

# Programa a distancia sobre competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente, durante el confinamiento por Covid-19

*Distance program about emotional competences in adolescents with outstanding aptitudes during the confinement due to Covid-19*

ROCÍO LUCIANO-MORALES<sup>1</sup>, THAMIR DAMIR DANULKÁN DURÁN-FONSECA<sup>2</sup>, FABIOLA JUANA ZACATELCO-RAMÍREZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, México (rocio.morales27@hotmail.com), <sup>2</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, México (dandu22@hotmail.com), <sup>3</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, México (fabyzacatelco@yahoo.com.mx)

Recibido: 4 de abril de 2022 | Aceptado: 10 de marzo de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Luciano-Morales, R., Durán-Fonseca, T. D. D. y Zacatelco-Ramírez, F. J. (2023). Programa a distancia sobre competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente, durante el confinamiento por Covid-19. *Educación y Ciencia*, 12(59), 59-78.

## Resumen:

El estudio de las emociones es relevante debido a su influencia en los procesos de aprendizaje, rendimiento académico y relaciones interpersonales. En estudiantes con aptitud sobresaliente, resulta valioso el desarrollo de competencias emocionales para minimizar los problemas afectivos y sobrellevar las exigencias en ámbitos como el personal, académico y social. La modalidad virtual se concibe como una opción viable, flexible y eficaz dentro del proceso de aprendizaje, así como una alternativa de atención en el contexto de confinamiento por COVID-19. El objetivo de este estudio fue desarrollar un programa a distancia sobre competencias emocionales dirigido a adolescentes identificados con aptitud sobresaliente. Participaron tres alumnas sobresalientes, con una edad promedio de 13 años. La investigación tuvo un enfoque mixto. Se diseñó y aplicó un programa bajo el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2007, 2009), constituido por 19 sesiones de 50 minutos cada una. Se realizó un análisis de contenido y estadística descriptiva del cuestionario inicial, rúbricas, portafolio de evidencias, además de las grabaciones de las sesiones, para conocer los alcances de las participantes. Se observó que se enriquecieron aspectos como la conciencia y la regulación emocional, al igual que habilidades socioemocionales como la asertividad, la empatía y solución de problemas. Las alumnas mostraron asertividad y empatía por las necesidades y emociones de los demás, asimismo, valoraron alternativas para la resolución de problemas y la convivencia pacífica. Lo anterior, pone de manifiesto la importancia de desarrollar competencias emocionales en los adolescentes con aptitud sobresaliente para favorecer sus recursos emocionales, y que puedan desempeñarse de manera adecuada en su entorno social.

## Abstract:

*The study of emotions is relevant due to its influence on learning processes, academic performance, and interpersonal relationships. In gifted students, the development of emotional competencies is valuable to minimize affective problems and cope with the demands in the personal, academic, and social spheres. The virtual modality is conceived as a viable, flexible, and effective option within the learning process, as well as an alternative care in the context of confinement by COVID-19. The aim of the study was to develop a distance program on emotional competencies guided at adolescents identified with gifted. Three gifted students participated, with an average age of 13 years. The research had a mixed approach. A program was designed and applied under the Bisquerra (2007, 2009) emotional competencies model, consisting of 19 sessions of 50 minutes each. A content analysis and descriptive statistics of the initial questionnaire, rubrics, evidence portfolio, in addition to the recordings of the sessions, were carried out to know the scope of the participants. Emotional awareness and regulation were enriched, as well as socioemotional skills, such as assertiveness, empathy, and problem solving. The students showed assertiveness, as well as empathy and respect for the needs and emotions of others, likewise, they valued alternatives for problem solving and peaceful coexistence. The above, it highlights the importance of developing emotional competencies in gifted adolescents to favor their emotional resources and that they can perform adequately in their social environment.*

## Palabras clave:

Competencias emocionales  
Sobresalientes  
Adolescencia  
Educación  
Confinamiento

## Keywords:

Emotional competencies  
Gifted  
Adolescence  
Education  
Lockdown

## INTRODUCCIÓN

Dentro del campo educativo, una de las modalidades de interés es la educación especial, en donde se ubica a los alumnos con aptitudes sobresalientes, quienes conforman un grupo heterogéneo, dado que presentan diferencias con respecto a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional y cognitivo (Covarrubias, 2018). Por ello, precisan de diversos apoyos con base en las habilidades mostradas (Ordaz & Acle, 2012). De acuerdo con Valdés et al. (2013), en México existe un número considerable de individuos con aptitud sobresaliente que no han sido identificados. Asimismo, Cervantes et al. (2011) revelaron que los servicios educativos públicos han asistido a menos del 1% de la población sobresaliente de educación primaria, y que a nivel secundaria no se han planteado propuestas ni estrategias para su identificación.

Lo anterior significa que se deja sin atención a estudiantes con aptitud sobresaliente durante la adolescencia, etapa que, de acuerdo con Mönks (2008), es más crítica para estos jóvenes debido a la presencia de características, tales como, una gran sensibilidad, autoexigencia, rasgos perfeccionistas y una actitud idealista. Conjuntamente, en este periodo prevalece el estrés, la ansiedad y dificultades en las relaciones sociales (Gómez & Valadez, 2010); así como la escasez de competencias para regular y gestionar emociones con el fin de responder a las demandas del medio social (Porter, 2005). En consideración de Zeidner (2017), es sustancial atender los rasgos emocionales y sociales de esta población, debido a que impactan tanto en la manifestación de sus potencialidades como en su desarrollo integral.

