



LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

EMOTIONAL SELF-REGULATION IN GIFTED CHILDREN: CHALLENGES AND EDUCATIONAL STRATEGIES

Karen Estefania Morán Orejuela¹, Lucila Johana Suárez Santillán²

{Karen_estefan17@hotmail.com¹, johana.suarez@unach.edu.ec }

Fecha de recepción: 02/08/2026 / Fecha de aceptación: 08/09/2026 / Fecha de publicación: 16/09/2026

RESUMEN: La disincronía del desarrollo la separación entre un rendimiento cognitivo elevado y una madurez afectiva correspondiente situó a los niños con altas capacidades intelectuales como un grupo en riesgo socioemocional, cuyas necesidades socioemocionales fueron históricamente desatendidas frente al énfasis en su potencial académico. El objetivo fue analizar la autorregulación emocional de este alumnado mediante una revisión narrativa con búsqueda sistematizada de la literatura publicada entre 2016 y 2026 e indexada en Scopus, Web of Science, Redalyc y Scielo. El corpus final estuvo compuesto por 23 documentos, distribuidos en tres categorías de análisis (8, 7 y 8 fuentes, respectivamente) y sistematizados mediante análisis de contenido cualitativo con triangulación documental. El análisis identificó cinco obstáculos interdependientes intensidad emocional desproporcionada, baja tolerancia a la frustración, aislamiento social, aburrimiento académico crónico e interpretación errónea del perfil docente originados en la disincronía del desarrollo, y evidenció la convergencia de cuatro marcos teóricos en una premisa compartida: la autorregulación emocional es una competencia aprendible que media entre el potencial intelectual y su actualización. Se sistematizó, además, un catálogo de ocho estrategias pedagógicas en tres ejes —enriquecimiento curricular, aprendizaje socioemocional explícito y adaptación pedagógica docente, cuya eficacia dependió de su articulación conjunta y de la formación específica del profesorado. Se concluyó que la actualización del potencial intelectual dependió decisivamente de la autorregulación emocional, por lo que se recomendó una intervención holística que integrara los tres ejes, con particular urgencia en contextos latinoamericanos como el ecuatoriano.

Palabras clave: *Altas capacidades intelectuales, autorregulación emocional, disincronía del desarrollo, estrategias pedagógicas, inclusión educativa.*

ABSTRACT: Developmental dyssynchrony—the gap between outstanding cognitive performance and corresponding emotional maturity—positioned intellectually gifted children as a socio-emotionally at-risk group whose needs were historically overshadowed by an

¹Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), <https://orcid.org/0009-0005-33002576>

²Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), <https://orcid.org/0009-0006-62134575>





exclusive focus on academic potential. This study aimed to analyze the emotional self-regulation of gifted children through a narrative review with systematized literature search, covering scientific publications from 2016 to 2026 indexed in Scopus, Web of Science, Redalyc, and Scielo, whose final corpus comprised 23 documents distributed across three analytical categories (8, 7, and 8 sources, respectively) and examined through qualitative content analysis with documentary triangulation. The analysis identified five interdependent obstacles—disproportionate emotional intensity, low frustration tolerance, social isolation, chronic academic boredom, and profile misinterpretation by teachers—rooted in developmental dyssynchrony, and revealed convergence among four theoretical frameworks around a shared premise: emotional self-regulation is a learnable competence that mediates between intellectual potential and its actualization. A catalog of eight pedagogical strategies was further systematized within three axes—curricular enrichment, explicit social-emotional learning, and teacher pedagogical adaptation—whose effectiveness depended on joint implementation and on specialized teacher training. The study concluded that the actualization of intellectual potential depended decisively on emotional self-regulation, warranting holistic intervention integrating the three identified axes, with particular urgency in Latin American contexts such as Ecuador.

Keywords: *High intellectual abilities, emotional self-regulation, developmental asynchrony, teaching strategies, educational inclusion*

INTRODUCCIÓN

La autorregulación emocional representa, junto a otras, la línea sintética de uno de los elementos estructurales del desarrollo del ser humano, sobre todo durante la infancia, periodo en que se asientan los cimientos cognitivos, afectivos y sociales que van a determinar la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.

Los últimos años han visto crecer el interés de las comunidades científicas dedicadas al estudio de la superdotación intelectual por una paradoja, cuanto menos, contraintuitiva: los niños que destacan por su rendimiento cognitivo no necesariamente tienen un desarrollo emocional que sea equivalente, e incluso, en no pocas ocasiones, presentan vulnerabilidades afectivas específicas que el sistema educativo tradicional no sabría ni identificar ni tampoco atender (1), (2). Este hecho se define en la literatura especializada como disincronía del desarrollo, entendida como la distancia entre la madurez cognitiva y la madurez emocional, que configura perfiles complejos y exige respuestas pedagógicas específicas (3), (4).

Varios estudios recientes han mostrado que una parte de los alumnos con altas capacidades puede presentar dificultades en la regularidad de la expresión de las emociones cuando se ven expuestos a situaciones de frustración, presión académica o conflictos (3), (4). Las dificultades en la regulación emocional no sólo afectan a la calidad del propio bienestar del niño/a, sino que también tiene repercusión en la calidad de las relaciones sociales y en la experiencia escolar en





sentido general de una forma casi mecánica y pronta, generando cuadros de desmotivación, episodios de aislamiento o incluso el surgimiento de conductas disruptivas que, y con demasiada frecuencia, la conciencia interpretativa del profesorado toma como problemas derivados de un bajo rendimiento o como déficit atencional (5), (6).

Esta falta de respuestas educativas no sólo sería un hecho que refleja el estado actual de la problemática, sino que, más bien, constituye, hoy por hoy, un vacío importante de las políticas educativas inclusivas del presente.

La problemática adquiere, además, especial relevancia. A partir de diferentes cálculos, se estima que entre el 2 % y el 5 % de la población escolar en todo el mundo pertenece al grupo de altas capacidades intelectuales, a pesar de que menos del 30 % de ese alumnado escolar recibe alguna atención educativa especializada en función de su perfil (7).

Una parte considerable de estos estudiantes puede presentar, además, algún tipo de dificultad en lo concerniente al área socioemocional, así en la regulación de emociones, la tolerancia a la frustración o en el manejo de expectativas escolares y relacionales, lo que puede configurar un problema educativo de tipo sistémico que afecta tanto al bienestar del individuo estudiante como a la capacidad del sistema educativo para garantizar una inclusión real (1), (2). En el caso de América Latina, y del Ecuador en particular, esta problemática tiene un matiz más complejo.

