

CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL DE GALICIA

CREATIVITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITY IN GALICIA

Paula Mouzo-Mouzo
Unidad de Atención Educativa en
Altas Capacidades, Universidad de
Santiago de Compostela

paula.mouzo@latentoac.com

<https://orcid.org/0009-0008-1548-8199>

Miriam Fernández-Barreiros
Unidad de Atención Educativa en
Altas Capacidades, Universidad de
Santiago de Compostela

miriam.fernandez@latentoac.com

<https://orcid.org/0009-0004-5001-3392>

Patricia Rabuñal-Collazo
Unidad de Atención Educativa en
Altas Capacidades, Universidad de
Santiago de Compostela

patricia.rabunal@latentoac.com

<https://orcid.org/0009-0003-9615-8071>

María-Teresa
Sánchez-Castaño
Unidad de Atención Educativa en Altas
Capacidades, Universidad de Santiago de
Compostela

mariateresa.sanchez@usc.es

<https://orcid.org/0000-0001-6939-5192>

Sara Cabadas-Magaz
Unidad de Atención Educativa en
Altas Capacidades, Universidad de
Santiago de Compostela

saracabadasmagaz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0135-8446>

Resumen

En el marco de la atención educativa a la población infanto-juvenil con alta capacidad intelectual, se ciernen un gran debate a la hora de diseñar e implementar tratamientos educativos para lograr un desarrollo pleno e integral, ya que, con frecuencia, presentan desajustes o problemáticas emocionales. El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre el nivel de creatividad y las habilidades socioemocionales en alumnado con un perfil cognitivo compatible con altas capacidades intelectuales. La muestra del estudio se seleccionó mediante un diseño de estudio de casos, utilizando cuestionarios como herramienta de recolección de datos. Las variables fueron medidas por las pruebas de creatividad PIC-N y de inteligencia emocional Bar-On EQ-i:YV. Entre las conclusiones destaca que la creatividad correlaciona de forma significativa y positiva con la habilidad de adaptabilidad y con el estado de ánimo general; por lo tanto, potenciar la creatividad favorece el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Palabras clave: alta capacidad intelectual, creatividad, pensamiento divergente, inteligencia emocional, atención educativa.

Abstract

Within the framework of educational attention to the infant-juvenile population with high intellectual abilities, there is a great debate with regard to designing and implementing educational treatments to achieve a full and comprehensive development, because they frequently present imbalances or emotional problems. The objective of this research is to analyze the relationship between the level of creativity and socio-emotional skills in students with a cognitive profile compatible with high intellectual abilities. The study sample was selected through a case study design, using questionnaires as a data collection tool. The study variables were measured by the PIC-N creativity test and the Bar-On EQ-i:YV emotional intelligence scale. Among the conclusions, it is noteworthy that creativity correlates significantly and positively with adaptability skills and overall mood. Therefore, fostering creativity promotes the development of emotional intelligence in students with high intellectual abilities.

Key Words: high intellectual capacity, creativity, divergent thinking, emotional intelligence, educational attention.

Como citar este artículo/ citation: Mouzo-Mouzo, Paula; Fernández-Barreiros, Miriam; Rabuñal-Collazo, Patricia; Sánchez-Castaño, María-Teresa; Cabadas-Magaz, Sara (2025). Creatividad e Inteligencia Emocional en Alumnado con Alta Capacidad Intelectual en Galicia. ANDULI 27 (2025) pp.153-177. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.07>

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en torno a la alta capacidad intelectual ha experimentado un importante auge en los últimos años, sin embargo, los trabajos que ahonden en los aspectos afectivos y emocionales son todavía un reto para abordar en estos sujetos, por las implicaciones que puedan tener, tanto en el terreno personal como en el académico.

Optimizar el desarrollo de la población con altas capacidades, potenciar su desarrollo integral, generar experiencias educativas que permitan aflorar su potencial y promover el desarrollo del talento, deben ser objetivos fundamentales en la educación y acompañamiento de esta población a lo largo de su ciclo vital y, especialmente, en las etapas de la infancia y la adolescencia (Henry Collins et al. 2023).

Las concepciones más recientes sobre la alta capacidad intelectual la remiten a enfoques multidimensionales (Sastre y Castelló, 2020) en los que se deben conjugar el entorno en el que el individuo se mueve y variables de tipo psicosocial (Tourón, 2020), poniendo en evidencia que tanto estos factores como los cognitivos, serán claves en la manifestación de la alta capacidad en cualquier período del desarrollo (Olszewski-Kubilius et al. 2015).

La creatividad es, para autores como Sternberg (2010) o Renzulli (2015), un indicador que aparece con frecuencia en los perfiles de sujetos superdotados y, además, una variable que refleja la heterogeneidad de esta población. La inteligencia emocional, que nos hace ser conscientes de nuestras emociones y de las de los otros y nos permite una gestión adecuada de las mismas para poder establecer relaciones ricas y sanas con nuestro entorno, es un aspecto que necesita ser abordado educativamente para un desarrollo integral de nuestros niños y niñas. Y lo será de manera especialmente relevante si tenemos en cuenta determinadas características de su desarrollo socioemocional, como pueden ser la sobreexcitabilidad emocional (Deverensky y Coleman, 1989), la asincronía (Lamont, 2012) o su intensidad emocional (Pfeiffer, 2017).

Tanto la creatividad como las habilidades emocionales son aspectos esenciales en el aprendizaje escolar y en el rendimiento académico y determinan, al igual que los factores cognitivos, el funcionamiento de los niños y niñas en entornos tan complejos como es la escuela. Un hecho bastante frecuente en el alumnado con altas capacidades intelectuales es su falta de interés por los contenidos escolares, las manifestaciones de aburrimiento o la poca implicación en las dinámicas de aula, lo que puede conducir a problemas de desadaptación. La creatividad es un reto pendiente para nuestras escuelas (Amanqui Mena et al. 2023), y crucial para dar respuesta a las necesidades cambiantes de una sociedad que reclama individuos críticos e innovadores, como pueden serlo los alumnos y alumnas con un potencial intelectual superior.

Parece necesario, pues, por una parte, conocer las características de esta población y aportar datos sobre su desarrollo socioemocional, y también trabajar en la educación emocional y la creatividad, no sólo para favorecer el desarrollo de todo el potencial del alumnado que nos ocupa, sino también para diseñar e implementar medidas educativas eficaces para acompañar su evolución y aprendizaje y prevenir cualquier tipo de problemas en estas dimensiones de su desarrollo.

1.1. Alta capacidad intelectual

Las primeras aproximaciones al constructo de la capacidad intelectual surgen en los años 80, entre las que destacan como más relevantes (Sánchez López, 2007):

- Renzulli (1977), que contempla tres variables características de las personas denominadas como superdotadas: la capacidad intelectual, la creatividad y la motivación/persistencia en la tarea, encuadrándolas en el modelo que recibe el nombre de “los tres anillos”, donde interactúan estos tres componentes.
- Howard Gardner (1983), profundiza en la definición de la inteligencia al desarrollar su modelo de inteligencias múltiples en las que incluye hasta siete tipos de inteligencias diferentes: la interpersonal, la intrapersonal, la lingüística, la lógico-matemática, la artística, la corporal-cinestésica, la musical, la social y la científica.
- Abraham Tannenbaum (1986), se centra en los componentes sociales de la superdotación exponiendo que no es suficiente el talento que puede tener o no un individuo, sino que, además, tienen que darse un ambiente social favorable al desarrollo de la persona, así como una sociedad con capacidad suficiente para identificar y valorar la alta capacidad intelectual.
- Mönks y Van Boxtel (1988), en su modelo de la interdependencia triádica de la superdotación, añaden la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros, al ya descrito modelo de Renzulli de los tres anillos. Estos autores también recalcan la necesidad de contar con un entorno de apoyo social, estimulación y comprensión óptimos en los diferentes contextos.
- Castelló (1986), defiende la existencia de criterios fundamentales como la dependencia del contexto y las necesidades sociales, concretando que las personas que presentan capacidades intelectuales superiores dependen de alguna manera del contexto en el que se encuentran y de los recursos y oportunidades que este les aporta. También distingue diferentes perfiles de altas capacidades (superdotación y talentoso) en función de la importancia de su producción en diferentes ámbitos.
- Sternberg (1997), en su teoría implícita Pentagonal sobre la superdotación, indica que un individuo superdotado debe contar cinco condiciones que son: la excelencia, entendida como la superioridad del sujeto en alguna dimensión; la rareza, es decir, que el individuo tenga algo que se salga de lo común, que sea excepcional; la productividad, entendida como la eficacia social de las respuestas del sujeto en cuestión; la demostrabilidad, es decir, que el individuo pueda mostrar las capacidades que le hacen superdotado a través de ciertos instrumentos de valoración; y el valor, es decir, que dicha persona tenga un rendimiento superior al resto en algún área.