Al respecto, Patti et al. (2011) refirieron que los alumnos con aptitud sobresaliente requieren características intrapersonales y ambientes apropiados para manifestar sus capacidades en forma de rendimientos, por lo cual es necesario integrar dentro del currículo, las habilidades emocionales. No obstante, Domínguez (2004) menciona que, en las instituciones educativas el interés en el desarrollo emocional se ve relegado por diversas causas, tales como la diversidad en las aulas, además de los objetivos curriculares que demandan numerosas actividades formales y no formales. Por ende, para determinar las necesidades educativas de los estudiantes con aptitud sobresaliente, es preciso partir de una adecuada identificación con el fin de recibir atención oportuna, así como lograr el desarrollo de sus potencialidades (Secretaría de Educación Pública, 2006).

De esta manera, resulta primordial contar con una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, así como la presenta Renzulli (2012) a través del modelo de tres anillos, donde señaló tres factores que al interactuar generarían productos sobresalientes: habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. La habilidad por encima de la media está dividida en:

1) *habilidad general*, la cual está constituida por destrezas, tales como el razonamiento numérico, la memoria, la fluidez verbal y las relaciones espaciales, y 2) *habilidad específica*, o sea, la capacidad de adquirir conocimientos para realizar actividades de tipo especializado. Por su parte, Torrance (2008) define la creatividad como la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, se evalúa mediante los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y apertura a la experiencia. En cuanto al compromiso con la tarea, se refirió a una implicación total en un problema o situación específica durante un amplio periodo de tiempo (Renzulli, 2004).

Con respecto a la atención de la esfera emocional, autores como Bisquerra et al. (2015) destacaron la importancia de diseñar programas que incorporen un marco amplio de competencias sociales y emocionales. En estudiantes con aptitud sobresaliente, estas propuestas resultan beneficiosas para favorecer recursos emocionales que les permitan responder adecuadamente a las demandas de la vida diaria. En las últimas décadas, el estudio de las emociones se ha convertido en uno de los objetivos esenciales de investigación en diferentes ámbitos, principalmente, en el área educativa, debido a su influencia en los procesos de aprendizaje, la convivencia escolar, la solución de problemas, el rendimiento académico, así como en conductas prosociales, entre otras (Fernández et al., 2017). Dentro del estudio científico de los aspectos emocionales, un punto en común es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales han sido definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En la etapa de la adolescencia, las competencias emocionales han mostrado ser un factor protector ante conductas disruptivas y/o agresivas, lo cual favorece el desarrollo positivo de esta población (Ruvalcaba et al., 2017). Con relación a esto, Bisquerra (2007, 2009) desarrolló un modelo holístico integrado por cinco competencias generales: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social, y 5) competencias para la vida y el bienestar. De acuerdo con el autor, el dominio de esta propuesta favorece una mejor adaptación al contexto y el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

Asimismo, debido a que existe poca investigación que aborde la problemática emocional y social de los adolescentes con aptitud sobresaliente, es que predomina la importancia de su estudio, especialmente, en tiempos de confinamiento y pandemia. A raíz de la contingencia generada por la COVID-19, más de 200 países en todo el mundo cerraron sus escuelas parcial o totalmente, afectando múltiples aspectos de la vida social, académica, familiar e individual de millones de niñas, niños y jóvenes

(CEPAL-UNESCO, 2020). Específicamente, se reveló la repercusión en el apoyo psicosocial, el bienestar general y la salud mental de los alumnos más jóvenes (UNESCO, 2021). Por ende, diferentes investigaciones analizaron la salud física y mental de niñas, niños y adolescentes, donde se reportaron síntomas debido a la suspensión prolongada de los colegios y al confinamiento en el hogar, tales como, la depresión, ansiedad, estrés, dificultades para dormir, sentimientos de tristeza y de soledad, baja autoestima, incertidumbre, alteraciones alimentarias, así como una limitada regulación emocional (Larraguibel et al., 2021; Rosero et al., 2021; Vall-Roqué et al., 2021).

De esta manera, en época de confinamiento y pandemia, la educación emocional se ha enfrentado a un obstáculo mayor: la virtualidad, pues como consecuencia del cierre de escuelas, se alentó a los diferentes gobiernos al uso de sistemas de educación a distancia por medio de clases transmitidas por internet, radio y televisión, así como aplicaciones y programas informáticos que se fueron desarrollando para atender las necesidades en todos los niveles educativos (García, 2021; Granda y Granda 2021). De acuerdo con el informe de la UNESCO (2021), titulado “Estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación”, la pandemia ante la COVID-19 y la modalidad a distancia provocaron déficits significativos de aprendizaje que han impactado de manera considerable a los estudiantes más jóvenes y, principalmente, a los más marginados y con necesidades educativas especiales.