A pesar de las metas logradas con el sistema educativo del Ecuador en cuanto a inclusión mediante el Modelo de Atención Educativa a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (8), el país no cuenta aún con protocolos normalizados para la detección precoz y el tratamiento pedagógico diferenciando de los alumnos con altas capacidades. Una revisión sistemática sobre programas de formación docente en esta especialidad evidenció que la mayoría del profesorado de Latinoamérica no tiene la formación específica sobre el perfil cognitivo-emocional de estos estudiantes, y que las pocas situaciones encontradas presentan el mismo tratamiento pedagógico que se aplica a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (6). Esta confusión diagnóstica y pedagógica profundiza las brechas emocionales y motivacionales de un grupo que se caracteriza paradójicamente por su potencial en el ámbito intelectual.

Pese al creciente volumen de investigación internacional sobre el perfil emocional del alumnado con altas capacidades, subsiste un vacío específico que la presente revisión pretende atender. La literatura reciente ha subrayado que buena parte de los estudios se ha concentrado en las etapas preescolar y escolar inicial, dejando insuficientemente estudiada la autorregulación emocional durante la preadolescencia, sin que exista, hasta la fecha, una síntesis que integre de manera conjunta los obstáculos, los fundamentos teóricos y las estrategias pedagógicas en el contexto latinoamericano (2), (3).

Esta fragmentación resulta particularmente crítica en Ecuador, donde la formación docente especializada en altas capacidades continúa siendo escasa y poco sistemática (6), lo que dificulta





la traducción del conocimiento científico disponible en respuestas pedagógicas concretas para el aula. El presente artículo busca, precisamente, cerrar esta brecha mediante una síntesis integradora y actualizada de la evidencia producida en los últimos diez años.

Desde la neuroeducación también se ha puesto de manifiesto que la autorregulación emocional no es una habilidad innata y estable, sino una capacidad que se hace posible mediante la intervención pedagógica deliberada y sostenida temporalmente (9), (10). Esta idea es especialmente atractiva para el perfil de los niños con altas capacidades, quienes, pese a contar con recursos cognitivos elevados, no siempre cuentan con la metacognición necesaria para poder gestionar la intensidad emocional propia de la vida de estos niños, ya que incluso se ha llegado a sustentar que la inteligencia emocional es un predictor del éxito académico y del bienestar subjetivo más fiable que el cociente intelectual analizado de forma aislada (11).

A este respecto, marcos normativos internacionales, como la Agenda 2030 de la UNESCO, a partir del Objetivo de Desarrollo Sostenible, predicen el compromiso con una educación inclusiva de calidad que satisfaga la diversidad de todo el alumnado (12) y, en el ámbito nacional, el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 del Ecuador reconoce una serie de prioridades de mejora del sistema en su respuesta educativa hacia los alumnos que presentan necesidades educativas especiales como consecuencia de su diversidad cognitiva (13); sin embargo, existe un abismo considerable entre dicha legislación y la práctica pedagógica real, un abismo que el presente artículo pretende contribuir a cerrar.

Por todo lo anteriormente expuesto, el presente artículo ha tenido como objetivo analizar la autorregulación emocional en el caso de los niños con altas capacidades intelectuales, mediante la caracterización de los principales obstáculos que encontramos, la exposición de los fundamentos teóricos en los que se basa y la revelación de estrategias educativas empíricamente fundamentadas que favorezcan el desarrollo socioemocional integral al que anteriormente hacíamos mención, con particular atención al contexto específico de la educación básica ecuatoriana.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión narrativa de la producción científica sobre la autorregulación emocional en la infancia con alta capacidad intelectual, utilizando un diseño de tipo documental y un nivel descriptivo. Esta combinación fue la adecuada, ya que el proceso de investigación no verifica relaciones entre variables ni se interesa por generar predicciones cuyo análisis esté basado en el tratamiento estadístico, sino que consiste, para caracterizar un fenómeno muy complejo, en la producción académica de un área del conocimiento ya existente y publicada.

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de la investigación cualitativa, dado que la autorregulación emocional de este alumnado constituye un fenómeno dinámico y contextualizado, difícil de abordar mediante indicadores discretos o estadística descriptiva e





inferencial. Este enfoque se sustentó en el paradigma interpretativo, que concibe el conocimiento científico como una construcción elaborada a partir de la interpretación crítica de los significados que emergen del corpus documental analizado.

El diseño de investigación que hemos adoptado ha sido de tipo documental o bibliográfico: una revisión narrativa con una estrategia de búsqueda y selección sistematizada de fuentes primarias y secundarias relevantes con respecto al tema de estudio que nos ocupa, sin que ello implique los procedimientos propios de una revisión sistemática con metaanálisis (protocolo prerregistrado, evaluación formal del riesgo de sesgo o síntesis estadística).

En una investigación de este tipo, la unidad de análisis no ha estado constituida por sujetos o personas, sino por documentos científicos, artículos empíricos, revisiones sistemáticas, capítulos de libro y documentos institucionales, los cuales han sido publicados entre el año 2016 y el 2026, y que traten de forma más o menos explícita alguna de las dos categorías centrales del estudio: la autorregulación emocional infantil y las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Los criterios de inclusión que se establecieron fueron los siguientes:

- a) Estar indexados en Scopus, Web of Science, Redalyc o Scielo;
- b) Estar escritos en español, inglés o portugués;
- c) Contar con open access verificado o estar disponibles en repositorios institucionales de educación superior;
- d) Abordar, de forma explícita, alguna de las categorías de análisis definidas para el estudio.

Como criterios de exclusión se consideraron los artículos de opinión sin sustento empírico y los documentos no sometidos a revisión por pares. Se incluyeron obras teóricas fundacionales previas a 2016 únicamente cuando su pertinencia conceptual se mantiene vigente en la literatura actual.

Con el propósito de garantizar la transparencia del proceso de selección documental, y aun tratándose de una revisión narrativa que no se adhiere al protocolo PRISMA propio de las revisiones sistemáticas, se detalla a continuación el procedimiento seguido. La búsqueda se ejecutó entre el 10 y el 15 de abril de 2026, utilizando las siguientes ecuaciones booleanas, adaptadas a la sintaxis de cada base de datos: (“emotional self-regulation” OR “autorregulación emocional”) AND (“gifted children” OR “altas capacidades” OR “superdotación”) AND (“educational strategies” OR “estrategias educativas” OR “inteligencia emocional”).

La búsqueda inicial identificó 353 registros (Scopus: 142; Web of Science: 118; Redalyc: 54; Scielo: 39). Tras eliminar 61 duplicados, se examinaron 292 registros mediante lectura de título y resumen, de los cuales se excluyeron 214 por no relacionarse explícitamente con ambas categorías centrales del estudio o por no cumplir los criterios de idioma o acceso. Los 78 documentos restantes fueron evaluados a texto completo, excluyéndose 55 adicionales por las siguientes razones: ausencia de vínculo explícito con las categorías de análisis definidas (n=22);





artículos de opinión sin sustento empírico (n=18); documentos no sometidos a revisión por pares (n=9); e imposibilidad de acceder al texto completo (n=6). El proceso finalizó con 23 documentos incluidos en el corpus final.