Más recientemente, autores como Tourón (2012), Sternberg (2017), Sastre y Castelló (2020), señalan la importancia que otorga la National Association for Gifted Children (NAGC) al término de alta capacidad intelectual, al indicar que estos sujetos demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño o rendimiento que los sitúe en el 10% superior o por encima a su grupo normativo) en uno o más dominios.

Todas estas aportaciones permiten concluir que la alta capacidad es una manifestación diferencial de la inteligencia poco frecuente, una elevada potencialidad intelectual inicial, o capacidad para el aprendizaje o un rendimiento original, útil y de escasa observación en otros, en uno o en varios dominios. Y, por ello, tal y como exponen Sastre y Castelló (2020) el constructo de alta capacidad intelectual requiere de una aproximación multidimensional, con clara relevancia de la existencia de variables predictoras: habilidad intelectual general o específica y creatividad, como variables

base, y gestión de recursos intelectuales, motivación, esfuerzo, oportunidad y suerte, como variables moduladoras.

Dentro de estos modelos multidimensionales, son claves las posturas de Tourón (2012) y de Olszewski-Kubilius et al. (2015). Tourón (2020) insiste en que el desarrollo de la capacidad o el talento es un proceso de toda la vida y pone el foco en modular el rendimiento y los altos niveles de motivación, al ser estas variables principales en la expresión del potencial que presenta la población con alta capacidad intelectual; además, recalca que el entorno y las variables de corte psicosocial determinan las expresiones de alta capacidad intelectual, en distintas formas y en diferentes niveles de inteligencia, como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado. Olszewski-Kubilius et al. (2015), definen la alta capacidad intelectual como la manifestación del rendimiento que se encuentra en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, es decir, como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es el factor clave y en etapas sucesivas, el rendimiento es la medida de la alta capacidad. Según estos autores, tanto las variables cognitivas como las psicosociales, que son flexibles y necesitan ser estimuladas, desempeñan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquier etapa del desarrollo evolutivo.

1.2. Creatividad

El interés por el estudio de la creatividad se remonta a la década de los cincuenta como resultado de las investigaciones de Guilford (1959), pues con anterioridad el pensamiento divergente se englobaba en el concepto de inteligencia, siendo este autor el primero en reconocer que este tipo de pensamiento tiene una entidad propia e independiente. A partir de aquí, numerosos autores como Torrance (1962) y Taylor y Williams (1964) empiezan a interesarse por el tema.

Según Guilford (1959;1981), la creatividad se define como un conjunto de aptitudes que se divide en dos categorías: la producción divergente, que hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente; y los productos transformacionales, relacionados con la capacidad de utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta a través de la flexibilidad de pensamiento y de la habilidad de la persona para ir más allá y profundizar sobre sus propias experiencias, ofreciendo nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos (Romo, 1987). Siguiendo en esta línea, la teoría triárquica de la inteligencia propuesta por Sternberg (1993; 2003; 2006) también propone que la creatividad es un compendio de tres tipos de habilidades intelectuales, interrelacionadas entre sí: la inteligencia práctica, la analítica y la creativa.

En la literatura científica, la relación entre inteligencia y creatividad ha sido un tema muy estudiado (Edmunds, 1990; Getzels y Jackson, 1962; McCabe, 1991; Wallach y Kogan, 1965), aunque sus resultados son diversos y poco concluyentes (Sternberg y O'Hara, 2005; Reis et al 2023). Aun así, la mayoría de los investigadores están de acuerdo con la llamada teoría del umbral (Torrance, 1962) la cual defiende que para que una persona sea creativa, necesita un nivel medio alto de inteligencia, si bien la inteligencia no es suficiente para el desarrollo del pensamiento divergente y no todas las personas inteligentes llegan a ser creativas (como se cita en Artola et al. 2010).

La creatividad no solo requiere de aptitudes, sino que también conlleva una disposición relacionada con factores motivacionales y de personalidad (Perkins, 1993),

estos incluyen aspectos cognitivos, conocimiento base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivaciones (Sternberg y Lubart, 1993; Treffinger, 1995; Urban, 1995; Gralewski y Gajda 2024). Por lo tanto, se define al individuo creativo como una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo, de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto (Gardner, 1998).

Definiciones como la de Sternberg (2010) y Renzulli (2015), posicionan la alta creatividad como una habilidad existente en los perfiles de alta capacidad intelectual y, siguiendo esta línea, en la actualidad, diversos autores recogen la alta creatividad como un indicador/característica frecuente en las altas capacidades intelectuales. Así, Aretxaga et al. (2013) (como se cita en Ramos y Chiva, 2018), profundizan en los indicadores específicos relativos a la creatividad y la imaginación, según la etapa educativa en el marco de la detección-identificación e intervención. Concretamente, en la etapa de educación primaria, algunos indicadores serían, por ejemplo: la formulación de preguntas variadas y de calidad, el ser crítico/a consigo mismo/a y con el entorno, la elevada originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas, etc.

En esta línea y siguiendo estudios actuales, el concepto de creatividad se concreta en una capacidad del/ de la alumno/a para pensar, actuar o producir pensamientos o productos únicos, originales, novedosos o innovadores (Crompton, 2000; Csikszentmihalyi y Wolfe, 2000; Runco, 2014; Abdulla y Cramond, 2017), que se puede expresar de varias maneras: resolviendo problemas, experimentando con nuevas ideas, formulando una solución para un proyecto grupal, etc. Por lo que, los estudiantes creativos son inventivos, curiosos e inquisitivos y muestran preferencia por el desafío y la complejidad (Olszewski-Kubilius, 2000), involucrándose en la resolución de problemas de manera perspicaz y creativa (Simonton, 2000; Sternberg, 2000; Plucker et al. 2014; Runco, 2014; 2018).

A la vista de todas estas aportaciones, cabe señalar que el estudio de la creatividad sigue siendo un tema complejo por diversas razones: la falta de acuerdo en su definición, la complejidad que entraña dicho concepto, que abarca tanto aspectos cognitivos como factores de personalidad, motivacionales y del contexto (Artola et al. 2010). En este sentido, señalamos la aportación que se realiza en el *Protocolo para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales* editado por la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de Galicia en 2019, respecto de la creatividad, señalándola, no solo como un indicador de sospecha de alta capacidad sino también como una variable importante a la hora de conceptualizar las diferentes casuísticas de esta necesidad específica de apoyo educativo.

1.3. Inteligencia emocional

La habilidad para ser conscientes de nuestras emociones y de las de los demás, saber gestionirlas para interaccionar idóneamente y así establecer relaciones sanas, es crucial en la educación de hoy en día, que no debe centrarse únicamente en contenidos formales. En este sentido, la inteligencia emocional puede jugar un papel fundamental, no solo en el éxito académico de los alumnos, sino también en su capacidad de adaptación a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del aula, y también puede convertirse en un factor protector en los procesos de adaptación al ámbito escolar (Baquero et al. 2022).

El término inteligencia emocional, fue introducido por primera vez en la literatura científica por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron como la parte de la inteligencia social que incluía habilidades para: 1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; 2) acceder y/o generar sentimientos que faciliten los procesos superiores de pensamiento; 3) conocer y comprender emociones; y 4) regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Prieto et al. 2008). De esta forma, la inteligencia emocional facilita el pensamiento y la regulación reflexiva de las emociones para influir positivamente en el crecimiento personal e intelectual.

Unos años más tarde, Goleman (1995, 1998) se aproximó al constructo de inteligencia emocional, aludiendo a una gran gama de competencias y habilidades que favorecen el rendimiento de un sujeto en lo relativo a su esfera personal. Este autor introdujo un nuevo término, el Cociente Emocional (CE), que complementaba al ya conocido Cociente Intelectual (CI), y defiende que la inteligencia emocional se apoya en cinco pilares:

- 1) Conocer las propias emociones, contar con consciencia de uno mismo (*self awareness*), tanto de los estados internos como de los recursos personales de los que uno dispone.
- 2) Manejar las emociones, es decir, la autorregulación (*self management*) de nuestros estados e impulsos.
- 3) Motivarse a sí mismo (*motivation*), para posibilitar la consecución de nuestros objetivos.
- 4) Reconocer las emociones de los demás, a través de la empatía (*social-awareness*), ser consciente de las emociones y necesidades de los demás.
- 5) Establecer relaciones a partir de nuestras habilidades sociales (*relationship management*), desarrollando conductas que propicien las relaciones beneficiosas con los demás.