La educación a distancia es una transformación del escenario pedagógico, con cambios significativos en la manera de trabajo, replanteando las funciones, roles y relaciones entre los actores educativos (Covarrubias, 2021). De acuerdo con Mera y Mercado (2019), la modalidad virtual se concibe como una opción viable, flexible y eficaz dentro del proceso de aprendizaje, ya que proporciona al estudiante diversos métodos y estrategias para facilitar la apropiación de conocimientos, según sus necesidades. Por su parte, Fernández et al. (2020) precisaron que la diferencia entre la educación presencial y a distancia no solo está en las habilidades a desarrollar o en los contenidos de los programas, sino en la experiencia y la forma de llevar a cabo los procesos. Asimismo, puntualizaron que el panorama se podría volver complicado si se tiene en cuenta la deficiencia tecnológica, no solo porque algunos alumnos carecen de la capacitación para hacer uso de esas herramientas, sino porque muchos no cuentan con los dispositivos electrónicos ni con una adecuada conexión a internet. Pese a estas limitaciones, en consideración de Rodríguez (2013), es posible alcanzar un aprendizaje de calidad mediante una planeación y preparación apropiada, donde el docente contemple las motivaciones, niveles de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

Con relación a la población con aptitud sobresaliente, Tárraga et al. (2014) argumentaron que la tecnología ha favorecido a la educación de estos estudiantes, ya que considera los intereses, potencialidades, estilos de aprendizaje, nivel

educativo y grado de complejidad, al mismo tiempo que mejora la presentación de contenidos y procedimientos pedagógicos. Por su parte, Granda y Granda (2021) indicaron que es preciso incluir dentro del currículo programas virtuales de inteligencia emocional pues, en tiempos de pandemia, favorece el proceso de aprendizaje, generando bienestar, mejoras en el clima escolar y en las relaciones interpersonales, así como en el aprovechamiento de las clases.

Dentro de la investigación empírica, Pérez et al. (2012) estudiaron la efectividad del programa *Educación Emocional*, el cual evalúa las competencias emocionales. Se obtuvo que, tras la intervención, los niños de entre 6 y 8 años mostraron un aumento significativo en todas las dimensiones de la competencia emocional. A su vez, los participantes de 9 a 12 años del grupo experimental incrementaron su promedio en el inventario de inteligencia emocional BarOn ICE:NA (pre-test  $M=6.25$ ; post-test  $M=6.99$ ) a diferencia del grupo control, quienes presentaron un descenso en el mismo (pre-test  $M=6.09$ ; post-test  $M=6.05$ ). En otro estudio, Huemura (2018) evaluó el efecto de un programa de competencias emocionales en educación secundaria. Los resultados indicaron que el grupo experimental incrementó su promedio en inteligencia emocional (pre-test  $M=99.4$ ; post-test  $M=107.7$ ) a diferencia del grupo control que demostró un descenso en la evaluación (pre-test  $M=100.8$ ; post-test  $M=95.4$ ).

Es importante señalar que es escasa la investigación existente relacionada con el estudio de competencias emocionales en estudiantes con aptitud sobresaliente, por lo que la presente investigación es trascendental dada la ausencia y necesidad de estos programas en tiempos de confinamiento y pandemia, así como a la flexibilidad para recibir atención desde cualquier lugar sin tener que trasladarse. Con base en lo anterior, se resalta la necesidad de diseñar e instrumentar trabajos basados en competencias emocionales dirigidos a esta población con el fin de optimizar sus recursos y potencialidades para sobrellevar las exigencias presentadas tanto en el ámbito personal como social. De esta manera, partir con una propuesta de un programa a distancia, especialmente, en contexto de confinamiento ante la COVID-19, representa un área de oportunidad para atender los problemas emocionales en el alumnado con aptitud sobresaliente y evitar en la medida de lo posible un deterioro socioemocional, como ya lo han señalado algunos autores (Botías et al., 2012; Zeidner, 2017). Con base en lo anterior, el objetivo del estudio es desarrollar un programa a distancia sobre competencias emocionales, para adolescentes con aptitud sobresaliente.



## MÉTODO

### Características del estudio

La presente investigación tuvo un enfoque mixto que, de acuerdo con Creswell (2012), implica un procedimiento para recopilar, analizar y vincular métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio para comprender un problema de investigación. Además, corresponde al diseño pre-post con un grupo que, con base en Montero y León (2007), consiste en la aplicación de la intervención a un único grupo en su ambiente natural, con ausencia de asignación aleatoria de los participantes.

### Participantes

Tres alumnas identificadas con aptitud sobresaliente, con una edad promedio de 13 años, seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico intencional, con base en sus altas capacidades intelectuales, creativas y de compromiso con la tarea, además de sus áreas de oportunidad en las competencias emocionales.

### Instrumentos

**Programa de competencias emocionales “Emocionalmente Saludable”**  
Programa a distancia conformado por 19 sesiones, organizadas a partir de los cinco bloques del modelo formulado por Bisquerra (2007, 2009): 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social, y 5) competencias para la vida y el bienestar.

### Instrumentos de evaluación del programa:

- a) Cuestionario de evaluación inicial para conocer la impresión de los participantes con respecto a su interés en el programa. Se les solicitó que contesten Sí, No y ¿Por qué? a las siguientes preguntas: Asisto al programa por interés propio, el programa me parece interesante, los objetivos del programa me quedaron claros, el programa me será de utilidad.
- b) Rúbricas para evaluar niveles de logro en los criterios de participación, interés y cumplimiento del objetivo de cada sesión, en las que se incluyen cuatro opciones de respuesta que puntúan del 1 al 4 con base en el nivel de logro: Insuficiente, Regular, Buena y Muy buena. Finalmente se incluyó un apartado para registrar observaciones de la sesión, sobre el tipo de participación de cada estudiante.

- c) Portafolio de evidencias, con el propósito de evaluar el proceso de aprendizaje del participante en relación con los objetivos de cada sesión. En el cual se obtuvo información de cada estudiante en relación con: Lo que aprendí, Cómo me sirvió, Qué se me dificultó y Cómo me sentí durante la sesión. Se obtuvieron evidencias de lo aprendido mediante fotografías y capturas de pantalla.