La tabla 1 sintetiza este proceso de selección documental.

Tabla 1. Diagrama de flujo del proceso de selección documental.

Etapas	Detalle del proceso
Identificación	Registros localizados en las bases de datos (n = 353): Scopus (142), Web of Science (118), Redalyc (54), Scielo (39).
Depuración	Duplicados eliminados (n = 61) → Registros únicos (n = 292).
Cribado	Excluidos por título/resumen (n = 214): sin relación explícita con las categorías de análisis o incumplimiento de idioma/acceso → Registros a texto completo (n = 78).
Elegibilidad	Excluidos a texto completo (n = 55): sin vínculo explícito con las categorías (22); opinión sin sustento empírico (18); no revisados por pares (9); texto completo inaccesible (6).
Inclusión	Documentos incluidos en el corpus final (n = 23), distribuidos en 8, 7 y 8 fuentes por categoría de análisis.

Nota. La selección documental fue realizada de forma sistemática por la autora del estudio, aplicando los criterios de inclusión y exclusión descritos. La calidad de las fuentes se valoró atendiendo a su indexación en bases de datos de reconocido prestigio académico, su carácter revisado por pares, la vigencia de la publicación y su pertinencia directa con las categorías de análisis definidas.

La técnica de recolección de información fue el análisis de contenido a través de una revisión documental sistematizada, comprendido como la sucesión de procedimientos metodológicos que tienen por finalidad la búsqueda, selección, lectura crítica y análisis sistemático de las fuentes documentales, organizadas en torno a las categorías de estudio.

El proceso de búsqueda de la bibliografía se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, Redalyc y Scielo, empleadas como fuentes primarias de indexación, mediante fórmulas de búsqueda en booleano que combinaban los descriptores "autorregulación emocional", "altas capacidades", "superdotación", "estrategias educativas", "inteligencia emocional", así como sus equivalentes en inglés (emotional self-regulation, gifted children, high ability, educational strategies). De forma complementaria, se utilizó Google Scholar como motor de rastreo adicional para verificar la exhaustividad de la búsqueda y localizar documentos no recuperados en las bases anteriores; sin embargo, ningún documento procedente exclusivamente de Google Scholar fue incorporado al corpus final, dado que el criterio de inclusión (a) exigía la indexación en Scopus, Web of Science, Redalyc o Scielo. Por esta razón, el resumen y el abstract identifican únicamente estas cuatro bases como fuentes del corpus analizado. Se realizó la organización y el registro sistemático de la información, a partir de tres instrumentos complementarios: la ficha de análisis documental, que recogía la referencia bibliográfica completa del documento, el tipo de documento, el objetivo, la metodología y los hallazgos principales de cada fuente; la matriz de categorización, que permitió organizar la información a partir de las categorías y subcategorías





temáticas emergentes; y el diario de análisis, donde se recogieron las decisiones interpretativas adoptadas a lo largo del proceso de revisión.

El análisis de los datos documentales se llevó a cabo mediante dos procedimientos complementarios: la categorización como proceso de agrupamiento y codificación de los fragmentos de la información extraídos del corpus en categorías y subcategorías temáticas emergentes; y la triangulación-documental, que consiste en la contrastación sistemática de los hallazgos extraídos de múltiples fuentes artículos empíricos, revisiones sistemáticas, marcos conceptuales y documentos institucionales para detectar convergencias, divergencias y vacíos en el conocimiento acumulado respecto del conocimiento del fenómeno en estudio.

Este proceso se sustentó en el uso del software ATLAS.ti (versión 24), programa de análisis cualitativo asistido por ordenador en el que se cargaron los 23 documentos del corpus final en formato PDF. La unidad de codificación fue el párrafo o fragmento textual con sentido interpretativo completo referido a alguna de las tres categorías de análisis. La codificación abierta consistió en asignar etiquetas descriptivas (códigos in vivo y códigos conceptuales) a cada fragmento relevante, generándose un total de 42 códigos iniciales; posteriormente, mediante categorización axial, estos códigos se agruparon por afinidad temática y relaciones de causa-consecuencia hasta consolidarse en las categorías y subcategorías finales (los cinco obstáculos, los cuatro marcos teóricos y las ocho estrategias pedagógicas reportados en los Resultados), proceso que fue revisado en dos rondas sucesivas de refinamiento para garantizar la estabilidad de las categorías emergentes. El uso de ATLAS.ti permitió, además, la elaboración de mapas conceptuales de trazabilidad analítica, lo que hizo posible sistematizar y representar visualmente el proceso de análisis. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, el corpus final quedó constituido por 23 documentos, distribuidos en las tres categorías de análisis del estudio (8, 7 y 8 fuentes, respectivamente). De las 27 referencias bibliográficas citadas en el artículo, 23 corresponden a documentos del corpus analizado, mientras que las 4 restantes (24-27) son fuentes de apoyo metodológico y ético empleadas para fundamentar el diseño de la investigación, sin formar parte del corpus sometido a análisis de contenido.

A partir de este proceso, se definieron tres objetivos analíticos que estructuraron la exposición de resultados:

- a) Caracterizar los obstáculos de autorregulación emocional del alumnado con altas capacidades en el contexto escolar.
- b) Exponer las bases teóricas que explican la relación existente entre la inteligencia emocional y las altas capacidades intelectuales.
- c) Identificar las estrategias pedagógicas fundamentadas en la evidencia empírica que favorecen el fortalecimiento de la autorregulación emocional del alumnado con altas capacidades en el aula de educación básica.



RESULTADOS

El análisis documental permitió identificar y organizar los hallazgos en torno a las tres categorías establecidas en el apartado de metodología. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de cada una de ellas junto con las tablas que resumen la evidencia documental obtenida.

Obstáculos de autorregulación emocional en niños con altas capacidades

El primer hallazgo importante del análisis documental lo constituye la identificación de cinco obstáculos que resumimos en la Tabla 1, obstáculos que suelen aparecer entre el alumnado con altas capacidades en el contexto escolar en relación con la autorregulación emocional. Estos obstáculos no fueron fenómenos aislados, sino que surgieron como manifestaciones interdependientes de una condición compartida: la disincronía del desarrollo (2), es decir, la distancia entre la madurez intelectual y la madurez emocional de estos/as estudiantes.

El obstáculo más reportado en la literatura consultada fue la desmesurada intensidad emocional entendiéndola como el desbordamiento en las respuestas afectivas intensas y excesivas ante las situaciones del día a día. Este hallazgo se relacionó estrechamente con la sobreexcitabilidad emocional descrita en la literatura clásica sobre superdotación, y se corroboró empíricamente en los estudios con familias de niños con altas capacidades, donde se determinó que la gestión de las respuestas de alta intensidad emocional era el principal obstáculo que percibían tanto las familias como el profesorado (1).

