de la IE. Por un lado, los modelos teóricos de IE como habilidad, es decir, aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y, por otro lado, los conocidos como modelos mixtos o modelos de rasgos, que son aquellos que incluyen habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Mayer, Caruso y Salovey 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios, para los autores del modelo de habilidad la IE debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Existen diferentes modelos teóricos de IE, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados (Ciarrochi et al., 2000). Entre ellos destacan aquellos que han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la IE, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006): el modelo de Bar-On (1997) y el modelo de Goleman (1998, 2001) pertenecen al modelo mixto, y el modelo de Salovey y Mayer (1990) se encuentra dentro de los modelos de habilidad. Tras la revisión de la literatura, se observa la existencia de claras diferencias significativas entre ambos acercamientos teóricos, concretamente en la teoría de la

que parten, los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y, sobre todo, en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de IE (Mayer et al., 2004; Petrides y Furnham, 2001).

En los modelos mixtos se agrupan los desarrollos teóricos de Bar-On (1997) y Goleman (1995). Estos autores incluyen numerosos rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, además de la inteligencia y de las emociones. También incluyen otras variables como la motivación y la felicidad (Mayer et al., 1999; Mayer et al., 2000). Los modelos mixtos no se reducen solo a los conceptos de inteligencia y emociones, sino que incluyen gran número de variables, de ahí que se hayan denominado modelos mixtos. El método de evaluación del concepto que se utiliza en estos modelos es el autoinfome, en el que los individuos realizan una estimación sobre el nivel propio que creen tener en determinadas habilidades emocionales (Bar-On, 2006; Petrides y Furnham, 2003).

Desde los modelos de habilidad, la IE se define como un conjunto de habilidades que nos permiten percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos y utilizar la información que nos proporcionan las emociones con el objetivo de facilitar nuestro procesamiento cognitivo (Mayer y Salovey, 1997). Petrides y Furnham (2000) proponen otra clasificación de los modelos de IE, estableciendo también dos grupos, el modelo de IE basado en el procesamiento de la información emocional (modelo de Mayer y Salovey) y los modelos basados en rasgos (Bar-On y Goleman). El primer grupo ubica a la IE en el ámbito de la inteligencia y el segundo en la dimensión de la personalidad (Petrides y Furnham, 2001).

Tras la revisión de la literatura, se observa la existencia de claras diferencias significativas entre ambos acercamientos teóricos, concretamente en la teoría de la que parten, los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y, sobre todo, en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de IE (Mayer et al., 2000; Petrides y Furnham, 2001).

#### 3.1.2.1. Modelo de Goleman (1995).

El modelo de Goleman (1995) refiere que son las habilidades emocionales las que mayor relación tienen con la IE y se refiere a ellas llamándolas competencias personales y competencias sociales. Goleman (1998) distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

- el conocimiento de las propias emociones, siendo esta la capacidad de reconocer los propios sentimientos;

- la capacidad para controlar las emociones, siendo la habilidad básica que permite el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia;
- la capacidad para motivarse, ya que la motivación constituye un imponderable que subyace a todo logro;
- el reconocimiento de las emociones de los demás, siendo la capacidad de sintonizar con los demás a través de la empatía;
- y la gestión de las relaciones, siendo la habilidad para relacionarse eficazmente con los demás.

Goleman (1995, 1998) define las competencias como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz y orienta su modelo a explicar las causas del éxito personal y profesional. Su objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en ambos ámbitos. El mérito de la aportación de Goleman (1998) está en el desarrollo de un modelo de Inteligencia Emocional basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del rendimiento.

#### 3.1.2.2. Modelo de Bar-On (1997).

Bar-On (1997) se refiere a la IE como un constructo que incluye tanto aspectos de personalidad como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones. Su modelo entiende las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos. Este modelo, que se incluye dentro del grupo de modelos mixtos, está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente (Bisquerra, 2000; Bisquerr y Pérez Escoda, 2007).

Este primer modelo (Bar-On, 1997) dividía la IE en cinco grandes áreas, integradas a su vez por varios subcomponentes:

- Inteligencia intrapersonal, que incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.
- Inteligencia interpersonal, a la que pertenecen la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- Adaptabilidad, que incluye solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.

- Gestión del estrés, a la que corresponden la tolerancia al estrés y la gestión de impulsos.
- Estado de ánimo general, formado por un indicador general de la felicidad y otro del optimismo.

Bar-On (2000) reformula su modelo y pasa a denominarlo Modelo de Inteligencia Socioemocional, al que define como un conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas.

#### 3.1.2.3. Modelo de Inteligencia Emocional basado en la Teoría Cognitivo-Experiencial del *self* (Epstein y Meier, 1989)

Uno de los conceptos que se ha tratado en la literatura científica sobre inteligencia emocional es el de *Pensamiento Constructivo*, desarrollado por Epstein (Epstein y Meier, 1989; Epstein, 1998). Aunque el modelo no encajaría exactamente dentro del concepto "inteligencia emocional", sí tiene en cuenta componentes similares a los que tratan los denominados modelos mixtos, de manera que puede considerarse como tal (Mayer et al, 2000).

Epstein y Meier (1989) partieron de la Teoría Cognitivo Experiencial del *self* (*CEST*, en inglés) para intentar explicar su concepto de inteligencia emocional. Dicha teoría postulaba que existen tres sistemas semi-independientes de la personalidad: un sistema racional, uno experiencial y uno asociacionístico.

El sistema racional actúa según reglas lógicas socialmente establecidas, tiene en cuenta las evidencias y funciona principalmente al nivel de conciencia. El sistema experiencial tiene sus propias reglas de inferencia y evidencia, y opera primariamente a nivel preconsciente. En comparación con el sistema racional, es más holístico, de organización más débil, más categórico, emplea metáforas e imágenes en gran medida, es experimentado de manera pasiva y es válido para el *self*, y está íntimamente asociado con las emociones. En general, está orientado hacia la acción inmediata, procesa la información rápidamente y más crudamente que el sistema racional. Y el sistema asociacionístico, que puede observarse en estados alterados de conciencia como durante el sueño, funciona a un nivel inconsciente, y correspondería con la conceptualización de Freud de proceso de pensamiento primario.

La CEST asume que la percepción y el comportamiento diarios (que están en gran parte automatizados), están organizados y dirigidos principalmente por el sistema experiencial conceptual, aunque solemos atribuir nuestro comportamiento al sistema racional. Epstein y Meier (1989) planteaban que si el comportamiento está dirigido de manera primordial por el sistema experiencial, la inteligencia experiencial debería representar un papel vital en la determinación de la efectividad en la vida.

### 3.1.2.4. Modelo de Mayer y Salovey.

El modelo inicial de IE de Mayer y Salovey, es publicado en 1990 y la definen como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información afectiva para guiar el procesamiento y las acciones de uno mismo (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1997).

En esta primera formulación teórica, los autores distinguen tres conjuntos de habilidades (Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hsee y Mayer, 1993):

- Evaluación y expresión de emociones: la percepción es reconocer, identificar y expresar de forma correcta aquello que sentimos e incluye el comportamiento verbal y no verbal.
- Regulación emocional: la habilidad para controlar y regular nuestras experiencias emocionales y las de los demás.
- Utilización emocional**:** la habilidad para utilizar la información emocional en la resolución de problemas o situaciones. Incluye los siguientes componentes: planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.

Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997 (Mayer y Salovey, 1997), convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico. Se centra en la aptitud para procesar información afectiva (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001) que incluye un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002). Los autores (Mayer y Salovey, 1997) plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan, desde los procesos psicológicos más básicos como la percepción de las

emociones, hasta los más complejos como la regulación de las emociones y la promoción del crecimiento emocional e intelectual.

a) Percepción emocional: es la capacidad de identificar las emociones tanto en uno mismo como en los demás y de expresar nuestras emociones en el lugar y modo adecuado. Este componente supone el primer paso para el entendimiento de las emociones. Mayer y Salovey (1997), basándose en los trabajos de la biología y psicología evolutiva, sostienen que el número de emociones básicas es universal y recoge expresiones como la alegría, tristeza, enfado y miedo, que han sido universalmente reconocidas en seres humanos.
b) Uso de las emociones para facilitar el pensamiento: hace referencia a la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que uno está sintiendo y la habilidad para identificar la influencia de éstas en los procesos de pensamiento. El uso de las emociones implica, por tanto, la asimilación cognitiva de experiencias emocionales básicas.
c) Comprensión de las emociones: se refiere al entendimiento de las emociones y a la información que éstas conllevan. Cada emoción tiene su propio patrón de posibles mensajes y acciones asociadas con esos mensajes. Entender mensajes emocionales y las acciones asociadas con ellos son aspectos importantes de este componente. Además, es esencial poder distinguir entre emociones complejas, así como reconocer la transición de unos estados emocionales a otros. En síntesis, entender las emociones implica comprender el significado de las mismas y tener capacidad de razonar acerca de sus significados.
d) Manejo de las emociones: las emociones con frecuencia se pueden dirigir y manejar. Controlar y manejar las emociones exige una cierta capacidad para manejar sentimientos con el fin de que sean adecuados. Según tengamos mayor o menor manejo de las emociones, podemos querer estar abiertos a señales emocionales tanto tiempo como deseemos siempre que las emociones no nos dañen, mientras que podemos cerrarnos cuando éstas nos produzcan dolor, tristeza o nos sobrepasen.

Este modelo se presenta como la propuesta más rigurosa y coherente para explicar y medir la IE (Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2000) y por ello es el que se ha utilizado en la presente investigación.

### 3.1.3. Medición de la inteligencia emocional

Una rigurosa y extensa revisión llevada a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señala que los métodos principales en la medición de la IE son los *autoinformes*, las *pruebas de ejecución* y la *evaluación 360 grados o de observadores externos*. A pesar de esta variedad de instrumentos, la mayoría de los estudios publicados hasta el momento utilizan autoinformes, los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de autoeficacia emocional, pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional.

A continuación, se presentan algunos de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional más utilizados.

#### 3.1.3.1. *Mayer-Caruso-Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*

Esta escala ha sido diseñada para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, el *MSCEIT v.1.1*. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el *MSCEIT v.2.0* (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas del *MEIS,* aunque han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres. La versión *MSCEIT v.2.0* está compuesta por 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor a su vez está formado por dos grupos de tareas. *El MSCEIT* es una medida de habilidad de IE con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas (Salovey, Mayer, Caruso y López, 2002).

#### 3.1.3.2. Cuestionario de Inteligencia Emocional (*EQ-i:Yv, Bar-On y Parker, 2000*).

Bar-On (1997), adaptación al castellano *(MHS, 2000*), diseñó una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo conceptual y denominada *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i).* Este instrumento contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se descomponen en un total de 15 subescalas: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. El *EQ-I* es un inventario amplio, que abarca múltiples competencias emocionales y

sociales, proporcionando no solo una estimación del nivel de IE, sino también un perfil social y afectivo (Bar-On, 2000).

En la actualidad se está desarrollando una versión reducida del inventario (EQ-i:short) de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002) y sus propiedades psicométricas son prometedoras. Finalmente, acaba de desarrollarse el *Bar-On EQ-360º* que evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superior, pareja, familiares) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el *EQ-i.* Igualmente está en proceso de desarrollo el *Bar-On EQ-Interview*; se trata de una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del *EQ-i* y que brinda al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas.

#### 3.1.3.3. *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue*)

Petrides y Furnham, siguiendo la perspectiva de los modelos mixtos o modelos basados en rasgos, crean un instrumento similar al de Bar-On que está compuesto por 144 ítems, que constituyen un total de 15 subescalas. Además se ha desarrollado el *TEIQue-SF* (Petrides, Pérez y Furnham, 2003) que es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de Inteligencia Emocional rasgo y que correlaciona con un amplio abanico de criterios tales como estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, o satisfacción laboral, así como felicidad incluso cuando se controlan variables de personalidad. En España existe una adaptación al castellano de la prueba extensa con propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona (Pérez, 2003) y que muestra evidencia de su validez de criterio respecto a depresión y a distintos trastornos de la personalidad.

#### 3.1.3.4. *Emotional Competence Inventory (ECI)*

El modelo está basado en diversas competencias, identificadas a lo largo de investigaciones en cientos de compañías y empresas, que aparecen como distintivas en los trabajadores más brillantes (Goleman, 2001). Aunque su modelo de 1998 identificaba 5 dimensiones de IE fragmentada en 25 competencias, un trabajo posterior reduce las

dimensiones a 4 (*auto-conciencia, auto-manejo, conciencia social* y *manejo de las relaciones)* divididas en 20 competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Algunos años antes, Goleman había elaborado un *test de IE (EQ-test) (*Goleman, 1995) para medir las áreas de IE esbozadas en su primer libro, aunque más tarde afirmaría que no fue creada con objeto de evaluar con rigurosidad la IE (Goleman, 2001).

El *ECI* contiene 110 ítems, con un mínimo de tres para evaluar cada competencia. Contempla dos formas de evaluación, una medida de autoinforme y, por otro lado, se solicita la evaluación por parte de un observador externo, y utiliza lo que se denomina el e*nfoque 360*º. Los sujetos deben describirse a ellos mismos o a otras personas en cada uno de los ítems en una escala tipo Likert de seis puntos (1= *la persona se comporta así solo esporádicamente*; 6=*la persona se comporta de esta manera en la mayoría de las situaciones*).

#### 3.1.3.5. *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*

El TMMS proporciona un indicador de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y su utilización presenta ciertas ventajas prácticas respecto a otros formatos (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Consiste en una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales de las destrezas con las que los individuos son conscientes de regularlas. El *TMMS-48* contiene tres dimensiones claves en la IE: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Utiliza una escala de tipo *Likert* de 5 puntos (de 1= *totalmente en desacuerdo* a 5= *totalmente de acuerdo*).

El cuestionario *Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* es una versión reducida del *TMMS-48* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Está compuesto por las tres dimensiones de la escala original, atención, claridad y reparación, aunque se han eliminado los ítems con menor consistencia interna. No se han encontrado trabajos sobre AC realizados con este instrumento, razón por la que ha sido elegido para su uso en el presento trabajo.

### 3.1.4. Estudios empíricos sobre inteligencia emocional

Las emociones son un aspecto esencial del funcionamiento de los seres humanos ya que constituyen una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby y Coosmides,

2008). Sin embargo, en la vida cotidiana no siempre resultan de ayuda (Parrott, 1993), ya que pueden volverse extremadamente intensas, surgir en el momento no indicado o resultar inapropiadas en el contexto situacional (Gross y Thompson, 2007).

La variedad de estrategias de regulación emocional es amplia. En las últimas décadas los hallazgos de investigación han destacado que una categoría particularmente valiosa de regulación emocional se refiere a las estrategias cognitivas (Thompson, 1991; Ochsner y Gross, 2005). La regulación emocional cognitiva se define como la forma cognitiva y consciente de manejar la información emocionalmente activante para modificar la magnitud y/o el tipo de experiencia emocional (Rottenberg y Gross, 2007). En este sentido difieren de las estrategias comportamentales, automáticas o promovidas por otra persona (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001).

Y, si bien los estudios realizados con niños son considerablemente menores, mantienen la misma tendencia en las relaciones e incluyen además la refocalización o distracción positiva en un sentido adaptativo (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007; Legerstee, Garnefski, Jellesma, Verhulst y Utens, 2010).

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del campo de la IE ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar (Jiménez y López-Zafra, 2008, 2009). La mayor parte de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, aunque cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Tras revisar estas investigaciones, encontramos cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían estos: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. El presente estudio se centra en analizar el primero de ellos.

Fernández- Berrocal y Ramos (1999) investigaron el papel de la IE como fuente de bienestar psicológico en estudiantes de la ESO. Por medio del TMMS-24 encontraron que los alumnos clasificados con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en distintos aspectos de la IE como la claridad hacia los sentimientos y la reparación emocional. Los clasificados depresivos tenían mayores puntuaciones en ansiedad y en pensamientos repetitivos y rumiativos. En otro trabajo posterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) comprobaron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con mayor propensión a la supresión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de impulsividad.

En estos últimos años se presentan un mayor número de trabajos empíricos llevados a cabo con adolescentes (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jiménez y López- Zafra, 2011; Palomera et al., 2012; Rey y Extremera, 2012; Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011; Sáinz et al., 2012).

### 3.1.5. Inteligencia emocional y familia

La IE, en apenas veinte años de vida científica (Salovey y Mayer, 1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados, los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas como la educación o la familia, se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada IE y la calidad de las relaciones interpersonales.

La familia se presenta como la unidad básica de la sociedad y el primer núcleo social de convivencia para el ser humano. Es en el contexto familiar donde los niños aprenden de sus padres su base de conocimiento emocional, así como la competencia en la identificación y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Los padres tienen un papel clave en el

desarrollo de aptitudes, sirviendo de modelo de sus hijos, pues las interacciones emocionales con el cuidador, además de fomentar el desarrollo emocional del niño, influyen en la maduración de las partes del cerebro encargadas de la conciencia y regulación emocional (Schore, 1996).

En esta línea, son muchos los autores (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009; León-Rodríguez y Sierra, 2008) que coinciden en resaltar que la familia y la escuela son ámbitos imprescindibles en el desarrollo del ser humano debido a que existe una relación intensa entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional. Goleman (1996) apunta que la vida familiar es la cuna en la que el individuo comienza a sentirse él mismo y en donde se aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos. Es el espacio donde se aprende a pensar en sí mismo, en los propios sentimientos y en las posibles respuestas ante determinadas situaciones. En estas circunstancias es condición imprescindible que el niño posea figuras referenciales para avanzar óptimamente en su socialización.

Eisenberg, Spinrad y Cumberland (1998) confeccionaron un modelo heurístico explicativo acerca de las vías por medio de las cuales los padres socializan emocionalmente a los hijos: las reacciones de los padres a las emociones de sus hijos, la discusión de los padres sobre las emociones, la expresión de las emociones de los padres y la selección o modificación por los padres de situaciones propiciadoras de emociones.

La función emocional de una familia se define por experiencias favorecedoras de mecanismos introspectivos, según los cuales, el sujeto goza de circunstancias que le enseñan progresivamente a afrontar y contener ansiedades, identificar sentimientos y problemas, con la finalidad de gestionar la reparación y simbolización (León-Rodríguez y Sierra, 2008).

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas y evaluación de programas (Bisquerra, 2009).

La familia es esencialmente nuestra primera escuela para la alfabetización emocional y, se puede decir, el contexto más importante en el cual las competencias emocionales de los niños se forjan. En la actualidad contamos con escasos estudios que hayan comprobado la relación entre las competencias emocionales de padres e hijos evaluadas a través de un

constructo general como es la inteligencia emocional (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2009).

Sin embargo, otros estudios centrados en competencias emocionales específicas han demostrado cómo la expresividad positiva de los padres (principalmente las madres) mediaba la relación entre el calor parental y la empatía en los niños y, la empatía de los niños mediaba a su vez la relación entre la expresividad positiva parental y el funcionamiento social de los niños (Zhou et al., 2002). Estos resultados vienen a corroborar los datos empíricos sobre la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre la conducta emocional de padres e hijos (Valiente y Eisenberg, 2006; Valiente et al., 2006). De este modo, la socialización de las competencias emocionales desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 2005) se produce por la interacción familiar de las características emocionales de niños y padres (actitudes, creencias y estilos educativos parentales), del ambiente familiar y del entorno sociocultural (De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011; Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz y Rivera, 2004; Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003).

Uno de los resultados hallados más significativos (Sánchez-Núñez y Postigo, 2012) ha sido la percepción general que los hijos tienen sobre la IE (Atención, Claridad y Reparación), tanto la suya propia, como la de sus padres y el poder predictivo de ésta sobre la percepción de un clima familiar en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos (Expresividad). Estos resultados están en consonancia con estudios anteriores que han demostrado la clara relación entre la IE y la expresividad (Mestre, Guil y Guillén, 2003; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Hemos de destacar los resultados que dan protagonismo único a la percepción de los hijos sobre la IE del padre y su capacidad predictiva en el clima familiar, en este caso, una mayor reparación emocional percibida en el padre predice la percepción de un clima familiar en el que los miembros de la familia están compenetrados, se ayudan y apoyan entre sí (Cohesión), son más seguros de sí mismos, autosuficientes y que toman sus propias decisiones (Autonomía) y en el mayor grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales (Intelectual-Cultural) (Sánchez-Núñez y Postigo, 2012).

Estos resultados nos hacen resaltar la importancia de la percepción de los hijos sobre la IE de sus progenitores y su influencia en la percepción del clima familiar. De algún modo, justificados con el modelo ecológico de Zeidner et al. (2003) sobre el desarrollo de las

competencias emocionales, a través del cual, las influencias entre padres e hijos son bidireccionales. La imagen que los padres proyectan a sus hijos, en cuanto a habilidades emocionales se refiere, repercute en el clima familiar, lo que a su vez repercute en el desarrollo de las habilidades emocionales de todos los miembros de la familia.

### 3.1.6. Inteligencia emocional y altas capacidades intelectuales

La investigación en esta área es relativamente reciente, si bien han aumentado notablemente los estudios relacionados con la esfera emocional de los niños con AC durante las última décadas, sobre todo después de que el término inteligencia emocional fuera introducido en la literatura científica por Salovey y Mayer en 1990.

A lo largo de los años, se ha llevado a cabo la búsqueda de un perfil concreto de rasgos, no sólo cognitivos, sino también emocionales, conductuales o sociales, con el fin de identificar y desarrollar la superdotación. Sin embargo, la AC no supone por sí misma la existencia de una serie de atributos que deban manifestarse en todas las personas. Numerosos autores resaltan la variabilidad en este grupo (Renzulli y Reis, 2008; Webb, Gore, Amend y Devries, 2007).

Roeper (1982) subrayó la empatía y la compasión, como atributos característicos de los superdotados. La autora considera que estos niños tienen una visión más compleja de su entorno, una conciencia más profunda de sí mismos y una mayor necesidad de desarrollo y de influir en el mundo. Junto a Dabrowski (1964), pertenece a la corriente de investigadores que afirman que los niños con AC presentan necesidades emocionales especiales (Neihart, 2002).

Lovecky (2009) identificó la sensibilidad e intensidad como uno de los aspectos básicos de la configuración emocional de los niños con AC y, derivada de ella, una capacidad empática y una compasión fuera de lo común. Igualmente subraya el riesgo de una excesiva identificación con el otro como posible consecuencia de la intensidad de su rasgo empático.

Silverman (2012) afirmó que entre los rasgos psicológicos más ampliamente identificados de los niños con altas capacidades, destacan por encima del resto: la intensidad emocional, sensibilidad, fuerte interés por la justicia y el perfeccionismo. También señaló una tendencia mayor a sufrir miedo, culpa y ansiedad. A partir de aquí se abre la discusión sobre si estas características predisponen a estos niños a sufrir problemas adaptativos (Cross y

Cross, 2015; Gross, 2002; Roeper, 1982; Terrasier, 1994), o por el contrario propician la adaptación (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002; Eklund et al., 2014).

Viendo de manera conjunta las investigaciones, Neihart (2002) mostraba con claridad que los problemas emocionales no correlacionaban de forma significativa con un alto nivel intelectual. Más aún, es probable que los alumnos con alta capacidad sean más fuertes emocionalmente que la media. En teoría, la posesión de un alto nivel de adaptación intelectual podría necesitar mayor nivel de angustia para desequilibrarse. La evidencia, aún así, no inhibe el estereotipo popular de las altas capacidades como asociadas a problemas emocionales.

Los estudios científicos indican que los alumnos con altas capacidades se perciben a sí mismos con una competencia socioemocional alta y, en algunos casos, superior a la de sus compañeros de habilidades intelectuales medias. En este sentido, algunos hallazgos apuntan que la autopercepción de los alumnos de altas habilidades respecto a sus competencias socioemocionales es superior a la de los alumnos de capacidades medias para las dimensiones de inteligencia interpersonal, adaptabilidad y para la inteligencia social-emocional total (Prieto et al., 2008).

Otros estudios han puesto de manifiesto que padres y alumnos comparten una visión común sobre las características socioemocionales de los alumnos, al tiempo que esta percepción es significativamente diferente a la que tienen los profesores sobre las mismas características (Hernández, 2011).

Culturalmente, mientras algunos alumnos tienen el permiso de ser reconocidos como alumnos con alta capacidad y talento y son provistos con los medios educativos necesarios para desarrollarse, otros como las minorías o los discapacitados, pueden no serlo (Freeman, 2003).

Betts y Neihart (2010) afirmaron que los niños doblemente excepcionales tratan de evitar el fracaso continuadamente, pueden resultar tercos, impacientes, desarrollar comportamiento disruptivos, y ser inconsistentes en su trabajo, muestran con frecuencia enfado y frustración intensas, son tendentes a la desesperanza y a la sintomatología depresiva. Los que se encuentran en riesgo, suelen mostrarse resentidos y defensivos, tienen un bajo rendimiento académico, resistencia a la autoridad y no son aceptados socialmente. Los camuflados, subestiman el talento, evitan los cambios, pasan de un grupo de pares a otro y no conectan con el profesor.

Otra línea de investigación analiza la competencia social de los niños de AC y el aprendizaje de la misma en el contexto familiar. El contexto familiar resulta de vital importancia para la competencia social de los niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales (Olszewski-Kubilius et al., 2014). Según algunos estudios, el nivel de competencia so*ci*al y conciencia emocional de estos padres así como su apoyo es buen predictor de la competencia interpersonal y las relaciones con los iguales de sus hijos (Eklund et al., 2014; Olszewski-Kubilius et al., 2014). Los niños con AC muestran conductas internalizantes elevadas, según informaron los padres en desacuerdo con la opinión de los profesores, así como mayor rendimiento académico a pesar del nivel de riesgo, lo que sugiere que su superioridad cognitiva podría ser un factor protector. Manifestaron también niveles de habilidad interpersonal similares a sus iguales de capacidades medias; tenían percepciones muy positivas de sus habilidades para iniciar y mantener relaciones con otras personas, incluyendo niños sin AC; y no consideraban su capacidad intelectual como un factor negativo ante sus relaciones con iguales.

En su estudio, Olszewski-Kubilius et al. (2014) analizan las relaciones existentes entre padres e hijos con AC, así como la competencia social de estos. Los niños afirman que sus familias son flexibles, están cohesionadas y muestran un alto grado de comunicación entre sus miembros. Los padres, por su parte, las definen como más cercanas, cohesionadas, flexibles y sienten muy positivamente el grado de comunicación familiar. Estos autores consideran que el informe familiar positivo de estos niños es buen predictor de sus habilidades interpersonales y muestran correlaciones positivas entre la competencia social de los niños y los aspectos funcionales de sus familias. Los resultados coinciden con estudios que apoyan que un entorno familiar respetuoso, afectuoso y comprensivo es de vital importancia para el desarrollo de las habilidades interpersonales y la competencia social de los niños (Dwairy, 2004; Qin et al., 2012, Wilson, 2015).

## 3.2. Estados de ánimo

La investigación sobre los estados de ánimo tiene uno de sus orígenes en los desarrollos teóricos del afecto y la emoción. Las teorías generales del afecto han tratado de identificar los elementos básicos y su configuración a lo largo del ciclo vital (Watson y Tellegen, 1985). De acuerdo con Yik, Russell y Feldman-Barrett (1999), dos serían los

elementos comunes a los afectos que, según sea el modelo, se denominarían de una manera u otra. El primero de ellos sería el nivel de *activación* (alerta, energía, tensión). El segundo elemento seria la *valencia* del afecto (placer, alegría, satisfacción). Algunos modelos solo atienden a uno de los elementos, pero es usual que se recurra a los dos, combinándolos en una estructura relacional que daría cuenta de los distintos afectos básicos.

Los estados de ánimo hacen referencia a las diferencias individuales en reactividad y regulación emocional y recogen una amplia gama de procesos que modulan la respuesta de un individuo a desafíos emocionales, disposiciones conductuales y procesos cognitivos relevantes (Davidson, 2004). Se definen como estados difusos, que aparecen sin motivo específico, como si fueran reminiscencias de emociones (Scherer, 2005; Siemer, 2009). Los estados de ánimo están afectados en nuestra vida cotidiana por diversas variables personales como la salud física o el afrontamiento, y sociales, como las relaciones con nuestros iguales o el apoyo social. Presentan dos componentes; el primero comprende la experiencia en sí del estado, mientras que el segundo corresponde a la experiencia reflexiva, al valor personal que implican para cada individuo los pensamientos y sentimientos acerca del estado de ánimo que se está experimentado (Fredrickson y Joiner, 2002; Rieffe et al., 2004).

En un principio, la mayor parte de las investigaciones se centraba en los estados de ánimo negativos, ya que se consideran precursores de desajustes, problemas y conflictos (Vázquez et al., 2009). Por el contrario, en la actualidad el estudio de las emociones se dirige hacia la psicología positiva (Fredrickson, 2001; Vázquez et al., 2009) y los estados de ánimo positivos, que se asocian con la felicidad, ayudan al crecimiento, el bienestar y la promoción de la salud (Ryff y Singer, 2003; Górriz et al., 2013; Vázquez et al., 2009).

### 3.2.1. Medición de los estados de ánimo.

Los instrumentos de evaluación de los estados de ánimo más comunes son:

#### 3.2.1.1. *Escala de afecto positivo y negativo (PANAS)*

Esta escala fue desarrollada por Watson et al., 1988) y contiene 20 descriptores de estados de ánimo, 10 positivos y 10 negativos. La validación psicométrica (Watson et al.,

1988) ha mostrado la existencia de una estructura bifactorial de afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN). Esta estructura bifactorial también se ha verificado en la versión española (Sandin, et al., 1999). En este estudio la PANAS se ha utilizado como criterio de validación de los cambios emocionales.