## Procedimiento

En una investigación previa realizada por el mismo equipo de trabajo del presente estudio, se evaluó a 357 alumnos de nivel secundaria, donde se detectaron 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes, bajo la propuesta del Modelo de Renzulli (2004), de los cuales se seleccionaron a siete que además presentaron necesidades emocionales, aunque sólo se concretó el vínculo con tres alumnas, debido a que cuatro reportaron no poder participar por situaciones personales y por la falta de internet en su casa.

El programa de intervención se desarrolló con el propósito de favorecer competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente. Las sesiones se llevaron a cabo semanalmente con una duración de 50 minutos cada una, a través de un enlace recurrente por medio de Google Meet. En la primera sesión, se aplicó el Cuestionario de Evaluación Inicial para conocer las expectativas de las estudiantes con respecto al programa en general. Posteriormente, se llevaron a cabo 18 sesiones organizadas en cinco bloques destinados a favorecer la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Las sesiones fueron evaluadas por medio de rúbricas para valorar los criterios de participación, interés y el cumplimiento del objetivo. Igualmente, al concluir cada sesión, las alumnas contestaron el reporte de actividades del portafolio de evidencias, suministrado mediante Google Classroom.

## Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización del personal directivo, docentes, padres y madres de familia para el desarrollo del programa. Asimismo, se obtuvo el asentimiento de los participantes, con lo cual se les comentó sobre la confidencialidad de la información proporcionada, es decir, que los datos obtenidos serían utilizados únicamente para fines de la investigación

## RESULTADOS

A partir de la información obtenida con el cuestionario de evaluación inicial, se realizó un análisis de contenido y frecuencias. Por su parte, los datos derivados de las rúbricas fueron examinados mediante estadística descriptiva. Asimismo, se efectuó un análisis de contenido de cada una de las sesiones y evidencias de las actividades, por medio del programa Atlas.ti Qualitative Data Analysis, versión 9.0.23, donde se evaluaron los siguientes códigos del programa Emocionalmente Saludable, los cuales fueron desarrollados a partir del modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2007, 2009) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Códigos de los bloques del programa Emocionalmente Saludable.

Grupo	Códigos	Conceptualización
<b>Conciencia Emocional</b>	Identificación emocional	Reconoce y nombra con precisión las propias emociones y las de los demás.
	Respuesta emocional	Identifica las sensaciones físicas derivadas de las emociones.
	Causa emocional	Identifica las causas intra e interpersonales de las emociones experimentadas.
	Consecuencia emocional	Identifica las consecuencias intra e interpersonales de distintas situaciones emocionales.
<b>Regulación Emocional</b>	Relación emocional	Reconoce la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento.
	Expresión emocional	Expresa con precisión las emociones tanto a nivel verbal como no verbal.
	Gestión emocional	Reconoce estrategias para manejar las emociones positivas y negativas, así como dirigir las hacia la consecución de metas.
	Gestión del pensamiento	Menciona información sobre el manejo y control de pensamientos negativos.
<b>Autonomía emocional</b>	Autoconcepto	Identifica sus fortalezas y debilidades, así como la percepción positiva o negativa que tiene de sí mismo.
	Autoeficacia	Fija objetivos realistas y los cumple.
<b>Competencia social</b>	Asertividad	Expresa las emociones, sentimientos, opiniones y necesidades respetando las de los demás.
	Empatía	Percibe y reconoce las emociones y necesidades de los demás.
	Resolución de conflictos	Identifica y proporciona alternativas para solucionar pacíficamente conflictos interpersonales.



<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Control del estrés	Reconoce estrategias para manejar y controlar situaciones estresantes.
	Emociones positivas	Genera emociones positivas en diferentes dinámicas.
	Gratitud	Reconoce y expresa beneficios recibidos por los demás.

Fuente: elaboración propia.

Para conservar la confidencialidad de las participantes, se utilizan abreviaturas de los nombres de cada una de las alumnas.

## Cuestionario de Evaluación Inicial, reporte de las participantes

Los datos arrojados por medio de la evaluación inicial señalaron que las tres participantes manifestaron asistir al programa por interés propio, algunos de los motivos fueron: “porque se me hace muy interesante” (COS), “sé que será para un bien, tener una buena comunicación para mi familia y amigos o incluso para bien para la etapa en que estoy” (ECA), “porque me ayudará en un futuro” (CMY). Asimismo, de las tres participantes, solo una expresó asistir porque se lo pidieron “porque primero me dijeron que lo tenía que hacer, pero después me gustó mucho” (COS).

Las tres estudiantes expresaron que el programa les pareció relevante: “me parece interesante ya que es algo nuevo donde puedo ser yo misma” (ECA), “me explican que todo tiene acción y reacción y me hacen conocerme un poco más” (CMY), “por su forma de expresarse y por el tema” (COS).

También, las tres alumnas señalaron que los objetivos quedaron claros: “porque están explicados muy bien y están bien diseñados” (CMY), “ya que fueron claros con un objetivo al cual llegar” (ECA).

Por último, las tres participantes expresaron que el programa les sería de utilidad: “porque me altero mucho y quiero aprender a controlar mis emociones” (COS), “ya que me ayudará a manejar mejor toda clase de situaciones” (CMY), “porque me servirá para controlar mis emociones” (ECA).