En segundo lugar, se describió la baja tolerancia a la frustración, fenómeno que ocurre con frecuencia en circunstancias de aula convencional cuando el nivel de exigencia curricular no coincide con la habilidad real del alumno. Se evidenció que los perfiles que presentan una alta atención emocional, junto con una baja capacidad para llevar a cabo la reparación emocional, presentaron las peores adaptaciones escolares, las cuales los profesores atribuyen erróneamente a problemas de conducta (5).

La tercera dificultad fue la dificultad de relación social, provocada por las dificultades de los alumnos con altas capacidades para poder relacionarse con compañeros de su misma edad cronológica, perdiendo así las ocasiones relacionales necesarias para poder ejercitar aprendizajes y para poner en práctica habilidades socioemocionales (1), (2).

La cuarta dificultad fue el aburrimiento académico crónico, que fue promovido por una infraestimulación cognitiva mantenida y que diversos estudios identifican como uno de los posibles predictores de la desmotivación y del deterioro del bienestar emocional (14). Por otro lado, el quinto obstáculo hace referencia a la incorrecta interpretación que hace el entorno escolar del perfil: cuando el profesorado no está formado en altas capacidades, las manifestaciones emocionales de los alumnos que lo presentan las suelen interpretar como signos





de bajo rendimiento, de déficit prolongado de atención o problemas conductuales que no permiten superar las barreras, sino todo lo contrario, las dificultan (6).

Tabla 1. Obstáculos de autorregulación emocional en niños con altas capacidades identificados en el análisis documental.

Subcategoría	Descripción interpretativa	Manifestación en el aula
C1.1 Intensidad emocional desproporcionada	Respuestas afectivas intensas y exageradas ante estímulos cotidianos; sobreexcitación emocional inherente a este perfil (1), (2)	Llanto, impulsividad, reacciones exageradas ante la frustración
C1.2 Baja tolerancia a la frustración	Dificultades para controlar la frustración ante tareas escolares por debajo del nivel cognitivo real del alumnado (5), (14)	Abandono de tareas, conductas disruptivas, repliegue emocional
C1.3 Aislamiento social	Dificultades para relacionarse con pares de la misma edad cronológica por diferencias en intereses y nivel de desarrollo (1), (2)	Juego solitario, rechazo a participar en actividades grupales, conflictos con iguales
C1.4 Aburrimiento académico crónico	Estado sostenido de escasa estimulación cognitiva que conlleva desmotivación e irritabilidad (14), (15)	Desinterés, desmotivación, conductas de escapismo
C1.5 Interpretación errónea del perfil	Ausencia de formación docente específica que lleva a malinterpretar las manifestaciones emocionales como problemas conductuales (6)	Derivaciones erróneas, intervenciones inadecuadas, estigmatización

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental. Las subcategorías emergen de la revisión narrativa con búsqueda sistematizada de la literatura (2016-2026).

La triangulación de las fuentes documentales consultadas permitió, además, interpretar un hallazgo central de esta categoría: las cinco barreras identificadas no operan de manera independiente, sino como un circuito de retroalimentación en el que cada barrera actúa como condición de origen de la siguiente, tal como sintetiza la Tabla 2.

Tabla 2. Cadena interpretativa de los obstáculos de autorregulación emocional.

Condición de origen	Obstáculo emocional	Consecuencia escolar
Disincronía del desarrollo	Intensidad emocional desproporcionada	Conflictos relacionales y disciplinarios
Currículo no diferenciado	Aburrimiento académico crónico	Desmotivación y bajo rendimiento oculto
Frustración no atendida	Baja tolerancia a la frustración	Conductas disruptivas o repliegue
Diferencia cognitivo-social	Aislamiento social	Pérdida de aprendizaje socioemocional
Ausencia de formación docente	Interpretación errónea del perfil	Intervenciones inadecuadas que agravan la situación

Nota. Representación esquemática de las relaciones interpretativas emergentes del análisis documental. Elaboración propia.





La Tabla 2 pone de manifiesto que los obstáculos de autorregulación emocional de los niños y niñas con altas capacidades no son hechos inocuos, sino que constituyen partícipes de una cadena, la cadena que conectan las condiciones educativas y socioemocionales con las dificultades educativas que repercuten en el desempeño escolar. Sobresalen los siguientes aspectos desde la disincronía de desarrollo, el currículo indiferenciado, la frustración no atendida, la diferencia cognitivo-social y la falta de formación del profesorado, siendo posible producir una intensidad emocional, el aburrimiento crónico, la baja tolerancia a la frustración, el aislamiento y una intervención escolar no adecuada. Conjuntamente, estas evidencias y hallazgos apuntan a la necesidad de una respuesta educativa que se base en el currículum diferencial, el acompañamiento socioemocional y la formación didáctica especializada.

Fundamentos teóricos de la inteligencia emocional y las altas capacidades

El segundo hallazgo del análisis documental identificó cuatro marcos teóricos, que se exponen en la tabla 3, que a pesar de ser desarrollados prácticamente de manera independiente, convergían en lo que se decía a forma de conclusión compartida, es decir, la autorregulación emocional entendida clásica y típicamente, simplemente, como aquel conjunto de procesos mediante los cuales las personas monitorizan, valoran y modifican sus respuestas emocionales con la finalidad de alcanzar metas personales o adaptarse a las exigencias de los entornos (16), no es un lugar marginal del desarrollo de los niños con altas capacidades, sino que constituye una condición estructural que sirve de soporte para el despliegue del potencial intelectual.

El Modelo de Inteligencia Emocional (11) (17) y el Modelo Procesual de Regulación Emocional (18), coincidieron en una afirmación central común: la capacidad de regular las emociones no es un don natural que se produce automáticamente sin más, sino que es una habilidad que puede desarrollarse mediante el aprendizaje explícito y la práctica continuada. Esta idea de coincidencia teórica se vio apoyada por evidencia empírica en programas de intervención estructurada destinados a estudiantes superdotados/as, los cuales sí que lograron que mejorase el alumnado en autorregulación emocional de forma estadísticamente significativa (4) .

Por su parte, el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento sitúa la autorregulación emocional en el papel de ser una de las instancias intrapersonales que determinan si los dones naturales del/la estudiante pasa a transformarse en talento observable (1), (2). Este descubrimiento constituyó un vínculo conceptual directo entre las dos variables centrales del estudio que nos ocupa, en la medida en que, sin autorregulación emocional, el potencial cognitivo solvente del niño con altas capacidades tiende a pasar desapercibido o a expresarse de forma desadaptativa.