#### 3.2.1.2. *Escala de Valoración del Estado de Ánimo (EVEA)*

Esta escala, desarrollada por Sanz (2001), evalúa los estados emocionales transitorios de ansiedad, depresión, hostilidad y alegría. La EVEA es una lista de adjetivos, elaborada para su utilización en estudios que utilizan procedimientos de inducción de estado de ánimo. Las cuatro subescalas presentan buenos ajustes psicométricos (Sanz, 2001): elevados índices de consistencia interna (coeficiente alfa entre 0,88 y 0,93) y buena estabilidad temporal independientes del contexto (correlaciones a los 7 y 25 minutos entre 0,55 y 0,88). Así mismo la escala muestra una adecuada estructura factorial (cuatro factores que se corresponden con las subescalas).

#### 3.2.1.3. *Cuestionario de estados de ánimo (MOOD)*

Esta escala, desarrollada por Rieffe et al., 2004, evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo en niños y adolescentes de 8 a 16 años de edad. Está formado por un total de 20 items y se responde con tres alternativas de respuesta (1=*no es verdad*; 2=*a veces*; 3=*es verdad*), según los estados emocionales experimentados en las últimas cuatro semanas. La fiabilidad de las escalas se ha mostrado buena (alpha de Cronbach entre 77 y 81).

El cuestionario fue diseñado con la intención de cubrir un vacío existente en la evaluación de los estados de ánimo en población infantil. Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch (2002) observaron la escasez de cuestionarios para estudiar este constructo en la infancia, en comparación con la gran cantidad de escalas existentes para su estudio en la adolescencia y la adultez. Así, este autoinforme evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo en niños y adolescentes (8-16 años de edad). Está formado por un total de 20 ítems, y se responde con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad), según los estados emocionales experimentados en las últimas cuatro semanas. Del total de ítems, 16 de ellos representan cuatro estados de ánimo: Miedo (4 ítems), Tristeza (4 ítems), Felicidad (4 ítems)

y Enfado (4 ítems). Los cuatro restantes son ítems adicionales de distracción, formulados en tono positivo con la finalidad de que la prueba no impresione de negativismo al evaluado. No existe una puntuación total. La fiabilidad de las escalas se ha mostrado buena en estudios previos: Tristeza α=.80, Miedo α=.77, Enfado α=.77, y Felicidad α=.81 (Rieffe et al., 2006). Y ha demostrado su validez criterial con las quejas somáticas (Rieffe et al., 2004). Ha sido el instrumento elegido para llevar a cabo la presente investigación.

## 3.3. Bienestar , inteligencia emocional y estados de ánimo

La IE ha mostrado pruebas sobre su relación con el bienestar personal y el éxito social de las personas (Mayer et al., 2008) y en los últimos años estos resultados también se han ido confirmando con muestras adolescentes. Por ejemplo, se ha encontrado una relación positiva entre el nivel de IE de estudiantes de secundaria y un mayor número de interacciones positivas con los pares, menos interacciones negativas con amigos íntimos y mayor apoyo parental percibido (Lopes, Salovey y Straus, 2003); se ha observado una relación positiva entre la IE y el grado de ajuste escolar según es informado por los docentes (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) o el rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). La IE también se ha mostrado predictiva del nivel de salud mental adolescente, por ejemplo, de una menor presencia de síntomas depresivos o de ansiedad (Extremera et al., 2006), así como de comportamientos no saludables, como el consumo de tabaco y alcohol (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Castillo, Extremera y Fernández-Berrocal, 2010).

La percepción emocional aparece como un factor protector frente al desajuste psicosocial en un momento evolutivo critico como la adolescencia, en el que la tendencia normativa es el incremento en la aparición de problemas de relación tanto con pares, padres y profesores (Levpušček y Gril, 2010), como de dificultades personales o de salud (Steinberg y Sheffield-Morris, 2001).

En su estudio, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encuentran una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, afirmando que las personas que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, también, mayor

autoestima. En definitiva, concluyen que cuanto mayor es la inteligencia emocional mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas. Parece, pues, que existe una relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos relacionados con el bienestar.

Posteriormente, Fierro y Fierro-Hernández (2005) llevaron a cabo una investigación en la que participaron 1215 adolescentes de los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria encontrando resultados relevantes sobre la relación entre bienestar e inteligencia emocional. En los últimos años han comenzado a llevarse a cabo estudios sobre bienestar infantil y adolescente, sin embargo, este campo de estudio sigue estando en sus comienzos si lo comparamos con los estudios dedicados al bienestar en los adultos (Casas, Coenders, Cummins, González, Figuer y Malo, 2008). Además, muchos estudios sobre bienestar en estas edades se han centrado en el estudio de la relación de esta variable con problemas de salud, como la ansiedad o la depresión (Barra-Almagia, 2009).

La asociación entre IE (MSCEIT) y bienestar subjetivo se ha estudiado con menor frecuencia que con el bienestar psicológico. Quizás esto se deba a que la satisfacción con la vida y los afectos, son conceptos que están más relacionados con la percepción que tiene el individuo, de ahí que se haya relacionado frecuentemente con medidas de autoinforme como el TMMS. No obstante, los primeros estudios realizados con el MSCEIT muestran que una alta puntuación en IE se asocia con una mayor satisfacción vital (Austin, Saklofske y Egan, 2005; Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 2001). En este sentido, un creciente cuerpo de evidencias empíricas sugiere que la IE correlaciona con el bienestar subjetivo. En los primeros estudios que realizaron Mayer et al. (1999) informaron que la IE estaba relacionada de forma moderada con la satisfacción vital.

Sin embargo, en otras investigaciones la relación entre IE y satisfacción vital deja de ser significativa cuando se controlan las variables de personalidad y las habilidades cognitivas (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005). En esta línea, otros autores informan de relaciones no significativas entre IE y satisfacción vital en una muestra de adolescentes en estudios trasversales y prospectivos. Los autores hacen referencia a que estos resultados pueden

explicarse por las características de la muestra, ya que eran adolescentes y el MSCEIT se ha utilizado principalmente con adultos (Zeidner y Olnick-Shemsh, 2010).

Los resultados sobre IE y satisfacción con la vida son contradictorios y poco concluyentes, ya que, si bien en algunos casos se ha encontrado que la claridad emocional predice de forma significativa la satisfacción con la vida (Augusto, Martínez, Pulido, Berrios, López-Zafra y Luque, 2004; Augusto, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Durán y Rey, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson y Stough, 2002), en otros estudios, en los que se utilizan medidas de habilidad de IE no se encuentra ninguna relación entre estas variables o se obtienen relaciones escasas-moderadas (Bastian et al., 2005; Mayer et al., 1999). Las personas con alta inteligencia emocional presentan más a menudo y durante más tiempo estados emocionales positivos (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczack et al., 2008; Salovey et al., 1999; Salovey y Mayer, 1990) y la habilidad para comprender las propias emociones y discriminar entre ellas es uno de los componentes de la IE que más se asocia y predice la satisfacción con la vida de los sujetos (Palomera y Brackett, 2006; Landa, López-Zafra, de Antoñana y Pulido, 2006; Extremera y Fernandez-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Carmeli, Yitzhak-Halevy y Weisberg, 2009).

En relación a las ramas de la IE, la regulación emocional es la dimensión que más predice la satisfacción con la vida. De esta forma, aquellas personas que tienen alta IE, regulan mejor sus emociones y estados de ánimo negativos, se sienten mejor consigo mismas y están más satisfechas con su vida en general (Fernández-Berrocal et al., 2004; Extremera et al., 2003; Mayer et al., 1999). Es más, una elevada capacidad para percibir con claridad las emociones explica un porcentaje mayor de la varianza en satisfacción vital que algunos rasgos de personalidad que, como la extraversión o la tendencia al afecto negativo, están asociados con el grado de satisfacción con la vida (Palomera y Brackett, 2006).

Por tanto, parece que la IE constituye un buen indicador del bienestar subjetivo de las personas y que directa e indirectamente contribuye al bienestar. De hecho, algunos autores han señalado que más allá de las influencias directas de la IE sobre las habilidades emocionales, la IE puede influir de forma significativa con la percepción de estrés en la predicción del bienestar.

### 3.3.1. Bienestar, inteligencia emocional, estados de ánimo y altas capacidades intelectuales

La literatura científica ha dedicado más atención a analizar las necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos estudiantes y menos a estudiar otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos emocionales y relacionales (Calderon, Subotnik, Knotek, Rayhack y Gorgia, 2007; Lee et al., 2012; Rollins y Cross, 2014).

El estudio de las características no cognitivas del alumnado con alta capacidad intelectual no ha formado parte de la agenda investigadora en este campo hasta hace muy pocos años. Así, con el objetivo de entender la naturaleza multidimensional del constructo de la alta capacidad intelectual en edades escolares, diferentes investigaciones han comenzado a analizar recientemente una serie de variables que pertenecen al mundo afectivo, social y emocional de este colectivo. Esta aproximación se ha realizado fundamentalmente desde dos perspectivas: la inteligencia socioemocional, y el ajuste social y la adaptación.

En cuanto a la primera, los estudios científicos indican que los alumnos con altas capacidades se perciben a sí mismos con una competencia socioemocional alta y, en algunos casos, superior a la de sus compañeros de habilidades intelectuales medias. En este sentido, algunos hallazgos apuntan que la autopercepción de los alumnos de altas habilidades respecto a sus competencias socioemocionales es superior a la de los alumnos de capacidades medias para las dimensiones de inteligencia interpersonal, adaptabilidad y para la inteligencia socio-emocional total (Prieto et al, 2008).

En relación con las variables ajuste social y adaptación no se han encontrado diferencias significativas entre alumnos con y sin alta capacidad intelectual. Por ejemplo, López y Sotillo (2009) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en su autoconcepto comportamental, intelectual y físico, así como en popularidad y felicidadsatisfacción autopercibidas. Sin embargo, sí encontraron discrepancias en la variable *baja ansiedad*, a favor de los alumnos con altas capacidades. En la misma línea, Borges et al. (2011) demostraron que la adaptación personal, social y escolar de los alumnos con altas capacidades no difiere significativamente de aquella manifestada por sus compañeros sin alta capacidad intelectual, por lo que concluyeron que no hay razones para pensar que la inadaptación y la alta capacidad intelectual sean variables relacionadas.

Los trabajos sobre estado de ánimo (optimismo, felicidad, funcionamiento social y emocional) y la alta habilidad (superdotados y talentos) muestran resultados interesantes y diferentes. Por ejemplo, hay investigaciones que indicaron la no existencia de diferencias significativas entre alumnos superdotados y alumnos de habilidades intelectuales medias para la variable estado de ánimo (Schwean et al., 2006; Seon-Young y Olszewski-Kubilius, 2006). Mientras que los resultados aportados por Ferrando (2006) mostraron que los superdotados se percibían con mayor estado de ánimo que sus compañeros.

En otro estudio, Sainz (2010) encontró que los alumnos de alta inteligencia se autopercibieron de forma más favorable que sus compañeros, en la dimensión estado de ánimo. Asimismo, los padres valoraron con mayor estado de ánimo a este grupo de alta inteligencia. Por su parte, Fernández-Vidal (2011) no encontró diferencias estadísticamente significativas en estado de ánimo entre los alumnos con y sin alta habilidad, no obstante, los alumnos con alta habilidad mostraron una tendencia a tener un mejor estado de ánimo que sus compañeros.

En lo que respecta a la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo, cabe destacar el estudio realizado por Beduna y Perrone-McGovern (2016) con 144 individuos AC de entre 18 y 25 años que mostraron un alto nivel de IE y bienestar subjetivo con una alta influencia de la primera sobre el segundo. Dijkstra, Barelds, Ronner y Nauta (2012) llevaron a cabo su investigación con 196 adultos AC y sus resultados presentaban bajos niveles de IE, pero, sin embargo, los niveles de bienestar subjetivo eran similares a los del grupo control. Abu et al. (2014) desarrollaron su estudio con 112 adolescentes AC, entre los que detectó niveles de IE y bienestar equivalentes a los miembros del grupo control. Sin embargo, también presentaban ciertos niveles de ansiedad y estrés debido a la presión ejercida sobre ellos por sus padres, profesores y compañeros. Por su parte, Karimi y Besharat (2010), destacó que los 175 adolescentes AC que componían su muestra presentaban niveles de IE y bienestar subjetivo superiores a los participantes del grupo control.

En todos los trabajos citados anteriormente, el contexto en el que se realizaron los estudios correspondía a centros escolares con programas para alumnos AC y no aulas regulares, por lo que cabe preguntarse si los resultados diferirían en caso de realizarlos en un contexto diferente (Robertson, 2013; Van der Meulen, Van der Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout y Bögels, 2014). Tal es el contexto en el que se realiza la presente investigación.

# Segunda parte

# ESTUDIO EMPÍRICO

# Capítulo 4

# Método

1. Objetivos e e hipótesis.
2. Participantes.
3. Variables e instrumentos.
4. Diseño y procedimiento
5. Análisis de datos.

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se plantean los objetivos e hipótesis del presente estudio. Después, se describe el procedimiento realizado, detallando todos los pasos seguidos en el diseño de la investigación, y en la recogida y almacenamiento de datos. A continuación, se detallan las características sociodemográficas de los participantes, así como los instrumentos de evaluación utilizados. Para finalizar, se presenta el procedimiento utilizado para el análisis estadístico de los datos recogidos.

## 4.1. Objetivos e hipótesis.

A partir de la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico, y desde una perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner, 2005), el *objetivo general* de la investigación que se presenta es doble. Por un lado, persigue analizar el bienestar y ajuste emocional de los niños y adolescentes de alta capacidad intelectual y sus familias y, por otro, compararlos con los niveles de bienestar y ajuste emocional de niños y adolescentes no evaluados ni diagnosticados de altas capacidades intelectuales y sus familias.

A continuación, se presentan los cinco objetivos específicos del estudio, así como las hipótesis asociadas a cada uno de ellos:

*Objetivo específico 1*. Identificar niveles de bienestar y el perfil socioemocional en niños y adolescentes diagnosticados con altas capacidades intelectuales (AC) y sus padres.

- *Hipótesis 1.1.* El nivel de bienestar de los niños y adolescentes AC y de sus padres será bajo.
- *Hipótesis 1.2.* Los niveles de inteligencia emocional de los niños y adolescentes AC y de sus padres serán bajos.
- *Hipótesis 1.3.* Los niños y adolescentes AC y sus padres presentarán puntuaciones más altas de afecto negativo que de afecto positivo.

*Objetivo específico 2***.** Determinar niveles de bienestar y el perfil socioemocional en niños y adolescentes no evaluados ni diagnosticados de altas capacidades intelectuales (NE) y sus familias.

- *Hipótesis 2.1.* El nivel de bienestar de los niños y adolescentes NE y de sus padres será normal.
- *Hipótesis 2.2.* Los niveles de inteligencia emocional de los niños y adolescentes NE y de sus padres serán normales.
- *Hipótesis 2.3.* Los niños y adolescentes NE y sus padres presentarán puntuaciones similares tanto en afecto positivo como en afecto negativo.

*Objetivo específico 3*. Analizar las diferencias existentes entre la población de niños y adolescentes AC frente a los niños y adolescentes NE y entre los padres de ambos grupos en las variables objeto de estudio.

- *Hipótesis 3.1*. Los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo de los niños y adolescentes AC y sus padres serán más bajos que los de niños y adolescentes NE y sus padres.

*Objetivo específico 4*. Analizar la influencia del componente socioemocional sobre el bienestar en niños y adolescentes AC y NE y sus familias.

- *Hipótesis 4.1*. La inteligencia emocional influirá directamente sobre el bienestar de los cuatros grupos analizados.
- *Hipótesis 4.*2. En el caso de las familias AC (padres e hijos), la influencia del afecto negativo sobre el bienestar sería mayor que la del afecto positivo. Sin embargo, en las familias NE (padres e hijos) sería mayor la influencia del afecto positivo sobre el bienestar que la del afecto negativo.

*Objetivo específico 5*. Estudiar la relación existente entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar y los estados de ánimo de los padres de ambos grupos respecto a dichos niveles en sus hijos.

- *Hipótesis 5.1*. El perfil socioemocional y el nivel de bienestar de los hijos será igual al de sus padres con una clara reciprocidad entre éstos.

## 4.2. Participantes

La muestra utilizada para el desarrollo de esta investigación ha estado compuesta por un total de 553 sujetos pertenecientes a cuatro poblaciones diferentes: niños y adolescentes diagnosticados con altas capacidades intelectuales (Hijos AC) (N=132) y sus padres (Padres AC) (N=163), y niños y adolescentes no evaluados y, por tanto, no diagnosticados de altas capacidades intelectuales (Hijos NE) (N=141) y sus padres (Padres NE) (N=117). Todos ellos con características similares y residentes en la Comunidad Valenciana.

A continuación se describe la muestra atendiendo a los dos grupos anteriormente mencionados.

### 4.2.1. Hijos AC

La muestra de niños y adolescentes AC se distribuye del siguiente modo:

La edad de los sujetos oscila entre los 8 y los 18 años, con una media de 10.54 (DT=2.38), de los cuales un 72.7% son hombres y un 27.3% mujeres.

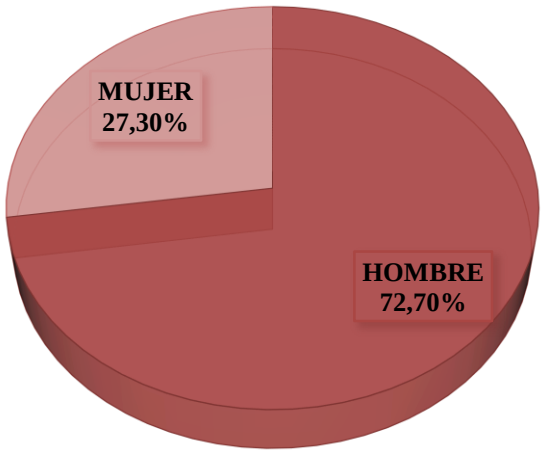


*Figura 1*. Distribución hijos AC en función del sexo.

Respecto al lugar que ocupan estos niños entre sus hermanos, cabe destacar que un 68.2% de los sujetos nacieron en primer lugar, un 26.5% están en segundo lugar, un 4.5% aparecen en tercer lugar y un .80% en cuarto.

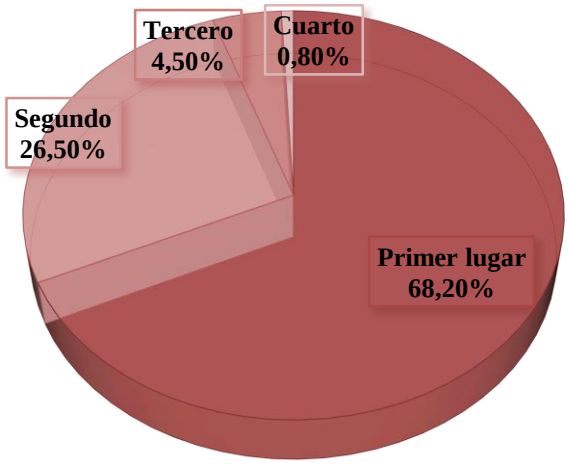


*Figura 2*. Posición que ocupan los hijos AC entre sus hermanos.

Un 71.2% de los sujetos cursan Educación Primaria, un 26.5% Educación Secundaria, un 1.5% Bachiller y un .8% están cursando estudios universitarios.

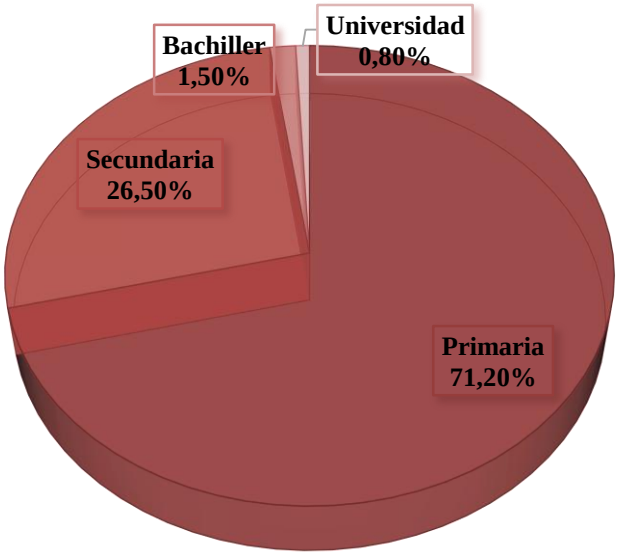


*Figura 3*. Etapa educativa hijos AC

La nota media obtenida por los sujetos durante el curso anterior a la realización de las encuestas fue de Sobresaliente en el 51.9%, Notable en el 36.4%, Bien en un 6.2% y Aprobado en el 5.4% de los participantes.

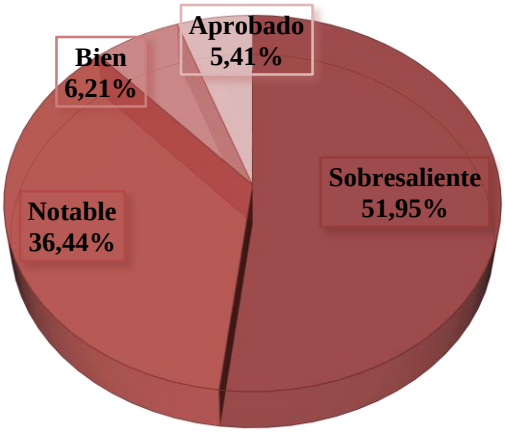


*Figura 4*. Nota media curso anterior hijos AC

### 4.2.2. Padres AC

La muestra de padres de estudiantes AC se distribuye del siguiente modo:

La edad de los sujetos oscila entre los 36 y los 61 años, con una media de 43.92 (DT=4.87), de los cuales un 36.2% son hombres y un 63.8% mujeres.

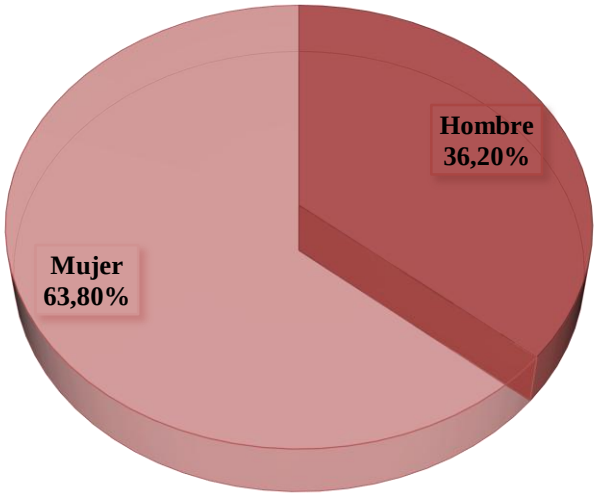


*Figura 5.* Distribución de padres AC en función de su sexo

Respecto al nivel de estudios presentado por los padres, cabe destacar que un 1.8% cursaron Educación Primaria, un 10.4% Educación Secundaria Baja, un 12.9% Educación Secundaria Alta, un 9.2% Educación Postsecundaria no Terciaria, un 20.9% Educación Terciaria de ciclo corto, un 22.7% poseen Grado en Educación o nivel equivalente, un 12.9% Maestría, especialización o equivalente, un 8.6% Doctorado y un 06% no aparecen clasificados.

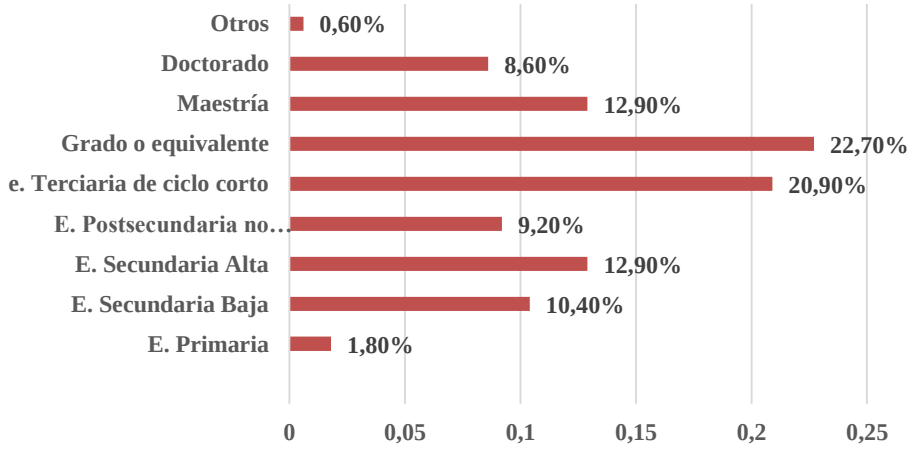


*Figura 6.* Estudios padres AC

Respecto a la profesión desarrollada por los padres, cabe destacar que un 14.3% trabajan como grandes empleadores, directivos o profesionales de nivel alto, un 20.4% como directivos o profesionales de nivel bajo, un 11.43% como empleados de cuello blanco de nivel alto, un 9.3% como pequeños empleadores o trabajadores autónomos no agrícolas, un 1.08% como trabajadores autónomos agrícolas, un 11.43% como supervisores o técnicos de rango inferior, un 7.5% como trabajadores de los servicios y comercio de rango inferior, un 7.5% como trabajadores manuales cualificados, un 3.21% como trabajadores no cualificados, un 8.93% están excluidos del mercado o son parados de larga duración, un 4.64% son amas de casa y un .36% son estudiantes.

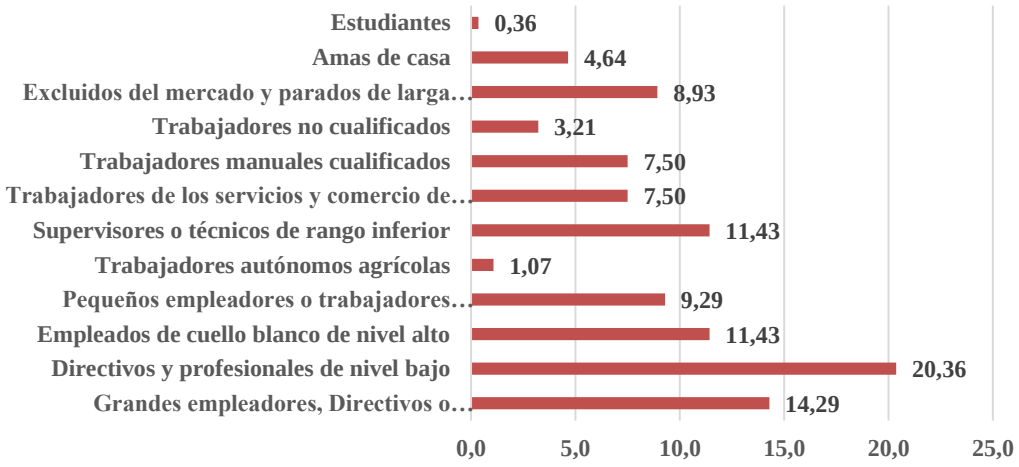


*Figura 7*. Profesión de los padres AC

### 4.2.3. Hijos NE

La muestra de niños y adolescentes NE se distribuye del siguiente modo:

La edad de los sujetos oscila entre los 8 y los 18 años, con una media de 10.59 (DT=2.40), de los cuales un 67.4% son hombres y un 32.6% mujeres.

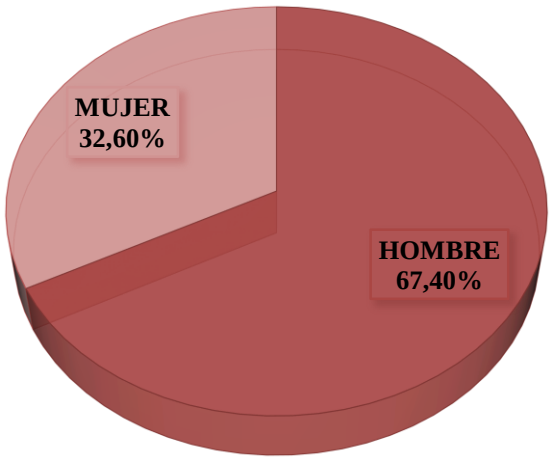


*Figura 8.* Distribución de hijos NE en función del sexo.

Respecto al lugar que ocupan estos niños entre sus hermanos, cabe destacar que un 51.1% de los sujetos nacieron en primer lugar, un 39.7% están en segundo lugar, un 7.1% aparecen en tercer lugar, un .7% en cuarto lugar y un 1.4% en quinto.

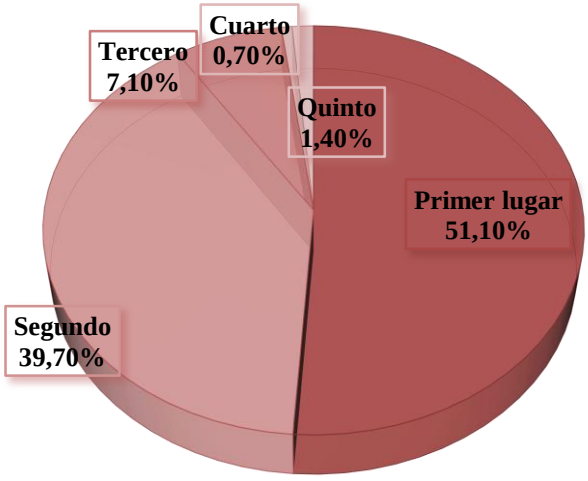


*Figura 9.* Posición que ocupan los hijos NE entre sus hermanos.

Un 68.8% de los sujetos cursan Educación Primaria, un 26.2% Educación Secundaria, un 4.3% Bachiller y un .7% están cursando estudios universitarios.