## Rúbricas de evaluación

Los resultados derivados de las rúbricas de evaluación mostraron que las estudiantes lograron una participación, interés y cumplimiento de objetivos entre “Bueno” y “Muy bueno”. En la Tabla 2 se muestran las medias obtenidas por cada participante en los criterios de evaluación, las cuales se acercaron más al nivel de logro “Muy bueno” que corresponde con una puntuación de cuatro. Asimismo, los datos derivados por cada bloque fueron similares y se ubicaron entre 3.5 y 4, correspondientes a un nivel de logro “Muy bueno”.

Tabla 2. Media obtenida en cada criterio de la rúbrica de evaluación

	CMY	COS	ECA
Participación	3.94	3.93	3.94
Interés	3.94	3.86	3.88
Cumplimiento de objetivos	3.94	3.86	3.88

## Reporte del portafolio de evidencias

Las participantes reportaron los aprendizajes y emociones derivadas en cada una de las sesiones.

**Participante CMY.** La participante alcanzó los objetivos de las actividades y cumplió con el 100% del envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma. Algunos de los aprendizajes descritos por la alumna fueron los siguientes:

- Manejar las emociones y en qué sentido se pueden emplear (Sesión 2).
- Qué es lo mejor que debemos hacer para afrontar las situaciones. Cuáles son los pensamientos racionales e irracionales, y cómo se aplican (Sesión 4).
- Sobrellevar mis conductas en diferentes situaciones (Sesión 5).
- Algunas técnicas de gestión emocional. Como una acción tan pequeña como respirar puede funcionar para controlar una emoción (Sesión 7).
- Cambiar el pensamiento por uno mejor o más racional (Sesión 9).
- Cómo puede haber debilidades que pueden convertirse en fortalezas (Sesión 10).
- Siempre actuar de manera asertiva (Sesión 13).
- El proceso que tenemos que atravesar para la resolución de conflictos (Sesión 14).
- Que significan los conceptos como empatía y apatía (Sesión 15).
- Siempre hay que tener alternativas de solución en caso de un conflicto. Hay que ser empáticos con todos para poder obtener una mejor alternativa de solución (Sesión 16).

Asimismo, la estudiante reflexionó sobre la utilidad de los temas y aprendizajes para transferirlos a la vida diaria, por ejemplo, percatarse de las relaciones sociales cimentadas y cómo resolver problemas. En el reporte de actividades refirió sentirse, al inicio del programa, nerviosa ya que era un espacio que no había tocado muy a menudo, posteriormente, mencionó sentirse en confianza, además que las sesiones le sirvieron para desestresarse.

**Participante COS.** La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el 80% del reporte de actividades. Algunos de los aprendizajes detallados por la alumna fueron los siguientes:

- Que debemos saber cómo se sienten las personas para no hacer un comentario incoherente (Sesión 2).
- Debemos controlar más las emociones y no enojarnos por lo que sea (Sesión 3).
- Algunas veces es bueno aceptar nuestros errores (Sesión 5).
- A resolver nuestros problemas. Casi todos los problemas que tenemos tienen solución (Sesión 7).
- Cómo se sienten realmente las cosas que hacemos cotidianamente como respirar. Tomarnos un poquito de tiempo algo así para poner la atención a las acciones que realizamos (Sesión 8).
- Todas las cosas tienen arreglo. Hay situaciones que no podemos controlar, pero todo tiene solución (Sesión 9).
- Aceptamos las emociones que tenemos (Sesión 10).
- Que tenemos que aceptarnos a nosotros mismos tal como somos (Sesión 11).
- Cómo diferenciar la empatía de la apatía (Sesión 15).
- Apremiar esos momentos cuando eres feliz (Sesión 18).

También, la estudiante reflexionó sobre la utilidad del contenido del programa, además de cómo transferir los aprendizajes a la vida diaria, por ejemplo, a entender y ayudar a las demás personas. Por último, en el reporte de actividades refirió sentirse cómoda y en confianza, además de gustarle el trato que le daban en el programa.

**Participante ECA.** La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el 100% del envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma. En el reporte de actividades de cada sesión, la alumna puntualizó los siguientes aprendizajes:

- Saber cómo actúan mis amigos en una situación. A que me conocieran más, que supieran a qué le tengo miedo, lo que me causa felicidad lo que me da pena, etc. (Sesión 2).
- Cómo reaccionar a cada situación. Supe cómo soy realmente en la situación, cómo reacciono y cuáles son mis pensamientos (Sesión 3).
- La mejor manera de cómo actuar en una ocasión (Sesión 4).
- Identificar las emociones y expresar cómo me siento con una persona de confianza o un amigo (Sesión 5).

- Que tengo fortalezas y debilidades (Sesión 9).
- Supe algo más de mis amigos y me ayudó a mí para mi futuro. Me sirve para tener más en claro lo que quiero lograr, conocer metas que quieren lograr mis compañeras y ver que cada uno tiene un futuro diferente (Sesión 11).
- Que no siempre es tomar una actitud agresiva. Tomar de otra manera y actitud algunas situaciones o acciones que pasen o que realice (Sesión 12).
- Ponerme en el lugar de otra persona (Sesión 13).
- El concepto de empatía y apatía y que a veces es necesario ser empático para ayudar y que los demás ayuden (Sesión 14).
- Tener puntos de vista diferentes para situaciones. Tener alternativas nuevas o hasta puntos de vista diferentes y positivos para un conflicto (Sesión 15).

