

¿QUÉ SABEMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES?

Fabiola Baquero Gomide

Universidad de Cantabria

fabiola.baquero@alumnos.unican.es

Alba Ibáñez García

Universidad de Cantabria

alba.ibanez@unican.es

Teresa Gallego Álvarez

Universidad de Cantabria

teresa.gallego@unican.es

Verónica Marina Guillén Martín

Universidad de Cantabria

veronica.guillen@unican.es

Recepción Artículo: 12 abril 2022

Admisión Evaluación: 13 abril 2022

Informe Evaluador 1: 14 abril 2022

Informe Evaluador 2: 15 abril 2022

Aprobación Publicación: 15 abril 2022

RESUMEN

Los estudios que investigan Inteligencia Emocional en alumnos con altas capacidades son escasos y presentan resultados contradictorios. Algunas investigaciones consideran que los estudiantes con altas capacidades son grupos vulnerables y, según algunos informes, están más involucrados en situaciones de acoso como víctimas y/o acosadores (Casino-García et al., 2019). Los diferentes modelos de vulnerabilidad muestran la importancia de identificar no sólo los factores de riesgo, sino también los factores de protección que permiten diseñar intervenciones preventivas más eficaces (Ezpeleta, 2005). Dentro de esta perspectiva, este trabajo presenta los resultados de la aplicación del cuestionario de Inteligencia Emocional TMSS-24 en una población de estudiantes con altas capacidades. Cabe señalar que estos resultados forman parte de una investigación más amplia que investiga la calidad de vida y el apoyo social percibido de jóvenes (de entre 12 y 17 años) con altas capacidades que participan en Amentúrate, un programa de mentorías realizado en la Universidad de Cantabria. En este sentido, los datos y reflexiones aquí publicados deben entenderse como parciales y son iniciativas exploratorias para comprender el universo de este alumnado en la región Cántabra. Los resultados mostraron que los participantes presentaban, en general, una buena Inteligencia Emocional. En relación con las diferencias de género, no se encontraron diferencias significativas, pero destaca que las chicas obtuvieron mejores puntuaciones que los chi-

¿QUÉ SABEMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES?

cos en cuanto a la claridad de sus sentimientos y a la capacidad de reparación sobre los mismos. Para terminar, se discuten los resultados, se proponen aportes teóricos y prácticos a la literatura y se sugieren implicaciones para padres y docentes.

Palabras clave: altas capacidades; inteligencia emocional; bienestar; mentorías

ABSTRACT

What do we know about the emotional intelligence of gifted students? There are few studies researching the Emotional Intelligence of gifted students and their results are contradictory. Some researchers consider that gifted students are vulnerable and, according to some reports, are more involved in bullying situations as victims and/or bullies (Casino-García et al., 2019). The different vulnerability models show the importance of identifying not only the risk factors, but also the protective factors that allow the design of more effective preventive interventions (Ezpeleta, 2005). From this perspective, this paper presents the results of the administration of the TMSS-24 Emotional Intelligence questionnaire in a population of gifted students. It should be noted that these results are part of a broader research where we assess the quality of life and perceived social support of gifted students (between 12 and 17 years old) who participate in Amentúrate, a mentoring program carried out at the University of Cantabria. Thus, the data and reflections showed must be understood as partial and exploratory initiatives to understand gifted students in the Cantabrian region. The results revealed that participants have, in general, a good Emotional Intelligence. In relation to gender differences, no significant differences were found, but it stands out that the girls obtained higher scores than the boys in terms of the clarity of their feelings and the ability to repair them. Finally, the results are discussed, theoretical and practical contributions to the literature are proposed, and implications for parents and teachers are suggested.

Keywords: giftedness; emotional intelligence; well-being; mentoring

INTRODUCCIÓN

El bienestar subjetivo es un componente básico de la salud de los niños y adolescentes. La mayoría de los estudios, que incluyen la evaluación de la felicidad o el bienestar subjetivo, se han centrado más en adultos que en niños o adolescentes. Lo cierto es que conocer cómo son, sienten, piensan y actúan los niños y los adolescentes con altas capacidades proporciona una información valiosa tanto en el ámbito psicológico, como en el educativo y social; y tanto en el área de la prevención como en el de la intervención o rehabilitación.