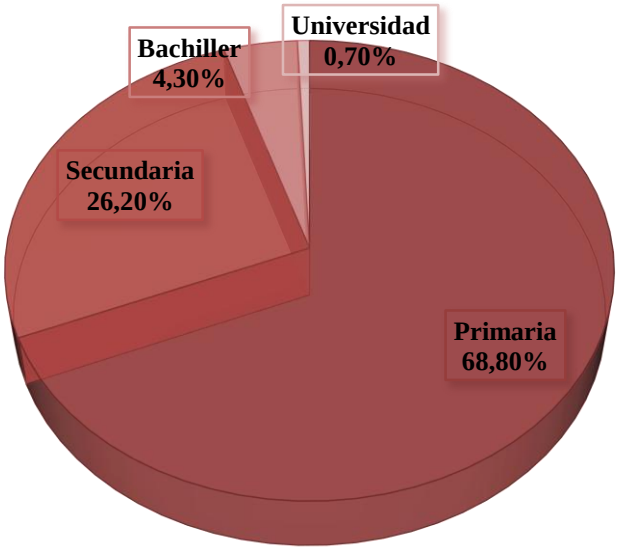


*Figura 10*. Etapa educativa hijos NE

La nota media obtenida por los sujetos durante el curso anterior a la realización de las encuestas fue de Sobresaliente en el 34%, Notable en un 43.3%, Bien en un 13.5%, Aprobado en un 8.5% y Suspenso en un .7%.

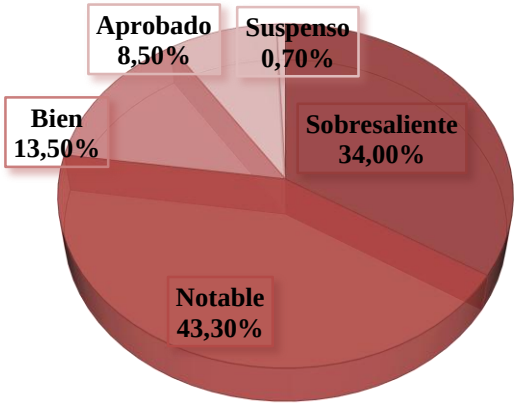


*Figura 11*. Nota media hijos NE

### 4.2.4. Padres NE

La muestra de padres NE se distribuye del siguiente modo:

La edad de los sujetos oscila entre los 36 y los 59 años, con una media de 44.79 (DT=4.55), de los cuales un 18.8% son hombres y un 81.2% mujeres.

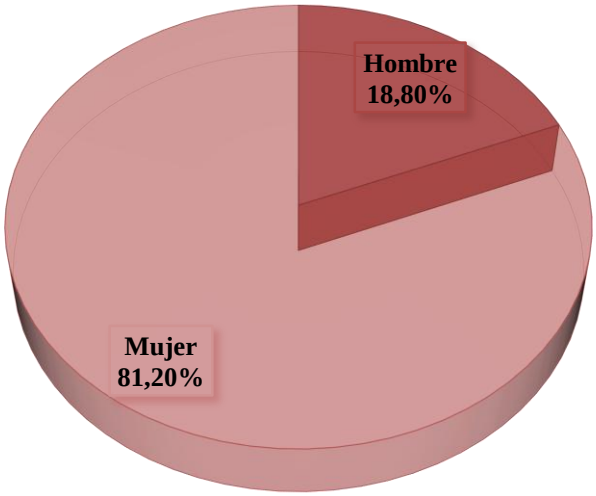


*Figura 12.* Distribución de padres NE en función de su sexo

Respecto al nivel de estudios presentado por los padres, cabe destacar que un .9% cursaron Educación Primaria, un 1.7% Educación Secundaria Baja, un 18.8% Educación Secundaria Alta, un 16.2% Educación Postsecundaria no Terciaria, un 16.2% Educación Terciaria de ciclo corto, un 30.8% poseen Grado en Educación o nivel equivalente, un 10.3% Maestría, especialización o equivalente y un 5.1% Doctorado.

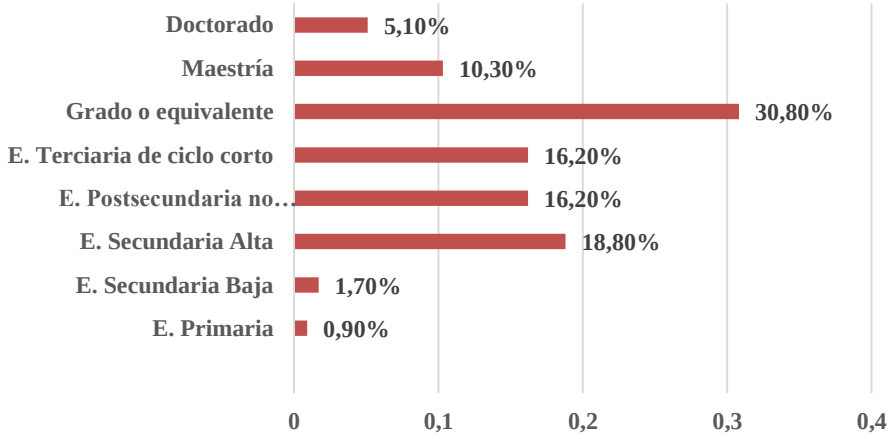


*Figura 13*. Estudios padres NE

Respecto a la profesión desarrollada por los padres, cabe destacar que un 9.4% trabajan como grandes empleadores, directivos o profesionales de nivel alto, un 25.6% como directivos o profesionales de nivel bajo, un 11.1% como empleados de cuello blanco de nivel alto, un 8.5% como pequeños empleadores o trabajadores autónomos no agrícolas, un .9% como trabajadores autónomos agrícolas, un 7.7% como supervisores o técnicos de rango inferior, un 6.8% como trabajadores de los servicios y comercio de rango inferior, un 7.7% como trabajadores manuales cualificados, un 2.6% como trabajadores no cualificados, un 10.3% están excluidos del mercado o son parados de larga duración, un 8.5% son amas de casa y un .9% son estudiantes.

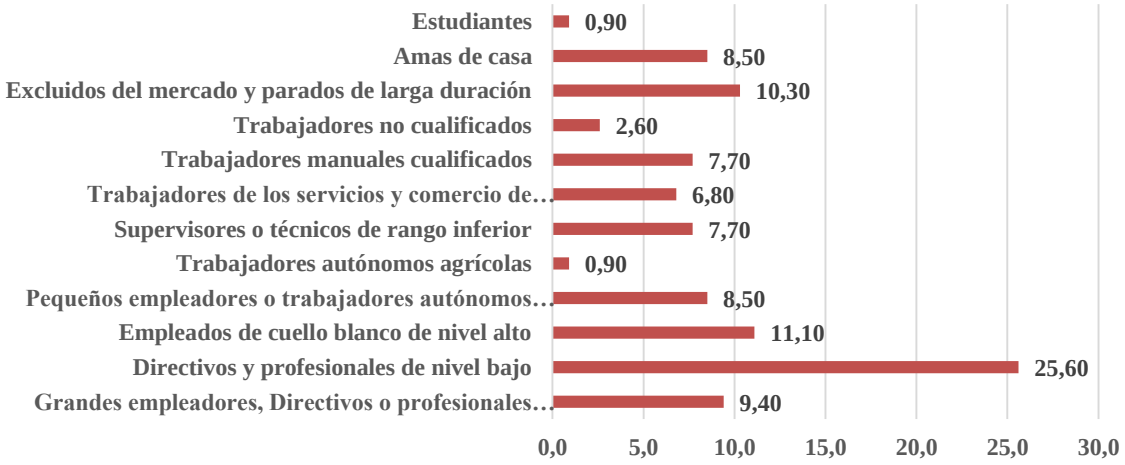


*Figura 14*. Profesión de los padres NE

## 4.3. Variables e instrumentos.

Las variables sociodemográficas evaluadas para llevar a cabo la presente investigación en el caso de los niños y adolescentes son sexo, edad, curso académico, lugar de procedencia y rendimiento académico. En lo que respecta a los adultos se les solicita información respecto a sexo, edad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios y profesión.

Todos los autoinformes utilizados están diseñados para la evaluación de niños a partir de 8 años, edad en la que ya se considera al menor buen informador de sus sentimientos y experiencias (DiBartolo y Grills, 2006; Waters, Henry, Mogg, Bradley y Pine, 2010).

Las variables psicológicas que se evalúan son el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y los estados de ánimo. Para la consecución de estos objetivos se ha utilizado la escala SPANE (*Scale of Positive And Negative Experience*) (Diener et al., 2009) para medir el nivel de bienestar subjetivo; la escala TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) en su adaptación española de la TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale-24*) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para medir el nivel de inteligencia emocional percibida; y el cuestionario MOOD (*Mood Questionnaire*) (Rieffe et al., 2004), adaptado y validado en

castellano (Górriz et al., 2013, traducción al castellano de Tatiana Vogel) para medir los estados de ánimo experimentados.

A continuación, se definen dichos instrumentos:

**SPANE (*Scale of Positive And Negative Experience*)** (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener, 2009). Esta escala presenta propiedades psicométricas adecuadas y ha sido validada y adaptada a nuestro contexto sociocultural por Silva y Caetano (2013) y, posteriormente, por Casaretto y Martínez (2017). Consta de 12 ítems, seis evalúan experiencias positivas (SPANE-P), empleando adjetivos como *alegre* o *complacido* para preguntar por los sentimientos positivos experimentados durante las últimas cuatro semanas por el individuo y otros seis evalúan experiencias negativas (SPANE-N), usando adjetivos como *triste* o *molesto* para referirse a los sentimientos negativos. El balance de afectos (SPANE-B) resulta de restar el SPANE-N del SPANE-P. Los participantes deben responder en base a un formato tipo Likert de cinco puntos (de 1=muy raramente o nunca a 5= muy a menudo o siempre). Puntuaciones más altas significan mayores niveles de bienestar. Esta escala ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos tanto en niños como en adultos (Diener et al., 2010), algo que también se observa en la presente investigación.

Por lo que se refiere a la consistencia interna de la escala, se ha analizado el Alpha de Cronbach para cada uno de los factores propuestos en cada uno de los grupos de estudio, obteniéndose los coeficientes recogidos en la tabla 1.

Tabla 1
***Alpha de Cronbach de la escala de bienestar SPANE en las diferentes poblaciones***

| Grupos de estudio | SPANE-P | SPANE-N |
|---|---|---|
| Niños AC | .89 | .78 |
| Padres AC | .93 | .86 |
| Niños NE | .86 | .76 |
| Padres NE | .93 | .82 |

**TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*)** (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Para el presente estudio se utilizó la adaptación española de la ***Trait Meta-Mood Scale-24*** **(TMMS-24**; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que consta de 24 ítems repartidos en tres grupos de 8, que evalúan las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones (*Presto mucha atención a los sentimientos*), su capacidad para discriminar entre ellas (*Tengo claros mis sentimientos*) y su capacidad percibida para regularlas (*Me preocupo por tener un buen estado de ánimo*). Los sujetos deben responder el grado de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1=Nada de acuerdo a 5= Totalmente de acuerdo). Puntuaciones más altas indican mayores niveles de inteligencia emocional. Según los autores, la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. Esta escala ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos tanto en niños como en adultos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), algo que también se observa en la presente investigación.

Tal y como se observa en la tabla 2, esta escala ha obtenido buenos resultados en lo que se refiere a la consistencia interna para cada uno de los tres factores y en cada uno de los grupos de estudio, obteniéndose los coeficientes Alpha de Cronbach indicados.

Tabla 2
***Alpha de Cronbach de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 en las diferentes poblaciones***

| Grupos de estudio | Percepción emocional | Comprensión de sentimientos | Regulación emocional |
|---|---|---|---|
| Niños AC | .82 | .85 | .79 |
| Padres AC | .84 | .87 | .86 |
| Niños NE | .78 | .83 | .73 |
| Padres NE | .88 | .88 | .87 |

**MOOD (*Mood Questionnaire*)** (Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch, 2004). En esta investigación se ha utilizado la adaptación y validación en castellano (Górriz et al., 2013). El cuestionario consta de 20 ítems que establecen cuatro estados de ánimo mediante grupos de 4 ítems: miedo (*Me siento asustado*), felicidad (*Me siento contento*), ira (*Me siento furioso*) y tristeza (*Me siento deprimido*), mientras que los cuatro restantes son ítems adicionales de distracción (*Me siento tranquilo*), formulados en tono positivo con la finalidad de que la prueba no impresione de negativismo al evaluado. Este cuestionario evalúa su frecuencia durante las cuatro últimas semanas mediante una escala de tres puntos (1=nunca, 2=a veces y 3=a menudo). Puntuaciones más altas indican mayores niveles de estados de ánimo, positivos y negativos. Su consistencia interna y propiedades psicométricas han sido ya demostradas en estudios anteriores (Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz, 2009). La fiabilidad de la escala se ha mostrado buena en estudios previos (Rieffe et al., 2006).

Por lo que se refiere a la consistencia interna de la escala, se ha analizado el Alpha de Cronbach para cada uno de los cuatro factores propuestos en cada uno de los grupos de estudio, obteniéndose los coeficientes recogidos en la tabla 3.

Tabla 3
***Alpha de Cronbach del cuestionario de estados de ánimo MOOD en las diferentes poblaciones***

| Grupos de estudio | Miedo | Felicidad | Ira | Tristeza |
|---|---|---|---|---|
| Niños AC | .68 | .82 | .86 | .74 |
| Padres AC | .77 | .89 | .86 | .80 |
| Niños NE | .69 | .82 | .75 | .44 |
| Padres NE | .73 | .86 | .75 | .69 |

## 4.4. Diseño y procedimiento.

El diseño y análisis de datos hace uso de distintos procedimientos dentro de un método general de carácter correlacional, que incluye técnicas de tipo predictivo/explicativo a partir de datos obtenidos según un diseño correlacional.

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación que fue aprobado por el Comité de Investigación y de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV/2015-2016/05) el 3 de diciembre de 2015. Para su realización se solicitó colaboración a las asociaciones españolas de altas capacidades intelectuales existentes en la Comunidad Valenciana: AVAST (Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso) y ACAST (Asociación Castellonense de Apoyo al Superdotado o Talentoso). Del mismo modo, también se invitó, a través de las familias de las asociaciones, a participar a familias con hijos AC que no formaban parte de las mismas. En lo que respecta a las familias NE, se contactó con éstas a través de las familias AC.

La presente investigación se ha llevado a cabo con cuatro poblaciones diferentes: niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales, ya diagnosticados, y sus padres, así como con niños y adolescentes no evaluados ni diagnosticados de altas capacidades y sus padres, de características similares, todos ellos residentes en la Comunidad Valenciana. Para su realización se ha utilizado un procedimiento de muestreo incidental o de conveniencia.

Para poder acceder a la muestra AC y recoger los datos, en primer lugar se procedió a contactar con la junta directiva de las asociaciones. Se expuso el proyecto de investigación y se solicitó también el envío de una carta informativa a sus asociados, con los datos más relevantes del proyecto, invitándoles a participar en el estudio. Posteriormente, se realizaron reuniones con los posibles participantes, donde estos fueron debidamente informados, siguiendo la normativa de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores actualizaciones (la más reciente hecha en Brasil en octubre de 2013), de los objetivos del proyecto y de cuál sería su participación, así como de los beneficios que supondrían los resultados. Además, el grupo investigador se comprometió a cumplir los requisitos y condiciones indicados en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal para el

tratamiento totalmente confidencial de los datos personales, así como la normativa Europea vigente, y así se lo comunicó a los participantes.

Se recogió información de niños y adolescentes de entre 8 y 18 años y de sus padres a través de la cumplimentación de los instrumentos estandarizados anteriormente descritos. Los sujetos fueron invitados a participar en la investigación de forma voluntaria. A los padres se les solicitó un consentimiento informado y un compromiso de conformidad para la participación en el estudio, así como la correspondiente autorización para la participación de los menores. A los mayores de 12 años se les solicitó su asentimiento informado y los mayores de 14 años, junto a los adultos, firmaron la documentación referente a la protección de datos.

Los menores y sus padres cumplimentaron los cuestionarios en una sesión de 45 minutos durante una sola visita. Posteriormente, los datos fueron disociados para que no se pueda identificar a los participantes, cumpliendo con la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre.

La investigación se llevó a cabo durante los años 2015, 2016 y 2017 a través de las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica: desde principios del año 2015 hasta marzo del año 2017.
- Recogida de datos: desde octubre del año 2015 hasta diciembre del año 2016.
- Creación de base de datos y procesamiento estadístico: desde diciembre del año 2015 hasta enero del año 2017.
- Análisis y discusión de los resultados: desde enero hasta marzo del año 2017.

## 4.5. Análisis de datos.

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizaron diferentes técnicas de análisis de datos mediante diversos programas informáticos especializados en el análisis estadístico en las ciencias sociales: el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Version 23), el programa EQS (*Structural Equation Modeling Software*, Versión 6.2 Bentler, 1995), y el programa AMOS (*Analysis of Moment Structures*,

Versión, 20, Arbuckle, 2003). A continuación, se detallan los principales análisis realizados:

- Cálculo del estadístico alpha de Cronbach para comprobar la fiabilidad de las diferentes escalas.
- Análisis factorial confirmatorio (AFC). Utilizado tanto para validar la estructura factorial de las escalas como para el modelo de relaciones causales. Se aplicó en todos los casos la estimación proporcionada por el método robusto de estimación de máxima verosimilitud, recomendado para corregir la posible ausencia de normalidad multivariante. La adecuación de los AFC se contrastó a través la significación del Chi-cuadrado y de su corrección robusta proporcionada por Satorra-Bentler (S-B $\chi^2$) (Bentler, 2004; Satorra y Bentler, 1994). También, se calcularon otros coeficientes que permitieron comprobar la adecuación de los modelos propuestos como el ratio de $\chi^2$ y sus grados de libertad ($\chi^2$/gl) y S-B $X^2$ y sus grados de libertad, siendo aceptables valores inferiores a cinco (Byrne, 2009; Carmines y McIver, 1981). Para finalizar, se comprobaron los coeficientes de los índices de bondad de ajuste robustos de los modelos propuestos: el Comparative Fit Index (CFI) y el Incremental Fit Fix (IFI). Para estos indicadores se consideran que un buen ajuste los valores superiores a .90 (Kline, 2005; MacCallum y Austin, 2000). Por último, se muestra el Root Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), siendo necesario para considerar un buen ajuste del mismo puntuaciones inferiores a .08 (Browne y Cudeck, 1993).
- Análisis descriptivo de variables. Cálculo de estadísticos descriptivos como la media, la desviación típica, el promedio de las escalas, los valores mínimo y máximo.
- Análisis diferencial. Para analizar las diferencias según el sexo se utilizó la prueba T para muestras independientes, con la aplicación previa de la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. El tamaño del efecto se estimó utilizando la d de Cohen (Cohen, 1977).
- Análisis correlacional. Las pruebas de correlación de Pearson se desarrollaron para comprobar la relación entre las variables objeto de estudio.

- Modelos de ecuaciones estructurales para analizar la relación entre las variables objeto de estudio. Se aplicaron los mismos criterios que en el caso de los AFC.

Con el fin de identificar los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo en niños y adolescentes AC y sus padres y NE y sus padres (*objetivos específico 1 y 2*), se realizaron análisis descriptivos de los factores de inteligencia emocional (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional), de bienestar (sentimientos positivos y sentimientos negativos) y de estados de ánimo (miedo, felicidad, ira y tristeza) calculando la media y la desviación típica.

Para analizar las diferencias existentes en los niveles de inteligencia emocional, bienestar y estados de ánimo entre la población de niños y adolescentes AC y NE y entre los padres de ambos grupos (o*bjetivo específico 3*) se llevó a cabo la Prueba T y el ANOVA. La Prueba T (para muestras independientes) se realizó para analizar las diferencias estadísticamente significativas en variables independientes de dos categorías, por ejemplo sexo (varón/mujer). Como la prueba de muestras independientes tiene fórmulas distintas en función de que las varianzas de grupos sean o no iguales, se empleó la prueba de Levene para la igualdad de varianzas a fin de comprobarlo. El ANOVA también se realizó para analizar las diferencias inter-categoriales significativas cuando las variables independientes tenían más de dos categorías, por ejemplo, etapa educativa (Educación Primaria, Secundaria…).

Con el fin de analizar la influencia de la inteligencia emocional y los estados de ánimo sobre el bienestar de niños y adolescentes AC y sus padres, y niños y adolescentes NE y sus padres (*objetivo específico 4*), se realizaron modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

Y, finalmente para estudiar la relación existente entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar y los estados de ánimo de los padres de ambos grupos respecto a dichos niveles en sus hijos (*objetivo específico 5*) se realizaron correlaciones.

# Capítulo 5

# Resultados

1. Caracterización general de la muestra.
2. Diferencias intergrupales.
3. Análisis de la relación de los constructos.
4. Resultados multivariados mediante modelos de ecuaciones estructurales.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos, que se exponen según los objetivos planteados en el cuarto capítulo. En primer lugar, se presentan los niveles de bienestar subjetivo, inteligencia emocional y estados de ánimo de las cuatro poblaciones analizadas. A continuación, se exponen las diferencias encontradas respecto a los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo entre los hijos, AC y NE, y los padres, AC y NE.. Seguidamente, se exponen los resultados encontrados respecto a la relación existente entre los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo de los padres respecto a dichos niveles en sus hijos. Y, finalmente, se presentan los resultados hallados referentes a la influencia del componente socioemocional sobre el bienestar en hijos AC y sus padres e hijos NE y sus padres.

## 5.1. Caracterización general de la muestra

Los *objetivos específicos 1 y 2* de esta investigación consisten en la caracterización general de la muestra en función de las distintas variables objeto de estudio: bienestar subjetivo, inteligencia emocinal y estados de ánimo. En primer lugar, se obtuvieron las puntuaciones medias de los hijos AC y NE respecto a las variables estudiadas, así como sus desviaciones típicas, tal y como se puede observar en las tablas 4 y 5 respectivamente.

Tabla 4

***Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en hijos AC***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Miedo | 1.47 | .38 |
| Felicidad | 2.75 | .35 |
| Ira | 1.60 | .49 |
| Tristeza | 1.36 | .41 |
| | | |
| Percepción emocional | 2.92 | .86 |
| Comprensión de sentimientos | 3.43 | .91 |
| Regulación emocional | 3.64 | .80 |
| | | |
| Sentimientos Positivos | 4.12 | .77 |
| Sentimientos Negativos | 2.11 | .76 |

La variable de estados de ánimo presenta puntuaciones altas en felicidad (M=2.75; DT=.35), bajas en tristeza (M=1.36; DT=.41) y puntuaciones medias en miedo (M=1.47; DT=.38) e ira (M=1.60; DT=.49). Así pues, se puede observar que los hijos AC sienten mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira.

La variable de inteligencia emocional presenta puntuaciones medias en percepción emocional (M=2.92; DT=.86), comprensión de sentimientos (M=3.43;

DT=.91) y regulación emocional (M=3.64; DT=.80). Así pues, los hijos AC identifican, entienden y usan sus emociones medianamente.

La variable de bienestar presenta puntuaciones altas en sentimientos positivos (M=4.12; DT=.77) y puntuaciones medias en sentimientos negativos (M=2.11; DT=.76). Esto parece indicar que los hijos AC perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

Tabla 5

***Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en hijos NE***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Miedo | 1.46 | .39 |
| Felicidad | 2.82 | .31 |
| Ira | 1.58 | .40 |
| Tristeza | 1.27 | .27 |
| | | |
| Percepción emocional | 3.00 | .80 |
| Comprensión de sentimientos | 3.73 | .83 |
| Regulación emocional | 3.74 | .74 |
| | | |
| Sentimientos Positivos | 4.32 | .67 |
| Sentimientos Negativos | 2.02 | .68 |

La variable de estados de ánimo presenta puntuaciones altas en felicidad (M=2.82; DT=.31), bajas en tristeza (M=1.27; DT=.27) y puntuaciones medias en miedo (M=1.46; DT=.39) e ira (M=1.58; DT=.40). Así pues, se puede observar que los hijos NE sienten mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira.

La variable de inteligencia emocional presenta puntuaciones medias en percepción emocional (M=3.00; DT=.80), comprensión de sentimientos (M=3.73; DT=.83) y regulación emocional (M=3.74; DT=.74). Así pues, los hijos NE identifican, entienden y usan sus emociones medianamente.

La variable de bienestar presenta puntuaciones altas en sentimientos positivos (M=4.32; DT=.67) y puntuaciones medias en sentimientos negativos (M=2.02; DT=.68). Esto parece indicar que los hijos NE perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

Ambos análisis muestran que los dos grupos, hijos AC e hijos NE, presentan mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira; identifican, entienden y usan sus emociones medianamente y perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

En segundo lugar, se obtuvieron las puntuaciones medias de los padres de niños y adolescentes AC y NE respecto a las variables objeto de estudio, así como sus desviaciones típicas, tal y como se puede observar en las tabla 6 y 7 respectivamente.

Tabla 6

***Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en padres AC***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Miedo | 1.51 | .42 |
| Felicidad | 2.59 | .44 |
| Ira | 1.90 | .48 |
| Tristeza | 1.42 | .45 |
| | | |
| Percepción emocional | 3.35 | .72 |
| Comprensión de sentimientos | 3.85 | .72 |
| Regulación emocional | 3.92 | .73 |
| | | |
| Sentimientos Positivos | 3.99 | .72 |
| Sentimientos Negativos | 2.34 | .82 |

La variable de estados de ánimo presenta puntuaciones altas en felicidad (M=2.59; DT=.44), bajas en tristeza (M=1.42; DT=.45) y puntuaciones medias en

miedo (M=1.51; DT=.42) e ira (M=1.90; DT=.48). Así pues, se puede observar que los padres AC sienten mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira.

La variable de inteligencia emocional presenta puntuaciones medias en percepción emocional (M=3.35; DT=.72), comprensión de sentimientos (M=3.85; DT=.72) y regulación emocional (M=3.92; DT=.73). Así pues, los padres AC identifican, entienden y usan sus emociones medianamente.

La variable de bienestar presenta puntuaciones altas en sentimientos positivos (M=3.99; DT=.72) y puntuaciones medias en sentimientos negativos (M=2.34; DT=.82). Esto parece indicar que los padres AC perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

Tabla 7

***Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio en padres NE***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Miedo | 1.48 | .39 |
| Felicidad | 2.66 | .42 |
| Ira | 1.79 | .37 |
| Tristeza | 1.43 | .39 |
| | | |
| Percepción emocional | 3.35 | .77 |
| Comprensión de sentimientos | 3.91 | .67 |
| Regulación emocional | 3.95 | .68 |
| | | |
| Sentimientos Positivos | 4.05 | .69 |
| Sentimientos Negativos | 2.10 | .64 |

La variable de estados de ánimo presenta puntuaciones altas en felicidad (M=2.66; DT=.42), bajas en tristeza (M=1.43; DT=.39) y puntuaciones medias en miedo (M=1.48; DT=.39) e ira (M=1.79; DT=.37). Así pues, se puede observar que los padres NE sienten mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira.

La variable de inteligencia emocional presenta puntuaciones medias en percepción emocional (M=3.35; DT=.77), comprensión de sentimientos (M=3.91; DT=.67) y regulación emocional (M=3.95; DT=.68). Así pues, los padres NE identifican, entienden y usan sus emociones medianamente.

La variable de bienestar presenta puntuaciones altas en sentimientos positivos (M=4.05; DT=.69) y puntuaciones medias en sentimientos negativos (M=2.10; DT=.64). Esto parece indicar que los padres NE perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

Ambos análisis muestran que los dos grupos, padres AC y padres NE, presentan mucha felicidad, poca tristeza y algo de miedo y de ira; identifican, entienden y usan sus emociones medianamente y perciben unos niveles altos de sentimientos positivos y bajos de sentimientos negativos.

## 5.2. Diferencias intergrupales

*El objetivo específico 3* de esta investigación consiste en analizar las diferencias intergrupales significativas entre las variables objeto de estudio (bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo) y las distintas poblaciones (hijos AC, hijos NE, padres AC y padres NE). Para ello se realizaron Pruebas T.

### 5.2.1. Diferencias entre hijos AC e hijos NE

En relación a los niños y adolescentes, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de tristeza ($t=-2.10$; $p<.04$), comprensión de sentimientos ($t=2.75$; $p<.01$) y sentimientos positivos ($t=2.30$; $p<.03$) en función de la variable capacidad intelectual (ver tabla 8). Concretamente se observa que los hijos AC sienten más tristeza, comprenden menos sus sentimientos y tienen menos sentimientos positivos que los hijos NE.

Tabla 8

***Diferencias entre hijos AC e hijos NE***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Tristeza | | |
| AC | 1.36 | .41 |
| NE | 1.27 | .27 |
| | | t= -2.10 |
| | p<.04 | |
| Comprensión de sentimientos | | |
| AC | 3.43 | .91 |
| NE | 3.73 | .83 |
| | | t= 2.75 |
| | p<.01 | |
| Sentimientos positivos | | |
| AC | 4.12 | .77 |
| NE | 4.32 | .67 |
| | | t= 2.30 |
| | p<.03 | |

### 5.2.2. Diferencias entre padres AC padres NE

En relación a los padres de niños y adolescentes, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ira (t=-2.08; p<.04) y sentimientos negativos (t=-2.57; p<.02) en función de la variable AC (ver tabla 9). Concretamente se observa que los padres AC sienten más ira y tienen más sentimientos negativos que los padres NE.