Complementariamente, el Modelo de los Tres Anillos enunciaba que la conducta superdotada aparece a partir de la sinergia entre la capacidad cognitiva, la creatividad y la tolerancia a la frustración en la tarea, de modo que la desregulación emocional pone en un aprieto precisamente





este último componente motivacional, lo que puede dar lugar a una imagen del niño que rinde bajo pero que puede estar asociado a un rendimiento oculto (14).

Tabla 3. Marcos teóricos identificados en el análisis documental.

Marco teórico	Postulado central	Hallazgo interpretativo
Modelo de Inteligencia Emocional	La inteligencia emocional predice el bienestar y el éxito académico en mayor medida que el CI aislado (11), (17)	La superdotación cognitiva no compensa por sí sola las deficiencias en autorregulación; ambas capacidades deben desarrollarse de forma explícita ⁴
Modelo Procesual de Regulación Emocional	La regulación opera en cinco puntos de intervención; la reevaluación cognitiva es la estrategia más adaptativa (18)	El alumnado con altas capacidades posee recursos cognitivos para aplicar estrategias avanzadas de regulación, pero requiere entrenamiento explícito ³
Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (DMGT)	La autorregulación es un catalizador intrapersonal que transforma los dones en talento observable (1), (2)	Sin autorregulación emocional, el potencial intelectual queda bloqueado o se expresa de forma no adaptativa en el aula
Modelo de los Tres Anillos	El comportamiento superdotado emerge de la capacidad, la creatividad y el compromiso con la tarea (14)	La desregulación emocional compromete la motivación, generando bajo rendimiento oculto

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental y la triangulación de fuentes teóricas revisadas.

La Tabla 4 resume la relación interpretativa central que se puede extraer de esta categoría de análisis: la relación entre la disincronía del desarrollo, la autorregulación emocional y la actualización efectiva del potencial intelectual del niño con altas capacidades en el aula.

Tabla 4. Relación entre disincronía del desarrollo, autorregulación emocional y actualización del potencial.

Condición de partida	Variable mediadora	Resultado según la literatura
Altas capacidades + disincronía del desarrollo	SIN autorregulación emocional desarrollada	Potencial bloqueado: obstáculos emocionales, bajo rendimiento oculto, malestar escolar
Altas capacidades + disincronía del desarrollo	CON autorregulación emocional desarrollada	Potencial actualizado: motivación sostenida, bienestar emocional, rendimiento coherente con el potencial

Nota. Representación esquemática elaborada a partir de la triangulación de los marcos teóricos revisados. Elaboración propia.

La Tabla 4 revela cómo la autorregulación emocional se convierte en una variable mediadora importante entre las altas capacidades con disincronía del desarrollo y la actualización del potencial intelectual. El punto principal es que la disincronía en sí misma no determina un bajo rendimiento escolar o un malestar en el aula, sino que sus efectos dependen del grado en que el niño haya desarrollado recursos de autorregulación emocional.





Cuando la autorregulación emocional no se ha ejercitado, el potencial puede encontrarse bloqueado en los propios obstáculos emocionales, en el bajo rendimiento oculto y en el malestar en el aula. Por el contrario, si existe una buena autorregulación del niño, el potencial se pone a trabajar mediante una mayor motivación, mayor bienestar emocional y un rendimiento mucho más acorde con las capacidades que tiene el alumno. Por lo tanto, la tabla pone de manifiesto el interés en intervenir pedagógicamente sobre la autorregulación emocional como una condición fundamental para convertir las altas capacidades en un buen desarrollo académico y socioemocional.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional

El tercer hallazgo importante del análisis documental fue la sistematización de ocho estrategias pedagógicas fundamentadas presentadas en la Tabla 5, en evidencia empírica, agrupadas según su nivel de intervención en tres subcategorías: curricular, socioemocional y pedagógica-docente.

El hallazgo interpretativo más significativo de esta categoría hallada fue que ninguna de las subcategorías, aplicada de manera aislada, fue favorecedora de la autorregulación emocional del alumnado con altas capacidades, en contraposición, la literatura revisada coincidía en afirmar que las intervenciones más eficaces eran aquellas que permitían combinar el enriquecimiento curricular, la explicitación del desarrollo socioemocional y el desarrollo docente personalizado, puesto que la combinación del enriquecimiento cognitivo con el soporte socioemocional dio lugar a resultados muy superiores a cualesquiera de las intervenciones aplicadas aisladamente de las cuales se habían derivado principalmente los hallazgos (15).

Las estrategias aplicadas en el eje de enriquecimiento curricular que más se destacaron como las que contaban con mayor soporte empírico y viabilidad en su aplicación sin recursos eran la compactación curricular y la aplicación de proyectos abiertos, debido a que la aplicación de estas estrategias dio lugar a disminuciones del aburrimiento académico, que fue identificado como el principal conductor de la desregulación emocional en el aula (19), (20).

Las prácticas de aprendizaje socioemocional que más se destacaron en este eje de intervención fueron las rutinas explícitas de reconocimiento emocional y las técnicas de reevaluación cognitiva (3), como aquellas que contaban con mayor soporte empírico entre todas las fuentes revisadas (4), (21).

El eje de adaptación pedagógica docente centraba su interés en la formación específica del profesorado en altas capacidades, como condición habilitante del resto de las estrategias, puesto que, sin la intervención de un docente formado y sensibilizado ante este perfil, las intervenciones socioemocionales y curriculares tienden a perder la efectividad esperada (6).



**Tabla 5. Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional.**

Eje	Estrategia específica	Hallazgo interpretativo	Evidencia que sustenta la estrategia	Nivel de evidencia
Enriquecimiento curricular	Compactación curricular (19)	Reduce el aburrimiento académico, principal fuente de desregulación emocional	Estudio empírico sobre eficacia del enriquecimiento curricular (19)	Moderado
Enriquecimiento curricular	Aprendizaje basado en proyectos abiertos (15), (20)	Favorece la motivación sostenida y reduce la frustración por infraestimulación	Estudio empírico y revisión de perfiles socioemocionales (15), (20)	Moderado
Aprendizaje socioemocional (SEL)	Rutinas de reconocimiento y nombramiento de emociones (21), (3)	Desarrolla la autoconciencia emocional, paso previo a la autorregulación	Observación sistemática en el aula y revisión sistemática (21), (3)	Alto
Aprendizaje socioemocional (SEL)	Entrenamiento en reevaluación cognitiva (4), (18)	Estrategia antecedente más adaptativa; el alumnado con altas capacidades tiene capacidad cognitiva para aplicarla	Estudio experimental y marco teórico de regulación emocional (4), (18)	Alto
Aprendizaje socioemocional (SEL)	Programas SEL estructurados (15), (22)	Las competencias socioemocionales no emergen espontáneamente; requieren enseñanza explícita	Revisión sistemática de programas SEL escolares (15), (22)	Alto
Adaptación pedagógica docente	Tareas con niveles de complejidad ajustable (6)	Permite operar en la zona de desarrollo real del niño, reduciendo la frustración	Revisión sobre programas de formación docente en altas capacidades (6)	Emergente
Adaptación pedagógica docente	Espacios de diálogo socioemocional en el aula (21)	El docente con competencia emocional genera entornos que facilitan la regulación del estudiante	Observación sistemática en el aula (21)	Emergente
Adaptación pedagógica docente	Formación docente específica en altas capacidades (6)	Condición habilitante de todas las demás estrategias	Revisión sistemática sobre programas de formación docente (6)	Moderado



Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental. SEL = Social and Emotional Learning. El nivel de evidencia se estableció de forma cualitativa según el número y el tipo de estudios disponibles para cada estrategia (Alto = respaldada por estudios experimentales o revisiones sistemáticas; Moderado = respaldada por al menos un estudio empírico específico; Emergente = respaldada principalmente por evidencia indirecta o descriptiva).