Asimismo, la estudiante reflexionó sobre cómo utilizar y transferir los temas y aprendizajes a la vida cotidiana, por ejemplo, al elegir la mejor manera de actuar en una situación y tener una mejor convivencia. Por último, en el reporte de actividades describió sentirse en confianza, cómoda y contenta, además de que las sesiones le sirvieron para distraerse de sus demás actividades.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por medio del análisis cualitativo de cada bloque del programa.

## Bloque 1. Conciencia emocional

Con este bloque, todas las participantes conocieron qué es una emoción, así como su clasificación. Sobre esta base conceptual lograron identificar y nombrar emociones en sí mismas y en los demás, tales como miedo, alegría, tristeza, asco, enojo, preocupación, sorpresa y vergüenza. Además, identificaron las causas, respuestas (sensaciones físicas) y consecuencias aunadas a los diferentes estados emocionales (ver Tabla 3).


Tabla 3. Análisis del bloque 1 de conciencia emocional.

Comentarios de las participantes	
<b>Causa emocional</b>	<i>Siento preocupación cuando tengo que hacer un examen (CMY, sesión 2). Siento miedo cuando veo una cucaracha (ECA, sesión 2). Sentí enojo por ver como el niño rechazaba al perro por no tener una pata (COS, sesión 3).</i>
<b>Respuesta emocional</b>	<i>Comienzo a tener nervios y a temblar (CMY, sesión 2).</i>
<b>Consecuencia emocional</b>	<i>Cuando estoy preocupada comienzo a caminar hacia muchos lados y a pensar mucho (CMY, sesión 2).</i>

## Bloque 2. Regulación emocional

Dentro del segundo bloque, todas las alumnas conocieron la relación entre pensamiento, emoción y conducta, lo cual les ayudó a diferenciar los pensamientos racionales de los irracionales, además de reestructurarlos de manera que fueran lógicos y acordes con la realidad; aprendieron diferentes formas para expresar sus emociones tanto a nivel verbal como no verbal, por ejemplo, por medio del dibujo, gestos, escritura, entre otros; asimismo, reconocieron estrategias para manejar y gestionar sus emociones positivas y negativas (ver Tabla 4).

Tabla 4. Análisis del bloque 2 de regulación emocional.

Comentarios de las participantes	
<b>Relación emocional</b>	<i>Cuando reprobé un examen, sentí mucha tristeza y mucha decepción en mí, porque había estudiado y para reprobarme fue como muy triste. Los pensamientos que se vinieron fueron como de “mis papás me regañarán o castigarán al momento de decirles”. Mi comportamiento en ese momento, me puse a llorar mucho (ECA, sesión 4).</i>
<b>Expresión emocional</b>	En la Figura 1, se muestra un ejemplo de un dibujo presentado por la alumna CMY, los participantes expresaron que se trataba de vergüenza “porque el niño va corriendo y lo están grabando”.
	
<p>Figura 1. Dibujo de la participante CMY.</p>	
<b>Gestión del pensamiento</b>	Pensamiento irracional: “La maestra deja mucha tarea porque le caemos mal”. Reestructuración del pensamiento: <i>La maestra deja la tarea necesaria para que podamos aprender mejor (CMY, sesión 4).</i>
<b>Gestión emocional</b>	<i>Alejarme, respirar y también concentrarme en otra cosa (CMY, sesión 7).</i> <i>Respirar y tranquilizarme un poco (COS, sesión 7)</i>

## Bloque 3. Autonomía emocional

En el tercer bloque, las tres participantes identificaron y reconocieron fortalezas y debilidades percibidas en sí mismas; además, practicaron el establecimiento de metas a corto plazo, así como los pasos para alcanzar la meta, esto les permitió prever los posibles obstáculos y las estrategias para superarlos (ver Tabla 5).



Tabla 5. Análisis del bloque 3 de autonomía emocional.

Comentarios de las participantes	
<b>Autoconcepto</b>	Fortaleza: <i>Jamás me rindo ¿sabes? O sea, si no logro las cosas pues lo intento muchas veces hasta que me salga bien</i> (COS, sesión 10). Debilidad: <i>Mi estrés cuando no me salen las cosas</i> (COS, sesión 10).
<b>Autoeficacia</b>	<i>Mi meta fue el de terminar de leer mi libro. En pasos para lograr mi meta, dedicar el tiempo necesario y leer como va y no saltarme las páginas. Obstáculos posibles, tener mucha tarea y que me duelan mis ojos. Estrategias para superar los obstáculos sería dedicar el tiempo necesario para cada actividad al igual con las tareas y usar gotas para hidratar mis ojos</i> (CMY, sesión 12). Transcurrido un mes, la participante CMY refirió cumplir la meta conforme los pasos escritos para lograrla, sólo que no previó otro obstáculo que le impediría terminar de leer el libro, por ejemplo, que no estrenaran todos los capítulos en la plataforma donde los estaba leyendo.

## Bloque 4. Competencia social

Con el cuarto bloque, las tres participantes aprendieron qué es la asertividad, así como a brindar respuestas asertivas en diferentes situaciones, es decir, respetar las necesidades y emociones de los demás; conocer el término de empatía y reconocer las emociones y necesidades de los demás; también practicaron la resolución de conflictos, a proporcionar soluciones a diversos problemas, valorar las alternativas de solución y con base en ello, prever y tomar la mejor opción para resolver el conflicto (ver Tabla 6).

Tabla 6. Análisis del bloque 4 de competencia social.