El modelo de habilidad de la Inteligencia Emocional, propuesto por Peter Salovey y John Mayer (planteado por primera vez en 1990 y revisado posteriormente en 1997), tiene como objetivo estudiar el “procesamiento emocional de la información” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015); es decir, la relación que existe entre emoción e inteligencia, determinando en qué medida y cómo influyen las emociones, por ejemplo, en la toma inteligente de decisiones. En este sentido define la Inteligencia Emocional como “una habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones para facilitar el pensamiento” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.19) dando lugar a cuatro habilidades fundamentales que operan de manera secuenciada y de menor a mayor complejidad (Caruso y Howe, 2015):

Percepción emocional: observar las emociones propias y ajenas.

Facilitación emocional: seleccionar la emoción requerida para una determinada situación y utilizarla como elemento favorecedor en el proceso de toma de decisión.

Comprensión emocional: habilidad que permite interpretar, entender y etiquetar cada una de las emociones, así como de entender el proceso de transición de una emoción a otra o la aparición simultánea de emociones.

Manejo emocional: consiste en la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Según señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2006) este modelo es el enfoque teórico con mayor número de investigaciones publicadas en revistas de revisión por pares y el interés por este modelo se debe a tres factores importantes, como son: (a) la solidez de la base teórica, (b) la novedad de la medición en comparación con otros

enfoques y (c) la evaluación sistemática y el apoyo de los datos empíricos obtenidos de los campos básicos y aplicados. Asimismo, es el modelo teórico que más repercusión ha tenido en la investigación sobre Inteligencia Emocional en España (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Centrándonos en el estudio sobre altas capacidades e Inteligencia Emocional, Mayer et al. (2001) señalan que la mayoría de las teorías definen las Altas Capacidades como una alta inteligencia o aptitud en alguna de las áreas, unido a una elevada creatividad; pero que los aspectos relacionados con las emociones no han sido apenas estudiados, a excepción del trabajo de Piechowski y Dabrowski. Resaltan, así mismo, ciertos paralelismos entre el concepto de “superdotado emocional” de Dabrowski, entendido como la capacidad de diferenciar entre jerarquía de emociones y una amplia unión entre la inteligencia y la imaginación, y el de «alta inteligencia emocional» desde el enfoque de habilidad, que conlleva la percepción, facilitación, comprensión y utilización de los sentimientos.

Dentro de las investigaciones sobre Inteligencia Emocional y altas capacidades, los resultados son controvertidos (Casino-García et al., 2019). Por un lado, algunos estudios vinculan la alta inteligencia con desajuste o dificultades socioemocionales, entre los que se pueden destacar las investigaciones de Chan (2003a), quien describe la posible dificultad de los estudiantes con altas capacidades en sus relaciones con los compañeros y en el reconocimiento de sus talentos, la presencia de una falta de reto o estímulo en actividades escolares, la presencia de una mayor intensidad emocional, un mayor perfeccionismo y cierto estrés por las expectativas de sus padres. Indica también que la presencia de estos problemas de adaptación podría, a su vez, facilitar el uso de una serie de estrategias sociales para hacer frente a la situación, como son: la evitación, la negación de la alta capacidad, minimizar la importancia de la popularidad, la disminución de la participación en actividades y el sobrevalorar la aceptación por parte de los compañeros.

En otro estudio, este mismo autor encuentra que, dentro de los componentes de la Inteligencia Emocional, los estudiantes de altas capacidades obtuvieron puntuaciones más altas en las habilidades sociales, la evaluación y la regulación de las propias emociones; y puntuaciones más bajas en los componentes relacionados con la sensibilidad a la expresión de las emociones de los demás, así como al uso de las emociones en la resolución de problemas (Chan, 2003b). En cuanto a las estrategias de afrontamiento social empleadas resaltan la valoración de la aceptación por parte de sus compañeros y su participación en actividades con sus pares. Menos empleadas fueron las estrategias de evasión, la negación de la alta capacidad, la minimización de la popularidad y la conformidad con la creencias y comportamientos de los compañeros. En España, en la misma línea de los resultados que indican un peor ajuste emocional, se encuentra el reciente estudio de Casino-García et al. (2019) que estudiaron la relación existente entre Inteligencia Emocional y bienestar subjetivo, encontrando que los estudiantes de altas capacidades exhibieron puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional (específicamente, en claridad) y en bienestar subjetivo (específicamente, en experiencias positivas).