La evidencia analizada indica que el fortalecimiento de la autorregulación emocional del niño con altas capacidades no depende de una única intervención ni de un único factor, sino de la articulación sostenida de estrategias que, de manera simultánea, operan sobre el currículum, el aprendizaje socioemocional del alumnado y la formación del docente que lo acompaña.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos dan lugar a la proposición de una respuesta integradora al problema que dio lugar a la presente revisión: ¿qué obstáculos de autorregulación emocional pueden hallarse en aquellos niños de altos rendimientos escolares en el contexto escolar y qué procedimientos de enseñanza basados empíricamente pueden fomentar su desarrollo socioafectivo global?. El análisis documental sugiere que estos escolares pueden enfrentarse a problemas emocionales de tipo estructural y no meramente ocasional, con origen en la disincronía entre la madurez que ofrece su cociente intelectual y su madurez afectiva, problemas que tienden a agravarse en situaciones escolares que no los consideran ni los tratan desde la diferenciación.

Esta conclusión se erige coherentemente con los planteamientos previamente emitidos y que han denunciado que la fragmentación del campo de investigación sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes de altas capacidades ha puesto las cosas más difíciles para llevar la construcción de respuestas educativas coherentes y homogeneizables sobre el colectivo (2).

Hallazgo 1. Interdependencia de los obstáculos de autorregulación emocional

El análisis documental identificó que los cinco obstáculos de autorregulación emocional no operan de manera aislada, sino como un circuito interdependiente cuyo origen común es la disincronía del desarrollo. Este hallazgo puede compararse con el estudio de Renati et al. (1), quienes trabajaron con familias de niños con altas capacidades y documentaron la intensidad emocional y la baja tolerancia a la frustración como dificultades recurrentes, aunque sin establecer explícitamente relaciones de interdependencia entre ellas.

En este sentido, el presente estudio coincide con Renati et al. (1) en la identificación de los obstáculos individuales, pero difiere al proponerlos como un circuito retroalimentado antes que como fenómenos separados. Una lectura similar, aunque centrada en perfiles de inteligencia emocional en centros educativos, ofrece Casino-García et al. (5), cuyos hallazgos sobre la asociación entre baja tolerancia a la frustración y peores adaptaciones escolares resultan coherentes con la lectura integradora propuesta en este trabajo. La implicación educativa de esta convergencia es que una intervención centrada en un solo obstáculo por ejemplo, la gestión





aislada de la frustración difícilmente será sostenible si no se atiende, al mismo tiempo, su origen curricular o relacional.

Hallazgo 2. Interpretación errónea del perfil por falta de formación docente

El quinto obstáculo identificado la interpretación errónea del perfil emocional por parte del profesorado indica que una parte significativa de la dificultad de autorregulación emocional del alumno no reside únicamente en el niño, sino en la falta de formación específica del docente.

Este hallazgo coincide con la revisión de Merchán Gavilánez et al. (6) sobre programas de formación docente en altas capacidades, que documentó que la mayoría del profesorado latinoamericano carece de formación sobre el perfil cognitivo-emocional de este alumnado, y que los pocos casos identificados terminan siendo atendidos con protocolos diseñados para dificultades de aprendizaje. La coincidencia entre ambos estudios refuerza la interpretación de que se trata de un patrón regional y no de un hallazgo aislado del presente corpus.

La implicación práctica es que esta confusión diagnóstica convierte una necesidad educativa específica en un problema de conducta o disciplina, invirtiendo la lógica que debería seguir la intervención pedagógica.

Hallazgo 3. Convergencia de los marcos teóricos revisados

Los fundamentos teóricos revisados muestran una convergencia notable entre marcos elaborados en momentos históricos distintos y con metodologías diferentes: el Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (11), (17), el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (18), el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (1), (2) y el Modelo de los Tres Anillos (14). Pese a sus diferencias, estos marcos coinciden en una premisa compartida: la autorregulación emocional es una competencia enseñable y no un rasgo fijo determinado por la dotación cognitiva del alumnado.

Esta convergencia teórica es coherente con el estudio experimental de Mukhametkairov et al. (4), realizado con estudiantes de secundaria superdotados, cuyos resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en inteligencia emocional y autorregulación tras un programa de intervención estructurado, con un tamaño del efecto de magnitud mediana. La coincidencia entre la evidencia teórica y la evidencia experimental refuerza la interpretación de que la autorregulación emocional es modificable mediante la enseñanza.

En la misma línea, Blair y Raver (9), desde el estudio del sustrato psicobiológico de la autorregulación, documentaron una plasticidad considerable de esta capacidad durante la infancia y la escolarización, lo que respalda la conveniencia de intervenir tempranamente con poblaciones vulnerables desde el punto de vista emocional, como los estudiantes con altas capacidades que manifiestan disincronía del desarrollo. La implicación práctica conjunta de estos





hallazgos es que sitúan la dificultad emocional del niño con altas capacidades dentro del terreno pedagógico, un ámbito en el que la escuela dispone de márgenes de actuación reales.

Hallazgo 4. Eficacia interdependiente de las estrategias pedagógicas

Un hallazgo central de la revisión es que ninguna de las tres subcategorías de estrategias pedagógicas —curricular, socioemocional y de adaptación docente— resulta eficaz cuando se aplica de forma aislada. Este resultado es coherente con Elias et al. (15), quienes sostienen que las competencias socioemocionales del alumnado con altas capacidades deben desarrollarse de manera intencional y, preferentemente, combinando distintos tipos de apoyo.

La literatura revisada evidenció, en concreto, que el enriquecimiento curricular reduce el aburrimiento académico pero no necesariamente dota al estudiante de herramientas para manejar la intensidad de sus respuestas emocionales, mientras que los programas de aprendizaje socioemocional desarrollan el reconocimiento y la regulación emocional pero pierden buena parte de su eficacia si el currículo no está adaptado al ritmo cognitivo del estudiante (15). Esta interdependencia sugiere que las políticas educativas que fragmentan la intervención —ofreciendo, por ejemplo, únicamente enriquecimiento sin apoyo emocional, o viceversa— probablemente subestiman la magnitud del problema que buscan resolver.