Comentarios de las participantes	
<b>Asertividad</b>	Situación: <i>Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles y plásticos.</i> Respuestas asertivas: <i>Ayudar un poco a rejuntar la basura o pedir un servicio de limpieza</i> (ECA, sesión 13). <i>Pedirle a los demás que también comieron que me ayuden a levantar la basura</i> (COS, sesión 13).
<b>Empatía</b>	<i>Si estamos en la casa y uno de mis papás necesita ayuda pues ayudarle, por ejemplo, mi mamá si está haciendo las tareas de la casa nosotros también podemos ayudarle</i> (CMY, sesión 15).
<b>Resolución de conflictos</b>	Conflicto: <i>Teníamos que exponer con mis compañeros y compañeras y uno de mis compañeros no trajo lo que necesitaba</i> (CMY, sesión 16). Alternativas de solución: <i>Si no trajiste los materiales, ayúdanos a terminar el trabajo</i> (CMY, sesión 16). Resolución: <i>Después de la exposición, la maestra nos dio la oportunidad de calificarnos</i> (CMY, sesión 16).

## Bloque 5. Competencias para la vida y el bienestar

Con el quinto bloque, las tres participantes identificaron estrategias para gestionar el estrés en diversas situaciones; aprendieron técnicas para la auto-gestión de emociones positivas, tales como realizar un diario positivo o dibujos de sus actividades favoritas; por último, practicaron el valor de la gratitud, donde apreciaron algún aspecto de sí mismas, de su familia y amigos, aprendizajes durante la cuarentena, el lugar donde vivían y lo que disfrutaban hacer (ver Tabla 7).

Tabla 7. Análisis del bloque 5 de competencias para la vida y el bienestar.

Comentarios de las participantes	
<b>Control del estrés</b>	Situación estresante: <i>Hacer un examen</i> Gestión del estrés: <i>Tratar de pensar en otra cosa o respirar varias veces.</i> (CMY, sesión 17).
<b>Emociones positivas</b>	Comentarios al realizar el diario positivo: <i>Me sentí bien ya que puedo valorar más lo que me sucede en todo el día, como cosas que no había visto que me hacen feliz</i> (CMY, sesión 18). Comentarios al dibujar sus actividades favoritas: <i>Yo me sentí feliz ya que me concentré en poner los momentos más adecuados e importantes que me han pasado y creo que es lindo volver a sentir ese sentimiento que en ese momento sentías</i> (ECA, sesión 18).
<b>Gratitud</b>	Estoy agradecida con mi familia porque... <i>Me apoyan cuando lo necesito</i> (ECA, sesión 18). <i>Siempre me han cuidado y están al pendiente de mí y también me ayudan cuando los necesito</i> (CMY, sesión 18). Estoy agradecida con mis amigos porque... <i>Me brindan la ayuda y me escuchan cuando es necesario</i> (ECA, sesión 18). <i>Saber que siempre me apoyan y siempre están para mí y me escuchan</i> (COS, sesión 18).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las competencias emocionales resultan relevantes debido a que su adquisición y desarrollo benefician el bienestar personal y la adaptación a las demandas del contexto social. En estudiantes con aptitudes sobresalientes, resulta valioso el enriquecimiento de estas competencias pues les permite minimizar los problemas y con ello favorecer los recursos emocionales para hacer frente a las exigencias tanto en el ámbito personal como social.

Los resultados de esta investigación mostraron que se logró el desarrollo y enriquecimiento de las competencias emocionales, en particular, la conciencia y regulación emocional. Por ejemplo, las alumnas consiguieron identificar emociones propias y en los demás, expresarse emocionalmente tanto a nivel verbal como no verbal, asimismo, aprendieron estrategias para gestionar sus emociones positivas y negativas, así como para reestructurar pensamientos irracionales por unos más lógicos y realistas.

Igualmente, se favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como, la autogestión emocional, el establecimiento de metas, la asertividad, la empatía y la solución de problemas. Las participantes lograron ser asertivas en diferentes situaciones, así como a empatizar y respetar las necesidades y emociones de los demás, además de valorar alternativas para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica. Esto coincide con lo señalado por Bisquerra (2009) en cuanto a que son aspectos relevantes en el bienestar personal del individuo, para desempeñarse de manera adecuada en su entorno, y ante situaciones conflictivas y/o estresantes, tales como, las que vivían las alumnas debido a la autoexigencia y el perfeccionismo en las actividades académicas.

De esta manera, prevaleció la trascendencia de incluir programas a distancia de inteligencia emocional, especialmente, en tiempos de pandemia para favorecer el bienestar general de los alumnos y prevenir secuelas emocionales, como depresión y ansiedad (Granda y Granda, 2021). Asimismo, con los resultados se reafirmó la relevancia de incorporar trabajos con un marco amplio de competencias emocionales, es decir, considerar aspectos socioemocionales tales como habilidades sociales, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra et al., 2015).

Es conveniente mencionar que hubo factores contextuales que interfirieron en las estudiantes para entender alguna indicación, por ejemplo, en ocasiones se encontraban con algún familiar y se distraían al jugar o simplemente conversar con ellos, lo cual obstaculizaba la comprensión del trabajo a realizar, por lo que se utilizaron apoyos extras, tales como la repetición de las indicaciones y la proporción de ejemplos, lo que permitió que las participantes completaran con éxito las actividades. Por otro lado, también se observó que las alumnas que no presentaron distractores lograron un desempeño adecuado, así como una contribución notable en las dinámicas del programa.