Otro modelo destacado en la conceptualización de la inteligencia emocional, es el de Bar On (2006), que describe la inteligencia socio-emocional (ESI) como una amplia gama de competencias emocionales y sociales que estarían relacionadas entre sí, así como habilidades y facilitadores que determinan cómo nos entendemos a nosotros mismos y a los demás, cómo nos relacionamos con ellos y cómo reaccionamos frente a los deberes del día a día. Su modelo está formado por cinco componentes principales: intrapersonal (comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), adaptabilidad (solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad), manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) y estado de ánimo (felicidad, optimismo) (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El importante número de trabajos realizados actualmente en el campo de la inteligencia emocional ponen de relieve, tal y como establece la Unesco en su programa Horizontes (2020), que el aprendizaje socioemocional forma parte del desarrollo integral del niño y del adolescente y debe ser abordado por la educación básica (Roca y Castillo, 2001; Rodríguez, 2004; Prieto et al. 2021).

Se ha estudiado también la relación entre la inteligencia emocional con otras variables como la edad o el sexo. Así, Van Rooy y Viswevaran, (2007) analizaron el efecto de la variable edad, sosteniendo que la inteligencia emocional suele aumentar con la edad, ya que es, al menos en parte, un resultado del aprendizaje y de la experiencia, por lo que, un buen nivel en esta habilidad, a medida que crecemos, posibilita

alcanzar objetivos personales, mejorar las relaciones interpersonales, y redundar en mayor bienestar a nivel emocional (como se cita en Clariana et al. 2011).

Con respecto a la variable sexo, la literatura científica ofrece resultados contradictorios. Baquero et al. (2022) recogen las principales investigaciones en ambas posturas. Por un lado, estudios como los de Parker et al. (2005), concluyeron que tanto hombres como mujeres tenían puntuaciones similares en relación a variables específicas de inteligencia emocional; y estudios como los de Lee y Olszewski-Kubilius (2006), y Al-Hamdan et al. (2017), reflejaban resultados en los que los varones obtenían mayores puntuaciones en la escala intrapersonal que las mujeres; o como los de Shwean et al. (2006), en los que las mujeres puntuaban más alto en inteligencia emocional intrapersonal, interpersonal y a nivel global en comparación con los hombres.

Siguiendo esta línea, Clariana et al. (2011), destacan los estudios de Guastello y Guastello (2003), y Sánchez et al. (2008), que evidenciaron una mayor inteligencia emocional en mujeres que en hombres, a raíz de los distintos mundos en los que crecen, de las diferencias sexuales a la hora de interactuar y de la educación emocional recibida; y encuentran resultados compatibles en sus investigaciones, ya que las mujeres sobresalen en inteligencia intrapersonal e interpersonal, mientras que los hombres obtienen mejores resultados en manejo del estrés y estado de ánimo.

Por último, en cuanto a la relación entre la creatividad y la inteligencia emocional, autores como Gardner (1998) afirman que ésta se podría contemplar como un tipo de talento creativo, a través del cual se puede desplegar el potencial creativo de la persona, la inteligencia intrapersonal e interpersonal. En este sentido, Ferrando (2006), valoró la incidencia de la creatividad y la inteligencia emocional en el perfil cognitivo de los alumnos de media y alta capacidad, demostrando que el alumnado de alta habilidad cognitiva tenía puntuaciones más elevadas tanto en creatividad como en inteligencia emocional; además encontró correlación significativa entre las habilidades interpersonales y las variables de originalidad y elaboración de la creatividad. Siguiendo esta línea, los autores Ramy, Amin Beydotkhty y Jamshidy en 2014 (como se cita en Salavera et al., 2019) observaron una correlación positiva entre la creatividad y la inteligencia emocional, partiendo de que las emociones pueden jugar un papel importante para fomentar la creatividad, ya que esta aporta un nuevo significado a las relaciones sociales y a sus resultados.

La gestión de las emociones es importante para la creatividad en diferentes ámbitos laborales y para personas de diferentes edades. En un estudio con estudiantes de instituto, Ivcevic y Brackett (2015), se observó que los estudiantes con mayor potencial para la creatividad (individuos con curiosidad y abiertos a nuevas experiencias) y que también tenían más capacidad para gestionar las emociones, tenían más posibilidades de perseverar ante los obstáculos y mantener la pasión por las cosas que les interesan, un aspecto que de hecho podía anticiparse de su creatividad.

Sabiendo que la gestión de las emociones tiene un gran importancia en la creatividad en diferentes etapas del ciclo vital y contextos en los que se desarrollan las personas, trabajos como los de Ivcevic y Brackett (2015), evidenciaron que estudiantes con mayor potencial para la creatividad (con curiosidad y abiertos a experiencias nuevas) y con buena capacidad para gestionar emociones, también demostraban mayores posibilidades de perseverar ante los obstáculos y de mantener la pasión por aquello que les interesa (algo que, de hecho, puede anticiparse de su creatividad). En la misma línea, la misma autora y sus colaboradores (Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007), ponen de relieve cómo las emociones despiertan y alimentan la creatividad

o la innovación por lo que se puede llegar a afirmar que el poder de las emociones constituye una buena base para el desarrollo de la creatividad.

Zorana Ivcevic, investigadora de Yale, muestra en el Informe Fundación Botín 2022, cómo las emociones despiertan y alimentan la creatividad y la innovación, y cómo estos conocimientos constituyen la base para el desarrollo de la creatividad usando el poder de las emociones.

2. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA POBLACIÓN CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

Son diversas las peculiaridades que presenta la población infanto-juvenil con alta capacidad intelectual con relación al plano socioemocional. Enfocándonos en el área intrapersonal, la literatura alude a que este tipo de población suele presentar baja autoestima (García, 2021), un elevado nivel de perfeccionismo y autoexigencia, lo que conlleva una baja tolerancia a la frustración, con niveles elevados de ansiedad (Robert et al., 2010) y rigidez de pensamiento (Murdock-Smith, 2013). A la hora de interactuar socialmente, esta población presenta mayor inseguridad, dificultades de manejo emocional, problemas de autorregulación conductual (Martínez y López, 2021), y un sentimiento de diferencia con respecto a sus iguales (Pérez y Torres, 2020). Todo esto influye en su adaptación al entorno académico, en el que pueden darse situaciones de miedo al fracaso, bajo sentimiento de autoeficacia, frustración con el trabajo escolar que les resulta repetitivo e inútil (López y Fernández, 2021), y la presencia de desmotivación escolar que conlleva un rendimiento académico no acorde con su elevado potencial. En este sentido, cabe señalar la heterogeneidad de la población (Tasca et al. 2024), ya que también se encuentra alumnado con alta capacidad intelectual que presenta un buen ajuste socioemocional, lo que a veces condiciona la detección e identificación de estos perfiles (García-Perales et al. 2024).

Una de las características también presentes en algunos perfiles con alta capacidad intelectual, acuñada por Dabrowski (1966), es la denominada “sobreexcitabilidad emocional”, una peculiaridad que puede simular otros problemas en los aspectos social y emocional, y que cursa con reacciones ansiosas/depresivas intensas a situaciones, labilidad emocional, ansiedad social, dificultades para adaptarse al entorno, intensificación de miedos y temores (Deverensky y Coleman, 1989; Tucker y Hafers-tein, 1997; Lamont, 2012; Murdock-Smith, 2013; Samsen-Bronsveld et al. 2024).

Siguiendo en esta línea, Pfeiffer (2017), explica las dificultades de ajuste social de los niños y las niñas más capaces intelectualmente, por la experimentación de las emociones de una forma más intensa en comparación con una habilidad intelectual normativa.

Otro concepto relevante al desarrollo socioemocional de esta población es el desarrollo asincrónico, según el cual se perciben niveles desiguales de miedo y ansiedad, al no estar preparados estos sujetos para asimilar emocionalmente conceptos difíciles que sí son capaces de comprender a nivel cognitivo (Tippey y Burnham, 2009; Lamont, 2012).