Tabla 9

***Diferencias entre padres AC y padres NE***

| | Media | Desviación Típica |
|---|---|---|
| Ira | | |
| AC | 1.90 | .18 |
| NE | 1.79 | .37 |
| | | t= -2.08 |
| | p<.04 | |
| Sentimientos negativos | | |
| AC | 2.34 | .82 |
| NE | 2.10 | .64 |
| | | t= -2.57 |
| | p<.02 | |

## 5.3. Análisis de la relación de los constructos

El *objetivo específico 5* de esta investigación es analizar la relación existente entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar y estados de ánimo de los padres de ambos grupos respecto a dichos niveles en sus hijos. Para ello se ha extraído una matriz con el coeficiente de Correlaciones de Pearson.

### 5.3.1. La relación entre inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar de los padres e hijos AC

Los resultados indican (ver tabla 10) que existe una relación negativa entre el nivel de miedo de los hijos y el nivel de sentimientos positivos de sus padres ($r=-.21$; $p<.05$). Por tanto, cuanto más miedo sienten los hijos, menos sentimientos positivos tienen sus padres. También indican que existe una relación positiva entre el nivel de miedo de los hijos y los sentimientos negativos de sus padres ($r=.20$; $p<.05$). Por tanto, cuanto más miedo sienten los hijos, más sentimientos negativos tienen sus padres.

Tabla 10

***Correlaciones entre las medidas utilizadas en el grupo de padres e hijos AC***

| | 1. H | 2. H | 3. H | 4. H | 5. H | 6. H | 7. H | 8. H | 9. H |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Miedo P | .14 | -.08 | .16 | .07 | .03 | -.17 | -.10 | -.06 | .03 |
| 2. Felicidad P | -.15 | .21* | -.07 | -.08 | .03 | .24** | .20* | .24** | -.18* |
| 3. Ira P | .15 | -.19* | .22* | .14 | -.08 | -.19* | -.27** | -.28** | .17* |
| 4. Tristeza P | .14 | -.08 | .10 | .12 | -.04 | -.09 | -.05 | -.16 | .13 |
| 5. Percepción emocional P | .01 | .14 | -.03 | -.15 | -.11 | .07 | .06 | .14 | -.22* |
| 6. Comprensión sentimientos P | -.11 | -.03 | .01 | -.05 | -.06 | .17* | -.15 | -.04 | .02 |
| 7. Regulación emocional P | -.08 | .08 | -.16 | -.04 | .04 | .12 | .09 | .15 | .00 |
| 8. Sentimientos Positivos P | -.21* | .16 | -.18* | -.12 | -.05 | .24** | .10 | .23** | -.21* |
| 9. Sentimientos Negativos P | .20* | -.15 | .20* | .17 | .00 | -.21* | -.10 | -.18* | .18* |

*Nota*: **significación por debajo de .01; *significación por debajo de .05; P: Padres; H: Hijos

Por otra parte, los resultados indican que existe una relación positiva entre el nivel de felicidad de los hijos y el de sus padres (r=.21; p<.05). Por tanto, cuanto más felicidad sienten los hijos, más felicidad sienten sus padres. También indican que existe una relación negativa entre el nivel de felicidad de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=-.19; p<.05). Por tanto, cuanto menos felicidad sienten los hijos, más ira sienten sus padres.

Tal y como se puede observar en la tabla 14, existe una relación positiva entre el nivel de ira de los hijos y el de sus padres (r=.22; p<.05). Por tanto, cuanta más ira sienten los hijos, más ira sienten sus padres. También indican que existe una relación negativa entre el nivel de ira de los hijos y los sentimientos positivos de sus padres (r=-.18; p<.05). Por tanto, cuanto más ira sienten los hijos, menos sentimientos positivos tienen sus padres. Además, existe una relación positiva entre la ira de los hijos y los sentimientos negativos de sus padres (r=.20; p<.05). Por tanto, cuanto más ira sienten los hijos, más sentimientos negativos tienen sus padres.

Por otra parte, los resultados indican que existe una relación positiva entre el nivel de comprensión de sentimientos de los hijos y el nivel de felicidad de sus padres (r=.24; p<.01). Por tanto, cuanto más comprenden los hijos sus sentimientos, más felicidad sienten sus padres. También indican que existe una relación negativa entre el nivel de comprensión de sentimientos de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=-.19; p<.05). Por tanto, cuanto menos comprenden los hijos sus sentimientos, más ira sienten sus padres. Además, existe una relación positiva entre el nivel de comprensión de sentimientos de los hijos y el de sus padres (r=.17; p<.05). Por tanto, cuanto más comprenden los hijos sus sentimientos, más comprenden los padres los suyos. También indican que existe una relación positiva entre el nivel de comprensión de sentimientos de los hijos y el nivel de sentimientos positivos de sus padres (r=.24; p<.01). Por tanto, cuanto más comprenden los hijos sus sentimientos, más sentimientos positivos tienen sus padres. Además, existe una relación negativa entre el nivel de comprensión de sentimientos de los hijos y el nivel de sentimientos negativos de sus padres (r=-.21; p<.05). Por tanto, cuanto menos comprenden los hijos sus sentimientos, más sentimientos negativos tienen sus padres.

Los resultados indican también que existe una relación positiva entre el nivel de regulación emocional de los hijos y el nivel de felicidad de sus padres (r=.20; p<.05). Por tanto, cuanto mejor regulan los hijos sus emociones, más felicidad sienten sus padres. Además, indican que existe una relación negativa entre el nivel de regulación

emocional de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=-.27; p<.01). Por tanto, cuanto peor regulan los hijos sus emociones, más ira sienten sus padres.

Por otra parte, los resultados indican que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos positivos de los hijos y el nivel de felicidad de sus padres (r=.24; p<.01). Por tanto, cuanto más sentimientos positivos tienen los hijos, más felicidad sienten sus padres y viceversa. También indican que existe una relación negativa entre el nivel de sentimientos positivos de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=-.28; p<.01). Por tanto, cuanto menos sentimientos positivos tienen los hijos, más ira sienten sus padres. Además, indican que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos positivos de los hijos y el de sus padres (r=.23; p<.01). Por tanto, cuantos más sentimientos positivos tienen los hijos, más tienen los padres. También indican que existe una relación negativa entre el nivel de sentimientos positivos de los hijos y el nivel de sentimientos negativos de sus padres (r=-.18; p<.05). Por tanto, cuantos menos sentimientos positivos tienen los hijos, más sentimientos negativos tienen sus padres.

Por otra parte, los resultados indican que existe una relación negativa entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de felicidad de sus padres (r=-.18; p<.05). Por tanto, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, menos felicidad sienten sus padres. También indican que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=.17; p<.05). Por tanto, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, más ira sienten sus padres. Además, indican que existe una relación negativa entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de percepción emocional de sus padres (r=-.22; p<.05). Por tanto, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, menos percepción emocional tienen sus padres. Además, indican que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el de sus padres (r=.18; p<.05). Por tanto, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, más tienen los padres.

### 5.3.2. La relación entre inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar de los padres e hijos NE

Los resultados indican (ver tabla 11) que existe una relación negativa entre el nivel de felicidad de los hijos y el nivel de ira de sus padres (r=-.19; p<.05). Por tanto, cuanto menos felices se sienten los hijos, más ira sienten sus padres. También indican

que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de tristeza de sus padres (r=.17; p<.05). Por tanto, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, más tristeza sienten sus padres.

Tabla 11

***Correlaciones entre las medidas utilizadas en el grupo de padres e hijos NE***

| | 1. H | 2. H | 3. H | 4. H | 5. H | 6. H | 7. H | 8. H | 9. H |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Miedo P | -.05 | -.06 | .01 | -.00 | -.05 | .14 | -.11 | .04 | .06 |
| 2. Felicidad P | .04 | .15 | .01 | .02 | .03 | .00 | .12 | .08 | -.10 |
| 3. Ira P | -.05 | -.19* | .01 | .07 | .15 | .03 | -.08 | -.12 | .09 |
| 4. Tristeza P | .02 | -.11 | .14 | .07 | .02 | .13 | -.12 | -.09 | .17* |
| 5. Percepción emocional P | -.06 | -.16 | -.07 | .01 | .12 | .10 | -.03 | .04 | -.02 |
| 6. Comprensión sentimientos P | -.01 | .09 | -.02 | -.07 | .07 | .02 | .16 | .07 | -.07 |
| 7. Regulación emocional P | .01 | .12 | .01 | .07 | .04 | -.05 | .01 | -.04 | .07 |
| 8. Sentimientos Positivos P | -09. | .08 | -.05 | -.01 | .01 | -.13 | .06 | .01 | -.14 |
| 9. Sentimientos Negativos P | .01 | -.09 | .01 | .08 | -.03 | .00 | -.06 | .02 | .12 |

*Nota*: **significación por debajo de .01; *significación por debajo de .05; P: Padres; H: Hijos

## 5.4. Resultados multivariados mediante modelos de ecuaciones estructurales

El *objetivo específico 4* de esta investigación es analizar la influencia de la inteligencia emocional (IE) y los afectos positivos (AP) y afectos negativos (AN) de hijos AC y sus padres e hijos NE y sus padres sobre el bienestar (B) de estos. De este modo, y partiendo de un modelo general inicial (figura 15), basado en la influencia de la inteligencia emocional (Bar-On, 2012) y los afectos (Larsen, 2009) sobre el bienestar,

se han realizado diferentes análisis para estudiar su ajuste en las diferentes muestras que se plantean en esta investigación.

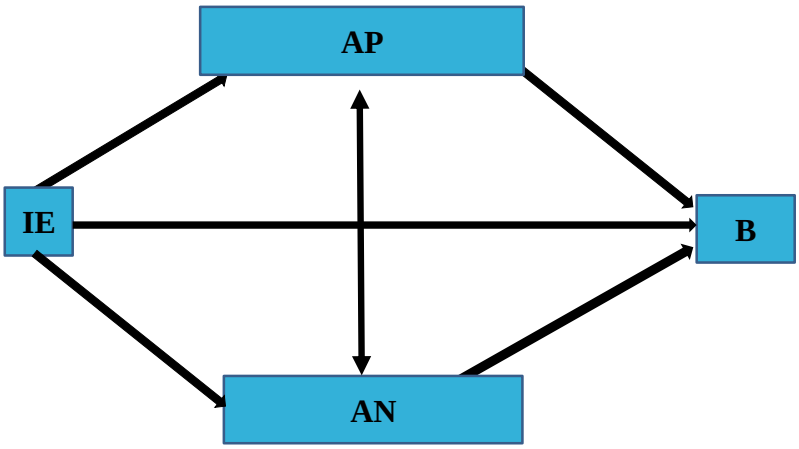


*Figura 15.* Modelo inicial de la influencia de la inteligencia emocional y de los afectos positivos y negativos sobre el bienestar.
Elaboración propia a partir de los modelos de influencia de la inteligencia emocional (Bar-On, 2012) y los afectos (Larsen, 2009) sobre el bienestar.

### 5.4.1. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en hijos NE

Al poner a prueba el modelo inicial anteriormente señalado para la muestra de hijos NE, se obtuvieron resultados que, si bien fueron satisfactorios en algunos índices de ajuste, no obtuvieron el ajuste necesario a los datos en función de los criterios de ajuste establecidos. Siguiendo los parámetros establecidos en el capítulo anterior, se procedió a reespecificar el modelo inicial. En la tabla 12 pueden observarse los índices de ajuste tanto para el modelo de partida como para el modelo final, pudiéndose observar como estos índices mejoraron al redefinir el modelo inicial estimado ($p>.05$).

Tabla 12

***Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en hijos NE***

| Modelo | $\chi 2$ | gl | $\chi 2$/GL | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inicial | .00 | 0 | | 1 | 1 | 1 | .37 |
| Final | 1.20 | 1 | 1.20 | 1 | .99 | 1 | .04 |

En la figura 16 puede observarse el modelo de ecuaciones estructurales final para esta muestra. Tal y como se muestra en la representación gráfica del modelo final, la inteligencia emocional influye directamente en la percepción del bienestar de los hijos NE, mientras que solo el afecto positivo influye a través de ésta, mientras que la influencia del afecto negativo fue suprimida para obtener así el ajuste adecuado.

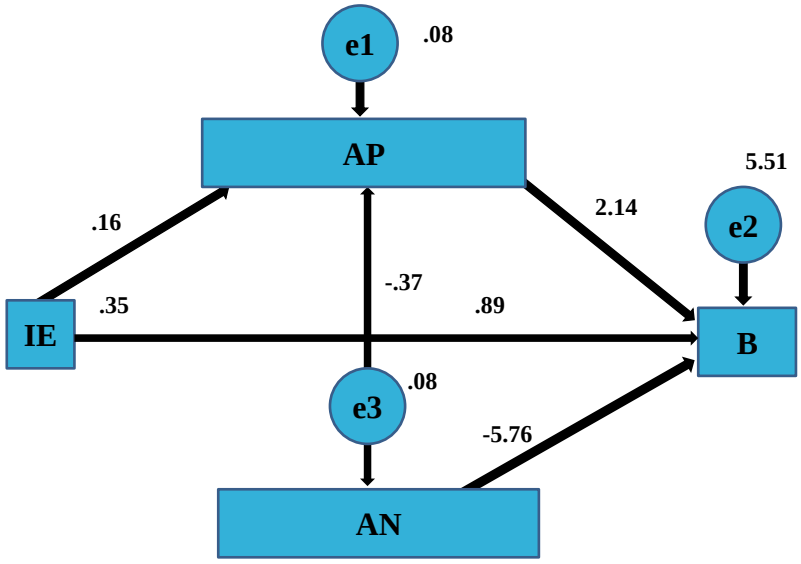


*Figura 16.* Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y el AN sobre el B en hijos NE.

### 5.4.2. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en padres NE

Al igual que en la muestra de hijos NE, al poner a prueba el modelo inicial en la muestra de sus padres NE, el ajuste obtenido en los resultados no fue el necesario establecido por los criterios. Siguiendo las indicaciones expuestas en el capítulo anterior, se reespecificó el modelo inicial. Se puso a prueba y se evaluó la adecuación

estadística del modelo al introducir nuevas relaciones, surgiendo el modelo final similar al obtenido en la muestra de sus hijos NE, cuyos índices mejoraron el modelo inicial estimado (p>.05).

En la tabla 13 pueden observarse los valores obtenidos tanto para el modelo de partida como para el modelo final.

Tabla 13

***Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en padres NE***

| Modelo | $\chi 2$ | gl | $\chi 2$/GL | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inicial | .00 | 0 | | 1 | 1 | 1 | .33 |
| Final | .44 | 1 | .44 | 1 | .99 | 1 | .00 |

En la figura 17 puede observarse el modelo de ecuaciones estructurales final para esta muestra. Al igual que en la muestra de sus hijos NE, y tal y como se muestra en la representación gráfica del modelo final, la inteligencia emocional percibida de los padres NE influyó directamente sobre su percepción del bienestar y solo el afecto positivo influyó a través de ésta. La influencia del afecto negativo fue suprimida para obtener el ajuste adecuado.

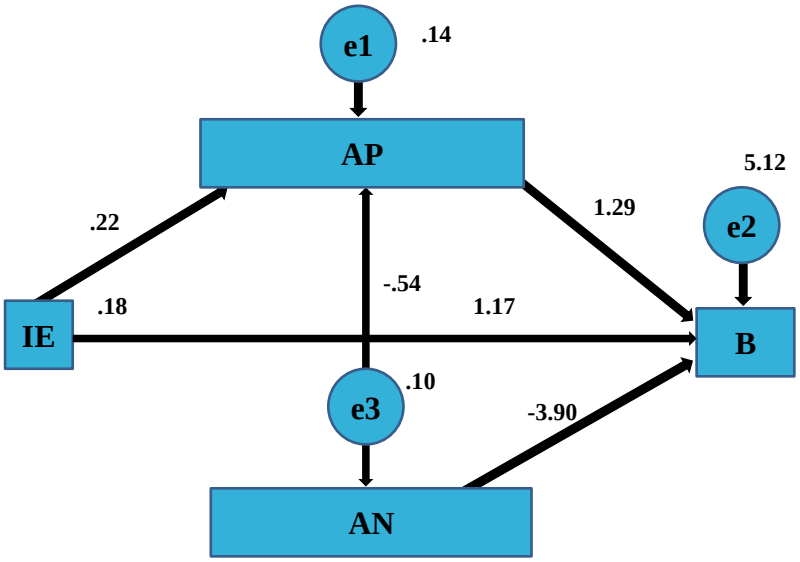


*Figura 17.* Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y AN sobre el B en padres NE.

### 5.4.3. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en hijos AC

Al poner a prueba el modelo inicial señalado para la muestra de hijos AC, se obtuvieron resultados que, si bien fueron satisfactorios en algunos índices de ajuste, no obtuvieron el ajuste necesario a los datos en función de los criterios de ajuste establecidos. El modelo fue reespecificado siguiendo las pautas descritas en el capítulo anterior.

En la tabla 14 pueden observarse los índices de ajuste tanto para el modelo de partida como para el modelo final, pudiéndose observar como estos índices mejoraron al redefinir el modelo inicial estimado ($p>.05$).

Tabla 14

***Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en hijos AC***

| Modelo | $\chi 2$ | gl | $\chi 2$/GL | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inicial | .00 | 0 | | 1 | 1 | 1 | .37 |
| Final | .44 | 1 | .44 | 1 | .99 | 1 | .00 |

En la figura 18 se puede observar el modelo de ecuaciones estructurales final para esta muestra. Tal y como aparece en la representación gráfica del modelo final, la inteligencia emocional percibida de los hijos AC no influyó directamente sobre su percepción del bienestar. Por su parte, ambos afectos, positivos y negativos, influyeron sobre el bienestar a través de ésta.

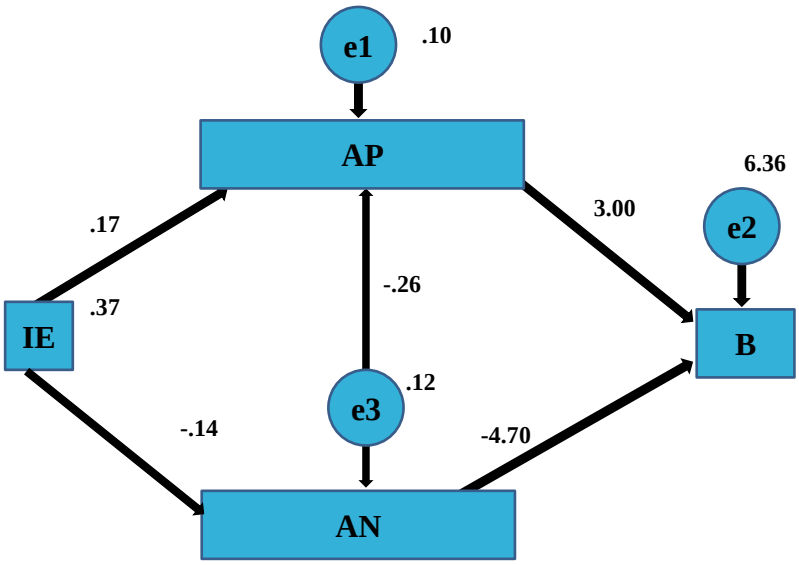


*Figura 18.* Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y AN sobre el B en hijos AC.

### 5.4.4. Inteligencia emocional, estados de ánimo y bienestar en padres AC

Al igual que en la muestra de hijos AC, al poner a prueba el modelo inicial en la muestra de sus padres, el ajuste obtenido en los resultados no fue el necesario establecido por los criterios. Se realizó la reespecificación del modelo, siguiendo los parámetros establecidos en el capítulo anterior, y se obtuvo un modelo similar al modelo final obtenido con la muestra de sus hijos AC anteriormente descrito.

En la tabla 15 pueden observarse los índices de ajuste tanto para el modelo de partida como para el modelo final, pudiéndose observar como estos índices mejoraron al redefinir el modelo inicial estimado (p>.05).

Tabla 15

***Índices de ajuste para los modelos estructurales probados en padres AC***

| Modelo | $\chi 2$ | gl | $\chi 2$/GL | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inicial | .00 | 0 | | 1 | 1 | 1 | .43 |
| Final | 8.89 | 1 | 8.89 | .96 | .95 | .97 | .22 |

En la figura 19 puede observarse el modelo de ecuaciones estructurales final para esta muestra. Al igual que en la muestra de los hijos AC, y tal y como se muestra en la representación gráfica del modelo final, la inteligencia emocional percibida de los padres AC no influyó directamente sobre su percepción del bienestar. Por su parte, tanto el afecto positivo como el negativo, influyeron sobre el bienestar a través de ésta. El índice RMSEA obtenido resultó todavía muy elevado para considerar un ajuste adecuado, pero fue el modelo mejor ajustado de todos los modelos probados.

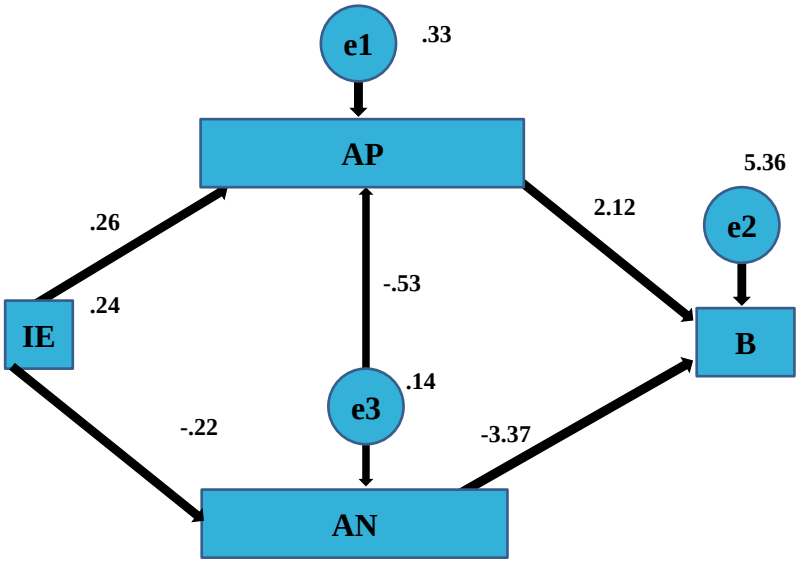


*Figura 19.* Modelo de ecuaciones estructurales final de la influencia de la IE y el AP y AN sobre el B en padres AC.

# Capítulo 6
# Discusión y Conclusiones

En este capítulo, en primer lugar se analizan y discuten los resultados obtenidos, atendiendo tanto a la revisión teórica efectuada como a los objetivos e hipótesis propuestos. A continuación, se presentan las limitaciones observadas y, para finalizar, se exponen las implicaciones prácticas y se proponen futuras líneas de la investigación.

*El objetivo general* del presente estudio ha consistido en analizar el bienestar y ajuste emocional de los niños y adolescentes de alta capacidad intelectual y sus familias. Para ello se han propuesto varios objetivos específicos, así como las correspondientes hipótesis.

*Los objetivos específicos 1 y 2* propuestos en esta investigación consistían en identificar los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo de las cuatro poblaciones objeto de estudio, hijos AC, hijos NE, padres AC y padres NE; presentando así una descripción de la muestra.

La *hipótesis 1.1*. determinaba que el nivel de bienestar de los hijos AC y sus padres iba a ser bajo.

En la revisión bibliográfica realizada al respecto se han encontrado resultados dispares. Algunas investigaciones apuntan a que los individuos AC presentan un alto nivel de bienestar (Eklund et al, 2014; Kelly y Colangelo, 1984; Neihart et al., 2002). Otros estudios, por el contrario, manifiestan que el nivel de bienestar que tienen no es alto en todos sus factores (Dijkstra et al., 2012; Plucker y Levi, 2001; Silverman, 1993; Wellisch y Brown, 2012).

Otras investigaciones apuntan que ciertas características del individuo AC pueden afectar a su bienestar, positiva o negativamente (Jen et al, 2016). La falta de apoyo emocional, académico y social conlleva un bajo rendimiento escolar o bajos niveles de motivación e interés, que pueden afectar también al bienestar de estos estudiantes (Kroesbergen et al., 2016). Además, Galinha y Pais-Ribeiro (2012) determinan que el bienestar subjetivo se encuentra relacionado no solo con factores personales sino también con factores contextuales que pueden crear distintas situaciones de vulnerabilidad. De hecho, estos niños parece que sufren más rechazo social (O'Connor, 2012) y consultan con mayor frecuencia a orientadores y psicólogos clínicos (Cross, 2015; Peterson, 2015), resultando, por tanto, afectados su salud y su bienestar.

En lo que se refiere a los padres de niños y adolescentes AC, Moon et al. (1997) señalan que la superdotación de los hijos, en muchas ocasiones, constituye una fuente de tensión, que altera los roles y la dinámica familiar y produce situaciones no habituales para los padres, que les generan una fuerte presión emocional, sentimientos de inadecuación o alteraciones en su autoconcepto (Colangelo y Dettmann, 1983;

Gómez y Valadez, 2010). El afrontamiento que los padres hacen de las situaciones que se generan por las altas capacidades intelectuales de sus hijos puede afectar negativamente a su bienestar (Borges et al., 2006; Duquette et al., 2011). Algunos padres incluso niegan la capacidad intelectual de sus hijos e incluso discrepan entre ellos por ese motivo, lo que afecta al desarrollo normal de su vida personal y familiar (Alomar, 2003; Berlín, 2009; Freeman, 2000; López-Aymes et al., 2013). Dado que el bienestar de la familia viene determinado por el bienestar de sus miembros, ante una discrepancia entre padres e hijos se hipotetiza que sus padres presentarán también niveles de bienestar bajos.

Los resultados obtenidos, tras realizar el correspondiente análisis estadístico y obtener una descripción de la muestra, confirman que tanto los hijos AC como sus padres presentan unos niveles altos de sentimientos positivos y unos niveles bajos de sentimientos negativos, por lo que su nivel de bienestar no es bajo como se había hipotetizado.

Estos datos coinciden con los obtenidos en las investigaciones de Eklund et al. (2015), Piechowski y Colangelo (1984) y Neihart et al. (2002), que afirman que el bienestar de estos individuos es alto, contradiciendo los resultados obtenidos por Dijkstra et al. (2012), Jen et al. (2016), Kroesbergen et al. (2016), Silverman (1993) y Wellisch y Brown (2012) que manifestaban que el nivel de bienestar de los individuos AC era bajo. Así mismo, tampoco coinciden con los hallazgos de Alomar (2003), Berlín, (2009), Borges et al. (2006), Colangelo y Dettmann (1983), Duquette et al. (2011), Freeman (2000), Galinha y País- Ribeiro (2012), Gómez y Valádez (2010), López-Aymes et al. (2013) y Moon et al. (1997), quedando así refutada la presente hipótesis en su totalidad.

Estos resultados podrían estar relacionados con las características de la muestra, ya que la mayoría de nuestros participantes AC pertenecen a asociaciones, donde reciben apoyo social y satisfacción a sus necesidades, en el caso de los niños, y asesoramiento en el caso de los padres.

La *hipótesis 1.2*. determinaba que los niveles de inteligencia emocional en los hijos AC y sus padres serían bajos.

La IE correlaciona positivamente con el bienestar subjetivo (Bar-On, 2012) y negativamente con la salud mental (Austin et al., 2005).

Las investigaciones realizadas al respecto en el campo de las AC muestran resultados contradictorios. Por un lado existen estudios cuyos resultados apuntan a que los niños AC poseen niveles de inteligencia emocional altos (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006; Validez, Pérez y Beltrán, 2010; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005); mientras que otros concluyen afirmando que los niños AC presentan niveles bajos, ya que obtienen puntuaciones inferiores en regulación emocional (Chan, 2003; Schwean et al., 2006).

Algunos factores pueden afectar al desarrollo de la inteligencia emocional de estos niños, como la disincronía existente entre su edad mental y su edad biológica, que se produce debido a un desfase entre la esfera intelectual del individuo y otros aspectos de su personalidad (Terrassier, 1994), así como un alto grado de empatía e hipersensibilidad, baja tolerancia a la frustración (Garces-Bacsal, 2011) o un alto grado de perfeccionismo (Chan, 2007).

Por otra parte, el desafío que implica tener un hijo con AC puede requerir de intervenciones clínicas y educativas que ayuden a los padres a superar sus dificultades (Álvarez, 2004; Keirouz, 1990; Renati et al, 2016). De hecho, en muchas ocasiones, sufren trastornos emocionales que provocan el descenso de su autoestima (Colangelo y Dettmann, 1983) ante la supuesta incapacidad de atender las necesidades de sus hijos o los sentimientos de culpabilidad ante la falta de obtención de logros por parte de sus hijos (Borges et al., 2006). Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen la inteligencia emocional de padres de niños AC.

Los resultados obtenidos en la presente investigación presentan que tanto los hijos AC como sus padres presentan puntuaciones medias en percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, es decir, que identifican, entienden y usan sus emociones medianamente.

Estos datos coinciden con los hallazgos de Lee y Olszewski-Kubilius (2006), Validez et al. (2010) y Zeidner et al. (2005), que establecen que los niños y adolescentes AC presentan niveles altos de inteligencia emocional. Sin embargo, no coinciden con los estudios de Chan (2003, 2007), Garces-Bacsal (2011), Terrassier (1994) y Schwean et al. (2006) que manifestaban que sus niveles de inteligencia emocional eran bajos, quedando así refutada esta hipótesis.

Como se ha señalado anteriormente, estos resultados pueden deberse a las características de la muestra que procede, en su mayoría, de asociaciones.

La *hipótesis 1.3*. determinaba que los niños AC y sus padres presentaría niveles más altos de afecto negativo que de afecto positivo.