No obstante, en el lado opuesto están aquellos estudios que indican la presencia de un mejor o igual ajuste entre la población con altas capacidades y población normativa, como han sido los de Zeidner et al. (2005) quienes observaron que la Inteligencia Emocional era mayor entre los estudiantes con altas capacidades que entre sus compañeros y que algunos aspectos de la Inteligencia Emocional se encuentran relacionadas con el vocabulario, como son la comprensión emocional y el manejo de las Emociones. Los resultados encontrados por Özbey et al. (2018), en la investigación sobre la relación entre Inteligencia Emocional, la percepción de los valores sociales y el sentido de comunidad, indican que los estudiantes con altas capacidades presentan un nivel más alto de Inteligencia Emocional, sentido de comunidad y percepción de valores sociales que sus compañeros.

Otros estudios vinculan la Inteligencia Emocional con el rendimiento académicos de los estudiantes de altas capacidades. Ayoub y Aljughaiman (2016) señalan que la Inteligencia Emocional es uno de los factores principales en la influencia sobre el rendimiento de los estudiantes y Olujide et al. (2018) confirman estos resultados, señalando además que la Inteligencia Emocional y el locus de control son potentes predictores del rendimiento académico y que su ausencia se encuentra relacionado con el fracaso escolar. En la misma línea, en España,

¿QUÉ SABEMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES?

Valadez Sierra et al. (2013) encuentran una relación positiva entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En el sentido opuesto, otros estudios señalan que la Inteligencia Emocional no contribuyó de manera relevante al éxito social y académico de los estudiantes (Woitaszewski 2003, Woitaszewski y Aalsma, 2004).

Como podemos apreciar, se necesita más investigación específica sobre la Inteligencia Emocional del alumnado con altas capacidades. Por ello, a continuación presentamos un estudio realizado dentro del programa Amentúrate, basado en mentorías ofertadas desde la Universidad de Cantabria para adolescentes con altas capacidades de Secundaria y Bachillerato.

OBJETIVO

La finalidad del trabajo que se presenta consiste en conocer (1) cuál es el perfil emocional de los estudiantes con altas capacidades que participan en el programa y (2) si hay diferencias significativas entre el perfil emocional de estos chicos y chicas. Estos resultados serán fundamentales de cara a poder proporcionar una intervención integral e individualizada a nuestros participantes, y servirán, a su vez, para aportar nuevas evidencias científicas sobre la Inteligencia Emocional.

MÉTODO

Participantes

Partimos de 35 estudiantes inscritos en la IV edición del Programa Amentúrate de mentorías universitarias (curso 2021-2022), ocho de los cuales fueron excluidos por falta de datos. Finalmente se tuvieron en cuenta un total de 27 estudiantes de entre 12 y 17 años. En la Tabla 1 se ofrecen datos sobre las características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra participante (n = 27)

Variables		<i>n</i>	<i>p</i>	Variables		<i>n</i>	<i>p</i>
Genero	Hombre	16	59,3%	Tipo de escuela	Pública	21	77,8%
	Mujer	11	40,7%		Concertada	6	22,2%
Edad	12 años	1	3,7%	Curso	1º ESO	5	18,5%
	13 años	5	18,5%		2º ESO	7	25,9%
	14 años	6	22,2%		3º ESO	8	29,6%
	15 años	10	37%		4º ESO	4	14,8%
	16 años	3	11,1%		1º BACH	3	11,1%
	17 años	2	7,4%	Nota media	Sobresaliente	21	77,8%
Zona escolar	Rural	15	55,6%		Notable	5	18,5%
	Urbana	12	44,4%		Bien	1	3,7%

En relación con la tabla anterior, cabe añadir que cuatro estudiantes fueron adelantados de curso y otros cuatro declararon recibir apoyo educativo especial dentro del colegio. En cuanto a las calificaciones medias, es interesante mencionar que todas las niñas tenían una nota media de sobresaliente. Destaca también el 44% hacen 2 o 3 actividades extraescolares como deporte, idioma y/o actividad cultural (música, danza, teatro, dibujo). Por último, es interesante tener en cuenta que todos los participantes (excepto uno) tienen hermanos, siendo el 70% de nuestros participantes los primogénitos.

Instrumento

Para realizar esta investigación se aplicó al inicio de curso y de manera colectiva el Test de Inteligencia

Emocional -TMMS-24- que está basado en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer.