Los estudios científicos, en torno al desarrollo socioemocional en la población infanto-juvenil y en la población con alta capacidad intelectual, muestran dos posturas enfrentadas:

- Por una parte, algunas investigaciones evidencian que el alumnado con alta capacidad intelectual, presenta mejores habilidades socioemocionales, en comparación con la población normotípica, en la línea de lo planteado por Terman (1916), cuando destacó la presencia de una buena adaptación social y emocional en las personas con alta capacidad intelectual (Zeidner et al. 2005; Prieto 2008; Lee 2016; Fernández-Mera et al. 2024). El trabajo de Özbay et al. (2018), indica que los estudiantes con altas capacidades presentan un nivel más alto de inteligencia emocional, sentido de comunidad y percepción de valores sociales. Otros estudios vinculan la inteligencia emocional con el rendimiento académico en los alumnos con altas capacidades intelectuales, en los que concluyen que la inteligencia emocional es un predictor del rendimiento académico y que su ausencia puede estar relacionado con fracaso escolar (Ayoub y Aljughaiman, 2016; Olujide et al. 2018).
- Por otra, otros autores no encontraron diferencias significativas (Chan y Schwean, 2006). Sin embargo, Casino-García et al. (2019), observaron puntuaciones más bajas en inteligencia emocional y en bienestar subjetivo.

Algunos estudios demuestran la eficacia de los programas de aceleración y enriquecimiento en los resultados académicos y en el desarrollo emocional de los sujetos con altas capacidades (Kim, 2016; Steenbergen-Hu y Moon, 2011), de lo que se deduce que este tipo de intervenciones tienen un fuerte impacto en el desarrollo académico, social y emocional. Por lo tanto, si se atienden las necesidades educativas del alumnado con alta capacidad intelectual, de una forma global, teniendo en cuenta la estimulación de la creatividad y la inteligencia emocional, estaremos apoyando su desarrollo integral y mejorando su motivación, lo que redundará en un mayor desarrollo de su potencial, en una mejoría de los resultados académicos y en el desarrollo adecuado de la autoestima y del autoconcepto.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento creativo y la atención a la educación emocional, siguen siendo las asignaturas pendientes dentro del sistema educativo español. Avanzar en el mejor conocimiento y acompañamiento del alumnado con alta capacidad intelectual supone contar con una perspectiva multidimensional, tanto en el proceso de identificación como en el de la intervención, teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelve y las distintas situaciones de su desarrollo.

El informe sobre los trabajos del futuro del Foro Económico Mundial (2020) creó una lista de las competencias más relevantes desde el 2020 en adelante, y 6 de las 10 habilidades tenían que ver con habilidades relacionadas con la creatividad (creatividad, originalidad e iniciativa, pensamiento analítico e innovación, resolución de problemas complejos, razonamiento, resolución de problemas y generación de ideas) y con las emociones (inteligencia emocional, liderazgo e influencia social). Parece obvia la importancia de la creatividad en el mundo laboral que se avecina, por lo que es necesario entenderla como una habilidad intelectual que se desarrolla a lo largo del ciclo vital y que debiera ser estimulada en los distintos contextos en los que las personas nos desenvolvemos. Y así lo reconocen diversos autores (Fernández-Río, 2018; Paños, 2016), al considerar que para prosperar en un mundo cambiante es necesario capacitar a los estudiantes a ser más autónomos y prepararlos para vivir en la actual sociedad caracterizada por su complejidad, diversidad e incertidumbre.

En definitiva, las investigaciones analizadas en este ámbito resaltan la necesidad de potenciar la educación socioemocional del alumnado con alta capacidad intelectual,

para así fomentar un autoconcepto ajustado, favorecer relaciones interpersonales sólidas y regular los sentimientos de estrés y ansiedad.

3. METODOLOGÍA Y MATERIALES

El interés por los trabajos que vinculan las habilidades emocionales y la alta capacidad intelectual es cada vez mayor. Entender cómo están correlacionadas es de gran importancia para diseñar e implementar medidas educativas eficaces que ayuden a la hora de acompañar y potenciar el desarrollo integral del alumnado con alta capacidad intelectual. Lo mismo se puede afirmar de la creatividad entendida como una habilidad intelectual clave, pues también favorece el aprendizaje y, por consiguiente, es un factor relevante en el desarrollo personal de estos niños y niñas.

La investigación que se presenta a continuación estudia la relación entre estas variables, lo que contribuirá a dar una visión más exacta de la influencia que tienen en los ajustes a realizar en las aulas con el alumnado de alta capacidad intelectual. Para ello el método y técnica de estudio a utilizar se centra en un territorio acotado que es la Comunidad Autónoma de Galicia y recoge datos mediante cuestionarios de niños y niñas de entre 8 y 12 años, seleccionados a partir de los informes psico-educativos realizados a solicitud de sus padres en Latento Altas Capacidades, spin off de la Universidad de Santiago de Compostela.

3.1. Participantes

La muestra se compone de 178 alumnos y alumnas, de la etapa de primaria, en la comunidad autónoma de Galicia cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años ($M=9.24$; $SD=1.04$). Los porcentajes correspondientes a la distribución por provincias son: 68.5% residentes en A Coruña, el 10.2% residentes en Lugo, el 18.5% residentes en Pontevedra y el 2.8% residentes en Ourense. Respecto al sexo, el 65.7% de los participantes fueron niños y el 34.3%, niñas. En cuanto al curso escolar, el 33.7% pertenecían a 3º de Educación Primaria, el 34.3% a 4º de Educación Primaria, el 20.2% a 5º de Educación Primaria y el 11.8% a 6º de Educación Primaria.

El muestreo empleado fue no probabilístico de tipo conveniencia, ya que la muestra se seleccionó a partir de los informes psicoeducativos, realizados a demanda de las familias atendidas en un spin off vinculado a la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en los que se concluyó la presencia de un perfil de alta capacidad intelectual, evaluados durante los años 2022, 2023 y 2024 y que cumpliesen los siguientes criterios:

- alumnado entre 8 y 12 años de edad en el momento de la evaluación.
- resultados de cociente intelectual total (CIT) y de índice de capacidad general (ICG), igual o superior a 120 en puntuación compuesta en la prueba de inteligencia WISC-V.
- con la escala PIC-N administrada como herramienta de medida de la creatividad, y se recoge la puntuación global de creatividad que resulta de la suma de la puntuación del área de creatividad narrativa y del área de creatividad gráfica.
- con el test Bar-On EQ-i:YV administrado como herramienta de evaluación de la inteligencia emocional.

La elección de esta metodología se debe a la facilidad para acceder a estos registros en particular, lo que permite obtener la información necesaria de manera directa y

eficiente. Dado que los informes están ya recopilados y organizados por el centro, no es necesario realizar una selección aleatoria ni contactar directamente con los sujetos evaluados, lo que facilita la recopilación de datos.

Se parte de que el enfoque más apropiado habría sido utilizar un muestreo probabilístico que incorporase la aleatoriedad, no obstante, en este estudio no es fundamental, dado que el diseño de la investigación es exploratorio. El objetivo principal de estudio es generar datos y plantear hipótesis que sirvan como base para futuras investigaciones más exhaustivas y rigurosas en este campo científico.

3.2. Pruebas

Prueba de imaginación creativa

Se administra el PIC-N (Prueba de Imaginación Creatividad para Niños), adaptado al castellano por Artola y cols. (2010) para evaluar la creatividad gráfica y narrativa en niños y niñas de entre 8 y 12 años. Este instrumento está diseñado para medir diferentes aspectos de la creatividad a través de diversas subpruebas que evalúan habilidades creativas específicas. Los índices primarios del PIC-N incluyen:

- Originalidad: Mide la capacidad para generar respuestas únicas y originales a los estímulos presentados. Evalúa cuán inusuales o novedosas son las respuestas del niño a situaciones creativas. Se obtiene de subpruebas como “Producción de Ideas” y “Respuestas Alternativas”.
- Flexibilidad: Evalúa la capacidad para cambiar de perspectiva y pensar en múltiples soluciones para un problema. Incluye subpruebas que examinan la habilidad para adaptarse a diferentes enfoques y conceptos, como “Cambio de Criterios” y “Soluciones Variadas”.
- Elaboración: Mide la capacidad para desarrollar y expandir ideas iniciales en formas más complejas y detalladas. Incluye subpruebas que analizan cómo los niños elaboran y detallan sus respuestas, como “Desarrollo de Ideas” y “Detalles Adicionales”.
- Fluidez: Evalúa la rapidez y cantidad de ideas generadas en respuesta a una tarea creativa. Se mide a través de subpruebas que cuentan la cantidad de respuestas generadas en un tiempo determinado, como “Producción Rápida” y “Número de Ideas”.