Algunas investigaciones recogen que, en ocasiones, los niños AC presentan sentimientos de tristeza y soledad, a pesar de obtener buenos rendimientos académicos (Blaas, 2014; Vialle et al., 2007), así como trastornos internalizantes (Guenole, 2013; Guinard, 2012; Irizo, 2015; Martin, 2009; Yazid, 2014).

Diversos estudios realizados manifiestan también que, habitualmente, los padres de niños AC se tienen que enfrentar a los estereotipos existentes respecto a las altas capacidades intelectuales (Ely, 2010). Esto les genera sentimientos de ira o tristeza y necesidad de ser orientados para un mejor conocimiento de las necesidades educativas y socioemocionales de sus hijos con el fin de generar un contexto familiar facilitador para su desarrollo (Borges et al, 2006, López-Aymes et al, 2013).

Asimismo, Larsen (2009) establece que los afectos negativos tienen mayor peso específico en el balance afectivo, estableciendo una razón 3:1, es decir, tienen el mismo peso los afectos negativos que tres veces los afectos positivos.

Los resultados obtenidos en el presente estudio manifiestan que los hijos AC y sus padres presentan niveles más altos de afecto negativo que de afecto positivo, coincidiendo así con las investigaciones de Blaas (2014), Borges et al. (2006), Ely (2010), Larsen (2009), López-Aymes et al. (2013) y Vialle et al. (2007) y confirmando, por tanto, la presente hipótesis.

La *hipótesis 2.1*. determinaba que el nivel de bienestar de los hijos NE y sus padres sería normal.

A pesar de los pocos estudios existentes sobre el bienestar subjetivo en población infantil y adolescente (Huebner et al., 2004), se pueden encontrar investigaciones que afirman que los niños y adolescentes españoles manifiestan un alto nivel de bienestar (Casas et al., 2011; Casas y Bello, 2012; Javaloy, 2007; López-Blasco et al, 2005; Rodríguez-Fernández et al, 2016).

Por otra parte, los estudios referentes al nivel de bienestar de los padres determinan que este suele ir ligado a la edad de los hijos (Mowder, Harvey, Moy y Pedro, 1995). Por ello los padres de niños menores de 7 años presentan niveles de bienestar más bajos debido a problemas de sueño por el cuidado del menor, al cuidado de niños y adolescentes al unísono o a problemas entre la pareja (Nelson et al., 2014).

Los resultados de este estudio coinciden con los obtenidos por Casas et al. (2011), Casas y Bello, (2012), Javaloy (2007), López-Blasco et al. (2005), Mowder et al. (1995), Nelson et al. (2014) y Rodríguez-Fernández et al. (2016), quedando confirmada la presente hipótesis.

La *hipótesis 2.2*. determinaba que los niveles de inteligencia emocional de los hijos NE y sus padres sería normales.

Los estudios sobre inteligencia emocional desarrollados desde la perspectiva del ámbito familiar y desde un punto de vista ecológico son muy pocos (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal y Latorre, 2013). Algunas investigaciones afirman que existe un modelo hereditario y biológico que combinado con las experiencias personales y el entorno favorece un comportamiento emocionalmente inteligente (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002; Valiente y Eisenberg, 2006; Zeidner et al., 2003).

La presente investigación contempla en sus resultados niveles normales de inteligencia emocional en los hijos NE y sus padres, coincidiendo así con los estudios de Zeidner et al. (2002), Valiente y Eisenberg (2006) y Zeidner et al. (2003), confirmando también la hipótesis 2.2.

La *hipótesis 2.3*. determinaba que los hijos NE y sus padres presentarían puntuaciones similares en afectos positivos y negativos.

Los estados de ánimo se ven afectados en la vida cotidiana por variables personales, como la salud, y por variables sociales y contextuales, como las relaciones sociales (Rieffe et al, 2004).

Generalmente los estudios establecen que los niños suelen manifestar un nivel mayor de afectos positivos que negativos, presentando un ligero aumento de los negativos durante la adolescencia, para recuperar posteriormente el correspondiente balance afectivo (Casas y Bello, 2012; García y Siverio, 2005).

En lo referente a la paternidad, cabe señalar los estudios que afirman que el cuidado de los hijos aporta un gran nivel de afectos positivos (Nelson et al, 2013). Aunque, por otra lado, hay estudios que afirman que los afectos positivos disminuyen por el grado de preocupación de los padres ante los problemas de los hijos (Nomaguchi y Milkie, 2003).

Los datos obtenidos en la presente investigación confirman que los hijos NE y sus padres tienen puntuaciones similares en afectos positivos y negativos, coincidiendo

así con los estudios de y Bello (2012), García y Siverio (2005) y Nelson et al., (2013) y confirmando, por tanto, la hipótesis que nos ocupa.

*El objetivo específico 3* propuesto en esta investigación consistía en analizar las diferencias existentes entre la población de niños y adolescentes AC frente a los niños y adolescentes NE y entre los padres de ambos grupos en las variables objeto de estudio, para lo que se analizaron las diferencias intergrupales significativas entre las variables objeto de estudio (bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo) y las distintas poblaciones (hijos AC, hijos NE, padres AC y padres NE).

La *hipótesis 3.1*. determinaba que los niveles de bienestar, inteligencia emocional y estados de ánimo de los niños y adolescentes AC y sus padres serían más bajos que los de niños y adolescentes NE y sus padres.

Según los resultados obtenidos en nuestro estudio, los hijos AC presentaban menos sentimientos positivos que los hijos NE, mientras que los padres AC presentaban más sentimientos negativos que los padres NE. En ambos casos, el nivel de bienestar de los hijos y padres AC es inferior al de los hijos y padres NE, coincidiendo así con los estudios que manifiestan que el nivel de bienestar que tienen los individuos AC no es alto en todos sus factores (Dijkstra et al, 2012; Silverman, 1993; Wellisch y Brown, 2012). Por otra parte, en lo que respecta a los padres AC, dichos resultados coinciden con los estudios que afirman que las altas capacidades intelectuales de los hijos constituyen, en muchas ocasiones, una alteración de la dinámica familar y generan una fuerte presión en los padres (Colangelo y Dettmann, 1983; Gómez y Valadez, 2010; Moon et al, 1997); que pueden afectar negativamente a su bienestar (Borges et al., 2006; Duquette et al, 2011) y al desarrollo normal de la vida personal y familiar (Alomar, 2003; Berlín, 2009; Freeman, 2000; López-Aymes et al, 2013).

Los hijos AC, a la luz de los datos obtenidos, comprenden menos sus sentimientos que los hijos NE, coincidiendo así con aquellos autores que afirman que los individuos AC obtienen puntuaciones inferiores en alguno de los factores de la inteligencia emocional (Akca 2010; Chan, 2003; Schwean et al., 2006), presentando diferencias significativas que confirman la presente hipótesis en lo que respecta a las variables de bienestar subjetivo e inteligencia emocional.

En lo que se refiere a los estados de ánimo de los cuatro grupos que conforman la muestra de esta investigación, los resultados obtenidos muestran que tanto los hijos AC como los hijos NE presentan puntuaciones altas en felicidad y puntuaciones medias en miedo. En lo que se refiere a los padres, los datos muestran que los tanto los padres AC como los padres NE manifiestan algo de miedo e ira.

Sin embargo, se observa que los hijos AC sienten más tristeza que los hijos NE, tal y como afirman algunas investigaciones (Blaas, 2014; Vialle et al., 2007) que recogen que, en ocasiones, los niños AC presentan sentimientos de tristeza y soledad, a pesar de obtener buenos rendimientos académicos. En lo que respecta a los padres, los padres AC sienten más ira que los padres NE, confirmando así la hipótesis que nos ocupa en su totalidad.

*El objetivo específico 5* consistía en estudiar la relación existente entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar y los estados de ánimo de los padres de ambos grupos respecto a dichos niveles en sus hijos.

La *hipótesis 5.1.* determinaba que el perfil socioemocional y el nivel de bienestar de los hijos, en cualquiera de los dos grupos AC y NE, sería igual al de sus padres con una clara reciprocidad entre éstos.

Bronfenbrenner (2005) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, que concibe la capacidad de formación de un sistema en función de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros, de forma que todos los niveles dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. Su concepción del desarrollo humano concibe dicho desarrollo como un fenómeno de continuidad y cambio de las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos, incluyendo las propiedades objetivas y las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

Son pocos los estudios que hayan analizado la relación entre las emociones de los padres y los hijos evaluadas a través de constructos como la inteligencia emocional o el bienestar (Sánchez-Núñez et al, 2013). Los padres, por su parte, ejercen de modelo para sus hijos en el ámbito emocional (Schore, 1996) y una gran mayoría manifiestan que el hecho de tener hijos es el acontecimiento más importante de sus vidas (Berntsen, Rubin y Siegler, 2011), que ser padres constituyen un reto no exento de problemas, pero

que a cambio reciben multitud de recompensas y dan sentido a sus vidas (Nelson et al., 2013). Los padres suelen presentar un alto grado de conexión con sus hijos, contribuyendo así a obtener un alto nivel de bienestar familiar (Birditt, Miller, Fingerman y Lefkowitz, 2009; Kiecolt, Blieszner y Savla, 2011).

Adicionalmente, cabe destacar que, según algunos estudios, los individuos que tienen hijos experimentan más emociones positivas en su vida diaria que los que no los tienen (Nelson et al., 2013) y, además, experimentan más emociones positivas durante el tiempo que comparten con sus hijos que en el resto del día (Delle Fave y Massimini, 2004; Nelson et al., 2013), ya que los hijos proporcionan una amplia variedad de experiencias positivas a los padres (Nelson et al., 2013, 2014).

Por el contrario, autores como Hansen (2012) afirman que los hijos constituyen una fuente de estrés para los padres, y en muchos casos de ansiedad y preocupación (Hahn-Holbrook, Holbrook y Haselton, 2011).

Hay autores que, además, defienden la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre las emociones de los padres y los hijos debido a una interacción familiar de las características emocionales de los padres y de los hijos (Valiente y Eisenberg, 2006), del ambiente familiar y del entorno sociocultural (Zeidner et al., 2003). Investigadores como Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff y Fabes (2003) confirman la asociación existente entre nivel emocional de los padres y el de sus hijos.

Respecto a los hijos AC, concretamente, Rimlinger (2016) establece que estos presentan dificultades emocionales, relaciones no satisfactorias con sus compañeros y problemas de conducta, mientras que sus padres manifiestan altos niveles de ansiedad y estrés, por lo que recomienda el estudio del bienestar de hijos AC y sus padres en profundidad y desde un enfoque ecológico.

En lo que respecta a los padres e hijos NE, los resultados indican que existe una relación positiva entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos NE y el nivel de tristeza de sus padres, por lo que cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos NE más tristeza sienten sus padres. Y, por otra parte, existe una relación negativa entre el nivel de felicidad de los hijos NE y el nivel de ira de sus padres, es decir, cuanto más felices se sienten los hijos, menos ira sienten sus padres. Estos datos confirman la presente hipótesis en lo que respecta a las familias NE, coincidiendo con los estudios de Birditt et al., (2009), Kiecolt et al. (2011) y Nelson et al., (2013, 2014).

Por su parte, en el caso de los padres e hijos AC, los resultados muestran una relación mucho mayor y más estrecha, ya que son mucho los aspectos en los que esta

relación se da. En lo que se refiere a los estados de ánimo de los hijos y el bienestar de los padres, aparece una relación positiva entre el nivel de miedo de los hijos AC y los sentimientos negativos de sus padres, por tanto, cuanto más miedo sienten los hijos, más sentimientos negativos tienen sus padres; así como una relación negativa entre el nivel de felicidad de los hijos y el nivel de ira de sus padres, por lo que cuanta menos felicidad sienten los hijos, más ira sienten sus padres.

Los resultados también muestran una relación entre el nivel de ira de los hijos y el de sus padres, de manera que cuanta más ira sienten los hijos, más ira sienten sus padres y tienen menos sentimientos positivos y más sentimientos negativos.

Aparece también una relación entre la inteligencia emocional de los hijos y los estados de ánimo y el bienestar de los padres. En concreto, cuanto más comprenden los hijos sus sentimientos, más felicidad sienten sus padres, más comprenden los suyos propios y más sentimientos positivos tienen; y cuanto menos comprenden los hijos sus sentimientos, más ira sienten sus padres y más sentimientos negativos tienen. Además, cuando mejor regular los hijos sus emociones, más felicidad sienten los padres y cuando los hijos las regular peor, sus padres sienten más ira.

Se ha hallado también una relación entre el bienestar de los hijos y los estados de ánimo de los padres. En concreto, cuantos más sentimientos positivos tienen los hijos, más felicidad sienten sus padres y cuantos menos sentimientos positivos tienen los hijos, más ira sienten sus padres; además, cuantos más sentimientos positivos tienen los hijos, más sentimientos positivos tienen los padres y cuantos menos sentimientos positivos tienen los hijos, más sentimientos negativos tienen sus padres. Asimismo, se ha encontrado una relación negativa entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de felicidad de sus padres y una relación positiva entre el nivel de sentimientos negativos de los hijos y el nivel de ira de sus padres.

Se ha encontrado también una relación entre los estados de ánimo de padres e hijos, de manera que cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, menos sentimientos positivos tienen los padres y cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, más sentimientos negativos tienen los padres.

Y, para finalizar, con los resultados hallados entre los padres e hijos AC, cabe destacar que aparece una relación entre el bienestar de los hijos y la inteligencia emocional de los padres, es decir, cuantos más sentimientos negativos tienen los hijos, menos percepción emocional tienen sus padres.

Todos los resultados referentes a las familias AC confirman la presente hipótesis, coincidiendo con los estudios de Birditt et al., (2009), Kiecolt et al. (2011) y Nelson et al., (2013, 2014). Aunque solo en parte, porque en este caso sí ha aparecido una relación entre la inteligencia emocional y las otras variables, bienestar y estados de ánimo, en contra de lo que se había hipotetizado.

Las razones pueden ser varias. Siguiendo con los estudios que afirman que las personas con AC son más vulnerables a los problemas de ajuste emocional, debido precisamente a sus altas capacidades intelectuales, por lo que su nivel de bienestar es inferior (Plucker y Callahan, 2014; Silverman, 1994; Vialle et al., 2007), nos encontraríamos con la posibilidad de que los padres de hijos AC, también fueran individuos AC y debido a su capacidad intelectual fueran más vulnerables.

Otra razón podría ir en la dirección de las investigaciones que afirman que la disincronía existente entre la edad mental y la edad biológica de los hijos AC debido a un desfase entre la esfera intelectual del individuo y otros aspectos de su personalidad (Terrassier, 1994), puede afectar el desarrollo de su inteligencia emocional (Garces-Bacsal, 2011; Chan, 2007). Esta situación supondría para los padres un reto que requeriría de intervenciones clínicas y educativas que les ayudasen a superar sus dificultades (Álvarez, 2004; Keirouz, 1990; Renati et al., 2016), ya que, en muchas ocasiones, sufren trastornos emocionales que provocan el descenso de su autoestima (Colangelo y Dettmann, 1983) ante la supuesta incapacidad de atender las necesidades de sus hijos o los sentimientos de culpabilidad ante la falta de obtención de logros por parte de sus hijos (Borges et al., 2006).

*El objetivo específico 4* consistía en analizar la influencia del componente socioemocional sobre el bienestar en niños y adolescentes AC y NE y sus familias.

La *hipótesis 4.1*. determinaba que la inteligencia emocional influirá directamente sobre el bienestar de los cuatros grupos analizados.

La inteligencia emocional desarrolla un papel fundamental en la promoción de emociones positivas y un alto grado de bienestar (Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010). La inteligencia emocional está asociada negativamente con trastornos internalizantes y positivamente con el bienestar subjetivo, mediado y moderado por diversas variables (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016)

Diversas investigaciones afirman que las medidas de bienestar correlacionan positivamente con la ratio de afectos positivos y negativos experimentados por el individuo, lo que sugiere una relación directa de la inteligencia emocional con el bienestar (Bar-On, 2012; Matthews et al., 2017; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Los resultados obtenidos en el presente estudio son distintos para las familias AC y NE.

Por su parte, respecto a los padres e hijos NE, los resultados obtenidos muestran que la inteligencia emocional influye directamente sobre su percepción del bienestar, coincidiendo con las investigaciones de Bar-On (2012), Fernández-Berrocal y Extremera (2016), Matthews et al. (2017), Sánzhez-Álvarez et al (2016) y Zeidner et al. (2012), confirmando parcialmente la presente hipótesis.

Por otra parte, las familias AC presentan unos resultados distintos.

En el caso de los hijos AC, los resultados también coinciden con los de sus padres. Sin embargo, son distintos a los hijos y padres NE, ya que en este caso la inteligencia emocional no influye directamente sobre su percepción del bienestar, sino que son los afectos los que tienen una influencia directa sobre este. No coinciden, pues, con los estudios de Bar-On (2012), Fernández-Berrocal y Extremera (2016), Matthews et al. (2017), Sánzhez-Álvarez et al (2016) y Zeidner et al. (2012), quedando refutada parcialmente la hipótesis que nos ocupa.

La *hipótesis 4.2.* determinaba que en el caso de las familias AC (padres e hijos), la influencia del afecto negativo sobre el bienestar sería mayor que la del afecto positivo. Sin embargo, en las familias NE sería mayor la influencia del afecto positivo sobre el bienestar que la del afecto negativo.

La cantidad de afecto positivo en la vida de las personas, a través del tiempo, correlaciona negativamente con la cantidad de afecto negativo (Diener et al., 1985; Schmukle, Egloff y Burns, 2002). Por ello, se establecen dos rutas para incrementar el bienestar. Una, que maximiza el afecto positivo a través de emociones positivas frecuentes, y otra, que minimiza el afecto negativo, disminuyendo las emociones negativas (Larsen, 2009).

Larsen y Lerner (2006) establecen que la inteligencia emocional aporta al individuo la capacidad de enfrentarse a situaciones negativas que generan, a su vez, afectos negativos, que pueden afectar a su bienestar emocional. Sin embargo, según la investigación realizada por Larsen (2009), es necesaria tres veces la cantidad de afecto

positivo para poder contrarrestar la influencia de afecto negativo sobre nuestro bienestar, ya que el afecto negativo es más fuerte que el positivo.

Los resultados obtenidos muestran que, tanto en el caso de los hijos NE como en el de los padres NE, existe un alto nivel de afecto positivo y un nivel muy bajo de afecto negativo, coincidiendo con los estudios de Diener y Emmons (1985), Larsen (2009) y Schumukle et al. (2002), quedando así parcialmente confirmada la presente hipótesis.

Sin embargo, en el caso de los hijos AC y sus padres, existe un alto nivel de afecto negativo, superior al nivel de afecto positivo, coincidiendo con los estudios de Larsen y Learner (2006) y Larsen (2009) y confirmando la hipótesis que nos ocupa en su totalidad.

En primer lugar, cabe señalar que los resultados obtenidos confirman la necesidad de investigar sobre el bienestar y ajuste emocional de los niños y adolescentes AC y sus padres como se planteaba en el objetivo general de este estudio.

En consonancia con las líneas de investigación propuestas por Casas y Bello (2012) en su estudio sobre el bienestar subjetivo infantil realizado a nivel nacional, se ha llevado a cabo, a través de esta investigación, una de sus recomendaciones consistentes en realizar un análisis del bienestar subjetivo infantil de una comunidad autónoma concreta en un colectivo, mostrando que los niveles de bienestar son distintos, teniendo en cuenta dichos parámetros, de los obtenidos por dichos autores en su estudio.

Como se ha comentado anteriormente, el colectivo formado por los niños y adolescentes AC y sus padres, se enfrentan a retos característicos a nivel familiar y social. El hijo AC presenta unas características concretas que precisan de la intervención por parte de la escuela y la familia. Sin embargo, cuando sus necesidades no son detectadas y atendidas, su bienestar disminuye.

No todos los niños y adolescentes AC presentan los mismos problemas, ya que, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, es un grupo que presenta una clara heterogeneidad. Tal vez por eso, el hecho de que la mayor parte de la muestra de hijos AC de este estudio provenga de asociaciones, puede suponer una limitación, ya que, en muchos casos, estos recurren a las asociaciones precisamente porque en ellas obtienen el apoyo social y el asesoramiento que el centro escolar no les proporciona.

Así pues, la importancia del contexto es vital para este colectivo, por lo que tanto padres como profesores necesitan de una formación adecuada que elimine los

estereotipos negativos existentes entre los propios padres, los profesores e incluso los compañeros de colegio, contribuyendo así a aumentar las redes de apoyo social de estas familias, disminuyendo el estrés y las emociones negativas experimentadas por estas en muchas ocasiones.

De igual modo, en esta investigación no se han analizado otras variables, como el apoyo social, el autoconcepto y la autoestima, los miedos escolares o el estrés parental, que pueden resultar altamente clarificadoras para estudiar de una forma más amplia el bienestar de estas familias y los factores que influyen positiva o negativamente en este.

A la luz de los resultados obtenidos, se estima conveniente la evaluación de los niños y adolescentes AC y, en caso necesario, la puesta en marcha de un proyecto de educación emocional para las familias, así como un plan de formación para el profesorado en los centros educativos. Esto incluiría la identificación temprana de estos alumnos, su evaluación individual y el ajuste de la correspondiente respuesta educativa desde una perspectiva inclusiva; una escuela de padres que les proporcione el asesoramiento necesario y todas aquellas acciones encaminadas a mejorar la inclusión social de estos alumnos, acabando así con los estereotipos negativos existentes.

Los docentes, así como los miembros del departamento de orientación, son quienes pueden dar respuesta a las necesidades de los alumnos AC, contribuyendo a romper con los falsos mitos existentes sobre la alta capacidad intelectual entre todos los miembros de la comunidad educativa y repercutiendo positivamente en la vida de estas familias.

En esta investigación no se han analizado otras variables, como el apoyo social, el autoconcepto y la autoestima, los miedos escolares o el estrés parental, que pueden resultar altamente clarificadores para analizar de una forma más amplia el bienestar de estas familias y los factores que influyen positiva o negativamente en este, analizando no solo el contexto familiar, sino también el escolar.

Por ello, sería conveniente continuar este estudio desde distintas perspectivas. Por un lado, replicando esta investigación en otras comunidades autónomas del territorio español y aumentando la muestra, siempre que sea posible. De hecho, una de las líneas de trabajo previstas con la que continuará este estudio será ampliando la muestra y, si es posible, atendiendo a la población de la provincia de Alicante, que ha sido la menos representada.

Además, sería conveniente, recoger datos de los subgrupos de riesgo dentro de la población AC, como son las chicas, ya que existen estudios que marcan diferencias respecto al género, los alumnos doblemente excepcionales, que presentan alta capacidad intelectual unida a dislexia, asperger, autismo, TDAH…, y las minorías étnicas o con pocos recursos económicos.

Las diferencias por razón de edad, género y nivel de capacidad intelectual, el tipo de centro escolar al que pertenece el alumno, la respuesta educativa que recibe y el rendimiento académico también serían un buen objeto de estudio.

Y, para finalizar, sería aconsejable analizar otras variables que puedan aportar más información sobre los resultados encontrados, como el apoyo social, el autoconcepto y la autoestima, los miedos escolares o el estrés parental, ya comentados anteriormente, tanto en padres como en hijos.

Con los resultados expuestos y las propuestas surgidas de esta investigación se espera colaborar para que el campo de las altas capacidades intelectuales resulte más cercano a la sociedad y así, desde el ámbito educativo, se pueda llevar a cabo una contribución significativa con el fin de obtener una educación inclusiva para todos.

# Capítulo 7

# Referencias


Abbe, A., Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies, 4*(4), 385-404. doi: 10.1023/B:JOHS.0000005769.54611.3c

Abu, Y., Bakar, A. y Ishak, N. M. (2014). Depression, anxiety, stress, and adjustments among Malaysian gifted learners: Implication towards school counseling provision. *International Education Studies, 7*(13), 6-13.

Acereda, A. (2010). *Niños superdotados.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5,* 553-558.

Alencar, E. S. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología, 26,* 43-62.

Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 14*(1), 1-5.

Alomar, B. O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International, 18*(2), 95-100.

Alsop, G. (1997). Coping or counseling: families of intellectually gifted students. *Roeper Review, 20*(1), 28-34.

Álvarez, B. (2004). La familia y los hijos con altas capacidades. En C. Jiménez Fernández (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados* (pp. 99-117). Madrid: Secretaría General Técnica. MEC.

Álvarez-González, B., Aguirre, M. E. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela: análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias (Investigación desarrollada en Centros Educativos de Ecuador). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 320-34. doi: 10.5944

Angner, E. (2011). The evolution of eupathics: the historial roots of subjective measures of wellbeing. *The International Journal of Wellbeing, 1*(1), 4-41. doi: 10.5502/ijw.v1i1.14

Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.

Arbuckle, J. L. (2003). *Amos user's guide*. Chicago: SmallWaters.

Argyle, M. (1997). Is happiness a cause of health? *Psychological Health, 12*, 769-781. doi: 10.1080/08870449708406738

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M. D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades.* Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M. D. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Educación.

Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.

Augusto, J. M., Martínez, R., Pulido, M., Berrios, M. P., López-Zafra, E., y Luque, P. (2004). Inteligencia emocional percibida y calidad de vida en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Social Aplicada, 14*, 61-77.

Augusto, J. M., Pulido-Martos, M., y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies, 12*, 463-474.

Austin, E.J., Saklofske, D.H., y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 547-558.

Ayduk, Ö. y Kross, E. (2010). From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 809–829. doi.org/10.1037/a0019205

Baldwin, L., Stuart, N. O. y Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children, 47*(4), 216-225.

Ballesteros, B., Medina, A. y Caicedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá. Colombia. *Universitas Psychologica, 5*(2), 239-258.

Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Regalia, C. y Scabini, E. (2011) Impact of family efficacy beliefs on quality of family funcioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology, 6*0(3), 421-448.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2002). *EQ-i: Baron emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual*. Canada: Multi-Health System.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(1), 13-25.

Bar-On, R. (2012). The impact of emotional intelligence on health and wellbeing. En A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence: New perspectives and applications* (pp. 29-50). Recuperado de https://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/27238.pdf

Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *Bar-On Emotinal Quotient Inventory: Youth Version*. Multi-Health system.

Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas psycologica, 8,* 175-182.

Bastian, V. A., Burns, N. R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1135-1145.

Baudson, T. G. y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly, 28*(1), 37-46.

Baudson, T. G. y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly, 60*(3), 212-225.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., y Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*, 323-370.

Beduna, K. y Perrone-McGovern, K. M. (2016) Relationships among emotional and intellectual overexcitability, emotional IQ, and subjective well-being, *Roeper Review, 38*(1), 24-31. doi: 10.1080/02783193.2015.1112862

Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

Bentler, P. M. (2004). *EQS structural equations modeling software* (Version 6.1). Encino, CA: Multivariate Software.

Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Students perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review, 31*, 217-223.

Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica. Bogotá, 2*(1), 27-32.

Berntsen, D., Rubin, D. C. y Siegler, I. C. (2011). Two versions of life: Emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity. *Emotion, 11,* 1190–1201

Betts, G.T. y Niehart, M. (2010). *Updated Profiles of the gifted and talented.* Recuperado de http://www.ingeniosus.net/archives/dr-george-betts-anddr-maureen-neihart-share-revised-profiles-of-gifted

Bharadwaj, L. y Wilkening, E. (1997) The prediction of perceived well being. *Social Indicators Research 4*, 421–439.

Bharati, R. (2016). Prevalence of internalizing and externalizing behavioural problem among school going children in relation to their level of intelligence. *Indian Journal of Community Psychology, 12*(2), 238-243.

Bilbao, M. A., Páez, D., da Costa, S. y Martínez-Zelaya, G. (2013). Cambio en creencias básicas y crecimiento post estrés: un estudio transversal sobre el fuerte impacto de los hechos positivos sobre el bienestar. *Terapia Psicológica, 31*(1), 127-139.

Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Anné Psychologique, 11*, 191-244.

Birditt, K. S., Miller, L. M., Fingerman, K. L. y Lefkowitz, E. S. (2009). Tensions in the parent and adult child relationship: Links to solidarity and ambivalence. *Psychology and Aging, 24*, 287–295.

Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis: España.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82.

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 24*(2), 243-255.

Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema, 17*(4), 582-589.

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca, 11*(13), 48-58.

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema, 23*, 362-367.

Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey- Bass.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103.

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S. y Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8*(1), 65–75.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp.3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.

Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, *154*, 136-136.

Calderon, J., Subotnik, R., Knotek, S., Rayhack, K. y Gorgia, J. (2007). Focus on the psychosocial dimensions of talent development: an important potential role for consultee-centered consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(4), 347-367.

Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Nueva York, NY: Russell Sage.

Caplan, S. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quartely*, *46*, 124-134. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1177/001698620204600205.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* Cambridge University Press.

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *Revista de Filosofía*, *47*, 1-10.

Casaretto, M. y Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico, 15*(1), 19-31.

Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y la adolescencia. En G. González-Bueno, M. von Bredow y C. Becedóniz (Eds.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp.34-51). Madrid: UNICEF-España.

Casas, F. (2011). Social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research, 4*(4), 555–575.

Casas, F., Alsinet, C., Rosich, M., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Cross-cultural investigation of the Multidimensional Life Satisfaction Scale with Spanish adolescents. *Third Conference of the International Society for Quality of Life Studies*. Girona, 20-22 July.

Casas, F. y Bello, A. (Coord.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: UNICEF-España.

Casas, F., Coenders, G., Cummins, R. A., González, M., Figuer, C. y Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies, 9*(2), 197-205.

Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I. y del Valle, J. F. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia. Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología, 29*(1), 148-158.

Casas, F., Figuer, C. y González, M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: A study of some correlates. *Psychology in Spain, 9*(1), 21-33.

Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de psicología, 3(2)*1, 73-86.

Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E. y Tonon, G. (2011). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research, 5(1), 1-28.*

Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs, D., Bedin, L., Valdenegro, B.y Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica, 21*(2), 70-80.

Castejón, J. L., Prieto, M. D. y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M. D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Málaga: Aljibe.

Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología, 33*(2), 299-232.

Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 19-35). Salamanca: Amarú Ediciones.

Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 203-220.

Castelló, A. y Batllé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca, 6*, 26-66.

Castro, L. A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaimónico. Un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliaçao Psicológica, 1*(31), 37-57.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallised intelligenece: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J. y Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 1517-1528.

Chan, D. W. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: the development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies, 14*(1), 41-54.

Chan, D.W. (2003b). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 409-418.

Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 49*(3), 211-221.

Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(1), 77-102.

Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review, 34*, 224-233.

Cho, S. y Yoon, Y. (2005). Family process and psychological problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advanced of Counseling, 27*, 245-261. Recuèrado de http://dx.doi.org/10.1007/s10447-005-3184-4

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*(7), 1105-1119.

Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000).A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539-561.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* NY: Macmillan.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised ed.).

Colangelo, N., y Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children, 50*, (1), 20-27.

Colangelo, N. y Wood, S. M. (2015). Counseling the gifted: past, present and future directions. *Journal of Counseling and Development, 93*, 133-142.

Cole, P. M., Martin, S. E. y Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Coleman, L. J., Micko, K. J. y Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 358-376.

Coleman, L. J. y Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted, 37*(1), 5-17.

Constable, F. C. (1905). *Poverty and hereditary genius*. London: AC Fifield. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1412107

Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R. y Gayer, D. E. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjectives wellbeing. *Ecological Economics, 2*(3), 267-276.

Cross, J. R., y Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 163-172.

Cross, T. L. (2011). Social emotional needs: The necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today, 34*,64-65.

Cross, T. L. (2013). *Suicide among gifted children and adolescents*. Waco, TX: Prufrock.

Cross, T. L., Coleman, L. J. y Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(1), 30-39.

Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12*(1), 83-96.

Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E. y Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental

expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion, 27*(1), 27-56.

Cummins, R. A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social indicators research, 38*(3), 303-328.

Cummins, R., Eckersley, R., Van Pallant, J., Vugt, J. y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research, 64*, 159-190.

Dabrowski, K. (1964). *Positive Desintegration*. London: Little Brown.

Dai, D. Y. (2009). Essentials tensions surrounding the concept of giftedness. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 39-80). Springer: Netherlands.

Dai, D. Y. y Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly, 52*(2), 114-130.

Dai, D. Y., Swanson, J. A. y Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (april). *Gifted Child Quarterly, 55*(2), 126-138.

Darwin, C. (1992). *El origen de las especies*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 81-98). Springer: Netherlands.

Davidson, R. (2004). Well-being and affective style: neural substrates and biobehavioural correlates. *The Royal Society, 359*, 1395-1411.

De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 19*, 577-590.

Decreto 108/2014 de 4 de julio del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. DOGV nº 7.311, de 7 de julio de 2014.

Delle Fave, A. y Massimini, F. (2004). Parenthood and the quality of experience in daily life: A longitudinal study. *Social Indicators Research, 67*(1-2), 75-106.

Dew, T. y Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School psychology, 32*(2), 185-199.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577.

DiBartolo, P. M. y Grills, A. E. (2006). Who is best at predicting children's anxiety in response to a social evaluative task?: A comparison of child, parent, and teacher reports. *Journal of Anxiety Disorders, 20*(5), 630-645.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.

Diener, E. (2000). Subjective well-Being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43.

Diener, E, Diener, M. y Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 851-864. doi: 10.1037/0022-3514.69.5.851

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187-194). Oxford: Oxford University Press.

Diener, E., Sandvik, E. y Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119–139). New York: Pergamon

Diener, E. y Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*(1), 1-31.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Diener, E., Suh, E. y Oishi, S. (1998). Recent studies on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24*(1), 25-41.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi. D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156.

Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S. y Nauta, A. P. (2012). Personality and well-being: Do the intellectually gifted differ from the general population? *Advanced Development Journal, 13*, 103-118.

Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36*, 93-106.

Lee Duckworth, A., Steen, T. A. y Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol., 1*, 629-651.

Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S. y Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(3), 488-512.

Dwairy, M. (2004). Parenting style and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 28*, 275–286.

Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. y McCormick, J. (2010). Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!: The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics, 22*(1), 106-128.

Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, *9*, 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 136.

Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., y Anway, L. (2014). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: a multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, *30*(2), 197-211. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1037/spq0000080

Ely, K. (2010). Understanding the stereotypes against gifted students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *Academic Leadership*, *8*(3), 56.

Epstein, S. (1998). Cognitive-experiential self-theory. *Advanced Personality*, 211-238.

Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(2), 332.

Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 47*, 116-121.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada

Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, *15*(2).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39,* 937–948. doi:10.1016/j.paid.2005.03.012

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Emotional intelligence, responses styles and depression. *Ansiedad y Estrés, 12*, 191-205.

Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies, 12*(3), 509-517.

Eyre, D. (2013). *Curriculum provision for the gifted and talented in the secondary school*. Routledge.

Ezpeleta, L. (2005). Prevención en psicopatología del desarrollo. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 3-19) Barcelona: Masson.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise and creative achievement. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 9*(1), 45-51.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado,* (66), 85-108.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review, 8*(4), 311-315.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of theTrait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés, 5(2-3),* 247-260.

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Evaluando la inteligencia emocional.*

Fernández-Vidal, M. C. (2011) *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: Un estudio comparativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Ferriman, K., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*, 517-532.

Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed), *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). *Málaga: Facultad de Psicología.*

Francis, R., Hawes D. J. y Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children, 82*(3), 279-302.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.

Fredrickson, B. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.

Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *24*, 481-485.

Freeman, J. (1988). Una pedagogía para los superdotados. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados: aspectos pedagógicos y psicológicos* (17-39). Madrid: Santillana.

Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. En K. A. Heller, F .J. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp**.** 573-585). Oxford: Pergamon Press.

Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the US. *Gifted Child Quarterly*, *47*(3), 202-211.

Freeman, J. (2006). The emotional devolopment of gifted and talented children. *Gifted and Talented International, 21*(2), 20-28.

Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology, 30*(2), 7-17.

Friedman, H. S. y Kern, M. L. (2014). Personality, well-being and health. *Annual Review of Psychology, 65*, 719–742. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115123

Fujita, F., y Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(1), 158-164.

Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98–119). New York: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99.

Galinha, I. C. y Pais-Ribeiro, J. (2012). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being. *International Journal of Wellbeing, 2*(1), 34–53.

Gallagher, J. J. (1988). Evolución de la educación del superdotado en diferentes culturas. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 338-354). Madrid: Santillana.

Gallagher, J. J. (2015). Education of gifted students A civil rights issue?.*Journal for the Education of the Gifted, 38*(1), 64-69.

Galluci, N. T., Middlenton, G. y Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, *22*(1), 18-21.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. *An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co. Recuperado de http://galton.org

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology. 3*(2), 243-256.

Garces-Bacsal, R. M. (2011). Socioaffective issues and concerns among gifted Filipino children. *Roeper Review, 33*, 239-251.

García, M. D. y Siverio, M. Á. (2005). La tristeza en niños, adolescentes y adultos: un análisis comparativo. *Infancia y aprendizaje, 28*(4), 453-469.

García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento, 16,* 13-29.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.

Gardner, K. J., y Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V 2.0. *Personality and Individual Differences, 51*(4), 492-496.

Garland, A. F. y Zigler, E. (1999). Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review, 22*(1), 41–44.

Garn, A. C. y Jolly, J. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics, 25*(1), 7-24.

Garn, A. C., Matthews, M. S. y Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly, 54*, 263–272.

Garn, A. C., Matthews, M. S., y Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools, 49*(7), 656-667.

Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2001) Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30,* 1311-1327.

Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., y Kraaij, V. (2007) Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. *European Child and Adolescence Psychiatry, 16*(1), 1-10.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y Género: Más allá de las diferencias sexuales Anales de Psicología, 28, 567–575. doi:10.6018/analesps.28.2. 124111

Geake, J. G. y Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231.

Gil, M. (2014). Bienestar y familia. Una perspectiva psicosocial desde el análisis comunitario. En N. I. González y A. López (Comp.), *Bienestar y Familia. Una mirada desde la psicología positiva* (pp. 173-186). México: Universidad Autónoma de México.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema, 18, 118-123.*

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional, porque es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Vergara.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. En C. Chernis y D. Goleman (Eds.), *The emotional intelligence workplace.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gómez, M. A. y Validez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faisca, 15*, 67-85.

Goñi, A., Rodríguez Fernández, A. y Ruíz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y la juventud. *Psiquis*, 25. 17-27.

Górriz, A. B., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., Ordóñez, A. y González, R. (2013). The MOOD questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version. *Psicothema, 25 (2)* 252-257. doi: 10.7334/psicothema2012.201

Goswami, H. (2012). Social relations and children's subjetive well-being. *Social Indicators Research, 107*(3), 575-588.

Greenspoon, P.J. y Saklosfske, D. H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assesment,* 15, 138-155.

Gross, J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-26). New York: Guilford Press.

Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19-30). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Guenole, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J., Montlahuc, C., Fourneret, P. y Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International, 2013,* 1–7. doi:10.1155/2013/540153

Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. y Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradoxin intellectual giftedness? *Plos One*, *7*(7), 1–6.

Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Händel, M., Vialle, W. y Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies, 24*(2), 99-114.

Hahn-Holbrook, J., Holbrook, C. y Haselton, M. G. (2011). Parental precaution: Neurobiological means and adaptive ends. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35*, 1052–1066.

Hannig, N. y Koop, C. (2016). Giftedness counseling in Germany: Consultation reasons and issues and their relations to gender, age, and aptitude. *Gifted and Talented International*, *31*(1), 33-45.

Hansen, T. (2012). Parenthood and happiness: A review of folk theories versus empirical evidence. *Social Indicators Research, 108*, 29–64.

Hawkins, W. E., Hawkins, M. J. y Seeley, J. (1992). Stress, health related behaviour and quality of life on depressive symptomatology in a sample of adolescents. *Psychological Reports, 71*, 183-186.

Hebert, T. y Speirs-Neumeister, K. L. (2003). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review, 25*, 17-21.

Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. Madrid: Tafor/Narcea.

Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación, 368*, 527-272.

Hernández, D., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Sáinz, M., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumno de alta habilidad. *Aula Abierta 39*(2), 103-112.

Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. y Fernández, M. C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identifications of high-ability students. *Anales de Psicología, 30*(1), 192-200.

Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 181-196.

Herrero, J. (2004). La perspectiva ecológica. En G. Musitu, J. Herrero, L. M. Cantera y M. Montenegro (Eds.), Introducción a la psicología comunitaria (pp. 99-133). Barcelona: UOC.

Ho-Tang, W., Mei-Ju, C., Wei-Hung, C. y Chin-Tang, T. (2016). Relationship among family support, love attitude and well-being of junior high school students. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(2), 370-377.

Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment, 6*, 149.

Huebner, E. S., Drane, J. W. y Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, *21*, 281-292.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. y McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools 41*, 81–93.

Irizo, I. e Infante, E. (2015). Ajustes socioemocionales: la cara oculta del alumnado sobredotado. En M. T. Ramiro (Coord.), *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development (24-26 june 2015. San Sebastián-Spain)* (pp. 30-34). Granada: AEPC

Jach, K. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. y Waters, L.E. (2017). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies*, 1-20.

Janos, P. M. y Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.

Javaloy, F. (Coord.). (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española.* Madrid: INJUVE.

Jen, E., Wu, J. y Gentry, M. (2016). Social and affective concerns high-ability adolescents indicate they would like to discuss with a caring adult: Implications for educators. *Journal of Advanced Academics, 27*(1), 39-59.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología, 93*(1), 21-39.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-79.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: El papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social, 26*(1), 105-117. doi :10.1174/021347411794078417

Jiménez Fernández, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa, 15*(2), 217-234.

Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Prentice Hall.

Jiménez Fernández, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(1), 7-24.

Jolly, J. y Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(3), 259-290.

Jones, T. W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational and Child Psychology 30*(2), 44-66.

Joronen, K. y Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice, 11*(3), 125-133.

Kane, M. y Silverman, L. (2014) Fostering well-being in gifted children: Preparing for an uncertain future. En F. Hellen, M. Machado, S. Bahia y T. Stoltz. (Eds.), *Altas Habilidades /Superdotação (ah/sd). Criatividade e Emoção* (pp. 67-83). Brasil: Juruá.

Karimi, M. y Besharat, M. A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 753–497

Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly, 34,* 56–63.

Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*, 121-140.

Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007

Kiecolt, K. J., Blieszner, R. y Savla, J. (2011). Long-term influences of intergenerational ambivalence on midlife parents' psychological wellbeing. *Journal of Marriage and Family, 73,* 369–382.

Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences.*

Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N. y Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 16-30.

Lakin, J. M. (2016). Universal screening and the representation of historically underrepresented minority students in gifted education: Minding the gaps in card and Giulano's research. *Journal of Advanced Academics, 27*(2), 139-149.

Landis, R. N. y Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 220-249.

Larsen, R. (2009). The contributions of positive and negative affect to emotional well-being. Psychological Topics, *18*(2), 247-266.

Larsen, R.J. y Lerner, C. (2006). Emotional intelligence and mood regulation following the attack of September 11. En A. Delle Fave, (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and intervention* (pp. 489-511). Milano, Italy: FrancoAngeli.

Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), 51-69. doi: 10.1007/s10490-007-9062-3

Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. y Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 65*, 147-164. doi 10.14689/ejer.2016.65.09

Lee, S. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30,*29-67.

Lee, S., Olszweski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56,* 90-104.

Legerstee, J. S., Garnefski, N., Jellesma, F. C., Verhulst, F. C. y Utens, E. M. (2010). Cognitive coping and childhood anxiety disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry, 19*(2), 143-150.

León, R. y Jiménez, A. (2013). El bienestar subjetivo en colectivos vulnerables: El caso de los refugiados en España. *Revista de Investigación en Psicología Social, 1*(1), 67-84.

León-Rodríguez, D. y Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 35-45.

Leung, J. y Zhang, L. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioural Development,* 24, 99-104.

Levpuscek, M. P. y Gril, A. (2010). Patrones de individuacion en adolescentes eslovenos y la relacion con su percepcion sobre sus padres, amigos y profesores. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual, 18*, 119-138

Ley General. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B. y Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*(1), 51-66.

LISMI. Ley 13/82, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Lombroso, C. (1891). *The man of genius*. London: Havelock Ellis. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1412107

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.

López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20*, 39-53.

López- Aymes, G., Acuña, S. R. y Durán, G. G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching, 3*(1), 54-62.

López-Aymes, G., Acuña, S. R. y Mercado, A. E. M. (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. En A. Bazán y C. Butto (Coords.), *Psicología y contextos educativo* (pp. 102-116). México: UPN.

López Blasco, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J. y Navarrete, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.

López Escribano, M. D. C. (2004). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Lovecky, D. V. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. En *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 161-176). Springer US.

Lubinski, D. y Benbow, C. (2000). States of excellence. *American Psychologist, 55*, 137–150.

Lubinski, D., Webb, R., Morelock, M. y Benbow, C. (2001). Top 1 in 10.000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *The Journal of Applied Psychology, 86*(4), 718-729.

Lucas, R. E., Diener, E. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616

Luna B, Laca A. y Mejía C., (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, *1*9(2), 17-26.

Lyubomirsky. S., King, L. y Diener E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803–855.

MacCallum, R. C. y Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 201-226.

Makel, M. C., Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Putallaz, M. (2012). Changing the pond, not the fish: Following high-ability students across different educational environments. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 778-792.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M. y Grigorenko, E. (2010). Intellectual giftedness: economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20*, 287-297.

Manzano, A. y Arranz, E. B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología, 39*(3), 289-309.

Margot, K. C. y Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics, 27*(3), 190-209.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: U: S: Government Printing Office.

Martin, L. T., Burns, R. M. y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiological literature. *Gifted Child Quarterly, 54,* 31–41. doi: 10.1177/0016986209352684

Martínez y Guirado (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being.* New York: Van Nostram.

Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59,* 507-536.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197-215. doi:/10.1207/s1532796pli 1503_02

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En J. Stenberg y B. Kaufman (Eds.), *The Cambrige Handbook of intelligence* (pp. 528-549). Cambrige: University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, *3*(1), 97.

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2016/2017.* Madrid: Secretaría General Técnica.

Mestre, J. M., Guil, R. y Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social, 5,* 291-292.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117.

Michalos, A. C. (1982). The satisfaction and happiness of some senior citizens in rural Ontario. *Social Indicators Research, 11*, 1-30. doi: 10.1007/BF00353590

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenn, E. M., y Quoidbach, J. (2008*).* If you can regulate sadness you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences, 44*, 1356-1368.

Missett, T. C. (2013). Exploring the relationship between mood disorders and gifted individuals. *Roeper Review, 35*, 47-57.

Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amarú.

Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socioemocional de los niños superdotados. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.

Mönks, F. J. y Katzko, M. W. (2005).Giftedness and gifted education. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 187–200). Cambridge, UK: Cambridge UniversityPress.

Moon, S., Kelly, K. y Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly, 41*(1), 16-25. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1177/001698629704100103

Morawska, A. y Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behavior and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42*, 819-827.

Morawska, A. y Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundation. *Gifted Child Quarterly, 20*, 1-11. doi:10.1177/0016986209334962

Morris, N. (2013). Facing challenge: A phenomenological investigation into the educational experiences of academically gifted pupils. *Educational and Child Psychology, 30*(2), 18-28.

Moutafi, J., Furnham, A. y Paltiel, L. (2004). Why is conscientiousness negatively correlated with intelligence? *Personality and Individual Differences, 37*, 1013–1022.

Mowder, B. A., Harvey, V. S., Moy, L. y Pedro, M. (1995). Parent role characteristics: Parent views and their implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 32*(1), 27-37.

Mudrak, J. (2011). He was born that way: Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies, 22*(2), 199-217.

Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in Gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3-14.

Muratori, M. C. y Smith, C. K. (2015). Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*, 173-182.

Musitu O. y Cava, M. J. (2007). Socialización familiar y bienestar. En L. M. Gil (Ed.), *Psicología Social y Bienestar* (pp. 95-120). Prensas Universitarias de Zaragoza: España.

Nail, J. M. y Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review, 20*, 18-21. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/02783199709553845

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10-17.

Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. En M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-113). Waco, TX: Prufrock Press.

Neihart, M., Reis, S., Robinson, N.M. y Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press, Inc.

Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W. y Lyubomirsky, S. (2013). In defense of parenthood: Children are associated with more joy than misery. *Psychological Science, 24*, 3–10. doi:10.1177/0956797612447798

Nelson, S. K., Kushlev, K. y Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological Bulletin*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/a0035444

Neville, C., Tolan, S. S. y Piechowski, M. M. (Eds.) (2013*) Off the charts. Asynchrony and the gifted child.* Unionville, NY: Royal Fireworks Press.

Nomaguchi, K. M. y Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family, 65*(2), 356-374.

Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005) The cognitive control of emotion. *TRENDS in Cognitive Sciences, 9*(5), 242-249.

O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children and Society, 26*, 293-303.

Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research, and best practice* (pp. 53-70). New York: Springer.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. y Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 199-216.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrel, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development, 93*, 143-152.

Omar, A., Paris, L., Aguiar, M., Almeida, S. H. y del Pino, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentines, brasileros y mexicanos. *Suma Psicológica, 16*(2), 69-84.

Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who. int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf

Orden 15 de mayo de 2006 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización. DOGV nº 5.270, de 31 de mayo de 2006.

Orden de 14 de febrero de 1996 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE nº 47, de 23 de febrero de 1996.

Orden de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana. DOGV núm. 3554, de 5 de agosto de 1999.

Páez, D., Fernández, I.; Campos, M.; Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, Regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés, 12,* 329-341.

Palmer, B., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33,* 1091-1100.

Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006).Frecuencia del afecto positivo como posible mediador entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital. *Ansiedad y Estrés, 12*(2), 231-239.

Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Revista Internacional Clínica y de Salud*, *20*(1). 43-58.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591,* 25-39.

Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. En D. M. Wegner y J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Passow, A. H. (1988). El niño superdotado como excepcional. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 40-52). Madrid: Santillana.

Pavot, W. y Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research, 28*(1), 1-20.

Pelchar, T. K. y Bain, S. K. (2014). Bullying and victimization among gifted children in school-level transitions. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(4), 319-336.

Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G. y Díaz Cruz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y Modificación de Conducta, 31*, 655-679.

Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, CIDE.

Pérez, J. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionarie (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social, 5*, 278-283.

Pérez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: Necesidades y alternativas. *Sobredotaçao, 1*(1-2), 47-64.

Pfeiffer, S. I. y Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools, 16*, 83–93.

Peterson, J. S. (2014) Paying attention to the whole gifted child: Why, when, and how to focus on social and emotional development. En F. Hellen, M. Machado, S. Bahia y T. Stoltz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação (ah/sd). Criatividade e Emoção* (pp. 45-65). Brasil: Juruá

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling and Development, 93*, 153-162.

Petito, F. y Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change, 17*, 196-207.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion, recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*(1), 39-57.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emocional giftedness. En N. Colangelo y Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306.). Boston: Allyn and Bacon.

Piechowski, M. M. y Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly, 28,*80-88.

Plucker, J. A. y Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status on the field and considerations for the future. *Exceptional Children, 80*(4), 390-406.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, M.C. (2009) Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, *21* (3), 453-458.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, M. R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía 240*, 240–260.

Prieto, M. D. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14*(3).

Pyryt, M. C. (2011) Helping gifted students cope with perfectionism. En J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman y J. F. Smutny (Eds.) *Parenting gifted children* (pp. 546-554). Waco, TX: Prufrock Press.

Quin, D. B., Rak, E., Rana, M. y Donnellan, M. B. (2012). Parent-child relations and psychological adjustment among high-achieving Chinese and European American adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 863-873.

Raboteg-Saric, Z. y Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life, 9* (3), 749–765.

Ramiro, P., Marcilla, A. y Navarro, J. I. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*, 537-546.

Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I., López, M. M. y García M. A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, *9*, 78-78.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. BOE nº 182, de 31 de julio de 2003.

Reichenberg, A. y Landau, E. (2009). Families of gifted children. En L. Shavininina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 873-883). Québec, Canadá: Springer.

Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*, 119-130.

Renati, R., Bonfiglio, N. S. y Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International, junio,* 1-17 .doi: 10.1177/0261429416650948

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. y Geasser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo productiva. *Revista de Educación, 368,* 96-131.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 261-304). Salamanca: Amarú.

Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, *104*, 87-101. doi:10.5093/in2011v20n2a10

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: Evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía, 215*, 7-38.

Riaz, Z., Shahzad, S., Riaz, A. y Khanam, S. J. (2013). Psychological adjustment among intellectually gifted secondary school children. *Pakistan Journal of Psychology, 44*, 23–34.

Richards, J., Encel, J. y Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multidimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies, 14*, 153–164.

Riedl Cross, J. Bugaj, S. J. y Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(1), 23-48.

Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Bosch, J. D. (2004). Emotional awareness and somatic complaints in children. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 31-47.

Rieffe, C., Oosterveld, P. y Terwogt, M. M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 123-133.

Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E. y Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema, 21*(3).

Rimlinger, N. A. (2016). *Dwelling on the right side of the curve: An exploration of the psychological wellbeing of parents of gifted children*. Dissertation. Australian National University.

Rimm, S. B. y Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 32*, 353-359.

Rinn, A. N., Reynolds M. J. y McQueen, K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(3), 367-396.

Robertson, J. C. (2013). Self-concept, school satisfaction and other correlates of subjective well-being for advanced high school learners enrolled in two challenging academic settings. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(4), 461-486.

Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2) doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica, 23*, 60-69.

Roedell, W.C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18*(3–4), 17–29.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*(2), 21-24.

Rollins, M. R. y Cross, T. L. (2014). Assessing the psychological changes of gifted students attending a residential high school with an outcome measurement. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(4), 337-354.

Rottenberg, J. y Gross, J. J. (2007). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology Science and Practice, 10,* 227-232.

Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V. y Keizer, B. M. (2013). Gifted students perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race and age. *Gifted Child Quarterly, 57,* 15-24.

Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional.* Granada: GEU.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology, 4*(2), 143-152.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.

Ryff, C. D. y Keyes, L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 719-727.

Ryff, C. D. y Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1-28.

Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2003). The role of emotion on pathways to positive health. En R. Davidson, L., Scherer, y H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* New York: Oxford University Press

Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 13-39.

Sáinz, M. (2010) *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R., y Prieto, M. D. (2012). Manejo del estrés como competencia de la inteligencia emocional en alumnos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y De La Salud, 20*(1), 137-149.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Dir.), *Coping: the psychology of what works* (pp. 141-164). Nueva York: Oxford University.

Salovey, P., Hsee, C. y Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the regulation of affect. En D. M. Wegner y J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using theTrait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*, 279-307.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276-285.

Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. M. (2013). Assessment of emotional intelligence in the family: Influences between parents and children on

their own perception and that of others. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21*(1), 65-73.

Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2009). Relaciones entre la inteligencia emocional autoinformada por los miembros de la familia. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Dirs.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional.* Santander: Fundación Marcelino Botín.

Sánchez-Núñez, M. T. y Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Pshychology/Psicología Conductual, 20*(1), 103-117.

Sánchez-Núñez, M. T. y Postigo, J. M. L. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual, 20*(1), 103.

Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escala PANAS de afecto positivo y negativo: Validacion factorial y convergencia transcultural. *Psicothema, 11,* 37-51.

Sanz, J. (2001). Un instrumento para evaluar la eficacia de los procedimientos de induccion de estado de ánimo: La Escala de Valoración del Estado de Ánimo (EVEA). *Análisis y Modificación de Conducta, 27*, 71-110.

Satorra, A. y Bentler, P. M. (1994). *Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis.*

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured*? Social Science Information, 44*, 695-729.

Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. *The science of subjective well-being*, 97-123.

Schmukle, S. C., Egloff, B. y Burns, L. R. (2002). The relationship between positive and negative affect in the Positive and Negative Affect Schedule. *Journal of Research in Personality*, *36*(5), 463-475.

Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maduration of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Developmentand Psychopathology*, *8*(1), 59-87.

Schuler, P. (2002) Perfectionism in gifted children and adolescents. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.) *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 71-79). Waco, TX: Prufrock Press.

Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield–Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E–Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2* (2), 30-37.

Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *Psychologist, 16*(3), 126-127.

Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. España: Byblos.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Seligson, J. L., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research, 61*, 121-145.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research, 73*, 355-374.

Seon-Young, L. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(1), 29-67.

Shechtman, Z. ySilektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, *34*(1), 63-72.

Siemer, M. (2009). Mood experience: Implications of a dispositional theory of moods. *Emotion Review*, *1*(3), 256-263. doi: 10.1177/1754073909103594

Silva, A. J. y Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research, 110*(2), 469-478.

Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. En L. K. Silverman (Ed.), *Counselling the gifted and talented* (pp. 3-28).Denver: Love.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review, 17*(2), 110–116.

Silverman, L. K. (2012). The unique inner lives of gifted children. Recuperado de http://www.heliosns.org/article-the-unique-inner-lives-of-gifted-children/

Sobrino, C. L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Psicológica, 16*(1), 109-137.

Solís-Cámara, P., Covarrubias, P., Díaz, M. y Rivera, B. I. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca entre

padres y sus niños pequeños con problemas de comportamiento. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 12,* 197-214.

Solomon, C. R. y Pilarinos, V. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly, 61*(1), 87-98.

Soriano, E. I. y Castellanos, D. (2015). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, 1*, 205-212.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15*(2), 201-292. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1412107

Steinberg, L. y Sheffield-Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.

Stern, W. (1911). The supernormal child. *Journal of Educational Psychology*, *2*(3), 143.

Sternberg, R. J. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *25*, 86-93.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.

Sternberg, R. J. (2007). Why a cultural approach to giftedness? En S. N. Phillipson y M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: socio-cultural perspectives* (pp. 15-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J. y Davidson, J. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. En L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Springer: Netherlands.

Struempfer, D. J. W. (1995). The origins of health and strength: From "salutogenesis" to "fortigenesis". *South African Journal of Psychology, 25*(2), 81-89.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12(*1), 3-54.

Suh, E., Diener, E.y Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70(5), 1091-1102.

Tan, L. y Tan, K. (2016). Gifted underachievement. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer y T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 91-102). Waco, TX: Prufrock Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sterberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York: Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic studies of genius, Vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M. y Oden, M. (1959). *The gifted group at mid-life, thirty-five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius, Vol. 5:* Stanford, CA: Stanford University Press.

Terrassier, J. C. (1994). El síndrome de disincronía. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 147-152). Salamanca: Amarú.

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior, 52*(2), 145-161.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monograph, 1*, 1-121.

Tirri, K. (2008). Who should teach gifted students? *Revista Espanola de Pedagogia, 66* (240), 315-324.

Tisdale, S. y Pitt-Casuphes, M. (2012). Linking social environments with the well-being of adolescents in dual-earner and single working parent families. *Youth and Society, 44*(1), 118-140.

Tomyn, A. J. y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research, 101*(3), 405-418.

Tooby, J. y Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman-Barret (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 114-138) New York: Guilford Press.

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.

Tourón, J. y Santiago, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad

curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista Española de Pedagogía*, *21*(256), 441-459.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación, 368*, 196-231.

Tourón, J. y Tourón, M. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 297-314.

Trinidad, D. y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32*, 95-105.