La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems que se puntúan en una escala Likert (1-5). En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas. El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una de ellas (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción del TMMS-24

COMPONENTES	DEFINICIÓN	ÍTEMS
<i>Atención emocional</i>	Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada	Ítems del 1 al 8
<i>Claridad emocional</i>	Comprendo bien mis estados emocionales	Ítems del 9 al 16

La *Reparación emocional* se refiere a la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada. El instrumento se rellena mediante el sumatorio de ítems de cada componente (dichas puntuaciones pueden oscilar entre 0-40) y para su interpretación se propone una división en tres categorías: (1) poca (atención claridad, reparación), (2) adecuada (atención claridad, reparación) y (3) demasiada (atención, claridad reparación). En este sentido, es necesario destacar que el instrumento propone diferentes puntos de corte (baremos) para hombres y mujeres, siendo más altos en el caso del género femenino.

RESULTADOS

Para este artículo fue utilizada la versión 22 del Programa Estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Empezando desde los resultados descriptivos más generales, podemos decir que, en términos generales, la Inteligencia Emocional de nuestros participantes es bastante buena (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la muestra en el TMMS-24

COMPONENTE	CATEGORÍA	Total (27)	Hombres (16)	Mujeres (11)
<i>Atención emocional</i>	<i>Poca atención</i>	10	2	8
	<i>Adecuada atención</i>	12	9	3
	<i>Demasiada atención</i>	5	5	0
<i>Claridad emocional</i>	<i>Poca atención</i>	9	7	2
	<i>Adecuada atención</i>	11	6	5
	<i>Demasiada atención</i>	7	3	4
<i>Reparación emocional</i>	<i>Poca atención</i>	12	9	3
	<i>Adecuada atención</i>	13	7	6
	<i>Demasiada atención</i>	2	0	2

Atendiendo específicamente a las diferencias de género, podemos observar que la mayoría de las chicas (72%) se ubicaron dentro de la categoría 'poca atención a los sentimientos' en relación con el baremo femenino, mientras que el 56% de los chicos dieron respuestas que se ajustan a una 'atención adecuada' dentro de su grupo. Destaca también que varios de los chicos parecen tener 'demasiada atención' en relación con el baremo masculino, mientras que ninguna de las chicas manifestó este exceso en comparación con otras mujeres.

¿QUÉ SABEMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES?

En oposición, un alto porcentaje de chicos parecen tener poca claridad sobre sus emociones (43%), mientras que la mayoría de las chicas tiene una claridad adecuada (45%).

Por último, en relación con la reparación de las emociones, las chicas lo hacen de manera adecuada (54%) mientras que la mayoría de los chicos (56%) tenían una reparación pobre, aunque destaca que varias chicas reflejaron una excesiva reparación, mientras que las respuestas de los chicos no se puntuaron dentro de este rango.

A pesar de la importancia de estos resultados descriptivos, es necesario mencionar que cuando se realizaron comparaciones inferenciales con las puntuaciones medias de cada grupo (Atención: $M_h = 20,28$; $M_m = 21,45$. Claridad: $M_h = 28,31$; $M_m = 30,27$. Reparación: $M_h = 22,13$; $M_m = 25,91$), se encontró que no existían diferencias significativas entre las puntuaciones en el test (en ninguno de sus componentes) obtenidas por los chicos y las chicas de nuestro programa ($p < .001$).

DISCUSIÓN

La Inteligencia Emocional ha demostrado su importancia en el bienestar de las personas, especialmente en el ámbito educativo, señalando que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008). En este estudio se ha evaluado la capacidad de percibir, comprender y gestionar las emociones de alumnado con altas capacidades, mediante el test TMMS24 con el objetivo de describir el perfil emocional de los estudiantes y comprobar si existen diferencias significativas entre adolescentes varones y mujeres en alguno de los factores que forman el constructo. Los resultados indican la presencia de altas puntuaciones de Inteligencia Emocional, con mayores puntuaciones en el factor *Claridad* en comparación con los demás. En este sentido, podemos observar que otros estudios que tratan de observar las diferencias dentro de los componentes de la Inteligencia Emocional, como el de Chan (2003b) también encuentran puntuaciones más altas en la comprensión y regulación de las propias emociones. Sin embargo, Casino-García et al. (2019) en su estudio con muestra española, encontraron puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional, específicamente, en claridad, comparado con estudiantes no dotados. Es posible que, el hecho de que el factor claridad respecto a las emociones sea un aspecto que correlaciona con los factores de adaptación (Maizal y González, 2006) nos muestre que los estudiantes participantes no son estudiantes vulnerables, sino una muestra adaptada, con un buen funcionamiento emocional y social.