El PIC-N muestra una consistencia interna aceptable, con coeficientes α de Cronbach para cada índice: Originalidad $\alpha = .83$, Flexibilidad $\alpha = .80$, Elaboración $\alpha = .78$, y Fluidez $\alpha = .85$.

Inteligencia emocional

Se emplea el inventario de inteligencia emocional de BarOn: versión para jóvenes, EQ-i:YV (b), traducido y validado al castellano por Bermejo et al. (2018), para evaluar las habilidades socioemocionales en niños y niñas y adolescentes de entre 7 y 18 años. Este instrumento consta de varias escalas con una serie de ítems en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), en las que los participantes indican en qué medida se identifican con una serie de afirmaciones sobre sus competencias emocionales y sociales. El cuestionario de Bar-On abarca cinco constructos principales de la inteligencia emocional:

- Intrapersonal: Evalúa la capacidad de entender y manejar las propias emociones. Consiste en una serie de ítems que exploran la autoconciencia y la autoeficacia.

- **Interpersonal:** Mide la capacidad de relacionarse y comunicarse efectivamente con los demás. Incluye ítems relacionados con la empatía y las habilidades sociales.
- **Adaptabilidad:** Examina la capacidad de manejar cambios y resolver problemas de manera flexible. Contiene ítems que valoran la gestión de cambios y la resolución de problemas.
- **Manejo del Estrés:** Evalúa cómo los individuos manejan el estrés y la presión. Incluye ítems sobre la capacidad de manejar situaciones estresantes.
- **Estado de Ánimo:** Mide la tendencia a experimentar emociones positivas y mantener un estado de ánimo positivo. Incluye ítems relacionados con el bienestar general y el optimismo.

Este cuestionario presenta una consistencia interna aceptable, con los coeficientes α de Cronbach para cada escala: Intrapersonal $\alpha = .82$, Interpersonal $\alpha = .76$, Adaptabilidad $\alpha = .79$, Manejo del Estrés $\alpha = .74$ y Estado de Ánimo $\alpha = .81$.

3.3. Hipótesis

Las hipótesis que se plantean en este estudio son las siguientes:

H1: Se encuentran niveles bajos en las diferentes habilidades socioemocionales medidas por el BarOn EQ-i:YV.

H2: La creatividad correlaciona de forma significativa y positiva con las diferentes variables medidas por el BarOn EQ-i:YV.

H3: Se encuentran correlaciones significativas y positivas entre la variable curso y las habilidades socioemocionales medidas por el BarOn EQ-i:YV.

H4: Existen diferencias significativas en función del sexo con respecto a las distintas variables que mide el BarOn EQ-i:YV.

3.4. Procedimiento

La presente investigación se lleva a cabo respetando y cumpliendo los estándares éticos de la Universidad de Santiago de Compostela, siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki (2008) para estudios con participantes humanos. Se solicita el consentimiento informado a todos los participantes, quienes son informados previamente acerca de la naturaleza confidencial, voluntaria y anónima de su participación, así como del uso exclusivo de los datos con fines de investigación.

La batería de pruebas se administra de forma presencial en Latento Altas Capacidades, spin off de la Universidad de Santiago de Compostela, respetando las normativas establecidas para recabar datos en contexto educativo. Las evaluaciones se realizan en sesiones individuales en las que cada participante completa los cuestionarios bajo la supervisión de una psicóloga especialista.

Durante el proceso de administración, se garantiza la comodidad de los participantes y se les permite realizar descansos si era necesario. Las sesiones se llevan a cabo en espacios adecuados para asegurar un ambiente tranquilo y propicio para las pruebas, evitando posibles distracciones o interferencias. Los datos recogidos se anonimizan y almacenan en una base de datos protegida, accesible únicamente a las profesionales autorizadas.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de datos se utiliza el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 21. Las pruebas se seleccionan en función de las hipótesis planteadas. Durante la elaboración de la base de datos en el programa a partir de los informes recopilados en el spin off de la USC, se recodifican las variables según las necesidades del análisis, incluyendo sexo, curso académico, y los resultados en las variables de nivel de creatividad global y en las escalas del inventario de inteligencia emocional Bar-On EQ-i:YV.

Dado que se comprueba que estas variables no siguen una distribución normal, utilizando la prueba de Shapiro-Wilk, se decide emplear estadísticos no paramétricos en los análisis subsecuentes. En primer lugar, para la primera hipótesis se lleva a cabo un análisis descriptivo de la muestra, calculando frecuencias y porcentajes para las variables categóricas (sexo y curso), así como las medidas de media y dispersión (rango intercuartílico) para las variables continuas (nivel de creatividad y habilidades socioemocionales).

En el caso de los resultados de la prueba de creatividad se utilizan de referencia los percentiles para delimitar franjas de rendimiento a nivel de creatividad general (puntuaciones bajas ≤ 24 , puntuaciones medias entre 25-74, puntuaciones altas entre 75-94 y puntuaciones muy altas ≥ 95) y, en el caso de la escala del Bar-On EQ-i:YV, se agrupan las variables pertenecientes (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo), y las puntuaciones se transforman en puntuaciones Z para facilitar las comparaciones (puntuaciones extremadamente bajas ≤ 69 ; puntuaciones muy bajas entre 70-79; puntuaciones bajas entre 80-89, puntuaciones medias entre 90-109; puntuaciones altas entre 110-119; puntuaciones muy altas entre 120-129 y puntuaciones extremadamente altas ≥ 130). A continuación, se evalúa la fiabilidad de cada una de las escalas mediante el α de Cronbach, obteniendo coeficientes aceptables en todas ellas.

Para contrastar la segunda hipótesis, la relación entre el nivel de creatividad y las escalas de inteligencia emocional, y la tercera, entre las habilidades socioemocionales y el curso académico, se aplica la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, debido a la distribución no normal de las variables. Este análisis permite observar las asociaciones entre el nivel de creatividad global y el curso, y las distintas habilidades socioemocionales.

Finalmente, para la cuarta hipótesis, se comparan las habilidades socioemocionales entre niños y niñas, y se emplea la prueba de Mann-Whitney U, como alternativa no paramétrica a la prueba t de muestras independientes. Esto permite contrastar las puntuaciones de las escalas del Bar-On EQ-i:YV entre ambos sexos.

A lo largo de la investigación, en resumen, se utilizan pruebas no paramétricas apropiadas para los datos distribuidos de manera no normal, y todos los análisis se llevan a cabo respetando las hipótesis de la investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre el nivel de creatividad y las habilidades socioemocionales en alumnado con un perfil cognitivo compatible con altas capacidades intelectuales, con el fin de contribuir a diseñar ajustes

en las aulas con la población que presenta esta necesidad específica de apoyo educativo.

A continuación se presentan, en primer lugar, los resultados relativos a las variables medidas por los instrumentos de creatividad y de inteligencia emocional, por separado y en relación a las variables sexo y curso. Después de exponer este análisis de datos, se discuten los resultados.

4.1. Análisis de datos

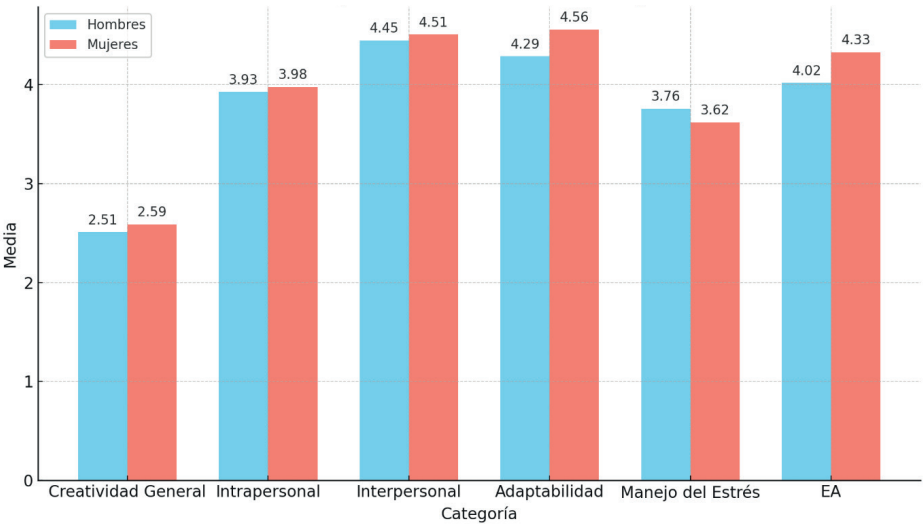
En la tabla 1, se pueden observar los estadísticos descriptivos de la variable Creatividad, siendo la media en esta prueba (PIC-N) de 2.54 (DT = 0.533); y los estadísticos descriptivos de la muestra total para las diferentes escalas del Bar-On EQ-i:YV, arrojando medias de 3.95 (DT = 1.358) para Intrapersonal, de 4.47 (DT = 1.042) para Interpersonal, de 4.38 (DT = 1.020) para Adaptabilidad, de 3.71 (DT = 1.141) para Manejo del Estrés, y de 4.12 (DT = 1.045) para Estado de Ánimo General.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos variables de creatividad y del inventario de inteligencia emocional.