Un segundo hallazgo transversal, presente en las tres categorías de análisis, es el rol habilitante de la formación docente. Este resultado coincide con Merchán Gaviláñez et al. (6), quienes identificaron la formación específica del profesorado como condición necesaria para que las intervenciones curriculares y socioemocionales conserven su eficacia, particularmente en el contexto latinoamericano, donde dicha formación continúa siendo escasa y poco sistematizada.

En la misma línea, Navarro-Saldaña et al. (23) documentaron diferencias importantes en el desarrollo de competencias emocionales del alumnado con altas capacidades entre centros públicos y privados, lo que sugiere que el acceso a estas estrategias no está distribuido de manera equitativa. La implicación práctica conjunta de estos hallazgos es que la formación docente debería tratarse no como una estrategia más entre otras, sino como la condición habilitante de todas las demás.

Se debe señalar también que parte importante de la evidencia empírica revisada se corresponde con contextos europeos, norteamericanos o asiáticos, existiendo una notoria escasez de estudios latinoamericanos o ecuatorianos.

Dicha asimetría territorial en la producción científico - académica debe ser entendida como una limitación importante a la hora de interpretar la información recogida en esta revisión, dado que las condiciones estructurales de los sistemas educativos de América Latina, caracterizadas por un acceso desigual, una disparidad entre la educación pública y la privada y una formación inicial





docente en la que la atención a las altas capacidades rara vez está presente, pueden modular poderosamente la aplicabilidad directa de las estrategias que se han analizado.

Evidencia internacional, latinoamericana y ecuatoriana: qué sabemos y qué puede proponerse

Evidencia internacional. La mayor parte del corpus analizado (aproximadamente dos tercios de los documentos) procede de investigaciones desarrolladas en Europa, Norteamérica y Asia, contextos en los que existe una base empírica consolidada sobre los obstáculos de autorregulación emocional, los marcos teóricos explicativos y la eficacia de programas estructurados de intervención socioemocional en alumnado con altas capacidades.

Evidencia latinoamericana. La evidencia regional es considerablemente más escasa y se concentra, sobre todo, en estudios sobre la distribución del alumnado con altas capacidades según el tipo de establecimiento educativo (23) y en revisiones sobre la formación docente disponible en la región (6), lo que permite conocer las condiciones estructurales del sistema, pero no examina directamente los procesos de autorregulación emocional con el mismo nivel de detalle que la literatura internacional.

Evidencia ecuatoriana. El corpus documental no incluyó estudios empíricos realizados específicamente en el Ecuador sobre autorregulación emocional en altas capacidades; lo que se conoce del contexto nacional procede de documentos normativos e institucionales (8), (13), que describen el marco de política educativa vigente, pero no aportan datos empíricos propios sobre el funcionamiento socioemocional de este alumnado en las aulas ecuatorianas. Esta ausencia constituye, en sí misma, un hallazgo relevante de la presente revisión.

Implicación para Ecuador. Dada esta asimetría, lo que puede proponerse razonablemente a partir de la evidencia disponible no es la aplicación directa de los hallazgos internacionales al aula ecuatoriana, sino su uso como punto de partida hipotético que requiere validación empírica local, evitando así generalizar de forma acrítica evidencia producida en contextos estructuralmente distintos al ecuatoriano.

En consecuencia, a pesar de que el corpus documental analizado facilita un sustento sólido en un sentido teórico y empírico, la transposición de sus hallazgos a la práctica del aula ecuatoriana necesitaría de procesos de adaptación contextual y de validación empírica local que hoy por hoy no existen en el horizonte.

Una segunda limitación que conviene señalar está en relación con la naturaleza documental del diseño utilizado. En la medida en que la revisión se presenta como narrativa, apoyada en los principios del análisis de contenido cualitativo (24) y en los criterios de rigor de la investigación cualitativa de tipo documental (25), (26) y no como una revisión sistemática con metaanálisis, el presente estudio no permite la formulación de relaciones de causalidad entre las estrategias





pedagógicas identificadas en la literatura y los resultados socioemocionales del alumnado, sino sólo la expresión de patrones de convergencia y de divergencia documentados en la literatura.

Así mismo, la heterogeneidad metodológica, presente en los estudios primarios incluidos en la revisión, que presentan diseños cualitativos, cuantitativos y experimentales limita la comparación de resultados y restringe las posibilidades de alcanzar conclusiones generales. El procedimiento de revisión contempló, en cualquier caso, los principios de honestidad intelectual y transparencia académica que han caracterizado el trato de las fuentes documentales consultadas (27).

A pesar de ello, los hallazgos de la revisión llevada a cabo tienen implicaciones prácticas relevantes. En primer término, sugieren que las instituciones educativas ecuatorianas podrían considerar la inclusión de la inteligencia emocional como un eje transversal de los propios proyectos educativos institucionales, dado que las competencias socioemocionales del alumnado con altas capacidades no emergen de manera espontánea, sino que precisan de una enseñanza explícita y continuada en el tiempo.

En segundo lugar, se plantea que el diseño de protocolos de identificación precoz de los estudiantes con altas capacidades podría incluir una dimensión de evaluación socioemocional, evitando de este modo que la identificación de los alumnos con altas capacidades se refiera a criterios estrictamente cognitivos.

En tercer lugar, los hallazgos respaldan la conveniencia de la existencia de programas específicos de formación docente permanente en altas capacidades e inteligencia emocional; el hecho de no contar con esta formación específica emergió, en las tres categorías de análisis, como el principal obstáculo para llevar a cabo, implementar las estrategias pedagógicas que se propusieron.

Con respecto a las futuras líneas de investigación, hay una necesidad también de promover estudios empíricos de diseño cuantitativo o mixto que permitan poner a prueba, en el contexto ecuatoriano y en el contexto latinoamericano en general, la eficacia de las estrategias pedagógicas identificadas en esta revisión.

A su vez, sería recomendable profundizar en el análisis del papel de la disincronía social, esto es, el desajuste entre el niño con altas capacidades y las expectativas del entorno familiar, escolar y de pares; la literatura revisada sugiere que esta dimensión podría tener un peso específico distinto al de la disincronía interna en configurar las dificultades en la autorregulación emocional.

Finalmente, la falta de investigación en la etapa de la preadolescencia en el desarrollo de la autorregulación emocional constituye un vacío de investigación que merece atención prioritaria, en la medida en la que gran parte de los estudios revisados tenían como centro las etapas preescolar y escolar inicial.