Los resultados nos permiten confirmar que los estudiantes con aptitud sobresaliente son una población con diferentes características y presentan discrepancias con respecto a sus logros (Covarrubias, 2018), por lo cual requieren de atención especial y de ambientes apropiados para expresar sus talentos en forma de rendimientos (Castellanos et al., 2011; Patti et al., 2011); así como de competencias emocionales para hacer frente a las presiones escolares, familiares y personales para que, de esta manera, puedan evitar situaciones de rechazo y/o fracaso escolar (Hoogeveen, 2008).

Favorecer las competencias emocionales resulta de gran importancia para el desarrollo de los alumnos debido a su relación con el bienestar subjetivo, la productividad, la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y el rendimiento académico. En el caso del estudiantado con aptitud sobresaliente, posee un valor particular, pues una vez que han sido detectadas sus

necesidades educativas específicas, se cuenta con elementos para diseñar programas que contribuyan en el desarrollo de competencias sociales y emocionales a fin de alcanzar el máximo potencial y que este no se pierda a lo largo del tiempo.

Cabe señalar que, debido al confinamiento por la pandemia, se presentó el reto de adaptar y crear actividades, ejercicios y formatos de evaluación acordes con la virtualidad y la enseñanza a distancia, por ejemplo, recursos visuales, tales como, video cortometrajes y juegos, los cuales cautivaron la atención e interés de las alumnas.

Algunas de las ventajas de la implementación a distancia fueron las siguientes: se obtuvo una participación activa de las estudiantes en donde expusieron sus diferentes puntos de vista, lo que favoreció la consolidación de los aprendizajes y competencias a trabajar; también, se consiguió flexibilidad en el horario de las sesiones, por lo que tanto las participantes como la responsable del programa lograron adaptar sus tiempos y espacios personales; asimismo, y aunado a la situación de la contingencia sanitaria ante la COVID-19, esta modalidad de trabajo ayudó a resguardar la salud de las alumnas, sin que las actividades implicaran la necesidad de desplazarse a un espacio físico.

Entre las limitaciones del estudio, se puede señalar que, debido a la modalidad a distancia, aunado a la carencia de conectividad a internet y/o dispositivos móviles, solo participaron tres estudiantes de los siete seleccionados inicialmente.

Para futuras investigaciones, se recomienda buscar estrategias para vincular a más alumnos identificados y que ninguno se quede sin la atención oportuna de acuerdo con sus características y necesidades. Finalmente, se propone estar a la vanguardia con respecto a las tecnologías de información y comunicación, recursos digitales para el diseño de actividades atractivas y estimulantes para los participantes.

**Agradecimientos:** Estudio financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de DGAPA, UNAM, Clave IN304719.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2007b). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Síntesis*.

- Botías, F., Higuera, M. y Sánchez, J. F. (2012). *Necesidades Educativas Especiales: Planteamientos prácticos*. Wolters Kluwer.
- Castellanos, D., Hernández, X., López, G. y Bazán, A. (2011). *Competencia emocional, inteligencia, creatividad y rendimiento académico en adolescentes con aptitudes sobresalientes en secundarias* [Ponencia]. Memorias I Congreso Internacional de Psicología y Educación/ Psychology Investigation. Morelos, México. <https://docplayer.es/210964689-Memorias-i-congreso-internacional-psicologia-y-educacion-psychology-investigation.html>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. ONU.
- Cervantes, D., Valadez, M. D., Lara, B., Zambrano, R., Pérez, L., López, E. y Avelino, I. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8(18), 41-49.
- Covarrubias, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i17.123](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123)
- Creswell, J. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faísca, Revista de divulgación científica sobre Altas Capacidades Intelectuales*, (11), 47-66.
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87-110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez, M. A. y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca: Revista de divulgación científica sobre Altas Capacidades Intelectuales*, 15(17), 67-85.
- Granda, T. y Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y sociedad*, 21(1), 1-23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionySociedad/article/view/12313>



- Hoogeveen, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students* [Tesis Doctoral, Radboud University Nijmegen]. Radboud Repository. [https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73315/73315\\_sociemcoo.pdf?sequence=1](https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73315/73315_sociemcoo.pdf?sequence=1).
- Huemura, S. (2018). Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016. *Revista Ciencia y Tecnología*, 14(2), 101-113. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2043>
- Larraguibel, M., Rojas, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología en la Infancia y Adolescencia*. 32(1), 12-21.
- Mera, A. R. y Mercado, J. D. (2019). Educación a distancia: un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las ciencias*, 5(4), 357-376. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1.1049>
- Mönks, F. J. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta*. Obtenido de [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects\\_Networks/Agora/themes/agora09/A9\\_Monks\\_ES.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/Agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf)
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1534>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207381/166041>
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. MacGraw Hill.
- Renzulli, J. (2004). Identification of Students for Gifted and Talented Programs. En J. Renzulli , & S. Reis, *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. Corwin Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rodríguez, J. (2013). Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú. En J. Domínguez, & C. Rama, *La educación a distancia en el Perú* (págs. 37-54). Virtual Educa.
- Rosero, E. D., Córdova, P. N. y Balseca, A. C. (2021). La inteligencia emocional en infantes: aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 77-90. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233/318>
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP.
- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Revista científica de opinión y divulgación*, 30, 1-18. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291528>
- Torrance, P. (2008). *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- UNESCO. (2021). *Estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Valdés, Á. A., Sánchez, P. A. y Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*, 16(1), 25-33. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/245>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A. y Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por Covid-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 345-364. <https://doi.org/10.51668/bp.8321208s>
- Zeidner, M. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>