	N	Rango	Media	Desv. Tip.
Creatividad general	178	2	2.54	0.533
Intrapersonal	178	6	3.95	1.358
Interpersonal	178	6	4.47	1.042
Adaptabilidad	178	5	4.38	1.020
Manejo estrés	178	6	3.71	1.141
Estado de Ánimo	178	6	4.12	1.045
N (válido)	178			

En la gráfica 1, se pueden observar las medias de puntuaciones por sexos en creatividad general y en las diferentes escalas del Bar-On EQ-i:YV, a raíz de estos análisis no se encuentran diferencias significativas.

Gráfica 1: medias por sexo en las variables PIC-N y Bar-On EQ-i:YV



En la tabla 2, se analizan con más detalle las diferencias de puntuaciones entre niños y niñas en las escalas del cuestionario de inteligencia emocional. Respecto al Estado de Ánimo General (EA) se encontró una tendencia con diferencias significativas según el sexo ($U=2978.5$, $Z=-1.928$, $p=0.054$), con puntuaciones promedio ligeramente superiores en las niñas ($MR = 99.17$) que en los niños ($MR = 84.46$); en la escala de Intrapersonal no se observaron diferencias sustanciales ($U=3417.5$, $Z=-0.492$, $p=0.623$); en la de Interpersonal tampoco se encontraron diferencias relevantes entre niños y niñas ($U=3276.5$, $Z=-0.948$, $p=0.343$); en Adaptabilidad, aunque las niñas mostraron puntuaciones promedio más altas ($MR = 97.02$) en comparación con los niños ($MR = 85.58$), las diferencias no alcanzaron significancia estadística ($U=3110.0$, $Z=-1.561$, $p=0.119$); por último, en Manejo del Estrés no se encontraron diferencias significativas en esta dimensión entre ambos sexos ($U=3545.0$, $Z=-0.078$, $p=0.938$).

Tabla 2: U de Mann-Whitney para evaluar las diferencias entre niños y niñas en las dimensiones del Bar-On EQ-i:YV

	EA	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés
U de Mann-Whitney	2978.500	3417.500	3276.500	3110.000	3545.000
Z	-1.928	-0.492	-0.948	-1.561	-0.078
Sig. Asintót (bilateral)	0.054	0.623	0.343	0.119	0.938

Por último, en la Tabla 3, se presentan las correlaciones de Spearman entre las dimensiones del inventario de inteligencia emocional y la puntuación total de creatividad. Los resultados mostraron que, en la muestra total, la variable de creatividad (PIC-N) se correlacionó positivamente con la variable de Adaptabilidad ($r=0.196$, $p<.01$) y Estado de Ánimo General ($r=0.213$, $p<.01$). No se observaron correlaciones significativas entre la creatividad y las dimensiones de Intrapersonal ($r=0.125$, $p>.05$), Interpersonal ($r=0.176$, $p>.05$), o Manejo del Estrés ($r=-0.020$, $p>.05$). Por otra parte, respecto a la variable curso se encuentra una correlación negativa con la Adaptabilidad ($r=-0.172$, $p<0.05$), lo que implica que, en cursos superiores, se encontraron puntuaciones inferiores en la escala de Adaptabilidad. En el resto de escalas, no se hallaron correlaciones significativas respecto a la variable curso.

Tabla 3: Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del Bar-On EQ-i:YV y la escala de imaginación creativa y curso académico

	PIC-N	Curso
Intra-personal	0.125	0.129
Inter-personal	0.176*	-0.016
Adaptabilidad	0.196**	-0.172*
Manejo del estrés	-0.020	0.002
Estado de ánimo	0.213**	-0.131

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

4.2. Discusión de resultados

Como se ha reflejado en los resultados y, al contrario de lo que se planteó en la primera hipótesis (*Se encuentran niveles bajos en las diferentes habilidades socioemocionales medidas por el BarOn EQ-i:YV.*), se hallan niveles medios en las diferentes

habilidades socioemocionales medidas, concluyendo que su nivel de desarrollo es adecuado, en contra de los resultados de otros estudios expuestos anteriormente en este trabajo, como por ejemplo, los de Pfeiffer (2017) en donde se asegura que los niños más capaces a nivel intelectual experimentan las emociones más intensamente, lo que les generaría una mayor dificultad a la hora de ajustarse socialmente.

En relación con la segunda hipótesis, (*La creatividad correlaciona de forma significativa y positiva con las diferentes variables medidas por el BarOn EQ-i:YV.*), se puede confirmar una correlación significativa y positiva entre el nivel de creatividad y las variables de adaptabilidad y de estado de ánimo, tal y como encontraron Prieto et al. (2020) en sus estudios, en los que evidenciaron resultados más altos en estas dos dimensiones en el alumnado con altas capacidades intelectuales. Con respecto a las otras variables (intrapersonales, interpersonales y manejo del estrés), no se han encontrado diferencias significativas.

En este sentido, también trabajos como el de Baas et al. (2008) revelaron que las personas con un estado de ánimo positivo y energético tuvieron más ideas, e ideas más originales, que los que acometieron las pruebas con un estado de ánimo negativo.

Estos resultados siguen la línea de lo propuesto por Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2018), que concretan que el componente de la adaptabilidad se nutre de la solución de problemas (habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas) y de la flexibilidad (habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes), resultando ambas variables, rasgos incluidos en el concepto de creatividad (Simonton, 2000; Sternberg, 2000; Plucker et al. 2014; Runco, 2014; 2018).

Por último, se enlazan los resultados encontrados en esta segunda hipótesis, con los de los estudios de Ivcevic, Z. que aparecen recogidos en el Informe Fundación Botín del 2022 y en los que afirma que las emociones alimentan la creatividad y las habilidades emocionales la guían, la dirigen y le dan forma, por lo tanto, las emociones influyen en el pensamiento creativo y favorecen las acciones creativas.

Continuando con la relación entre curso y las diferentes variables socioemocionales, los resultados obtenidos no permiten confirmar la tercera hipótesis (*Se encuentran correlaciones significativas y positivas entre la variable curso y las habilidades socioemocionales medidas por el BarOn EQ-i:YV.*), ya que no se hallan relaciones significativas y positivas entre las dimensiones socioemocionales, a excepción de la variable de Adaptabilidad que correlaciona inversamente de manera estadísticamente significativa con el curso, lo que implica que, en cursos superiores, se encuentran puntuaciones inferiores en esta escala. Esto concuerda con los resultados de Sastre-Riba y Pascual-Sufrate (2013) en su estudio sobre la creatividad en niños/as con alta capacidad intelectual, del que se deriva que la creatividad tiende a decrecer en cursos superiores (a partir de los 12 años), y que esta caída parece estar influida por la escuela.

En esta línea, partimos de la existencia de alumnado con alta capacidad intelectual que, por lo reiterativo del currículo escolar, con contenidos poco motivadores para ellos, pueden ir perdiendo el interés por el aprendizaje y las tareas escolares, con el consiguiente riesgo de fracaso escolar (López y Fernández, 2021). Todo esto influye en su adaptación al entorno académico en el que pueden darse situaciones de miedo al fracaso, bajo sentimiento de autoeficacia, frustración con el trabajo escolar que les resulta repetitivo e inútil (López y Fernández, 2021), y la presencia de desmotivación

escolar que conlleva un rendimiento académico no acorde con su elevado potencial; si a esto se añade la falta de medidas educativas personalizadas e individualizadas para abordar esta necesidad específica de apoyo educativo, que se acompaña de menor participación en las dinámicas de aula, es muy probable que, por todo ello, la adaptabilidad se vea condicionada en este alumnado. El entorno educativo, sobre todo a medida que transcurren los cursos escolares, no parece fomentar en exceso la creatividad, lo que supone un freno al pleno desarrollo socioemocional, de hecho Sternberg ya había señalado que las escuelas siguen siendo lugares donde se favorece el pensamiento convergente y se olvida, en cierta manera, el pensamiento divergente (Sternberg, Lubart, 1997); lo que también corrobora Kim K.H. (2011) en su trabajo sobre la influencia de la dirección convencional hacia el funcionamiento convergente en la escuela.

Por último, en el caso de la cuarta hipótesis, (*Existen diferencias significativas en función del sexo con respecto a las distintas variables que mide el BarOn EQ-i:YV.*), no podemos afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades socioemocionales testadas con la variable sexo, tal y como se encontró en los estudios de Parker et al. (2005) en población general.

Los análisis llevados a cabo con nuestros datos, nos aportan, además, otro tipo de información sobre las relaciones entre las variables estudiadas, aunque dichas relaciones no estén recogidas en las hipótesis del trabajo. Por ejemplo, la referida al porcentaje de identificación por curso, donde se registra menor número de alumnado identificado en los últimos cursos de primaria (33.7% pertenecían a 3º de Educación Primaria y el 11.8% a 6º de Educación Primaria). En este sentido, es importante señalar que muchos de estos perfiles con altas capacidades, cuando entran en la preadolescencia, enmascaran su potencial ya que pesa más la presión social de ser aceptado por sus iguales que el mostrar un pensamiento diferente, aspecto más presente todavía en las jóvenes con alta capacidad intelectual (Sanz, 2016).

En función de todos los resultados expuestos, se considera muy interesante seguir investigando estas variables de manera longitudinal, en la adolescencia y comprobar cómo evolucionan tanto la variable de creatividad como la de inteligencia emocional en la población con altas capacidades intelectuales. También, en este sentido, estudiarlas haciendo una comparación con la población general, y/o profundizando en su variabilidad según el sexo, nos ayudaría a conocer la realidad de la heterogeneidad de la población infanto-juvenil con altas capacidades intelectuales y las diferencias existentes para, así, entender mejor las peculiaridades de este colectivo.

Por último, el no haber seleccionado la muestra de manera aleatoria, supone una limitación para la investigación ya que no se pueden generalizar estos resultados a toda la población.

5. CONCLUSIONES

Tras lo analizado y expuesto en el presente trabajo, acerca de las variables de creatividad y de inteligencia emocional en el alumnado con alta capacidad intelectual de Galicia, se observan niveles medios en las diferentes habilidades socioemocionales medidas, lo que indica un desarrollo normativo en comparación con lo esperado para pares cronológicos, y que la creatividad correlaciona de forma significativa y positiva con las variables de Adaptabilidad y de Estado de Ánimo General, por lo que

se deduce que las personas más creativas se adaptan mejor a sus circunstancias contextuales y tienden a mantener un estado emocional más positivo.

Con respecto a las variables sexo y curso, no se evidencian diferencias significativas respecto al perfil socioemocional general de la muestra en función del sexo; y el curso académico correlaciona de forma significativa y negativa con la escala de Adaptabilidad, por lo que, se establece que a medida que los estudiantes avanzan de curso, peor es la adaptación a las dinámicas de aula, debido a la rigidez de los contenidos formales, la preponderancia del pensamiento lógico y racional frente a la necesidad de estimular también el pensamiento creativo en todos los niveles escolares, también, en este sentido, no se han encontrado diferencias significativas entre el curso académico y las variables intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo.

Por último, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo socioemocional y de la creatividad en los perfiles con altas capacidades intelectuales, las directrices a seguir en el contexto escolar, en función de los resultados de esta investigación, serían: diseñar tareas que permitan el entrenamiento de las habilidades creativas y las habilidades emocionales, dándoles más espacio y protagonismo en el día a día del aula; contar con la creatividad como base fundamental en los programas de enriquecimiento curricular, persiguiendo un desarrollo integral de todos los perfiles para favorecer un mayor equilibrio; concretar un acompañamiento a lo largo de las etapas educativas, y no solo intervenir ante la aparición de dificultades o problemas; y por último, modular adecuadamente las variables psicosociales que se incluyen en los contextos de desarrollo del alumnado, involucrando a la comunidad educativa y a la sociedad para, así, favorecer una inclusión real.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Paula Mouzo Mouzo: Diseño del estudio, aportaciones conceptuales, discusión de resultados y redacción del manuscrito.

Miriam Fernández Barreiros: Diseño del estudio, aportaciones conceptuales, discusión de resultados y redacción del manuscrito.

Patricia Rabuñal Collazo: Recolección de datos, búsqueda de bibliografía y aportaciones conceptuales.

María Teresa Sánchez Castaño: Supervisión del proyecto y revisión crítica del contenido.

Sara Cabadas Magaz: Recolección de datos, metodología y análisis de datos.

FINANCIACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con medios propios del spin off de la Universidad de Santiago de Compostela, Latento Altas Capacidades S.L.

CONFLICTOS DE INTERESES

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdulla, K., y Cramond, B. (2017). The role of creativity in education: A study of gifted students. *Journal of Creative Behavior*, 51(3), 207-218.

- Al-Hamdan, Z., Al-Harbi, K., y Al-Harbi, A. (2017). Gender differences in emotional intelligence among university students. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 145-162.
- Amanqui Mena, S.M., Gómez Huamán, C.R., Obregón Acha, L.A., Pareja Ramos, C.M. y Samaniego Flores, F.F.(2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares de nivel de educación primaria. *EDUCACIÓN*, 29(1), 27-42. <http://doig.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.288>
- Artola, T., Álvarez, A., y García, J. (2010). La evaluación de la creatividad: Un enfoque multidimensional. *Revista de Psicología*, 28(2), 145-159. <http://hdl.handle.net/10662/3423>
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B., y Sáiz, D. (2010). *Prueba de imaginación creativa para niños (PIC-N)*. TEA Ediciones.
- Ayoub, A. I., y Aljughaiman, A. (2016). The role of emotional intelligence in academic achievement among gifted students. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 123-145.
- Baas, M., Nevicka, B., y Ten Velden, F. S. (2008). Emotion, creativity, and the role of positive affect. *Creativity Research Journal*, 20(1), 1-10.
- Baquero, F., Gallego, T., Guillén, V.M., Ibáñez, A.(2022). ¿Qué Sabemos de la inteligencia emocional de los estudiantes con altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 157-164. <https://hdl.handle.net/10902/28293>. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2339>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 13-42). Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2018b). Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. EQ-i:YV (R. Bermejo García, C. Ferrándiz García, M. Ferrando Prieto, M. D. Prieto Sánchez, y M. Sáinz Gómez, Adaptadores). TEA Corrige.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G. L., Sainz, M., y Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Universidad From Prof*, 13, 97-109.
- Casino-García, J., Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2019). Emotional intelligence and subjective well-being in gifted students: A study in Spain. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.
- Chan, D. W., y Schwean, V. (2006). Emotional intelligence and academic achievement: A study of gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 227-239. <https://doi.org/10.1177/001698620605000405>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, A., y Gotzens, C. (2011). La inteligencia emocional en la educación: Un estudio sobre su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 6(1), 45-58.
- Collins, K.H., Roberson, J.J. y Ribeiro Piske, F.H. (2023). Bajo rendimiento en la educación para superdotados. *Perspectivas, prácticas y posibilidades*.
- Conselleria de Educación, Universidade e Formación Profesional. (2019). *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*. <https://foanpas.com/web/wp-content/uploads/2019/12/>

protocolo-para-a-atencion-educativa-ao-alumnado-con-altas-capacidades-intelectuais.pdf

- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: A dual process model. *Creativity Research Journal*, 13(3), 301-309.
- Csikszentmihalyi, M., y Wolfe, R. (2000). New conceptions and measures of creativity: Implications for education. *International Journal of Educational Research*, 33(8), 861-878.
- Dabrowski, K. (1966). *Positive disintegration*. Little, Brown and Company.
- Deverensky, J., y Coleman, L. (1989). Emotional overexcitability in gifted children: A review of the literature. *Roeper Review*, 34(2), 102-109.
- Fernández-Mera, A., Hinojosa, J.A., y Duñabeitia, J.A. (2024). Exploratory Analysis of the Differences in Emotional Intelligence of Gifted Minors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22 (1), 11-38. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.9226>
- Fernández-Río, J. (2018). *Desarrollo de competencias creativas y emocionales en la educación*. Editorial XYZ.
- Ferrando, P. J. (2006). La creatividad y la inteligencia emocional en el alumnado de alta capacidad. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 45-60.
- Fundación Botín. (2022). Artes, emociones y creatividad: Investigación, aplicación y resultados [informe]. https://www.centrobotin.org/wp-content/uploads/2022/11/ARTES_EMOCIONES_Y_CREATIVIDAD_INVESTIGACION_APLICACION_Y_RESULTADOS_INFORME_FUNDACION_BOTIN_2022.pdf
- García, M. T. (2021). Autoestima y altas capacidades: Desafíos y oportunidades. En L. F. Martínez (Ed.), *Desarrollo emocional en estudiantes con altas capacidades* (pp. 45-67). Editorial Educativa.
- García-Fernández, J., y Giménez-Mas, J. (2010). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 28(1), 7-16.
- García-Perales, R., Rocha, A., Aguiar, A., Almeida, A.I.S. (2024). Characterization of students with high intellectual capacity: the approach in the Portuguese school context and importance of teacher training for their educational inclusión. *Curriculum, Instruction, and Pedagogy*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1196926>
- Gardner, H. (1998). Creativity: Theories and themes. En *The creative mind: The theories of multiple intelligences* (pp. 53-64). Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Gralewski, J., Gojda, A. (2024). Girls' creativity less visible: Mathematics and language teachers' ratings of male and female students' creativity. *Learning and Individual Differences*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102560>
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479. <https://doi.org/10.1037/h0046827>