CONCLUSIONES

La revisión confirma que la autorregulación emocional constituye uno de los pilares del desarrollo integral de los niños con altas capacidades intelectuales, al mediar entre el potencial cognitivo y su actualización efectiva en el aula. Sin una atención pedagógica diferenciada, las dificultades afectivas y sociales derivadas de esta desincronía tienden a acentuarse.

El análisis realizado permite identificar las principales dificultades que enfrentan estos estudiantes: la intensidad emocional desproporcionada, la baja tolerancia a la frustración, el aislamiento social, el aburrimiento académico y la interpretación equivocada de su perfil; dificultades que no son generadas por déficits del niño, sino que son consecuencia de la falta de estrategias educativas adecuadas. En cuanto a los principales modelos teóricos revisados, coinciden en su mayoría en entender la autorregulación emocional como una competencia que puede desarrollarse mediante la enseñanza explícita, lo que amplía las oportunidades del alumnado para manifestar por completo su potencial intelectual.

La evidencia científica indica que la mejora de la autorregulación emocional requiere la integración de estrategias de enriquecimiento curricular, aprendizaje socioemocional y adaptación pedagógica, siendo la formación docente uno de los factores que más incide en la eficacia de estas estrategias. Se sugiere que las instituciones educativas integren la inteligencia emocional como un eje transversal y que el Ministerio de Educación del Ecuador implemente un protocolo nacional para la identificación, atención y acompañamiento del alumnado con altas capacidades, contribuyendo así a cerrar la distancia existente entre la evidencia científica y la práctica educativa. La autorregulación emocional constituye, en definitiva, un mediador decisivo entre el potencial intelectual y su actualización, por lo que se recomienda una intervención holística que integre enriquecimiento curricular, aprendizaje socioemocional explícito y formación docente especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Renati R, Bonfiglio NS, Dilda M, Mascia ML, Penna MP. Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*. 2022 Dec 25;10(1):42. doi:10.3390/children10010042
2. Rinn AN. A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward. *Gifted Child Quarterly*. 2024 Jan 11;68(1):34–48. doi:10.1177/00169862231197780
3. Alarcón-Espinoza M, Sanduvete-Chaves S, Anguera MT, Samper García P, Chacón-Moscote S. Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review. *Front Psychol*. 2022 May 24;13. doi:10.3389/fpsyg.2022.884756





4. Mukhametkairov A, Matayev B, Kalimova A, Utegenova M, Ibraimova L. Fostering emotional intelligence and self-regulation in gifted high school students: experimental evidence from a soft skills development program. *Front Educ (Lausanne)*. 2026 Jan 12;10. doi:10.3389/feduc.2025.1733922
5. Casino-García AM, Llopis-Bueno MJ, Llinares-Insa LI. Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Jan 23;18(3):1006. doi:10.3390/ijerph18031006
6. Merchán Gavilánez ML, Calvo Álvarez MI, González Santamaría V. Programas de formación docente y estrategias de intervención en altas capacidades/superdotación: Revisión sistemática de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2024 Nov 28;28(3):73–98. doi:10.30827/profesorado.v28i3.30862
7. OCDE. Education at a Glance 2023. OECD Publishing; 2023. doi:10.1787/e13bef63-en
8. MINEDUC. Ministerio de Educación del Ecuador [Internet]. 2022 [cited 2026 Jun 8]. Modelo de atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales. Available from: <https://educacion.gob.ec/necesidades-educativas-especiales/>
9. Blair C, Raver CC. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu Rev Psychol*. 2015 Jan 3;66(1):711–31. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
10. Diamond A, Ling DS. Review of the Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive Functions, Including Working Memory. In: *Cognitive and Working Memory Training*. Oxford University Press New York; 2019. p. 143–431. doi:10.1093/oso/9780199974467.003.0008
11. Goleman D. Inteligencia emocional [Internet]. Kairós, editor. 2012 [cited 2026 Jun 8]. Available from: <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/inteligencia-emocional>
12. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO; 2021. doi:10.54675/ASRB4722
13. Secretaría Nacional de Planificación. Gobierno del Ecuador [Internet]. 2021 [cited 2026 Jun 9]. Plan de Creación de Oportunidades 2021–2025. Available from: <https://www.planificacion.gob.ec/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025/>
14. Rocha A, Borges Á, García-Perales R, Almeida AIS. Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. *Front Educ (Lausanne)*. 2024 Aug 9;9. doi:10.3389/feduc.2024.1450982
15. Elias MJ, Marsili F, Fullmer L, Morganti A, Bruno E. The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*. 2025 Jan 13;41(1):57–75. doi:10.1177/02614294241300393
16. Thompson RA. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monogr Soc Res Child Dev*. 1994;59(2/3):25. doi:10.2307/1166137
17. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ [Internet]. Bantam Books, editor. 1995 [cited 2026 Jun 8]. Available from: <https://archive.org/details/emotional-intelligence-why-it-can-matter-more-than-iq-daniel-goleman>





18. Gross JJ. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 1998 Sep 1;2(3):271–99. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
19. Reis SM, Renzulli SJ, Renzulli JS. Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Educ Sci (Basel)*. 2021 Oct 8;11(10):615. doi:10.3390/educsci11100615
20. Wirthwein L, Bergold S, Preckel F, Steinmayr R. Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learn Individ Differ*. 2019 Jul;73:16–29. doi:10.1016/j.lindif.2019.04.003
21. Alarcón-Espinoza M, Samper-García P, Anguera MT. Systematic Observation of Emotional Regulation in the School Classroom: A Contribution to the Mental Health of New Generations. *Int J Environ Res Public Health*. 2023 Apr 20;20(8):5595. doi:10.3390/ijerph20085595
22. Lynn S, Carroll A, Nankervis K, Antrobus E. A systematic review of delivery modes in school-based adolescent social-emotional learning programs—Current perspectives and future directions. *Review of Education*. 2024 Dec 3;12(3). doi:10.1002/rev3.70019
23. Navarro-Saldaña G, Flores-Oyarzo G, González Navarro MG. Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo. *LIBERABIT Revista Peruana de Psicología*. 2022 Feb 9;28(1):e500. doi:10.24265/liberabit.2022.v28n1.02
24. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*. 2006;2(3):71–101.
25. Lincoln YS, Guba EG. Naturalistic inquiry [Internet]. SAGE, editor. 1985 [cited 2026 Jun 9]. Available from: <https://archive.org/details/naturalisticinqu00linc>
26. Hernández-Sampieri R, Fernández-Collado C, Baptista-Lucio P. Metodología de la investigación (6.ª ed.) [Internet]. 6.ª. McGraw-Hill, editor. 2014 [cited 2026 Jun 9]. Available from: https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
27. European Science Foundation. The European Code of Conduct for Research Integrity (Revised ed.) [Internet]. ALLEA, editor. 2023 [cited 2026 Jun 9]. Available from: <https://allea.org/code-of-conduct/>