Tzuriel, D., Bengio, E. y Kashy-Rosenbaum, G. (2011). Cognitive modifiability, emotional-motivational factors, and behavioral characteristics among gifted versus nongifted children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *10*(3), 253-279.

Valádez, M., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca, 15*(7), 2-17.

Valiente, C. y Eisenberg, N. (2006). Parenting and children's adjustment: The role of children's emotion regulation. En D. K. Snyder, J. Simpson y J. N. Hughes (Dirs.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 123-142). Washington, DC: American Psychological Association.

Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S. H. y Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: a four-year longitudinal study. *Emotion, 6*, 459-472.

Valverde, C. V., Torres, G. H., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *5*, 15-28.

Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. y Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: Effects on social-emotional and academic functioning. *Child Youth Care Forum, 43*, 287-314.f

VanTassel-Baska, J. y Wood, S. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences, 20*, 345-357.

Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.). *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *5*, 15-28.

Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction research. Social Indicators Research, *37*, 1-46.

Veenhoven, R. (2009). Medidas de felicidad nacional bruta. *Intervención Psicosocial, 18(3),* 279-299.

Vialle, W., Heaven, P. y Ciarrochi, J. (2007). On being Gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 569-586.

Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere, 14*(49), 265-275.

Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología, 30*(2), 772-780.

Villatte, A., Courtinat-Camps, A. y Leonardis, M. (2014). Tipology of self-concept of adolescents in France: A comparison of gifted and nongifted French high school students. *Roeper Review, 36*, 30-42.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Guía breve del Informe del Comité de Investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Deficientes. *Hirtz, M., Pereyra, G. y Olavarría, J. Integración: una respuesta a necesidades educativas especiales*.

Waters, A. M., Henry, J., Mogg, K., Bradley, B. P. y Pine, D. S. (2010). Attentional bias towards angry faces in childhood anxiety disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *41*(2), 158-164.

Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063-1070.

Watson, D. y Tellegen A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219-335.

Wellisch, M. y Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, *23*(2), 145-167.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., y DeVries, A. R. (2007). A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Whipple, G. M. (Ed.). (1924). *Report of the society's committee on the education of gifted children*. Public School Publishing.

Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and childcare providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 377-404.

Wood, S. M. (2010). Nurturing a garden: A qualitative investigation into school counselors' experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(2), 261-302.

Yik, M. S. M., Russell, J. A., y Feldman Barrett, L. F. (1999). Structure of selfreported current affect: Integration and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 600–619.

Yoo, J. E. y Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly, 50,* 52-61. doi:10.1177/001698620605000106

Zeidner, M. y Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 581-610.). New York: Cambridge University Press.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46,* 69-96.

Zeidner, M. y Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective wellbeing revisited. *Personality and Individual Differences, 48*(4), 431-435.

Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist, 37*(4), 215-231.

Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, *13*(1), 64-78.

Zeidner, M., Shani–Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non–gifted school students: Outcomes depending on the measure. *Intelligence, 33,* 369–391.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J. y Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development, 73,* 893-915.

Zúñiga, M. (2014). El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 205-212.

# Anexos

# I. Protocolo de investigación presentado al CIEI

**CÓDIGO:** UCV/2015-2016/05

| **PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN** | | | |
|---|---|---|---|
| **DATOS DEL EQUIPO INVESTIGADOR** | | | |
| **INVESTIGADORES** | **DATOS PERSONALES** | **UNIVERSIDAD** | **CONTACTO** |
| **PRINCIPAL** | Dra. Ana Mª Casino García.<br>Lda. Psicología<br>Dra. Pedagogía | Universidad Católica de Valencia | ana.casino@ucv.es<br><br>Teléfono: 651412403 |
| **INVESTIGADOR 1** | Dr. Vicente Javier Prado Gascó.<br>Ldo. Dr. Psicología | Universidad Europea de Valencia | vj.prado@uv.es<br><br>Teléfono: 616339028 |
| **INVESTIGADORA 2** | Josefa García Pérez.<br>Lda. Filología Inglesa | Universidad Católica de Valencia | jogarpe@mail.ucv.es<br><br>Teléfono: 605020215 |
| **INVESTIGADORA 3** | Lucía I. Llinares Insa<br>Lda. Pedagogía.<br>Dra. Psicología. | Universitat de València | lucia.llinares@uv.es<br><br>Teléfono: 618179235 |
| **Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias.** | | | |
| **NÚMERO Y FECHA DE LA VERSIÓN:** Versión 2- 26 Octubre-2015. | | | |
| **PROMOTOR:** Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.<br>Campus Edetania - C/ Sagrado Corazón, 5. Godella-46110 (Valencia). | | | |
| **DEPARTAMENTO:** Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. | | | |

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El bienestar y ajuste psicosocial y educativo de los alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias es la motivación de este trabajo de investigación. En relación a su consideración como grupo de riesgo, en la literatura sobre el tema existen posturas encontradas. Por un lado, hay estudios que afirman que la alta capacidad supone un factor de protección para la persona y por tanto son individuos bien ajustados (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Jones, 2013; Richards, Encel y Shute, 2003); mientras que en otras investigaciones se destaca su característica de colectivo de riesgo (Hebert y Speirs-Neumeister, 2003; Riedl y Cross, 2015) y que su alta capacidad intelectual supone un hándicap social para ellos (Coleman y Cross, 2014). Diversos autores sugieren que el apoyo social y la inteligencia emocional pueden actuar como elementos moderadores frente al bienestar psicológico de los individuos de altas capacidades, así como para el de sus progenitores (Rinn, Reynolds y McQueen 2011; Thoits, 2011).

Diener (1994) definió el bienestar psicológico como la evaluación que hace el individuo de su propia vida, teniendo en cuenta dimensiones como la satisfacción con su propia vida, la existencia de emociones o afectos positivos y la poca frecuencia de afectos negativos, así como para el tratamiento de problemas internalizantes como la ansiedad, el estrés, la depresión… (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010; Salami, 2011), todos ellos síntomas psicopatológicos que afectan también al autoconcepto y la autoestima del ser humano (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008). Ahora bien, parece que el desconocimiento social sobre la alta capacidad intelectual ha generado sistemas de creencias y representaciones sociales (Berlin, 2009) que dificultan al niño relacionarse, en gran parte de las ocasiones, adecuadamente con el entorno que no le entiende y que, en ocasiones, ejerce presión y le provoca disminución del bienestar psicosocial y desequilibrio emocional (Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers y McCormick, 2010). En opinión de Freeman (2013), la identificación como alumnos de altas capacidades en muchas ocasiones les estigmatiza, lo que les lleva a forzar su adaptación a la cultura del centro educativo, donde no caben las altas capacidades y no reciben el apoyo social y educativo necesario para su desarrollo. Para algunos autores (López y Sotillo, 2009) en este desajuste resultan relevantes sus necesidades educativas que, si no son atendidas, pueden convertir a este colectivo en un grupo de riesgo. Así pues, parece que la falta de un contexto social escolar positivo (Eddles-Hirsch et al., 2010; Rinn et al., 2011; Vialle, Heaven y

Ciarrochi, 2007) provoca una disminución de su motivación y un aumento de sus niveles de estrés, lo que en muchas ocasiones genera en estos niños y adolescentes un descenso en sus niveles de bienestar, aumentando sus quejas somáticas, problemas conductuales e incluso potenciando la aparición de psicopatologías.

Esta misma identificación conlleva a veces efectos negativos en los padres, ya que estos se sienten impotentes ante su propio desconocimiento y dudan ante las decisiones a tomar sobre la educación y el desarrollo emocional de estos niños, lo que evidencia su gran necesidad de orientación (Álvarez, 2004; Porter, 2005). El contexto familiar ha sido tradicionalmente analizado como una de las fuentes de riesgo y protección más relevantes en el estudio de los problemas infanto-juveniles. Las características personales y emocionales de los padres y el ambiente familiar pueden influir en el desarrollo emocional, cognitivo y físico de los niños (Casas, Coenders, González, Malo, Bertrán y Figuer, 2012; Costa, 2013; Rodríguez, 2011). Estudios recientes afirman que parece existir una relación entre las competencias emocionales de padres e hijos (Montoya y Gómez-Llorens, 2014), por lo que la calidad de la relación con los padres influye en la autoestima de los niños y adolescentes (Catarina, 2014).

También el contexto familiar es de vital importancia para la competencia social de estos niños y adolescentes. Según algunos estudios, el nivel de competencia social y conciencia emocional de estos padres, así como su apoyo, es buen predictor de la competencia interpersonal y las relaciones con los iguales de sus hijos (Olszewski-Kubilius, Lee y Thomson, 2014). Sin embargo, en muchos casos, estos niños y adolescentes tienen que elegir entre su propio logro académico y la aceptación de sus iguales (Jung, Barnett, Gross y McCormick, 2011), por lo que esconden su capacidad intelectual o la infrautilizan para sentirse socialmente integrados (Webb, Gore, Amend y DeVries, 2007). Por ello, su autoconcepto académico suele ser distinto de su autoconcepto social (Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012) y en muchas ocasiones fracasan académicamente (Blaas, 2014), lo que conlleva problemas socioemocionales y de comportamiento en estos individuos, así como un aumento de estrés en sus padres (Van der Meulen, Van der Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout y Bögels, 2014).

En este sentido, el apoyo social parece convertirse en factor protector clave tanto del estudiante como de sus familias. El apoyo social fue definido por Wills (1991) como la percepción que tiene el individuo de sentirse querido, estimado y apreciado por los

demás, formando parte de una red social de mutua asistencia y obligaciones entre los que la forman. Esta variable tiene también una gran influencia positiva sobre el bienestar psicológico (Thoits, 2011), el ajuste social y académico (Yu, Kerres y Kilpatrick, 2010) y la autoestima del individuo (Kong, Zhao y You, 2013).

Ahora bien, en los últimos años, gran parte de las investigaciones se centran en demostrar la relación entre la experiencia de estados emocionales positivos y variables como el bienestar psicológico (Fierro, 2006; Landa, Pulido y López-Zafra, 2010), la adaptación social y académica (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil, 2006) o el ajuste psicosocial (Ruiz-Aranda, Martín-Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012) entre otros, del mismo modo que los estados de ánimo negativos se asocian con problemas somáticos y síntomas de ansiedad y depresión (Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt y Westenberg, 2009; Van der Veek, Nobel y Derkx, 2012). La inteligencia emocional es un concepto reciente, cuya definición más aceptada es la de Mayer y Salovey (1997), que la conceptualiza como la identificación, comprensión, expresión, regulación y uso de las emociones propias y ajenas.

Algunos autores afirman que existe una relación bidireccional entre la inteligencia emocional y las quejas somáticas, ya que a mayor nivel de inteligencia emocional existen menores niveles de quejas somáticas (Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt y Westenburg, 2011). Pero no sólo en el caso de adultos y adolescentes, sino también en el de los niños, algunos estudios han demostrado la influencia de la conciencia emocional, reforzada por los estados de ánimo, no sólo sobre las quejas somáticas, sino sobre la inadaptación personal y social de estos (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014).

A partir de todo lo expuesto, parece que la investigación sobre la alta capacidad ha realizado análisis parciales de cada uno de los elementos relevantes anteriormente mencionados. Sin embargo, no existen visiones conjuntas y/u holísticas que analicen gran parte de los elementos que repercuten en el bienestar y el ajuste psicosocial y educativo del escolar y sus familias. Además, la mayoría de publicaciones científicas existentes sobre la alta capacidad intelectual no establecen comparaciones entre este tipo de individuos y los de la población escolar general, además de investigar sobre muestras pequeñas, generalmente inferiores a los 100 participantes (Martin, Burns y Schonlau, 2010). Además, pese a la importancia de la familia como contexto social, si realizamos una revisión sobre la literatura existente, tal y como Álvarez (2003) sugiere, son muy escasos los estudios que analicen en detalle la influencia del ambiente familiar

como contexto educativo en los niños y adolescentes de alta capacidad. En una revisión bibliográfica realizada por Jolly y Matthews (2012), desde 1983 hasta 2010 tan solo aparecen 53 publicaciones en Estados Unidos referentes a la familia y la alta capacidad, cuando esta última es objeto de numerosas investigaciones en este país.

Por todo ello, y debido a los escasos estudios existentes sobre niños y adolescentes de alta capacidad y sus padres, este estudio quiere centrarse en tres constructos de importancia manifiesta para estos, como son la inteligencia emocional, el apoyo social y su influencia en el bienestar de estos individuos, frente a la población escolar general y sus padres. Nuestra investigación se centrará también en analizar otros factores como el estrés de los padres o los miedos escolares de los hijos, que parecen tener cierta influencia en sus estados de ánimo, la aparición de quejas somáticas y distintos niveles de autoestima y autoconcepto.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA

**OBJETIVO GENERAL:** El objetivo general de este proyecto de investigación es el análisis del bienestar y ajuste psicosocial y educativo de los alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

**OBJETIVO 1**. Identificar niveles de inteligencia emocional, bienestar y apoyo social percibido en estudiantes de alta capacidad intelectual y sus padres y en población escolar general y sus padres.

**OBJETIVO 2.** Analizar las diferencias existentes en los niveles de inteligencia emocional, bienestar y apoyo social percibido entre la población de estudiantes de alta capacidad intelectual frente a población escolar general y entre los padres de ambos grupos.

**OBJETIVO 3**. Identificar estados de ánimo, quejas somáticas, nivel de estrés en el caso de adultos y miedos escolares en el de niños y adolescentes, nivel de autoestima y estado de autoconcepto en estudiantes de alta capacidad intelectual y sus padres y en población escolar general y sus padres.

**OBJETIVO 4.** Analizar las diferencias existentes en estados de ánimo, quejas somáticas, nivel de estrés en el caso de adultos y miedos escolares en el de niños y

adolescentes, nivel de autoestima y estado de autoconcepto entre la población de estudiantes de alta capacidad intelectual frente a población escolar general y entre los padres de ambos grupos.

**OBJETIVO 5**. Analizar la influencia de la inteligencia emocional, el apoyo social y el resto de variables pertenecientes al objetivo 3 sobre el bienestar de estudiantes de alta capacidad intelectual y sus padres y población escolar general y sus padres.

**OBJETIVO 6.** Estudiar la relación existente entre los niveles de inteligencia emocional, bienestar y apoyo social percibido de los padres respecto a dichos niveles en sus hijos.

## 3. MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación psicológica y comportamental en seres humanos se centra en niños y adolescentes de alta capacidad intelectual en edad escolar y en sus familias. Forma parte de este proyecto una tesis registrada en la Universidad Católica de Valencia, dirigida por la Dra. Ana María Casino García, codirigida por el Dr. Vicente Javier Prado Gascó y realizada por la doctoranda Josefa García Pérez.

Se trata de un estudio que recoge información de niños y adolescentes de entre 8 y 18 años y de sus padres a través de la cumplimentación de unas escalas y cuestionarios. Los sujetos serán invitados a participar en la investigación de forma voluntaria. A los padres se les solicitará un consentimiento informado y un compromiso de conformidad para la participación en el estudio, así como la correspondiente autorización para la participación de los menores.

Todos los miembros del equipo investigador podrán recoger los datos, que serán anonimizados para que no se pueda identificar a los participantes, cumpliendo con la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre y de conformidad con los requerimientos éticos de la Declaración de Helsinki de la AMM, revisión de Fortaleza (Brasil, octubre de 2013) sobre los principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, así como con las normas de buena práctica clínica.

El menor podrá cumplimentar los cuestionarios en dos sesiones de 45 minutos, durante las cuales los padres o tutores podrán cumplimentar sus cuestionarios correspondientes (60 minutos aproximadamente). Las sesiones podrán realizarse en una misma visita. La responsabilidad del sujeto en relación a los procedimientos del estudio

será la de acudir a la cita que se programe para la realización de las pruebas, debiendo notificar cualquier evento adverso que le suceda en relación al estudio.

Los beneficios esperados para la sociedad por participar en el estudio será la de conocer las necesidades de los niños y adolescentes de altas capacidades y sus padres para favorecer la respuesta educativa más apropiada que pueda contribuir al bienestar de todos ellos.

El presente estudio no dispone de financiación, por lo que aunque la participación en el estudio no supondrá ningún gasto económico para los participantes, tampoco obtendrán ninguna remuneración por su participación, ni correrán riesgo alguno por dicha contribución. El único inconveniente del estudio se limita al tiempo empleado en la cumplimentación de los cuestionarios. No hay ningún cuestionario específico para los niños y adolescentes de alta capacidad.

La presente investigación se llevará a cabo con cuatro poblaciones diferentes, estudiantes de altas capacidades intelectuales, ya diagnosticados, y sus padres, así como con estudiantes que forman parte de la población escolar general y sus padres, cuyas características respecto a edad, género, etapa educativa y nivel socioeconómico y cultural serán similares, todos ellos residentes en la Comunidad Valenciana.

Para su realización se obtendrá una muestra incidental o de conveniencia de al menos 200 sujetos por cada uno de los cuatro grupos que serán objeto de la presente investigación:

- niños y adolescentes de alta capacidad (de 8 a 18 años)
- padres de los niños y adolescentes de alta capacidad
- niños y adolescentes que forman parte de la población escolar general (de 8 a 18 años)
- padres de los niños y adolescentes del grupo anterior

Se ha escogido este tamaño muestral para poder realizar modelos de ecuaciones estructurales (SEM) que observen las relaciones entre las variables objeto de estudio en cada una de las muestras. En la literatura especializada se considera este tamaño como el mínimo recomendable para poder aplicar dichos análisis.

Para recabar información se recurrirá a las asociaciones españolas de altas capacidades existentes en la Comunidad Valenciana: AVAST (Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso) y ACAST (Asociación Castellonense de Apoyo al Superdotado o Talentoso), así como a todas aquellas familias que sin estar asociadas

deseen participar. Para poder obtener los datos en primer lugar se procederá a contactar con las asociaciones y se expondrá el proyecto de investigación. Posteriormente se solicitará a dichas asociaciones el envío de una carta informativa con la información más relevante del proyecto a los integrantes de las asociación y se realizarán reuniones informativas donde se informe en detalle a los posibles participantes, que el proyecto sigue la normativa de la Declaración de Helsinki de 1964 y de sus posteriores actualizaciones (la más reciente hecha en Brasil en octubre de 2013), de los objetivos del proyecto y de cuál será su participación, así como de los beneficios que supondrán los resultados. Así mismo el grupo investigador se compromete a establecer los requisitos y condiciones indicados en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal para el tratamiento totalmente confidencial de los datos personales así como la normativa Europea vigente, y así se lo comunicará a los participantes. Para ello, se informará a las personas del protocolo utilizado, solicitando el consentimiento informado y el compromiso de confidencialidad antes de la aplicación de cualquier prueba.

Los sujetos serán invitados a participar en este estudio de forma voluntaria y anónima. La recogida de los datos se realizará durante los años 2015, 2016 y hasta septiembre de 2017.

Los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos. Los resultados obtenidos de la presente investigación se presentarán en congresos u otros foros científicos, a través de comunicaciones y posters. También se realizarán publicaciones de los resultados en las revistas científicas específicas.

A partir de las instalaciones y materiales provistos por la Universidad Católica de Valencia se podrá contar con los recursos suficientes para llevar adelante el proyecto. El acceso a bases de datos y los recursos técnicos con los que cuenta la Universidad permitirán realizar adecuadamente las búsquedas bibliográficas y los análisis de datos pertinentes para el proyecto.

Se aplicarán procedimientos estadísticos por medio de los paquetes estadísticos SPSS (versión 23) y EQS (versión 6.2.). Para el estudio de los datos se realizarán análisis descriptivos tanto univariados como multivariados. Además, se estudiarán la fiabilidad y validez de los cuestionarios empleados, análisis descriptivos, comparaciones de medias, correlaciones, regresiones y modelos de ecuaciones estructurales.

Para el estudio de los datos se utilizarán los siguientes procedimientos estadísticos, teniendo en cuenta la naturaleza de las variables analizadas:

1. Análisis descriptivo: Se realizará un análisis descriptivo y diferencial de la muestra. Los estadísticos utilizados para ello serán: la media, la mediana, la frecuencia, el porcentaje y el coeficiente de asimetría.

2. Fiabilidad y validez de las escalas utilizadas: Se procederá al estudio de la fiabilidad calculando el índice alfa de Cronbach. Sin embargo, dado que éste índice notiene en cuenta la influencia sobre la fiabilidad del resto de constructos, se calculará el coeficiente de fiabilidad compuesta (CFC) y la varianza media extraída (AVE) (Fornell y Larcker, 1981). Para el estudio de la validez de la escala se analizará la validez factorial, la convergente y discriminante, la validez de contenido y de criterio. Para el estudio de la validez factorial se determinará en primer lugar la adecuación de los datos mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, seguidamente se realizarán análisis factoriales exploratorios (AFE) y confirmatorios (AFC). La validez convergente se realizará a partir de los resultados obtenidos en los AFC, mientras que para la discriminante se recurrirá al test de AVE (Fornell y Larcker, 1981; Netemeyer, Johnston y Burton, 1990). La validez de contenido se analizará a partir de las respuestas dadas por expertos. Para el cálculo del acuerdo interjueces se recurrirá a dos estadísticos el índice Kappa y el índice Delta de Cohen. La validez criterio se testeará a partir de modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

3. Análisis intersujeto.

- Pruebas para contrastar 2 muestras independientes o no relacionadas: Se emplean diseños donde se comparan las diferencias en los resultados entre dos grupos (genero, alta capacidad- no alta capacidad) que son medidos en las mismas variables dependientes en un mismo momento temporal. Las pruebas a aplicar para este efecto son: X2; Mann-Whitney; Prueba T de Student.
- Pruebas para contrastar 3 o más muestras independientes o no relacionadas (tipo de centro, provincia y curso): Se emplean ante diseños donde se comparan las diferencias en los resultados entre tres o más grupos que son medidosen las mismas variables dependientes en un

mismo momento temporal. Las pruebas a aplicar para este efecto son: X2; Kruskal-Wallis; ANOVA.

4. Modelos Ecuaciones estructurales.

Dada la naturaleza de las variables consideradas, así como de la complejidad de las relaciones existentes entre ellas, se requiere la modelización a través de modelos matemáticos-estadísticos útiles para describir las relaciones entre varias variables (respuestas y descriptores) que permitirán analizar el fenómeno de interés, teniendo en cuenta la posible estructura de covarianzas existente entre ellas, algo que no se puede realizar a través de regresiones lineales múltiples. Por ello, se recurrirá a modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

5. Análisis de asociación libre de palabras: se realizará un análisis de contenido temático. Para la creación de las categorías se tendrá en cuenta que éstas deben reunir las siguientes características: exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y fidelidad y productividad (Fox, 1981). La inclusión de las palabras resultantes en cada categoría la realizarán varios jueces; la consistencia o fiabilidad del sistema de clasificación de las categorías en esta investigación se obtendrá a partir del acuerdo alcanzado entre los jueces sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías (Krippendorff, 1990; 2013) y se medirá con el valor de Kappa de Cohen.

La duración del estudio será de tres años: 2015, 2016 y 2017.

Los instrumentos que se utilizarán para analizar las distintas variables que forman parte de esta investigación son:

- **SCL (Somatic Complaints List)** (Rieffe, Oosterveld y Meerum-Terwogt 2006; Rieffe, Meerum-Terwogt, Bosch, Kneepkens, Douwes y Jellesma, 2007). Versión adaptada del test original (Prado-Gascó, Gorriz, Villanueva, Montoya, Ordoñez y González, 2013) que consta de 11 ítems, a través de los cuales identifica la frecuencia con la que las personas experimentan y sienten dolor (de estómago, de cabeza, etc.). Presenta una escala de respuesta de tres puntos (1= nunca, 2= a veces, 3= a menudo), indicando, una puntuación alta, mayor presencia de quejas somáticas. Estudios previos han demostrado su fiabilidad y validez (Jellesma, Rieffe y MeerumTerwogt, 2007; Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz, 2009).

- **MOOD (Mood Questionnaire)** (Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch, 2004). Este cuestionario ha sido adaptado y validado en castellano (Górriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez, y González, 2013). El cuestionario consta de 20 items que establecen cuatro estados de ánimo (felicidad, rabia, tristeza y miedo) y evalúa durante las cuatro últimas semanas mediante una escala de tres puntos (1=nunca, 2= a veces y 3=a menudo). Su consistencia interna y propiedades psicométricas han sido ya demostradas en estudios anteriores
  (Rieffe et al., 2006; Rieffe et al., 2009).

- **TMMS (Trait Meta-MoodScale)** (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) Para el presente estudio se utilizó la adaptación española de la **Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24**; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa, a través de 24 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. Los sujetos deben responder el grado de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Según los autores, la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas.

- **SPANE (Scale of Positive And Negative Experience)** (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, y Biswas-Diener, 2009). Traducción española de Tatiana Vogel, Instituto del Bienestar. Se trata de una escala que evalúa, a través de 12 ítems, los sentimientos positivos (SPANE-P) y negativos (SPANE-N). Además, se puede calcular la puntuación general del equilibrio afectivo (SPANE-B). Los participantes deben responder en base a un formato tipo Likert con cinco anclajes (1=muy raramente o nunca y 5= muy a menudo o siempre). Esta escala ha obtenido buenos resultados en cuanto a fiabilidad y validez en los diferentes contextos en los que se ha utilizado.

- **PSS (Perceived Stress Scale)** (Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). Para el presente estudio se utilizó la adaptación española de la escala de estrés percibido (González y Landero, 2007). Esta escala es un instrumento de autoinforme que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes, consta de 14 ítems con un formato de respuesta de una escala de cinco puntos (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 =de vez en cuando, 3 = a menudo, 4 = muy a menudo). La puntuación total de la PSS se obtiene invirtiendo las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 (en el sentido siguiente: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1 y 4=0) y sumando entonces los 14 ítems. La puntuación directa obtenida indica que a una mayor puntuación corresponde un mayor nivel de estrés percibido.

- **IME (Inventario de Miedos Escolares)** (García-Fernández, 1997). Este inventario fue creado a partir de una versión inicial (Méndez, 1988) y adaptado a tres grupos de edad: de 3 a 7 años con 26 items (Forma I), de 8 a 11 años con 26 items también (Forma II), y de 12 a 18 años con 40 items (Forma III). El autor encontró índices elevados de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las tres formas del IME. Los coeficientes de fiabilidad test-retest, para un intervalo de 4 semanas, también fueron satisfactorios en las tres formas del IME. Describe la intensidad de dichos miedos, se pueden detectar los más prominentes, y establecer las diferencias por sexos. Los ítems reflejan situaciones o experiencias relacionadas con el colegio que pueden producir temor, malestar o desagrado. El alumno debe indicar el número que mejor describe su nivel de miedo, de acuerdo con una escala de 3 puntos (0=nada, 1=poco y 2= mucho miedo) para la forma I y de 5 puntos (0=nada, 1=poco, 2=bastante, 3=mucho y 4=muchísimo) para las formas II y III.

- **MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support)** (Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, 1988). Adaptación y validación en castellano (Landeta y Calvete, 2002). Presenta 12 items y escala Likert con 7 puntos (1=totalmente en desacuerdo, 2=bastante en desacuerdo, 3=más bien en desacuerdo, 4=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5=más bien de

acuerdo, 6=bastante de acuerdo y 7=totalmente de acuerdo) que se aplican sobre tres fuentes de apoyo social: familia, amigos y otros. Su consistencia y fiabilidad ha sido demostrada en estudios posteriores (Zimet, Powell, Farley, Wekman y Berkoff, 1990).

- **RSE (Rosenberg Self-Esteem Scale)** (Rosenberg, 1965). Cuestionario de autoestima. Adaptación al castellano (Echeburúa, 1995; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). Esta escala facilita una medida unidimensional de la autoestima compuesta de 10 ítems con un formato tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Dicha escala posee adecuadas propiedades psicométricas en los diferentes contextos y países donde se ha aplicado: $\alpha = 0.79$ hasta $\alpha = 0.88$. La versión española también presenta una elevada consistencia interna (alpha de Cronbach entre .80 y .87) y una fiabilidad test-retest de .72

- **AF-5 (Autoconcepto Forma – 5) (**García y Musitu,1999). La consistencia interna (alpha de Cronbach) del conjunto global de la escala es de 81. Su consistencia interna para cada una de sus dimensiones es la siguiente: .88 para Autoconcepto Académico, .70 para Autoconcepto Social; .73 para Autoconcepto Emocional; .77 para Autoconcepto Familiar y .74 para Autoconcepto Físico (Tomás y Oliver, 2004).

- **DIFERENCIAL SEMÁTICO**. La evaluación de la actitud hacia las altas capacidades se realizará a través de un diferencial semántico (DS). En concreto, se adaptó la escala propuesta por Sanchez (1979). La escala resultante consta de diez adjetivos opuestos que la persona debe puntuar en una escala likert de 1 a 6. El encabezamiento del cuestionario está orientado a la valoración de las personas con altas capacidades intelectuales.

- **ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS.** Para obtener información de la representación social de las personas con altas capacidades intelectuales se solicita una asociación libre de palabras (Rotter, 1996). A

la persona se le solicitan dichas expresiones o palabras de forma espontánea una vez leen la palabra 'altas capacidades intelectuales'.