Respecto a las diferencias de género, en nuestra investigación no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres dentro de los componentes de la inteligencia emocional. Estos resultados se encuentran en la línea de los encontrados por Parker et al. (2005), quienes evaluaron la inteligencia emocional en jóvenes, encontrando que tanto hombres como mujeres tenían puntuaciones similares. Sin embargo, en esta cuestión, la literatura también ofrece resultados contradictorios: en las investigaciones de Lee y Olszewski-Kubilius (2006) y Al-Hamdan et al. (2017) los varones obtuvieron mayores puntuaciones de inteligencia emocional intrapersonal que las mujeres; por otra parte, en la investigación llevada a cabo por Schween et al. (2006) se observó que las mujeres tenían puntuaciones más altas en la inteligencia emocional intrapersonal, interpersonal y total en comparación con los hombres.

CONCLUSIONES

La capacidad de ser conscientes de nuestras emociones y las del otro, saber gestionarlas para actuar adecuadamente para así establecer relaciones sanas, es indispensable en la educación de hoy en día, ya no centrada exclusivamente en el contenido informativo y cognitivo. En este sentido, la Inteligencia Emocional puede jugar un papel fundamental en el éxito académico de los alumnos y en su capacidad de adaptación en el aula, y también puede convertirse en un factor protector en los procesos de adaptación. En este estudio, los datos indican que la Inteligencia Emocional de los participantes es buena en todos los factores y que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en relación a la inteligencia emocional o sus componentes.

En la educación del alumnado con altas capacidades, los programas de enriquecimiento han mostrado ser una estrategia fundamental para el crecimiento del potencial cognitivo, adaptación social y bienestar de alumnado

con altas capacidades. Asimismo, son importantes los ambientes de apoyo social que pueden colaborar en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La falta de Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas en los estudiantes, incluyendo déficits en los niveles de bienestar, reducción de la calidad de las relaciones interpersonales, bajo rendimiento académico, y la aparición de conductas disruptivas.

Es recomendable abordar de forma sistemática la educación emocional del alumnado con altas capacidades para mejorar el desarrollo de competencias emocionales adaptativas y relaciones sociales sólidas, para fomentar un autoconcepto ajustado y para poder gestionar de una forma sana el estrés y la ansiedad. Asimismo, es necesario seguir profundizando en investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional y las altas capacidades, incidiendo en las posibles diferencias de género, para conocer, comprender y orientar mejor al alumnado en su desarrollo y bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Hamdan, N. S., Ahmed Al-Jasim F. y Abdulla A. (2017). Assessing the Emotional Intelligence of Gifted and Talented Adolescent Students in the Kingdom of Bahrain, *Roeper Review*, 39(2), 132-142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289462>
- Ayoub, A. y Aljughaiman, A. (2016). A predictive structural model for gifted students' performance: A study based on intelligence and its implicit theories. *Learning and Individual Differences*, 51, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.018>
- Caruso, D. R. y Howe, W. (2015). El modelo de habilidad de la Inteligencia Emocional en el centro de trabajo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *De la neurona a la felicidad* (pp.67-77). Fundación Botín.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J. y Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Chan, D. W. (2003a). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117. <https://doi.org/10.1177/001698620304700202>
- Chan, D. W. (2003b) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418. <https://doi.org/10.1023/A:1025982217398>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Grupo 5.
- Ezpeleta, L. (2005). Prevención en psicopatología del desarrollo. En L. Ezpeleta (Ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. (pp. 3-19). Masson.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Fernández-Berrocal, P. y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Maizal, J. B. y González, A. F. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12, 427-439.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness, *Roeper Review*, 23, 131-137. <https://doi.org/10.1080/02783190109554084>
- Olujide, F. y Dada, O. (2018). Influence of Emotional Intelligence and Locus of Control on Academic Achievement

¿QUÉ SABEMOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES?

- of Underachieving High Ability Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6, 14-22. <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2018.74>
- Özbey, A., Sarıçam, H. y Karduz, F. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2), 64-79.
- Parker, J. D., Saklofske, D. H. y Keefer, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30-37.
- Valadez Sierra, D., Borges del Rosal, M. Á., Ruvalcaba Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>
- Woitaszewski, S. A. (2003). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. *Roeper Review*, 26(1), 53. <https://doi.org/10.1080/02783190409554285>
- Woitaszewski, S. y Aalsma, M. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. *Roeper Review*, 27, 25-30. <https://doi.org/10.1080/02783190409554285>
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. (2005). Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>