- Guilford, J. P. (1981). La creatividad. En *La creatividad* (pp. 19-38). Narcea.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*, 75(2), 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
- Kim, K. H. (2011). The creative crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, 285-292. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
- Kim, M. (2016). Eficacia de los programas de aceleración y enriquecimiento en el desarrollo académico y emocional. *Revista de Psicología Educativa*, 22(3), 45-58.
- Lamont, E. (2012). The role of emotional overexcitability in the development of giftedness. *Roeper Review*, 34(2), 102-109.
- Lee, J., y Olszewski-Kubilius, P. (2006). Gender differences in emotional intelligence: A study of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 83-92.
- Lee, S. Y. (2016). The relationship between giftedness and social-emotional development: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 123-135.
- López, M. A., y Fernández, R. J. (2021). La percepción de inutilidad en el trabajo escolar entre estudiantes con altas capacidades intelectuales. *Revista de Psicología Educativa*, 29(2), 75-90
- Martínez, A. R., y López, S. J. (2021). Problemas de regulación autoconductual en estudiantes de alta capacidad intelectual. *Revista de Psicología y Educación*, 34(2), 123-135
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). Giftedness and creativity: The relationship and its implications for education. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 145-153.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., y Worrel, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Olujide, J. A., Adebayo, A. A., y Ojo, A. O. (2018). Emotional intelligence as a predictor of academic performance among gifted students in Nigeria. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 345-356.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Charles Scribner's Sons.
- Özbay, Y., Korkmaz, H., y Yıldız, M. (2018). The relationship between emotional intelligence and social values in gifted students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(1), 1-10.
- Paños, G. (2016). *El papel de la creatividad en el desarrollo académico y emocional*. Editorial ABC.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2005). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 507-518. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)

- Pérez, A. M., y Torres, L. J. (2020). Sentimiento de diferencia social en estudiantes con altas capacidades intelectuales. *Revista de Psicología Educativa*, 28(1), 45-60.
- Perkins, D. N. (1993). Creativity and the role of personality. En S. J. Parnes y C. W. Taylor (Eds.). *The creative person* (pp. 151-162). McGraw-Hill.
- Pfeiffer, S. I. (2017). Giftedness and social-emotional development: Understanding the challenges of gifted children. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 123-140). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., y Dow (2014). Creativity in the classroom: Integrating theory and practice. *Educational Psychologist*, 49(2), 78-89.
- Prieto, M. (2008). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 297-320. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288>
- Prieto, M. D., Ferrando, M., y Ferrándiz, C. (2020). No solo la apertura define a los estudiantes con mayor potencial creativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 18(1), 55-76. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2645>
- Prieto, M. D., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2021). Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaciones educativas. *Educación en Revista*, 37, e81541. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81541>
- Ramos Santana, G., y Chiva Sanchis, I. (2018). *Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. Brief.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233. <https://doi.org.ezbusc.usc.gal/10.1177/001698627702100216>
- Renzulli, J. S. (2015). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Pretz (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43-56). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781003237693>
- Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Delgado, J. (2023). Wise choices for children: Enabling students to develop their creative productivity and wisdom with opportunities, resources, and encouragement. *Intelligence, creativity, and wisdom: Exploring their connections and distinctions*, 315–338. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26772-7_13
- Roca, J. S., & Castillo, M. A. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13.
- Rodríguez, P. D. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca: revista de altas capacidades*, (11), 47-66.
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford. Pirámide. <https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Academic Press.

- Runco, M. A. (2018). Creativity and education. En J. C. Kaufman y D. Q. S. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 215-232). Cambridge University Press.
- Salavera Bordas, C., Usan Supervia, P., y Larraz Rabanos, N. (2019). Inteligencia emocional y creatividad en alumnos de 1º y 2º de Primaria. ¿Existen diferencias por género?. *Revista acceso abierto diamante* 24,181-196. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3530>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samsen-Bronsveld, HE, Bakx, AWEA, Bogaerts, S., y Van der Ven, SHG (2024). Una comparación de niños superdotados y niños con capacidades cognitivas bajas, promedio y superiores al promedio en la sensibilidad de procesamiento sensorial en el contexto de la escuela primaria. *Gifted Child Quarterly*, 68 (3), 189-205. <https://doi.org/10.1177/00169862241239652>
- Sánchez López, C. (2007). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia].
- Sanz, M. (2016). *Las altas capacidades y la importancia de la identificación temprana en el entorno educativo*. Editorial XYZ.
- Sastre-Riba, S., y Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista Neurológica*, 56(1), 67-76. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2013025>
- Sastre Riba, S., y Castelló Tarrida, A. (2020). *Educación de la alta capacidad intelectual*. Síntesis.
- Shwean, M., McGowan, J., y McGowan, J. (2006). Gender differences in emotional intelligence: A study of college students. *Journal of College Student Development*, 47(4), 455-467.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 80-92. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Sternberg, R. J., Meler, F. T., y Lubart, T. I. (1997). *Creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas*. Paidós Ibérica.
- Sternberg, R. J., & O' Hara, L. (2005). *Creatividad e inteligencia*. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 10, 113-149.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Sternberg, R. (2003). *Thinking Styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2006). Teoría de la Inversión de la Creatividad: La Creatividad es una Decisión. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.), *Comprender y Evaluar la Creatividad: Un Recurso para Mejorar la Calidad de la Enseñanza* (Vol. I, pp. 85-94). Ediciones Aljibe.
- Sternberg, R. J. (2000). Theories of intelligence and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 548-570). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.028>

- Sternberg, R. J. (2010). Creativity. En J. C. Kaufman y R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1993). Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7-15. <https://doi.org/10.1177/001698629303700102>
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G. y Tarantino, V. (2024). Behavioral and Socio-Emotional Disorders in Intellectual Giftedness: A Systematic Review. *Psychiatry Hum Dev.*, 55(3), 768-789. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Taylor, C. W., y Williams, F. E. (1964). Instructional media and creativity. *Journal of Educational Psychology*, 55(5), 288-293. <https://doi.org/10.2307/3331274>
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Houghton Mifflin.
- Tippey, J., y Burnham, J. (2009). Asynchronous development in gifted children: Implications for social and emotional development. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 455-478
- Torrance, E. P. (1962). Non-test ways of identifying the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 71-75. <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1177/001698626200600301>
- Tourón, J. (1 de marzo de 2012). Posición de NAGC sobre el concepto de Alta Capacidad I. Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva, se pierde. <https://www.javiertouron.es/posicion-de-la-nagc-sobre-el-concepto/>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Treffinger, D. J. (1995). Creative Problem Solving: Overview and educational implications. *Educ Psychol Rev*, 7, 301-312. <https://doi.org/10.1007/BF02213375>
- Tucker, C. M., y Haferstein, R. (1997). Emotional overexcitability and its relationship to giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 305-319.
- UNESCO. (2020). Horizontales: Aprendizaje socioemocional y desarrollo integral en la educación básica.
- Urban, K. K. (1995). Creativity as a developmental process: A conceptual framework. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 51-66). Plenum Press.
- Van Rooy, D. L., y Viswevaran, C. (2007). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 72-95. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00076-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00076-9)
- Wechsler, D. (2016). Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-V). Adaptación al español por García y cols. Pearson Clinical.
- World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects* <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2005). Emotional intelligence in educational settings: A critical review. *Educational Psychology Review*, 17(4), 399-430. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia “Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional”