A continuación aparece una relación de pruebas empleadas y las referencias bibliográficas que justifican su validación en España:

- Pruebas empleadas para **PADRES**

| | **TEST** | **BIBLIOGRAFÍA** | **VALIDACIÓN ESPAÑA** |
|---|---|---|---|
| **1** | **SCL** (Somatic Complaints List) | Rieffe, Oosterveld y Meerum-Terwogt (2006).<br><br>Rieffe, Meerum-Terwogt, Bosch, Kneepkens, Douwes y Jellesma (2007). | Prado-Gascó, Gorriz, Villanueva, Montoya, Ordóñez y González (2013). |
| **2** | **MOOD** (MOOD Questionnaire) | Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch (2004). | Górriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez y González (2013). |
| **3** | **TMMS24** (Trait Meta-Mood Scale-24) | Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). | Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). |
| **4** | **SPANE** (Scale of Positive and Negative Experience) | Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener (2009). | TRADUCCIÓN ESPAÑOL: Tatiana Vogel, Instituto del BienEstar. |
| **5** | **PSS** (Perceived Stress Scale) | Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) | González y Landero (2007) |
| **6** | **MSPSS** (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) | Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988) | Landeta y Calvete (2002) |
| **7** | **RSE** (Rosenberg Self-Esteem Scale) | Rosenberg (1965) | Echeburúa (1995) |
| **8** | **AF-5** (Autoconcepto Forma 5) | García y Musitu (1999) | Tomás y Oliver (2004) |

- Pruebas empleadas para **HIJOS (niños y adolescentes)**

| | TEST | EDADES | BIBLIOGRAFÍA | VALIDACIÓN ESPAÑA |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **SCL** (Somatic Complaints List) | TODAS | Rieffe, Oosterveld y Meerum-Terwogt (2006).<br><br>Rieffe, Meerum-Terwogt, Bosch, Kneepkens, Douwes y Jellesma (2007). | Prado-Gascó, Gorriz, Villanueva, Montoya, Ordóñez y González (2013). |
| **2** | **MOOD** (MOOD Questionnaire) | TODAS | Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch (2004). | Górriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez y González (2013). |
| **3** | **TMMS24** (Trait Meta-Mood Scale-24) | TODAS | Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). | Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). |
| **4** | **SPANE** (Scale of Positive and Negative Experience) | TODAS | Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener (2009). | TRADUCCIÓN ESPAÑOL: Tatiana Vogel, Instituto del BienEstar. |
| **5** | **MSPSS** (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) | TODAS | Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988) | Landeta y Calvete (2002) |
| **6** | **IME** (Inventario de Miedos Escolares) | 3 - 7 | García-Fernández (1997) | García-Fernández (1997) |
| | | 8 - 11 | García-Fernández y Méndez (2007a) | García-Fernández y Méndez (2007a) |
| | | 12 – 18 | García-Fernández. y Méndez (2007b) | García-Fernández y Méndez (2007b) |
| **7** | **RSE** (Rosenberg Self-Esteem Scale) | Desde 11 | Rosenberg (1965) | Echeburúa (1995) |
| **8** | **AF-5** (Autoconcepto Forma 5) | Desde 11 | García y Musitu (1999) | Tomás y Oliver (2004) |

La presente investigación se desarrollará como se indica a continuación:

| **AÑO 2015** | **MESES** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
| Revisión bibliográfica | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Aplicación de instrumentos | | | | | | | | | | x | x | x |
| Creación de base de datos y procesamiento estadístico | | | | | | | | | | | | x |
| Análisis y discusión de los resultados | | | | | | | | | | | | |
| Redacción de trabajos para congresos y artículos académicos afines a la investigación | | | | | | | | | | | | |
| Redacción del borrador de la tesis | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción final de la tesis | | | | | | | | | | | | |

| **AÑO 2016** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Revisión bibliográfica | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Aplicación de instrumentos | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Creación de base de datos y procesamiento estadístico | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Análisis y discusión de los resultados | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción de trabajos para congresos y artículos académicos afines a la investigación | | | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción del borrador de la tesis | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción final de la tesis | | | | | | | | | x | x | x | x |

| **AÑO 2017** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Revisión bibliográfica | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Aplicación de instrumentos | x | x | x | x | x | x | x | | | | | |
| Creación de base de datos y procesamiento estadístico | x | x | x | x | x | x | x | | | | | |
| Análisis y discusión de los resultados | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción de trabajos para congresos y artículos académicos afines a la investigación | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción del borrador de la tesis | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Redacción final de la tesis | x | x | x | x | x | x | x | | | | | |

En Valencia, a 26 de Octubre de 2015.

Dra. ANA M. CASINO GARCÍA

Dr. VICENTE JAVIER PRADO GASCÓ

Dª JOSEFA GARCÍA PÉREZ

Dra. LUCÍA I. LLINARES INSA

## 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, B. (2003). Orientación familiar a padres de alumnos de altas capacidades. En S. Del Río, B. Álvarez, S. Beltrán y J. Téllez (Ed), *Orientación y educación familiar*. Madrid: Editorial UNED.

Álvarez, B. (2004). La familia y los hijos con altas capacidades. En C. Jiménez Fernández, (Ed.)*Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados* (pp.99-117) Madrid: Secretaría General Técnica. MEC

Berlin, J. E. (2009) It's all a matter of perspective: students perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review, 31*, 217-223.

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 24*(2), 243-255.

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema, 23*(3), 362-367.

Catarina, P. M. (2014). Padres, profesores y pares: Contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología, 30*, 656-666.

Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertrán, I. y Figuer, C. (2012). Testing the relationship between parents' and their childrens's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 13*, 1031-1051.

Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

Coleman, L. J. y Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted, 37*(1), 5-17.

Costa, R. P. (2013). Family Rituals: Mapping the postmodern family through time, space and emotion. *Journal of Comparative Family Studies, 44*, 269-IX.

Diener, E (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi. D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266

Downey, L. A., Johnston, P .J., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 20-29.

Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Rocad

Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. y McCormick, J. (2010). Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!': The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of AdvancedAcademics, 22*(1), 106-128

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of theTrait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.

Fierro, A. (2006). Emotional intelligence, does associate to hapiness? A province outline. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 241-249

Fox, D. J. (1981) El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa

Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children-*Educational and Child Psychology, 30*(2), 7-17

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*(1), 7-12.

Garaigordobil, M., Pérez, J. I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptons. *Psicothema, 20*(1), 114-123.

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones

García-Fernández, J. M. (1997). Validación de tres formas del Inventario de Miedos Escolares (tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia

García-Fernández, J. M. y Méndez, F. X. (2007a). Inventario de Miedos Escolares forma preadolescentes. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Eds.), Ansiedad de separación: psicopatología, evaluación y tratamiento (pp. 117-118). Madrid: Pirámide.

García-Fernández, J. M. y Méndez, F. X. (2007b). Inventario de Miedos Escolares forma adolescentes. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Eds.), Ansiedad de separación: psicopatología, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

García-López, L. J., Piqueras, J. A., Díaz-Castela, M. e Inglés, C. J.

González, M. T. y Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology , 1*0 (1), 199-206

Górriz, A. B., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., Ordóñez, A. y González, R. (2013) The MOOD Questionnaire: Adaptation and validation of the Spanish versión. *Psicothema, 25*(2), 252-257

Hebert, T. y Speirs-Neumeister, K. L. (2003). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review, 25*, 17-21.

Jellesma, F. C., Rieffe, C. y Meerum-Terwogt, M. (2007). The somatic complaint list: Validation of a self-report questionnaire assessing somatic complaints in children. Journal of PsychosomaticResearch, 63, 399–401.

Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Westenberg, P. M. (2009). Do I feelsadness, fearorboth? Comparingself-reported alexithymia and emotional task-performance in children with many or few somatic complaints. Psychology&Health, 24(8), 881-893.

Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Westenberg, P. M. (2011). Children's sense of coherence and trait emotional intelligence: A longitudinal study exploring the development of somatic complaints. Psychology and Health, 26(3), 307-320.

Jolly, J. y Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. Journal for the Education of the Gifted, 35(3), 259-290

Jones, T. W. (2013). Equally cursed and blessed: do gifted and talented children experience poor mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology, 30*(2), 44-66

Jung, J. Y., Barnett, K., Gross, M. U. M. y McCormick, J. (2011). Levels of intellectual giftedness, culture and the forced-choice dilemma. *Roeper Review, 33*, 182-197.

Krippendroff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.

Krippendroff, K. (2013). Content analysis: an introduction to its methodology. Los Angeles / London, Sage.

Kong, F., Zhao, J. y You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research, 112*, 151-161.

Landa, J., Pulido, M. y López-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in spanish undergraduates. Social Behavior and Personality, 38(6), 783-794

Landeta y Calvete (2002). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Recibido. *Revista de Ansiedad y Estrés, 8*(2-3), 173-182.

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. Gifted Child Quarterly, 56(2), 90-104.

López, V. y Sotillo, M. (2009).Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20*(1), 39-53.

Martin, L. T., Burns, R. M. y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and non gifted youth: a selected review of the epidemiologic literatura. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 31-41.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter: *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: BasicBooks

Méndez, F. X. (1988). Inventario de Miedos Escolares. Trabajo no publicado. Universidad de Murcia.

Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.

Montoya, I. y Gómez-Llorens, O. (2014) Competencia emocional en los padres y su relación con el bienestar de la infancia. En M.R. González y L. Villanueva (Coord.) *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. (pp. 175-201) Madrid: Ediciones Pirámide.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. y Thomson, D. (2014) Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 199-216.

Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. New York: Open University Press

Prado-Gascó, V, Gorriz, A., Villanueva, L., Montoya, I., Ordóñez, A. y González, R. (2013) Somatic complaints in Spanish children. The 13th European Congress of Psychology (ECP 2013). Stockholm, Sweden. 9-12 July 2013.

Richards, J., Encel, J., y Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Anility Studies, 14* (2), 153-164.

Riedl. J. y Cross, T. L. (2015) Issues in counseling the gifted individual. *Clinical and Mental Health, 93,* 163-172.

Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., & Bosch, J. (2004). Emotional awareness and somatic complaints in children. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 31-47.

Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Bosch, J., Kneepkens, C., Douwes, A., y Jellesma, F. (2007).Interaction between emotions and somatic complaints in children who did or did not seek medical care. *Cognition and Emotion, 2*1, 1630-1646.

Rieffe, C., Oosterveld, P., y Meerum-Terwogt, M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences, 40*, 123-133.

Rieffe, C., Villanueva L., Adrián, J. E. y Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema, 3*, 459-464

Rinn, A. N., Reynolds M. J. y McQueen, K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(3), 367-396

Rodríguez, C. M. (2011). Association between independent reports of maternal parenting stress and childrens's internalizing symptomatology. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 631-639.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rotter, J. B. (1996). Métodos de asociación de palabras y frases completas. En: Anderson y Anderson (compiladores). Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico. Segunda edición. Madrid: Rialp.

Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the Intemo project. *Social behavior and personality, 40*(8), 1373-1380.

Salami,S. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality, 39*(6), 785-794.

Sánchez, S. (1979) Diferencial semántico y actitudes. Un estudio sociológico entre estudiantes de bachillerato. *El Basilisco, 6*, 1-17.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using theTrait Meta-MoodScale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, &Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association

Thoits, P.A., (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior, 52*(2), 145-161.

Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología, 38*, 285-29

Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C.O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. y Bögels, S. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotinal and academic functioning. *Child and Youth Care Forum, 43*, 287-314.

Van der Veek, S., Nobel, R. y Derkx, H. H. F. (2012). The relationship between emotion awareness and somatic complaints in children and adolescentes: Investigating the mediating role of anxiety and depression. *Psycology and Health, 27*(11), 1359-1374

Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología, 22* (2), 247-255.

Vialle, W., Heaven, P. y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation, 13* (6), 569-586.

Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología, 30*(2), 772-780.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. y DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Wills, T. A. (1991). Social support and interpersonal relationships. En M. S. Clark (ed.), *Prosocial behavior* (pp. 265-289). Newbury Park, CA, USA: Sage.

Yu, S., Kerres, C. y Kilpatrick, M. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early

adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 47-61.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet. S. G., y Farley, G. K. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30-41

Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S. y Berkoff, K. A. (1990) Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 55*, 610-617.

## II. Modelo carta informativa para los miembros de las asociaciones

**MODELO CARTA INFORMATIVA PARA LOS MIEMBROS DE LAS ASOCIACIONES**

**TÍTULO DEL ESTUDIO**: Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias.

**PROMOTOR**: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

**INVESTIGADORA PRINCIPAL**: Dra. Ana Mª Casino García

Godella**,** 26 de octubre de 2015.

Estimados padres de familia:

Nos dirigimos a ustedes para informarles sobre un proyecto de investigación llevado a cabo por la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" en el que se les invita a participar.

El presente estudio, que forma parte de una Tesis Doctoral inscrita en dicha universidad, pretende investigar acerca de las necesidades de los niños y adolescentes de alta capacidad intelectual desde el ámbito familiar. En concreto se profundizará en el nivel de bienestar psicológico de todos los participantes, de los alumnos con alta capacidad y también de sus padres: sus distintos estados de ánimo, el grado de estrés o posibles quejas somáticas que presentan y cómo esto influye sobre aspectos tan importantes como su

autoestima, su autoconcepto, su rendimiento académico y sus relaciones personales y sociales.

Esta investigación respetará en todo momento la normativa de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores actualizaciones (la más reciente hecha en Brasil en octubre de 2013), así como los requisitos y condiciones indicados en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal para el tratamiento totalmente confidencial de los datos personales, además de la normativa Europea existente al respecto. Ha sido sometida a estudio y aprobada por el Comité de Investigación y de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Valencia (CIEI) en fecha 3 de diciembre de 2015 (código de Promotor UCV/2015-2016/05).

Los resultados obtenidos permitirán conocer mejor sus necesidades para ajustar de la manera más conveniente las pertinentes respuestas educativas dirigidas a una atención integral de los alumnos con alta capacidad centrada en la familia.

Para recibir más información sobre dicha investigación se les invitará a una reunión en la sede de su asociación el día (día) de (mes) de 2015, donde los miembros del equipo investigador les explicarán debidamente y en profundidad los cuestionarios a cumplimentar, en el caso de que decidan voluntariamente participar, y todos los detalles del estudio. Asimismo resolverán todas aquellas dudas que pudieran surgirles acerca del mismo.

Gracias por su atención y apoyo.

Cordialmente,

Fdo.: Dra. Ana Mª Casino García
Investigadora Principal

:

## III. Hoja de información al paciente

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

### HOJA DE INFORMACIÓN AL PACIENTE

**TÍTULO DEL ESTUDIO:** *Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias*.

**PROMOTOR:** Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

**INVESTIGADORA PRINCIPAL:** Dra. Ana M. Casino García.

**1. INTRODUCCIÓN**

Nos dirigimos a usted para informarle sobre un proyecto de investigación en el que se le invita a participar, que ya ha sido evaluado y aprobado por el Comité de Investigación y de Ética de Investigación (CIEI) de la UCV.

Nuestra intención es tan solo que usted reciba la información correcta y suficiente para que pueda evaluar y juzgar si quiere o no participar en este estudio. Para ello lea esta hoja informativa con atención y nosotros le aclararemos las dudas que le puedan surgir después de la explicación que recibirá acerca del mismo. Además, puede consultar con las personas que considere oportunas.

**2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

Tradicionalmente las investigaciones realizadas sobre niños y adolescentes de alta capacidad intelectual se han realizado desde el contexto escolar, intentando analizar su rendimiento académico, sus habilidades sociales o las posibles formas de intervención educativa más apropiadas para ellos. El presente estudio, que forma parte de una Tesis Doctoral inscrita en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", pretende investigar desde el ámbito familiar, obteniendo información también de sus padres o tutores. Nuestro objetivo se centra en el campo de las emociones. En concreto se profundizará en el nivel de bienestar psicológico de todos los participantes, de los alumnos con alta capacidad y de sus padres: sus distintos estados de ánimo, el grado de estrés o posibles quejas somáticas que presentan y cómo esto influye sobre aspectos tan importantes como su autoestima, su autoconcepto, su rendimiento académico y sus relaciones personales y sociales.

Los resultados obtenidos permitirán conocer mejor sus necesidades para ajustar de la manera más conveniente las pertinentes respuestas educativas dirigidas a una atención integral centrada en la familia.

Para recoger la información en dicha investigación los miembros del equipo investigador emplearán los siguientes cuestionarios:

- Para niños y adolescentes:
  - Hoja de datos sociodemográficos.
  - TMMS24 (escala de evaluación de la inteligencia emocional).
  - SCL (cuestionario sobre quejas somáticas).
  - MOOD (cuestionario de evaluación de estados de ánimo).
  - SPANE (escala de experiencias positivas y negativas).
  - MSPSS (escala multidimensional de evaluación del apoyo social percibido).
  - RSE (escala de valoración de la autoestima).
  - AF-5 (cuestionario de evaluación del autoconcepto).
  - IME (inventario de miedos escolares).
  - Diferencial semántico.
  - Representación social.

- Para padres y tutores:
  - Hoja de datos sociodemográficos.
  - TMMS24 (escala de evaluación de la inteligencia emocional).
  - SCL (cuestionario sobre quejas somáticas).
  - MOOD (cuestionario de evaluación de estados de ánimo).
  - SPANE (escala de experiencias positivas y negativas).
  - MSPSS (escala multidimensional de evaluación del apoyo social percibido).
  - RSE (escala de valoración de la autoestima).
  - AF-5 (cuestionario de evaluación del autoconcepto).
  - PSS (escala de evaluación del estrés percibido).
  - Diferencial semántico.
  - Representación social.

Posteriormente se procederá al análisis estadístico de los datos obtenidos.

La duración del estudio será de dos años (de septiembre de 2015 a septiembre de 2017). El número total de sujetos que se van a incluir en el estudio será de 400 menores (200 con alta capacidad y 200 no diagnosticados con alta capacidad) y 400 adultos (200 padres de menores de alta capacidad y 200 padres de no diagnosticados con alta capacidad).

El único inconveniente del estudio se limita al tiempo dedicado a la cumplimentación de los cuestionarios; algunos de ellos quizá puedan requerir de alguna explicación adicional que será facilitada por el investigador. La duración aproximada de la ejecución de las pruebas será de dos sesiones de cuarenta y cinco minutos para los menores y de una sesión de una hora para los padres, que podrán realizarse en una sola visita.

**3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA**

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria y que puede decidir no participar o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa para

usted. Es importante que comente con cualquiera de los investigadores de este proyecto los pormenores o dudas que le surjan antes de firmar el consentimiento para su participación.

Asimismo, podrá solicitar la explicación que desee sobre cualquier aspecto de la investigación y sus implicaciones a lo largo de esta contactando con el personal investigador cuyos datos figuran al final del presente documento.

.

**4. BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO**

Los beneficios esperados para la sociedad por participar en la investigación consistirán en favorecer el conocimiento de las necesidades de los niños y adolescentes de alta capacidad y de sus padres para favorecer el ajuste de las respuestas educativas desde una perspectiva inclusiva con un enfoque centrado en la familia. Los participantes no recibirán ningún beneficio específico por su colaboración en el estudio.

No existe riesgo descrito por la realización de las pruebas del estudio.

**5. CONFIDENCIALIDAD**

Los datos recogidos en el estudio serán registrados de manera disociada, siendo custodiados por la Universidad Católica "San Vicente Mártir" de Valencia. No existe ninguna situación especial por la que se necesite conocer la identidad del sujeto para cumplir con algún requisito del estudio. Los miembros del equipo investigador harán uso de los datos para la realización de la Tesis Doctoral y para la difusión de los resultados. Si los resultados del estudio fueran susceptibles de publicación en revistas científicas, en ningún momento se proporcionarán datos personales de los sujetos que han colaborado en esta investigación. Ni sus hijos conocerán sus respuestas ni ustedes tendrán acceso a sus cuestionarios.

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 (Art. 5), de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y el Real Decreto 1720/200, de 21 de diciembre. De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y cancelación de datos, para lo cual deberá dirigirse a cualquier miembro del equipo investigador.

Todo el desarrollo del estudio se llevará a cabo de acuerdo con los requerimientos éticos de las declaraciones de Helsinki, revisión de Fortaleza, Brasil (Octubre 2013) para la investigación con seres humanos, así como de acuerdo a las normas de buena práctica clínica.

Los datos recogidos en este estudio estarán identificados mediante un código y solo los investigadores de este proyecto podrán relacionar dichos datos con usted o con su hijo. Por lo tanto, su identidad no será revelada a persona alguna y solo tendrán acceso a los mismos el equipo investigador y el personal autorizado por el promotor de esta investigación, siempre que sea necesario para comprobar los datos y procedimientos del estudio, pero manteniendo la confidencialidad de los mismos de acuerdo a la legislación vigente. De igual forma los datos quedarán custodiados en un fichero destinado a actividades de investigación cuyo código de inscripción en el

Registro General de Protección de Datos, perteneciente a la Agencia Española de Protección de Datos, es 2140591052 correspondiente a la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, promotor del presente estudio.

**6. FINANCIACIÓN DEL ESTUDIO Y COMPENSACIÓN ECONÓMICA**

Esta investigación no supondrá gasto económico alguno para los participantes, ya que el equipo investigador es el responsable de gestionar la financiación de esta. Dado que la participación en este estudio es voluntaria, los participantes no recibirán remuneración por su contribución a la misma.

**7. OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE**

Si usted decide retirar el consentimiento para participar en este estudio, no se añadirá ningún dato nuevo a la base de datos y puede exigir la destrucción de todos los cuestionarios identificables previamente obtenidos.

También debe saber que puede ser excluido del estudio si el promotor o los investigadores del mismo lo consideran oportuno, porque consideren que usted no está cumpliendo con los procedimientos establecidos en la investigación. En cualquiera de los casos, usted recibirá una explicación adecuada del motivo por el que se ha decidido su retirada del estudio.

El promotor podrá suspender el estudio siempre y cuando sea por alguno de los supuestos contemplados en la legislación vigente.

Al firmar la hoja de consentimiento adjunta, se compromete a cumplir con los procedimientos del estudio que se le han expuesto.

**8. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CLÍNICOS EN MENORES DE EDAD**

Le informamos que al tratarse de la participación de su hijo, cuando tenga más de 12 años de edad, se le va a entregar a él mismo una hoja de información y asentimiento informado, adaptados a su capacidad de entendimiento, que deberá firmar si quiere participar en el estudio. Además, de acuerdo a la legislación vigente, el promotor del estudio ha puesto en conocimiento del Ministerio Fiscal la inclusión de menores de edad en el mismo.

**9. DATOS DE CONTACTO**

En caso de que desee formular preguntas acerca del estudio puede contactar con la responsable del estudio, Dra. Ana Mª Casino García, o con el resto de miembros del equipo investigador.

**Investigadora Principal:** Dra. Ana M. Casino García - ana.casino@ucv.es
Teléfono: 963637412, ext. 12130.
**Investigador 1**: Dr. Vicente Javier Prado Gascó – vjprado@uv.es
**Investigadora 2**: Dª Josefa García Pérez – jogarpe@mail.ucv.es
**Investigador 3:** Dra. Lucía I. Llinares Insa - lucia.llinares@uv.es

# IV. Consentimiento informado

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

**CONSENTIMIENTO INFORMADO– Padres**

**TÍTULO DEL ESTUDIO:** *Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias.*

**PROMOTOR:** Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

**INVESTIGADORA PRINCIPAL:** Dra. Ana María Casino García.

Yo…….he sido informado por Dª ……, colaboradora del proyecto de investigación arriba mencionado, y declaro que:

- He leído la Hoja de Información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido respuestas satisfactorias a mis preguntas.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que todos mis datos serán tratados confidencialmente.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera.
- Sin tener que dar explicaciones.

Con esto doy mi conformidad para participar en este estudio y mi consentimiento para el acceso y utilización de mis datos en las condiciones detalladas en la hoja de información. Recibo copia del presente documento.

Le agradecemos su participación.

Firma del paciente: Firma del investigador:

Fecha:…../……/…… Fecha:…../……./……..

## CONSENTIMIENTO INFORMADO - Hijo

**TÍTULO DEL ESTUDIO:** *Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias.*

**PROMOTOR:** Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

**INVESTIGADORA PRINCIPAL:** Dra. Ana María Casino García.

Yo……..…….. en calidad de……..……..…….(relación con el participante) de……..……..(nombre y apellidos del menor), declaro que:

- He leído la Hoja de Información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido respuestas satisfactorias a mis preguntas.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.

Comprendo que la participación es voluntaria.

Comprendo que todos los datos serán tratados confidencialmente.

Comprendo que puede retirarse del estudio:

- Cuando quiera.
- Sin tener que dar explicaciones.

En mi presencia se ha dado a…… (nombre y apellidos del menor) toda la información pertinente adaptada a su nivel de entendimiento y
está de acuerdo en participar en este estudio.

Con esto doy mi conformidad para que participe en este estudio y mi consentimiento para el acceso y utilización de sus datos en las condiciones detalladas en la hoja de información. Recibo copia del presente documento.

Le agradecemos la participación del menor.

Firma del representante: Firma del investigador:

Fecha:…../……/…… Fecha:…../……./……..

# V. Anexo hoja de consentimiento informado

**INVESTIGACIÓN UCV**

**PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL**

**Datos del Estudio:**

Título: *Bienestar y ajuste psicosocial y educativo en alumnos de alta capacidad intelectual y sus familias.*

Promotor: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

Código del Promotor: UCV/2015-2016/05

Nombre y apellidos del investigador principal: Ana María Casino García

Los datos de carácter personal recabados son incluidos en fichero titularidad de la Universitaria Católica de Valencia "San Vicente Mártir (UCV). La finalidad de la recogida y tratamiento de los datos es a los únicos efectos de identificar a las personas físicas, cuya información es sometida a estudio o análisis, en la labor de investigación.

Los investigadores/as o equipos de investigación tratan los datos con las medidas de seguridad, conforme a Ley, necesarias para garantizar la confidencialidad y la integridad de toda esta información.

En todo caso, a partir de la necesaria identificación real y veraz de la persona, el investigador/a o equipo de investigación disocia (anonimiza u omite) los datos, de manera que no puede llegar a ser identificada por terceros.

Los resultados provisionales y finales del estudio están completamente compuestos de información no identificativa de personas.

Los datos sensibles (salud, violencia de género, origen racial o étnico, entre otros) que, en su caso, pudiera proporcionar se entenderá que la UCV (y, en concreto, el investigador/a o equipo de investigación) está autorizado, de forma expresa, para el tratamiento y, en su caso, cesión o comunicación. Así, informamos que sus datos pudieran ser cedidos o comunicados a las entidades o profesionales, sanitarios o científicos, en los supuestos necesarios para el desarrollo, control y seguimiento de un estudio epidemiológico.

De conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal, Vd. puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y, en su caso, oposición, presentando una solicitud por escrito, acompañada de una fotocopia de su D.N.I., Pasaporte, N.I.E. u otro documento de identificación equivalente, dirigida a la Secretaria de la Universidad Católica de Valencia – LOPD INVESTIGACIÓN C/ Quevedo, 2 46001 de Valencia.

De acuerdo con lo anterior, **CONSIENTO** al personal de la UCV a que trate mis datos personales, en las condiciones y términos expuestos. Y, como prueba de conformidad, suscribo la presente.

En....., a..... de ……..... de 20…

Nombre y Apellidos: ……..

D.N.I.:……

Fdo.

**Nota.-** En caso de actuar como tutor o representante legal de la persona objeto de estudio, por tratarse de un menor de 14 años y/o padecer una discapacidad, física o psíquica.

Nombre y Apellidos: ……..

D.N.I.:……

Fdo.

# VI. Cuestionarios utilizados

## 1. CUESTIONARIO DE ESTADOS DE ÁNIMO – MOOD

**Participante:**

¿Cómo se ha sentido en las últimas 4 semanas? Elija la respuesta que mejor le describa:

| Nunca | A veces | A menudo |
|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Me siento Asustado | 1 | 2 | 3 |
| 2. Me siento Feliz | 1 | 2 | 3 |
| 3. Me siento Contento | 1 | 2 | 3 |
| 4. Me siento Enfadado, (Enojado) | 1 | 2 | 3 |
| 5. Me siento Triste | 1 | 2 | 3 |
| 6. Me siento Satisfecho | 1 | 2 | 3 |
| 7. Me siento Malhumorado | 1 | 2 | 3 |
| 8. Me siento Desgraciado (Desdichado) | 1 | 2 | 3 |
| 9. Me siento Animado | 1 | 2 | 3 |
| 10. Me siento Furioso | 1 | 2 | 3 |
| 11. Me siento Infeliz | 1 | 2 | 3 |
| 12. Me siento Aterrorizado | 1 | 2 | 3 |
| 13. Me siento Agradecido | 1 | 2 | 3 |
| 14. Me siento Cabreado (Alterado) | 1 | 2 | 3 |
| 15. Me siento Nervioso | 1 | 2 | 3 |
| 16. Me siento Deprimido | 1 | 2 | 3 |
| 17. Siento Miedo | 1 | 2 | 3 |
| 18. Me siento Alegre | 1 | 2 | 3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 19. Me siento Ansioso | 1 | 2 | 3 |
| 20. Me siento Tranquilo | 1 | 2 | 3 |

## 2. CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL - TMMS24

**Participante:**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Indique, por favor, el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

| **Totalmente en desacuerdo** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **Totalmente de acuerdo** |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Presto mucha atención a los sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. A menudo pienso en mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Presto mucha atención a cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Tengo claros mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Siempre puedo decir cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando estoy enfadado (enojado), intento cambiar mi estado de ánimo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### 3. CUESTIONARIO BIENESTAR - SPANE

**Participante:** _____

Piense en lo que ha hecho y experimentado en las últimas cuatro semanas. *Evalúe qué tipo de sentimientos ha experimentado según esta escala:*

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Muy raras veces o nunca** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **Muy a menudo o siempre** |

En las últimas 4 semanas tuve sentimientos:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| … positivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … negativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … buenos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … malos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| … agradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … desagradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … felices | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … tristes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … de miedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … alegres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … de enfado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| … de satisfacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |