



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**EMOCIONALMENTE SALUDABLE: PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL  
PARA ADOLESCENTES CON APTITUD SOBRESALIENTE.**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:  
ROCÍO LUCIANO MORALES

TUTORA: FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ. FES ZARAGOZA  
COMITÉ TUTORIAL: MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS. FES ZARAGOZA  
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS. FES ZARAGOZA

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL, 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatorias**

A mi madre, mi más bella inspiración y motivación, gracias por todo el apoyo, esfuerzo, valentía e inconmensurable amor.

A mi familia, por el apoyo y acompañamiento durante esta etapa importante de mi vida.

A mis peques adorables y esponjosos, por enseñarme a ser más humana.

A mi compañero de vida, por su invaluable amor, apoyo y admiración.

A mis amigos, por ser fuente de cariño, motivación y diversión.

A todos ¡GRACIAS!

## **Agradecimientos**

Al grupo de docentes de la maestría en psicología con residencia en educación especial, por el conocimiento transmitido durante mi proceso de formación y aprendizaje. Con especial cariño, gracias a la Dra. Fabiola Zacatelco y al Mtro. Thamir Duran, por su tiempo, acompañamiento y valiosa contribución para la conclusión de este trabajo.

A mis compañeros de la maestría por compartir sus aprendizajes, experiencias y momentos agradables y significativos en esta etapa de mi vida.

A los estudiantes, directivos, docentes, padres y madres de familia de la escuela secundaria técnica en la que se realizó esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca No. 752480 otorgada para la realización de mis estudios de maestría.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), proyecto “Interacciones entre bullying y aptitudes sobresalientes en escuelas de zonas con altos índices de violencia” con clave IN304719, por la beca proporcionada para la obtención de grado.

## Tabla de contenido

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Educación Especial.....	6
Marco Normativo Internacional.....	10
Marco Normativo Nacional.....	12
Aptitudes Sobresalientes.....	15
Definición de Aptitudes Sobresalientes.....	15
Modelos Teóricos que Explican las Aptitudes Sobresalientes.....	19
<i>Modelos de las Capacidades.....</i>	19
<i>Modelos Cognitivos.....</i>	20
<i>Modelos Socioculturales.....</i>	21
<i>Modelos Orientados al Rendimiento.....</i>	23
Atención Educativa del Sobresaliente en México.....	26
Identificación de la Aptitud Sobresaliente.....	31
Estrategias de Intervención.....	34
Adolescentes con Aptitudes Sobresalientes.....	38
Inteligencia Emocional.....	40
Intervención en Inteligencia Emocional.....	49
Evaluación de los Programas de Intervención.....	52
Método.....	56
Justificación.....	56
Objetivo General.....	58
Características del Estudio.....	58

Contexto .....	59
Fase 1. Evaluación Diagnóstica.....	60
<i>Objetivo general</i> .....	60
<i>Participantes</i> .....	61
<i>Escenario</i> .....	61
<i>Herramientas</i> .....	62
<i>Procedimiento</i> .....	66
<i>Análisis de datos</i> .....	67
<i>Resultados</i> .....	68
Fase 2. Diseño e Instrumentación de un Programa de Intervención para Adolescentes con Aptitud Sobresaliente. ....	81
<i>Objetivo general</i> .....	81
<i>Objetivos específicos</i> .....	81
<i>Participantes</i> .....	82
<i>Escenario</i> .....	82
<i>Herramientas</i> .....	82
<i>Procedimiento</i> .....	91
<i>Análisis de la información</i> .....	92
<i>Resultados</i> .....	95
Fase 3. Validación Social de un Programa de Intervención en Adolescentes con Aptitud Sobresaliente. ....	141
<i>Objetivo general</i> .....	141
<i>Participantes</i> .....	141
<i>Herramientas</i> .....	141
<i>Procedimiento</i> .....	143
<i>Análisis de la información</i> .....	143

<i>Resultados</i> .....	144
Discusión y conclusiones.....	148
Referencias.....	155
Apéndices.....	170
Apéndice A. <i>Sesión introductoria “Emocionalmente Saludable”</i> .....	170
Apéndice B. <i>Sesión 2 “Conociendo mis emociones”</i> .....	173
Apéndice C. <i>Sesión 6 “Expresando mis emociones”</i> .....	175
Apéndice D. <i>Sesión 10 “Conociéndome”</i> .....	177
Apéndice E. <i>Sesión 13 “Aprendo a ser asertivo”</i> .....	180
Apéndice F. <i>Sesión 17. Gestionando mi estrés”</i> .....	183

## Tablas y figuras

<b>Tablas</b>	<b>Pág.</b>
1. Participantes en la evaluación diagnóstica.	61
2. Descriptivos obtenidos en los criterios de selección, por los alumnos identificados con aptitud sobresaliente.	69
3. Estudiantes sobresalientes que obtuvieron una puntuación por debajo del percentil 25 en las dimensiones de inteligencia emocional.	72
4. Descriptivos obtenidos en los criterios de selección, por los alumnos identificados con bajo desempeño cognitivo.	74
5. Estudiantes que reportaron estar de acuerdo con conductas antisociales violentas.	77
6. Descriptivos obtenidos por los alumnos identificados con bajo autoconcepto.	79
7. Frecuencia y porcentaje de estudiantes que reportaron conductas de violencia y bullying realizadas, sufridas y observadas.	80
8. Organización de las actividades del bloque 1: Conciencia emocional.	83
9. Organización de las actividades del bloque 2: Regulación emocional.	84
10. Organización de las actividades del bloque 3: Autonomía emocional.	85
11. Organización de las actividades del bloque 4: Competencia social.	86
12. Organización de las actividades del bloque 5: Competencias para la vida y el bienestar personal.	87
13. Estructura del cuestionario de evaluación inicial.	89
14. Formato de rúbrica de evaluación.	89
15. Reporte de actividades del portafolio de evidencias.	90
16. Códigos de los bloques del programa Emocionalmente Saludable.	93
17. Media obtenida en cada criterio de la rúbrica de evaluación.	98

18. Causas de las emociones, expresadas por los estudiantes.	107
19. Reestructuración de pensamientos negativos, realizada por los participantes.	111
20. Fortalezas y debilidades propias identificadas por los participantes.	114
21. Fortalezas y debilidades adicionales reportadas por los participantes.	116
22. Comentarios de los participantes hacia sus compañeros.	118
23. Respuestas asertivas de los estudiantes a las situaciones proporcionadas.	124
24. Estrategia de las 3R -resentimiento, requerimiento y reconocimiento realizada por los participantes.	126
25. Actividad realizada por los participantes sobre resolución de conflictos.	129
26. Estrategias para la gestión del estrés mencionadas por los participantes.	132
27. Ejercicio de gratitud realizado por los participantes.	138
28. Cuestionario semiestructurado de validación social.	142
29. Códigos de la validación social.	143
30. Principales aprendizajes reportados por los estudiantes en la validación social.	144

## **Figuras**

1. Porcentaje de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes.	68
2. Porcentaje de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes, por grado.	69
3. Porcentaje de estudiantes con aptitudes sobresalientes, respecto a los criterios de selección.	71
4. Porcentaje de estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo.	72
5. Porcentaje de estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo, por grado.	73
6. Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño, de acuerdo con los criterios de selección.	75

7. Porcentaje de estudiantes con mayor acuerdo en conductas relacionadas con violencia, por grado.	76
8. Porcentaje de estudiantes que reportaron bajo autoconcepto, por grado.	78
9. Porcentaje de estudiantes agresores y víctimas de bullying.	81
10. Resultados del Cuestionario de Evaluación inicial.	97
11. Dibujo de la emoción vergüenza.	110
12. Dibujo de la emoción tristeza.	110
13. Dibujo de las actividades favoritas de la participante E.C.A.	134
14. Dibujo de las actividades favoritas de la participante C.M.Y.	135
15. Dibujo de las actividades favoritas de la participante C.O.S.	136
16. Dibujo del día más feliz de la participante C.O.S.	136
17. Dibujo del día más feliz de la participante C.M.Y.	137
18. Dibujo del día más feliz de la participante E.C.A.	137

## Resumen

Dentro del campo de la educación especial, se encuentran los estudiantes con aptitud sobresaliente, quienes forman parte de un grupo heterogéneo (Covarrubias, 2018). Debido al gran potencial de aprendizaje, estos alumnos requieren de una identificación y atención oportuna que contemple sus características y necesidades individuales (Valadez et al., 2012). Botías et al. (2012) señalaron que los sobresalientes presentan habilidades que si no se estimulan podrían perderse, así como problemas emocionales que deben atenderse con el fin de favorecer su potencial y evitar situaciones que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento académico y/o conductas antisociales.

El objetivo del presente estudio fue instrumentar un programa de inteligencia emocional dirigido a adolescentes con aptitud sobresaliente. Se realizó un estudio mixto con diseño preexperimental, organizado en tres fases: 1) evaluación diagnóstica, 2) diseño e instrumentación de un programa de intervención y 3) validación social del programa de intervención. Se identificaron 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes, quienes presentaron necesidades específicas en regulación y gestión de habilidades emocionales. Consecutivamente, se instrumentó un programa de intervención en el cual participaron cuatro adolescentes identificados con aptitud sobresaliente con una edad de 13 años. A partir del programa, se logró el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia y regulación emocional, además de habilidades socioemocionales, tales como la autogestión emocional, la asertividad, empatía y solución de problemas, elementos que como puntualizó Bisquerra (2009), son importantes para el bienestar personal y desempeño adecuado dentro del entorno social. Los resultados de la intervención coincidieron con los datos derivados de la validación social, los cuales permitieron corroborar el progreso y desarrollo de las competencias emocionales en los participantes del programa.

Los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto la importancia de la identificación e intervención oportuna del sobresaliente, además de la necesidad de integrar dentro del currículo competencias socioemocionales para optimizar sus potencialidades y favorecer su desarrollo integral.

**Palabras clave:** aptitudes sobresalientes, competencia emocional, estudiantes, adolescencia.

## **Abstract**

Within the field of special education, there are gifted students, who are part of a heterogeneous group (Covarrubias, 2018). Due to their great learning potential, these students require timely identification and care that take into account their individual characteristics and needs (Valadez et al., 2012). Botías et al. (2012) pointed out that the gifted present abilities that if not stimulated could be lost, as well as emotional problems that must be addressed in order to favor their potential and avoid situations that lead to school dropout, poor academic performance and/or antisocial behaviors.

The aim of the present study was to implement an emotional intelligence program guided at gifted adolescents. A mixed study with a pre-experimental design was carried out, organized in three phases: 1) diagnostic evaluation, 2) design and implementation of an intervention program, and 3) social validation of the intervention program. With the evaluation carried out, 43 gifted students were identified, who presented specific needs in regulation and management of emotional skills. Consecutively, an intervention program was implemented in which four gifted adolescents identified with an age of 13 years participated. From the program, the development and enrichment of emotional awareness and regulation was achieved, as well as socio-emotional skills, such as emotional self-management, assertiveness, empathy and problem solving, elements that, as Bisquerra (2009) pointed out, are important for personal well-being and adequate performance within the social environment. The results of the intervention coincided with the data derived from the social validation, which allowed corroborating the progress and development of emotional competencies in the program participants.

The findings of this study highlight the importance of the identification and timely intervention of the gifted student, in addition to the need to integrate socio-emotional skills into the curriculum to optimize their potential and promote their comprehensive development.

**Keywords:** gifted, emotional competence, students, adolescence.

## Introducción

El estudio de la diversidad educativa se ha convertido en un tema de debate e interés profesional y, también, un asunto de derecho y justicia social, ya que existe la urgencia de brindar atención, cuya pertinencia y calidad contemple un análisis riguroso de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, especialmente, aquellos pertenecientes a grupos con discapacidad o con alguna necesidad específica.

Dentro de la Educación Especial se encuentran los estudiantes con aptitudes sobresalientes quienes, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2006), son *aquellos capaces de destacar significativamente, del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los campos científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o motriz; de ello se desprende que presentan facilidad para adquirir y desarrollar competencias en una o varias áreas y que sus aptitudes no siempre están directamente vinculadas con los contenidos escolares, pero sí expresadas en artes, relaciones sociales, entre otras* (pág. 59).

Covarrubias (2018) señaló que estos alumnos forman parte de un grupo muy heterogéneo, ya que manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional y cognitivo. Por lo cual, requieren de diferentes apoyos según las habilidades que presenten (Ordaz & Acle, 2012).

Botías et al. (2012) argumentaron que los estudiantes sobresalientes presentan habilidades que, de no ser estimuladas, podrían perderse, así como problemas educativos y emocionales que deben solucionarse, por lo cual, es necesario detectarlos a tiempo para favorecer sus potencialidades y evitar situaciones que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento académico y/o conductas antisociales.

Pese a que el Sistema Educativo Mexicano, desde la década de los 80, ha orientado sus acciones hacia la atención a los alumnos sobresalientes, principalmente, en el nivel de educación primaria, aún existe falta de cobertura y seguimiento en la transición de otros niveles, como la enseñanza secundaria (Puga, 2004).

Al respecto Cervantes et al. (2011) indicaron que los servicios educativos han asistido a menos de 1% de la población de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación primaria y que a nivel de secundaria no se han desarrollado propuestas ni estrategias para su identificación. Esto significa que se deja sin atención a estos estudiantes durante el periodo de la adolescencia, el cual, de acuerdo con Mönks (2008), puede ser más crítico para los sobresalientes, debido a algunas de sus características, como la extrema sensibilidad y el perfeccionismo. Aunado a lo anterior, en esta etapa se acentúa el estrés, ansiedad y problemas en las relaciones interpersonales (Gómez & Valadez, 2010).

De aquí la importancia de que los alumnos con aptitud sobresaliente sean evaluados para identificar sus necesidades educativas, afectivas y sociales. Como señalaron Cervantes et al. (2011) el proceso de identificación de esta población no es solamente la base para un programa sólido, sino la piedra angular que permitirá el desarrollo de los estudiantes sobresalientes.

Asimismo, debido a que existe poca investigación que aborde la problemática afectiva y social de estos adolescentes, es urgente tomar en cuenta la importancia de los componentes afectivo-emocionales y de la personalidad, ya que son fundamentales para alcanzar un desarrollo óptimo de las aptitudes sobresalientes (Castellanos et al., 2011). Por ello, resulta transcendental abordar la atención educativa de esta población al determinar sus características individuales, capacidades y ritmos de aprendizaje para ofrecer respuestas acordes con sus necesidades específicas y potencializar al máximo sus habilidades (Valadez et al., 2012).

En este sentido, la investigación educativa ha puesto de manifiesto que son más efectivos los programas de intervención que incluyen un marco amplio de capacidades, por lo que, además de la inteligencia emocional, se deben añadir otros aspectos sociales y emocionales tales como la autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación y bienestar (Bisquerra, 2009). Por tanto, las competencias emocionales resultan cruciales y fundamentalmente necesarias para el funcionamiento psicológico, académico y social, especialmente, durante la adolescencia (Betina & Contini, 2011).

Desde el punto de vista de Bisquerra (2009), las competencias emocionales son un aspecto sustancial, por lo que, su adquisición y dominio, ayudan a una mayor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida, entre los beneficios se encuentran los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, así como la prevención del estrés, ansiedad y violencia.

El presente estudio tuvo como objetivo instrumentar un programa de inteligencia emocional dirigido a adolescentes con aptitud sobresaliente. Para su consecución, se dividió en los siguientes apartados:

En el primero, se aborda la Educación Especial desde su definición y categorías, así como el marco normativo internacional y nacional que han guiado el proceso de atención educativa dentro del contexto mexicano.

En el segundo, se presenta el tema de la Aptitud sobresaliente, sus definiciones, modelos teóricos, la atención educativa brindada en México, las pautas de identificación e intervención, así como las características del adolescente sobresaliente. Posteriormente, se aborda la inteligencia emocional, los principales modelos teóricos, los programas de intervención bajo

competencias emocionales, además de algunas técnicas de evaluación para los programas de intervención.

Seguidamente, el método se dividió en tres fases: 1) Evaluación diagnóstica, realizada en una Escuela Secundaria Técnica, con el propósito de identificar alumnos con aptitudes sobresalientes, bajo desempeño cognitivo y problemas de interacción social; 2) Diseño e instrumentación de un programa de intervención para adolescentes identificados con aptitud sobresaliente. Se instrumentó el programa *Emocionalmente Saludable* para favorecer las competencias emocionales de estudiantes con aptitudes sobresalientes y, 3) Validación social del programa de intervención en adolescentes con aptitud sobresaliente. Se realizó un grupo focal para obtener la valoración de los participantes respecto al programa *Emocionalmente Saludable*. Finalmente, se presentan las conclusiones con base en los hallazgos del estudio y las limitaciones del mismo.

### **Educación Especial**

Una de las características de la sociedad incluyente consistiría en la apertura de las escuelas a la población en general, de manera que todos dispondrían de capacidad y acceso a una educación de calidad, permanencia en el sistema y participación en las actividades y prácticas socioeducativas, como miembros significativos de la comunidad educativa y de la población en general (Juárez et al., 2010).

La educación especial surgió ante la presencia de las diferencias individuales que se han manifestado desde la niñez, por ende, el término de educación especial se utilizó de manera tradicional para nombrar a un tipo de enseñanza diferente a la regular; en ella, los alumnos diagnosticados con alguna discapacidad o necesidad educativa eran separados en escuelas específicas para la atención de su situación particular, simplemente por salirse de la norma y sin

analizar las capacidades con las que sí contaban (Mateos, 2008). Contino (2013) señaló que la normalidad estableció lo que era esperable funcionalmente y conveniente socialmente, por lo que, las diferencias que demarcaron esta “funcionalidad” estuvieron asociadas con problemas físicos o de salud, sensoriales, cognitivos y hasta por factores contextuales (Gargiulo, 2012).

En la opinión de Deutsch (2003), la educación especial fue definida desde diferentes perspectivas y orientaciones que se adoptaron al momento de abordar el tema, por ejemplo, mediante la descripción del trabajo que realizarían los profesionales de este campo y, también, como una parte del sistema educativo que han utilizado procedimientos y técnicas de instrucción.

En ese sentido, Gargiulo (2012) definió la educación especial como un programa de instrucción personalizado, diseñado para atender las necesidades de un alumno en particular, por lo cual requeriría el uso de materiales especializados, equipamiento, servicios y/o diversas estrategias de enseñanza.

Para Javier y López (2020), la educación especial se relacionó con una serie de conocimientos, habilidades y destrezas propias para el apoyo de niñas y niños con o sin discapacidad que han enfrentado barreras en su aprendizaje, por lo que debía ofrecer asesoramiento y acompañamiento metodológico a los docentes, atención y seguimiento de los alumnos, así como orientación a los padres de familia y difusión de información a la comunidad.

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE), *la educación especial fue destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes*; por lo cual su orientación *fue mejorar el funcionamiento, organización, equipamiento y accesibilidad de los planteles de nivel inicial y básico, además de la profesionalización de los asesores técnicos, del personal directivo y docente y la participación de*

*las familias, para generar mejores contextos de inclusión en las escuelas y con ello identificar y atender a una gran cantidad de alumnos con necesidades educativas* (Diario Oficial de la Federación, 2019, pág. 59).

De esta manera, se consideró que un individuo demandaría de una educación especial, cuando su desempeño no fuera de manera adecuada con base en el currículum establecido por la enseñanza regular, por lo cual precisaría de ajustes razonables para acceder a una instrucción pertinente y optimizar sus capacidades. En consideración de Gargiulo (2012), la educación especial se encargaría de potenciar el aprendizaje y habilidades de estas personas a través de un conjunto de conocimientos y herramientas educativas y psicológicas. Para ello, este autor estableció diez categorías de trabajo: 1) discapacidad intelectual; 2) problemas de aprendizaje; 3) problemas emocionales y de conducta; 4) trastornos por déficit de atención e hiperactividad; 5) problemas del habla y del lenguaje; 6) discapacidad auditiva; 7) discapacidad visual; 8) trastornos del espectro autista; 9) discapacidades físicas y de la salud y; 10) sobresalientes y con talentos.

En México, bajo las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2016), se establecieron seis categorías de atención: 1) discapacidad física, 2) discapacidad mental, 3) discapacidad intelectual, 4) discapacidad sensorial (auditiva o visual), 5) aptitudes sobresalientes y 6) otras condiciones (trastorno del espectro autista o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación).

De acuerdo con Kauffman et al. (2017), las categorías implicaron el reconocimiento de las características de las personas con requerimiento de educación especial, asimismo, fueron importantes para dar una instrucción adecuada. De manera que las categorías ayudaron a delimitar la población que requeriría de apoyos específicos y, consecutivamente, la orientación de

los objetivos y estrategias de atención para dar respuesta a la diversidad de necesidades dentro de la educación especial.

Una categoría de interés para el presente trabajo fue el de aptitudes sobresalientes que, de acuerdo con Deutsch (2003), serían aquellos individuos con un alto nivel de inteligencia, buenos resultados académicos, extremadamente creativos o con talento superior y único, quienes, debido a sus diferencias, en muchas ocasiones el enfoque educativo no les ha permitido desarrollar o mejorar sus habilidades cognitivas, ni llevar un ritmo de educación acorde con sus potencialidades. Asimismo, al tener un desempeño destacado, trabajarían en un tiempo más rápido que el de sus compañeros, por lo que al concluir las actividades antes que el resto, podrían mostrar aburrimiento o inquietud (Javier & López, 2020).

En consideración de García et al. (2014), diversos alumnos se encontrarían al margen de la identificación y atención debido a que no todas las instituciones educativas contaron con servicios para llevarlo a cabo, además se orientaron más a la atención de personas con algún tipo de discapacidad, lo que se convertiría en un factor de riesgo para los estudiantes con aptitud sobresaliente, ya que por sus características han pasado desapercibidos dentro del sistema educativo. Ante esta necesidad, el propósito de la educación especial sería proporcionar las modificaciones curriculares y metodológicas para optimizar al máximo sus capacidades y aptitudes. No obstante, llevar esto a la práctica ha sido difícil, pues no todos los alumnos serían beneficiados, debido a la existencia de obstáculos para recibir los apoyos curriculares, de organización y materiales adecuados, lo cual limitaría el desarrollo de sus aptitudes y de participación en una escuela con las mismas exigencias para todos, donde no se han tomado en cuenta los múltiples talentos y habilidades de los individuos (Benavides, et al., 2004).

El proceso de atención de las personas con requerimiento de educación especial precisó la participación de diferentes actores en conjunto con diversos documentos internacionales, los cuales representaron un parteaguas en la educación de alumnos con discapacidad y, específicamente, con aptitudes sobresalientes.

### **Marco Normativo Internacional**

En el marco de iniciativas internacionales, la integración, respeto, tolerancia y aceptación hacia las personas con discapacidad se encontró plasmada a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, con la cual se observó un creciente interés por abordar la situación de esta población desde una perspectiva distinta, específicamente, como sujetos de derecho, así lo indicó el artículo 2 de dicho documento:

*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o condición (ONU, 1948, pág. 2).*

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia, representó un hito importante en el diálogo internacional acerca del lugar que ocupaba la educación en la política de desarrollo humano, por ende, se propuso un cambio significativo como proceso social, político y de derecho de los individuos; asimismo, se colocó principal atención a las políticas centradas en la equidad y la universalización del acceso educativo, al mismo tiempo en que dio un gran impulso al reconocimiento de la enseñanza como derecho fundamental de todos y al aprendizaje como centro y objetivo esencial en materia educativa (UNESCO, 1990).

Con la aprobación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en 1993, se creó un instrumento de política internacional para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos humanos de esta población; también se enfatizó que la prioridad del Estado era atender la accesibilidad, educación, empleo, seguridad social, cultura, actividades recreativas, deportivas y religión (ONU, 1993).

Es así como en 1994, durante la reunión de la UNESCO en España, se consolidó la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, la cual brindó un marco de acción para favorecer la educación para todos, donde se resaltó que el objetivo de los colegios era acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Cabe mencionar que este documento marcó un momento significativo para la educación especial, ya que se definieron las Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues se indicó que muchos alumnos experimentaban dificultades de aprendizaje y presentaban NEE en algún punto de su escolarización, por lo que el objetivo de las escuelas era encontrar la manera de educar con éxito a todos, incluidos aquellos con aptitudes sobresalientes (UNESCO, 1994).

Por su parte, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se señaló que, para garantizar el acceso de los niños a una educación primaria y secundaria inclusiva, gratuita y en igualdad de condiciones que los demás, la meta del sistema educativo era: realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales de los alumnos; prestar el apoyo necesario para facilitar su formación efectiva; y proporcionar medidas de ayuda personalizadas y eficientes en entornos para fomentar al máximo el desarrollo académico y social (ONU, 2008).

Con estos lineamientos, el reto de las escuelas fue el de desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades y características del estudiante, capaz de enseñar con éxito, igualdad y calidad, además de cambiar las actitudes de discriminación y promover la creación de comunidades y sociedades inclusivas.

Asimismo, de igual modo en que este marco internacional orientó el avance, principalmente en materia educativa en diferentes países, también logró coadyuvar en la definición de políticas dentro del contexto nacional mexicano.

### **Marco Normativo Nacional**

En México, el marco legal que estableció los retos y desafíos del Sistema Educativo Nacional fue señalado en el artículo 3o de la Constitución Política Mexicana:

*Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior... La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.*

*Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Diario Oficial de la Federación, 1917, pág. 5).*

En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el reto fue asegurar el acceso a las escuelas de todas las niñas y niños mexicanos, así como la posibilidad de alcanzar los objetivos de la educación básica para desarrollar todas sus potencialidades; en consecuencia, se generó la reorganización del sistema

educativo, la reformulación de los planes de estudio, la renovación de los libros de texto gratuito, el establecimiento de un método de actualización de los profesores en servicio y la creación de programas para atender específicamente a grupos de población marginada o en riesgo de fracaso escolar (SEP, 1992). Para la educación especial, los cambios se vislumbraron en la reorientación de sus servicios bajo el modelo de integración educativa, misma acción que se vio reforzada en 1993 con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE). Con los ajustes realizados, surgieron nuevos modelos de atención enfocados a ampliar la cobertura y el desarrollo de capacidades sobresalientes (Martínez, et al., 2016); de manera que la integración se orientó hacia los alumnos con NEE asociadas o no a una discapacidad (Romero y García, 2013).

En 2002, con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), se pretendió fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa en las escuelas de nivel básico a través del acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes con NEE asociadas con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones (SEP, 2002), con ello, se consideró a la educación especial como una modalidad de educación básica; simultáneamente, se incorporaron mayores recursos para lograr los fines y objetivos de aprendizaje, además de dotar a los alumnos la posibilidad de acceder al currículo mediante adecuaciones, así como del cuidado de la estructura social y emocional dentro del aula (Martínez, et al., 2016).

Por su parte, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, en su artículo 15 refirió que el objetivo de la educación especial era la formación de la vida independiente y la atención de NEE para posibilitar a los individuos tener un desempeño académico equitativo y evitar la desatención, deserción, rezago o discriminación; dentro de las categorías señaladas se comprendieron las dificultades severas de aprendizaje, comportamiento,

emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Cabe destacar que, a partir del año 2000, se sustituyó el término de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, con este concepto se resaltó que el contexto, junto con las políticas, actitudes y prácticas concretas, crearían las dificultades y obstáculos que han impedido o disminuido las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados estudiantes (Echeita, 2007). Por consiguiente, se dejó de usar la expresión integración educativa y fue reemplazado por el de educación inclusiva, el cual hizo referencia a un proceso que buscaría eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que han enfrentado los alumnos, para ofrecerles una enseñanza de calidad (Booth & Ainscow, 2002).

De ahí que, el artículo 61 de la LGE, definió la educación inclusiva como el *conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitaron el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación; se basó en la valoración de la diversidad, mediante la adaptación del sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes* (Diario Oficial de la Federación, 2019, pág. 22). Sin embargo, desde la opinión de García (2018), en las escuelas mexicanas continuaron las prácticas de integración y no de inclusión, además de que la SEP no definió una postura para sustentar el cambio ni se proporcionaron las estrategias para ponerlas en operación.

Por esta razón, sería importante promover la educación inclusiva, no sólo en el plano discursivo, pues se precisaría consolidar propuestas y políticas como basamento para los diversos

planes, programas y estrategias hacia la atención de las personas que enfrentarían barreras para el aprendizaje y participación social.

Asimismo, gracias al marco normativo, tanto internacional como nacional, es que se han vislumbrado las necesidades dentro de la educación especial, además de entrever que esta disciplina no sólo está dirigida a las personas con discapacidad sino también, a aquellas con aptitudes sobresalientes.

### **Aptitudes Sobresalientes**

La Educación Especial se dirigiría hacia la educación de personas que han presentado discapacidad, así como a los individuos con aptitud sobresaliente, que serían aquellos que por sus características excepcionales estuvieron por encima de lo normativo y se ubicaron en el extremo derecho de la curva, situación que además los alejaba de la norma, puesto que presentaron particularidades no consideradas en la educación establecida dentro de las aulas regulares (Durán, 2016).

No obstante, la conceptualización del alumno sobresaliente ha sido un tema de análisis y discusión en el ámbito educativo internacional, ya que según la concepción elegida de ellos se determinaría el tipo de población y, por consecuencia, los mecanismos para su identificación e intervención (Covarrubias, 2018).

### **Definición de Aptitudes Sobresalientes**

De acuerdo con la literatura especializada se plantearon varios términos, tales como “sobredotado”, “superdotado” o “altas capacidades”, los cuales se han usado de manera indistinta y generalmente para referirse a individuos con un alto rendimiento en una o varias competencias, por ejemplo, la académica, verbal, motriz, social, artística, musical, entre otras (Miguel & Moya,

2011). Por esta razón, estos estudiantes precisarían de servicios o actividades, que normalmente no son proporcionados por la escuela, para desarrollar plenamente sus potencialidades y capacidades (Johnsen, 2018).

No obstante, el término sobresaliente estaba ligado al de inteligencia, por lo cual su definición partiría desde la consideración del Coeficiente Intelectual (CI) como parámetro suficiente para identificar a esta población, hasta conceptos que dieron paso a la inclusión de otras dimensiones, tales como habilidades creativas, psicomotoras o sociales (Baudson, 2016).

Sobre esta base, Lewis M. Terman (1926) argumentó que estos individuos eran aquellos con un CI elevado, es decir, con un puntaje igual o superior a 140 en la escala de inteligencia. Con el paso del tiempo, se consideraron otros elementos, por lo que el foco de atención comenzó a dirigirse hacia aspectos creativos, socioafectivos y motores, y no exclusivamente a un coeficiente intelectual (Javier & López, 2020).

Por su parte, Joseph Renzulli (1978) a partir de la *Teoría de los Tres Anillos*, señaló factores que al interactuar generarían productos sobresalientes: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea -asociado a la motivación y perseverancia- y creatividad. Con esta definición, se rompió la posición monolítica de la inteligencia y se incorporaron características personales y la influencia de componentes sociales y ambientales para considerar el desempeño notable (Covarrubias, 2018).

En México, en el documento que publicó la SEP bajo el nombre de Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006), resaltó el término “aptitudes sobresalientes” y se definió como *aquellos estudiantes capaces de destacar significativamente, del grupo social y educativo al que pertenecerían, en uno o más de*

*los campos científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o motriz; por lo que requerirían de un contexto facilitador que les permitiría desplegar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (pág. 59).*

Como parte del análisis que permitió la comprensión del concepto, el documento desglosó los siguientes elementos:

*Aptitudes.* Se refirió a capacidades naturales de los individuos, las cuales se desarrollarían como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permitirían funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana.

*Capaces de destacar significativamente.* Describió la manera en que un individuo expresaría una o más habilidades observadas de forma cualitativa o cuantitativa, tanto en sus desempeños como en sus productos y con referencia a un contexto determinado. Destacar *cualitativamente* se relacionó con la manera de realizar una actividad o producto; implicó disponer de recursos y estrategias múltiples que permitirían una acción combinada de los mismos. Por otro lado, *cuantitativamente* aludió a una diferencia claramente superior en cuanto al nivel de aptitud que, por lo común, sería determinada a través de procedimientos formales.

*Grupo social y educativo.* Se refirió al ambiente específico de desenvolvimiento del alumno (familia, escuela y comunidad). En el momento de la detección, el grupo social y educativo serían un punto de referencia muy importante para valorar el grado de sobresalencia del estudiante, comparado con sus compañeros de clase, asimismo, se tendría en cuenta las

condiciones de su contexto social y cultural, como marco para la comprensión de los resultados alcanzados.

*Campos del quehacer humano.* Aludió a las áreas de diversa índole tales como las relacionadas con lo científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y motriz, las cuales se constituirían por destrezas que van desde lo simple hasta lo complejo.

*Necesidades específicas.* Requerimientos específicos de los alumnos sobresalientes debido a sus características personales, tales como conocimiento sobre uno o varios temas, vocabulario e intereses acentuadamente diferentes que el resto de sus compañeros.

*Contexto facilitador.* Se refirió al manejo adecuado de las condiciones del entorno social, familiar y educativo para favorecer la potenciación de las capacidades. Por ejemplo, ser desafiante para el alumno, es decir, planteado de tal forma para representar un reto estimulante e interesante a resolver y no fácil o imposible de solucionar, sin ocasionar frustración, desmotivación o desinterés.

Desde esta base conceptual, la definición de alumno con aptitud sobresaliente que será tomada en cuenta para fines de este trabajo es la propuesta por Renzulli, ya que puntualizó las características necesarias para el desarrollo y manifestación del potencial sobresaliente: la creatividad, el compromiso con la tarea y la alta capacidad intelectual, que serían resultado de la interacción con el ambiente social, por lo que además de la inteligencia, incluyó rasgos de personalidad y la influencia de factores sociales.

Al analizar las definiciones anteriores, fue posible observar que inicialmente la aptitud sobresaliente se abordaba como un constructo unidimensional ya que se explicó exclusivamente mediante la medición del CI, posteriormente se propusieron otros aspectos que ampliaron el

término, entre los que resaltaron la creatividad, la perseverancia y motivación, la alta habilidad intelectual, asimismo, se indicó que estas capacidades eran manifestadas o expresadas gracias a los contextos sociales apropiados. A partir de esto, la aptitud sobresaliente se planteó como un concepto multidimensional constituido por distintos aspectos y factores, no sólo individuales sino también contextuales, por lo que, se referiría a una población heterogénea, con diversos perfiles, así como puntos fuertes y débiles que establecerían los requerimientos específicos para brindar atención (Valadez, 2012).

A continuación, se plantearían los modelos teóricos que han explicado la aptitud sobresaliente bajo distintas concepciones y disciplinas, en correspondencia con los diferentes momentos o periodos, lo cual ha implicado algunas divergencias en su estudio y formas de conceptualización.

### **Modelos Teóricos que Explican las Aptitudes Sobresalientes**

El estudio de la aptitud sobresaliente se ha abordado desde cuatro grupos de modelos teóricos: 1) los orientados a las capacidades, 2) cognitivos, 3) socioculturales y 4) los orientados al rendimiento. En seguida, se hizo una descripción de cada uno de ellos con las principales características, así como los autores más representativos.

#### ***Modelos de las Capacidades***

Las conceptualizaciones basadas en las capacidades intelectuales fueron consideradas como los primeros intentos por definir las características sobresalientes. El representante más destacado de esta aproximación fue Terman (1926), quien acuñó el término de CI y en sus investigaciones iniciales asumió que la inteligencia estaba determinada por la genética y que era relativamente estable en el tiempo, además consideró que los alumnos sobresalientes eran aquellos con un CI mayor a 140 puntos.

Para Valadez et al. (2012), la desventaja de los modelos de las capacidades fue concebir a la aptitud sobresaliente como una característica personal, casi de tipo innato; conjuntamente, al basarse en instrumentos residió la posibilidad de presentar problemática de medición, además de la presencia del sesgo cultural. Otra limitante señalada por los autores radicó en que se centraron únicamente en las capacidades intelectuales, por lo cual se dejó de lado la influencia de otros factores, por ejemplo, de actitudes y personalidad.

### ***Modelos Cognitivos***

Se fundamentaron en los principios de la psicología cognitiva, que trataban de identificar qué procesos y estrategias cognoscitivas se ponían en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior (Miguel & Moya, 2011). Su propósito fue detectar el funcionamiento intelectual que utilizaban las personas sobresalientes, por lo que describirían cualitativamente el procedimiento de elaboración de la información, es decir, el interés no sería tanto el resultado sino el camino para conseguirlo (Valadez et al., 2012).

Una aproximación relevante fue la Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1985), la cual estableció que la aptitud sobresaliente funcionaría en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de este modo, enlazó cognición y contexto con base en los siguientes tres conglomerados:

**Subteoría componencial.** Se refirió a las unidades básicas de la conducta inteligente utilizados por un individuo para procesar información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, mismos que regirían el comportamiento independientemente del contexto en que se originaron. En esta representación operaron tres procesos mentales: metacomponentes, componentes de ejecución y de adquisición, retención y transferencia del

conocimiento. De manera que el comportamiento del sobresaliente sería de forma superior en estos tres.

**Subteoría experiencial.** Se vinculó con dos características relevantes en el desarrollo del individuo: la capacidad para enfrentar situaciones novedosas y la habilidad para automatizar la información. Estas se aplicarían en la actuación del individuo con otras personas u objetos y serían especialmente notables en escenarios de cambio rápido.

**Subteoría contextual.** Operó sobre la consideración de habilidades intelectuales, sociales y prácticas que fueron necesarias para enfrentar de modo adecuado el medio social. Por lo que comprendieron la capacidad para seleccionar, modificar o construir los mejores ambientes para el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las destrezas personales.

Se denominó triárquica porque utilizó las tres subteorías para explicar la conducta sobresaliente y establecer una estructura jerárquica distinguida por la división en los compendios indicados, que a su vez se organizaron en grupos sucesivamente menores, pero con estrechas conexiones entre sí (Valadez et al., 2012).

### ***Modelos Socioculturales***

Los modelos socioculturales consideraron que la cultura y la sociedad establecerían el talento especial, además añadieron el contexto social y familiar como favorecedores o no, del correcto y adecuado desarrollo del individuo sobresaliente (Miguel & Moya, 2011).

Entre los principales modelos se encontraron los siguientes:

#### **Modelo de Interdependencia Triádica.**

Mönks (2005) realizó una actualización del modelo de los Tres Anillos de Renzulli en el cual añadió el papel desempeñado por la familia, los compañeros y el colegio, así como el

entorno social inmediato y su relación con el rendimiento de los niños sobresalientes. En opinión de Valadez et al. (2012) esto constituyó un avance en la propuesta de Renzulli, pues fue más completo, ya que consideró la influencia de los factores externos al individuo, aunque en esencia conservó en su núcleo las características cognitivo-afectivas propuestas por el autor.

### **Modelo Psicosocial de Filigrana.**

Tannebaum (2000) propuso que la superdotación debía superar la perspectiva psicológica, por lo que para comprenderla era necesario integrar la dimensión social de los alumnos con la representación multifacética de tal constructo. Por tanto, el estudio del sobresaliente tuvo que incorporar lo social y otras dimensiones psicológicas, además de analizar la interacción entre una y otra fuerza. En este sentido, el autor definió el término como el potencial para lograr realizaciones críticamente aplaudidas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. A su vez, consideró que el rendimiento superior resultaría de cinco componentes determinantes: capacidad general o factor g, aptitudes específicas excepcionales, elementos no intelectuales (como motivación y autoconcepto), contextos familiares y escolares, así como el factor suerte. De esta manera, para la manifestación del alto potencial sería necesaria la correspondencia de forma adecuada entre estos cinco componentes (Javier & López, 2020).

Para Miguel y Moya (2011), la relevancia del modelo consistió en afirmar la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de las personas sobresalientes, por lo que, su principal contribución fue explicar el rol de los componentes sociales y ambientales poco atendidos en el estudio del sobresaliente.

### **Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento.**

Gagné (2000) diferenció los términos “superdotación” y “talento”. El primero se refirió a la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, no entrenadas y originadas de un modo espontáneo, mientras que el segundo, hizo alusión a las habilidades desarrolladas sistemáticamente, también conocidas como competencias, cuyos desempeños se ubicaban en alguno de los campos de la actividad humana, por ejemplo, académico, técnico, científico-tecnológico, artístico, administrativo u otros.

Para este modelo, Gagné estableció cinco campos de aptitudes: intelectual, creativa, socioafectiva, perceptual y motora, las cuales se observarían, principalmente, en el ambiente escolar del niño, por lo que sería importante la estimulación de tales aptitudes (Javier & López, 2020).

En consideración de Valadez et al. (2012), el desarrollo de talentos desde su estado inicial hasta su desempeño máximo se realizaba mediante catalizadores de dos tipos, ambientales e intrapersonales; los primeros serían externos al individuo y se constituirían en el medio ambiente físico, familiar, social y educativo; los segundos se refirieron a los rasgos físicos o mentales de los individuos, así como a la manera de autorregularse a partir de la consciencia de sí mismos y a través del ejercicio de la voluntad y la motivación.

### ***Modelos Orientados al Rendimiento***

Con el modelo de los *Tres Anillos*, Renzulli (1978) promovió la idea de erradicar el uso exclusivo de las pruebas de inteligencia como principal criterio para la identificación de la aptitud sobresaliente y propuso tres características para identificarla:

#### **1) Habilidad por encima de la media**

Dividida en habilidad general y específica. La primera consistió en destrezas aplicables a una gran variedad de situaciones de aprendizaje tradicionales, medidas mediante pruebas de aptitud o de inteligencia, tales como el razonamiento numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal. La segunda, se refirió a la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o pericia para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Renzulli (2004) afirmó que estas ramas específicas alcanzarían una fuerte relación con la habilidad general y, por lo tanto, alguna indicación del potencial en cualquier área se demostraría partir de las pruebas de aptitud e inteligencia. Asimismo, Javier y López (2020) señalaron que la habilidad por encima de la media estaría determinada por un percentil arriba de 75, en alguna de las pruebas de aptitud o, bien, un CI superior a 116 puntos.

## **2) Creatividad**

De acuerdo con Torrance (2008), se refirió a la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, además de los cambios establecidos mediante los siguientes indicadores: a) fluidez, entendida como la característica que permitiría generar un gran número de ideas; b) flexibilidad, a través de la cual se valorarían las diversas formas para dar respuesta a una misma situación o problema; c) originalidad, generación de soluciones únicas y novedosas e innovadoras; d) elaboración, habilidad para incorporar detalles a una idea para embellecer productos y, e) apertura a la experiencia, que se describió como la receptividad ante lo nuevo y diferente en el pensamiento y las acciones.

## **3) Compromiso con la tarea**

Se consideró como una forma centrada de motivación presente en individuos creativo-productivos. Sería uno de los elementos clave para la realización de los sobresalientes, ya que

intervendría en su habilidad de implicación total en un problema o situación específica durante un amplio periodo de tiempo. Conviene resaltar que, Renzulli (2004) distinguió entre motivación y compromiso con la tarea, pues, mientras que la primera la describió como un proceso general energizante que pondría en acción respuestas en los organismos, la segunda representó la energía llevada a una demanda particular o a un área de actuación determinada.

De acuerdo con Miguel y Moya (2011), la inteligencia por sí misma era un factor múltiple y no unitario, por lo que no sería suficiente para explicar las aptitudes sobresalientes, en tal sentido ninguno de los tres componentes propuestos por Renzulli (de manera individual y aislada) definía este concepto, pues se consideró que todos fueron igual de importantes, pero podrían no estar presentes al mismo nivel en un individuo o situación.

En consideración de Maker et al. (1994), una desventaja del modelo fue que, al enfatizar la presencia de los componentes necesarios para la manifestación del sobresaliente, se dejó de lado la detección de alumnos con bajo rendimiento escolar, es decir, quienes no mostrarían altos niveles de compromiso con la tarea y podrían ser desertores potenciales.

No obstante, Zavala (2012) destacó tres aspectos importantes de la propuesta de Renzulli: 1) puntualizó las características necesarias para el desarrollo del potencial intelectual, 2) albergó la posibilidad de manifestar sobresalencia en diferentes momentos y circunstancias por lo que podría haber tanto niños como adultos sobresalientes, 3) presentó mayor flexibilidad en los procesos e instrumentos de selección.

En este estudio se retomó el modelo orientado al rendimiento desde la propuesta de Tres Anillos de Renzulli, ya que poseería mayor flexibilidad en la caracterización del sobresaliente, así como en los instrumentos para su identificación.

Los distintos modelos han mostrado cambios en sus planteamientos, por ejemplo, inicialmente la aptitud sobresaliente fue definida, exclusivamente, a través del CI igual o superior a 140, no obstante, después se especificó que la inteligencia era un aspecto determinante pero no concluyente para asegurar una vida exitosa, por lo que el foco de atención se dirigió hacia otros aspectos y no necesariamente a un puntaje intelectual (Javier & López, 2020). Tal como el caso de Gardner (1983) y su modelo de las inteligencias múltiples, quien estableció ocho formas de inteligencia relacionadas con el entorno: lingüística, lógico matemática, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, musical y naturalista. Esta propuesta permitió replantear el CI como único criterio de diagnóstico, pues además se consideraron otros rasgos tales como la creatividad, motivación o habilidad excepcional en alguna otra actividad concreta (Renzulli, 2012), los cuales debían ser evaluados con pruebas específicas, por ejemplo, de aptitudes, personalidad y ejecución.

Con esta revisión se vislumbró que, el aporte de cada una de las teorías ha contribuido en el conocimiento de la diversidad de características y perfiles del sobresaliente, mismos que determinaron la investigación en esta población.

Particularmente, en México resultó trascendental conocer el interés en el estudio y la atención educativa que se le ha brindado al sobresaliente para conocer las necesidades de esta población, además de la importancia proporcionada dentro del contexto nacional.

### **Atención Educativa del Sobresaliente en México**

En México, el interés hacia las aptitudes sobresalientes inició en 1982, a partir de las investigaciones llevadas a cabo para la estandarización de la Escala de Inteligencia para Nivel Escolar (WISC), donde se identificaron niños con capacidad intelectual muy superior, por ende se acordó la realización de estudios con el fin de detectar a estos estudiantes en la capital del país;

de esta manera, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la SEP, se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para su diagnóstico y, en 1986, comenzaron a implementarse programas educativos específicos, entre ellos el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes mejor conocido como CAS (Valadez & Valencia, 2010).

El proyecto CAS, se basó en el modelo Triádico de Renzulli, el cual abarcó tres componentes: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea; posteriormente, esta propuesta se enriqueció con el de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, por lo que, se pretendió no sólo favorecer las capacidades académicas sino, también, las relacionadas con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; sin embargo, pese a que la SEP sugirió su implementación en todas las entidades del país, esto no se logró en su totalidad debido al interés de cada estado en efectuar su propio programa, por tanto, el proyecto desapareció y, en consecuencia, la atención a estos alumnos (SEP, 2006).

Con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó como una de las metas la elaboración de un modelo de atención de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, en consecuencia, se desarrolló el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) y se definieron las líneas de acción para consolidar la cultura de la integración en el país (SEP, 2002).

De acuerdo con Valadez y Valencia (2010), dos aspectos señalados en este programa fueron relevantes para el tema de aptitudes sobresalientes:

1) *Actualización del personal de educación especial.* La subsecretaría de Educación Básica y Normal renovó los planes y programas, por lo que, por primera vez en una licenciatura se incorporó una asignatura específica en relación con las aptitudes sobresalientes, lo que significó que todo futuro licenciado en educación especial contaría con los elementos necesarios para identificar, evaluar y brindar atención educativa a dicha población.

2) *Líneas de acción y metas al año 2006.* Se planteó el diseño de un modelo de atención para los niños y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asistían a escuelas de educación inicial y básica, con ello se propuso desarrollar proyectos de investigación e innovación para aportar información sobre una mejor intervención del sobresaliente.

Puga (2004) señaló que esta propuesta pretendió favorecer tres ámbitos del trabajo educativo: la detección; la identificación de fortalezas y debilidades de los alumnos, la determinación de los apoyos a incorporar; así como la aplicación de las estrategias didácticas para enriquecer el quehacer pedagógico. De esta manera, el propósito general del modelo de atención fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa basada en las características de los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes, además de las particularidades del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos (SEP, 2006).

De acuerdo con Jacobo y Vargas (2016), pese al conjunto de acciones conducentes y el esfuerzo tenaz por parte del equipo del PNFEIE para implementar y valorar el programa, el presupuesto asignado al proyecto decreció, lo cual eliminó la posibilidad de evaluación de campo, al mismo tiempo, fue debilitado con el cambio sexenal, donde sufrió transformaciones significativas para dar seguimiento a la operatividad de la propuesta de Aptitudes Sobresalientes.

Como resultado, la atención a personas con aptitudes intelectuales sobresalientes no ha tenido el impacto deseado debido, entre otras cosas, a la falta de continuidad en los esfuerzos realizados, a la inexactitud de unificación de criterios para su identificación y de indicadores para la evaluación, con información respecto a los logros obtenidos en trabajos previos (Zacatelco, 2015).

Valdés et al. (2013) señalaron que la educación especial en México ha enfrentado importantes problemas y desafíos significativos, dentro de los cuales uno de los principales retos sería la falta de calidad y cobertura de los servicios brindados en el sistema educativo.

Respecto a la calidad de los servicios, en particular los concernientes a los alumnos con aptitud sobresaliente, ha persistido un trabajo irregular no sólo entre los distintos Estados del país sino, también, en medio de una misma entidad; esto como consecuencia de la falta de lineamientos y normas para orientar la práctica educativa de los profesionales implicados (SEP, 2006).

En cuanto a la cobertura, con base en la información proporcionada por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPEE) (2020) en el ciclo 2019-2020, hubo 25,253,306 alumnos de educación básica, distribuidos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria dentro de la modalidad escolarizada, donde 6,407,056 correspondieron al nivel de secundaria. Dentro de la educación especial, la población total atendida fue 628,609, de los cuales se desglosaron las siguientes categorías: 2,196 con ceguera; 6,604 con baja visión; 3,821 con sordera; 9,270 con hipoacusia; 16,991 con discapacidad motriz; 107,308 con discapacidad intelectual; 20,690 con aptitudes sobresalientes y; 461,729 con otras condiciones.

Respecto al total de estudiantes con aptitud sobresaliente atendidos durante el ciclo escolar 2019–2020 las cifras fueron menores y diferentes a las reportadas en 2018-2019 y 2017-2018, en los cuales se logró una cobertura de 22,163 y 26,138, respectivamente. Esto significó un decremento de los servicios educativos que atendieron a esta población, además de que no se especificó por nivel educativo, por lo cual, se desconoció el número y porcentaje atendido en educación secundaria.

Es conveniente señalar que diversos autores (Zacatelco & Acle, 2009; Cervantes et al., 2011) han encontrado una incidencia del 5% al 15% de alumnos con aptitud sobresaliente dentro de la edad escolar. En este sentido, Valdés et al. (2013) consideraron que, en México, cerca de un 2% de la población presentó aptitudes sobresalientes, sin embargo, estimaron que un 98% de casos no han sido identificados, es decir, existiría un número notable de talentos sin aprovechar.

A su vez, Cervantes et al. (2011) indicaron que los servicios educativos han atendido a menos del 1% de la población con aptitudes sobresalientes y únicamente en educación primaria, ya que en el nivel de secundaria no se han desarrollado propuestas ni estrategias para identificarlos.

De acuerdo con Mönks (2008), las aptitudes sobresalientes no serían estáticas y podrían ser afectadas por aspectos como la edad, sexo, el nivel socioeconómico, entre otros o, incluso, estar latentes y no manifestarse, por lo cual, no siempre podría ser posible su detección en etapas tempranas del desarrollo.

De esta manera, resultaría sustancial partir de una clara concepción del sobresaliente para realizar una adecuada selección de instrumentos por medio de los cuales se efectuaría su

detección, para ello, se podría recurrir a los diferentes modelos que han dado pauta al abordar el trabajo de identificación y atención del sobresaliente.

### **Identificación de la Aptitud Sobresaliente**

Desde el punto de vista de la SEP (2006), la detección oportuna de los estudiantes con aptitud sobresaliente sería el primer paso para recibir los apoyos y la atención requerida, así como para lograr el desarrollo de sus potencialidades, además de brindar la oportunidad para tener una buena calidad de vida, disfrutar de sus derechos humanos y desarrollar sus capacidades dentro de los espacios de la educación regular.

De acuerdo con Valadez (2012), para iniciar con el proceso de detección e identificación se debería contar con sistemas mixtos, es decir, utilizar varias fuentes de información, así como diferentes procedimientos de valoración para tomar en cuenta lo cuantitativo y lo cualitativo, con la finalidad de evaluar diversos factores en los estudiantes con aptitud sobresaliente.

Castanedo (2012) señaló cuatro etapas que conformarían el proceso de identificación de estudiantes sobresalientes:

1. *Búsqueda*. Pretende utilizar nominaciones de los padres, maestros, alumnos, así como del propio sujeto. En esta fase, todos tendrían la misma oportunidad de ser identificados y el propósito sería no dejar fuera a ningún niño o joven candidato a beneficiarse con un programa.
2. *Screening*. Su propósito es filtrar para reducir el número de sujetos para la selección. Entre las pruebas empleadas, se encontrarían el Cognitive Abilities Test y las Matrices Progresivas de Raven.

3. *Identificación.* Consistiría en realizar una evaluación muy detallada de todos los aspectos del sujeto: capacidades, intereses, debilidades, entre otros.
4. *Selección.* Se efectuaría con base en los datos obtenidos y en acuerdo con el equipo de especialistas que participaron en todo el proceso.

Estas etapas se fortalecerían con la propuesta de la SEP (2006), la cual constó de tres fases generales:

a) *Fase de detección inicial o exploratoria*

El propósito sería identificar dentro del grupo regular a los alumnos con posible aptitud sobresaliente. Los procedimientos comprenderían técnicas informales con instrumentos de fácil comprensión y manejo, además de involucrar a diferentes actores, especialmente a los maestros, compañeros y familia. De esta manera, los distintos puntos de vista de las personas participantes en el proceso de evaluación –obtenidos a partir de la observación y convivencia diaria con el alumno y de la aplicación de las herramientas correspondientes– ayudarían a determinar la existencia o no de aptitudes sobresalientes en el estudiante.

b) *Fase de evaluación psicopedagógica*

Consistiría en precisar las capacidades y destrezas del alumno, corroborar la presencia de alguna aptitud sobresaliente, identificar las necesidades educativas presentes y, en consecuencia, tomar las medidas pedagógicas pertinentes en una propuesta curricular adaptada. En esta fase participarían los profesores de grupo, de educación física, educación artística, educación especial (maestro de apoyo y otros especialistas), la familia y el propio estudiante por evaluar.

El procedimiento incluiría la aplicación de instrumentos formales e informales para recabar información cuantitativa y cualitativa sobre el alumno y su contexto. Dentro de los

formales se encontrarían las pruebas de inteligencia, creatividad y de socialización; entre los informales, tests para valorar el desarrollo afectivo y la competencia curricular del estudiante, su estilo de aprendizaje, el clima de trabajo del aula y las relaciones interpersonales en el grupo.

Como resultado de esta etapa se confirmaría la presencia de aptitudes sobresalientes en los alumnos detectados en la fase inicial, además se determinaría la existencia de necesidades educativas y se identificarían los apoyos a ofrecer.

*c) Fase de detección permanente*

De acuerdo con la SEP (2006) esta etapa tendría dos propósitos principales:

Por un lado, continuar con un proceso de detección a lo largo del año escolar, con la intención de no cerrar la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes a partir de la decisión adoptada en una primera evaluación, sino tener la posibilidad de valorar las probabilidades de error, lo cual permitiría que aquellos que no fueron detectados en un primer momento lo fueran en el transcurso del ciclo escolar. Por otra parte, estimar la pertinencia y viabilidad de la propuesta curricular adaptada que se ha diseñado para el alumno con aptitud sobresaliente.

Como se logró vislumbrar, el proceso de identificación implicaría una gama de aspectos a considerar, de acuerdo con Valadez (2012) sería sustancial aclarar que las formas de identificar y evaluar estarían determinadas por el modelo teórico y epistemológico seleccionado, por tanto, podrían basarse en capacidades, en rendimiento, entre otros.

De este modo, una vez identificado el estudiante o grupo con aptitud sobresaliente el siguiente paso consistiría en ofrecer una respuesta educativa eficaz, la cual aterrizaría en una propuesta de intervención con base en las características y necesidades de cada individuo.

## **Estrategias de Intervención**

De acuerdo con Deutsch (2003) y Gargiulo (2012), existirían tres alternativas para brindar atención al estudiante con aptitud sobresaliente:

### *1) Aceleración*

Consistiría en adelantar a los estudiantes en el currículo ordinario mediante la reducción del tiempo de realización, por lo cual, el alumno sobresaliente tendría que ser separado y colocado en clases especiales o más avanzadas sobre la materia (Deutsch, 2003).

En México, esta estrategia recibió el nombre de promoción anticipada y se comenzó a emplear como una alternativa educativa. No obstante, no todos los alumnos con aptitud sobresaliente presentarían las condiciones necesarias para adaptarse adecuadamente a este proceso, por ello, sería recomendable realizar una evaluación específica de las características cognoscitivas y emocionales, pues en ocasiones los niños han mostrado aptitudes intelectuales superiores pero con una disincronía en el área emocional, lo que afectaría el desarrollo psicológico y social del individuo (Zacatelco & Chávez, 2015).

### *2) Agrupamiento*

Se basaría en el agrupamiento de estudiantes con resultados y habilidades relacionadas dentro de la misma clase o curso escolar (Deutsch, 2003). Algunas de las modalidades encontradas fueron: trabajo extra de las asignaturas, clases y seminarios, centros especializados, aulas especiales en la escuela, entre otras (Castanedo, 2012).

Con esta estrategia se han diseñado programas adecuados a las destrezas y capacidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, a su vez, dado que el trabajo sería efectuado con compañeros con el mismo nivel, el rendimiento del alumno podría ser más satisfactorio, además

se lograría desarrollar hábitos de cooperación y trabajos en equipos entre sus iguales (Zacatelco & Chávez, 2015).

### 3) *Enriquecimiento*

Consistiría en la incorporación de temas y contenidos a la educación tradicional o la presentación de éstos, pero con mayor profundidad, mediante la instrucción interdisciplinar, estudio independiente, programas de tutorización, prácticas, enriquecimiento o currículo ampliado (Deutsch, 2003).

Una de las principales características sería poner límites en el currículo a todo aquello que el alumno ya dominó, por lo que se establecería como un programa estructurado, en donde los contenidos educativos estarían seleccionados de acuerdo con el perfil de los participantes (Zacatelco & Chávez, 2015).

Martin (2004) señaló que este enriquecimiento se podría dar bajo tres dimensiones:

- *Orientado al contenido:* se basaría en seleccionar una o más áreas para desarrollarlas con mayor extensión y profundidad, por lo tanto, se modificaría el currículo mediante diferentes formas, tales como el nivel de abstracción, complejidad, variedad y organización.
- *Orientado al proceso:* brindaría lugar al desarrollo de destrezas de pensamiento de alto nivel, de acuerdo con las demandas cognitivas de los alumnos, tales como las técnicas de resolución de problemas, habilidades de pensamiento creativo, entre otras.
- *Orientado al producto:* tendría como finalidad proporcionar a los alumnos la oportunidad de crear trabajos o proyectos significativos, interesantes y motivantes.

Para Boal y Expósito (2011), el enriquecimiento se presentaría mediante las siguientes tres modalidades:

- *Enriquecimiento vertical*: consistiría en la profundización o avance en la adquisición de conocimientos cada vez más complejos de una materia, por lo que su realización sería sobre áreas concretas.
- *Enriquecimiento horizontal*: radicaría en la extensión de los conocimientos que se han de adquirir dentro del currículo establecido para el curso en desarrollo.
- *Enriquecimiento interdisciplinar*: se pretendería ampliar los horizontes culturales, por lo cual proporcionaría estrategias para el aprendizaje y la investigación interrelacionadas, extrapolables en cualquier campo de estudio.

Asimismo, con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), surgió la modalidad de educación a distancia que consistiría en la formación independiente, no presencial y mediada por las diversas tecnologías, a través de la cual el alumno podría autorregular su aprendizaje y transformar sus aptitudes en competencias académicas (Juca, 2016). Desde el punto de vista de Cabero (2016), las TIC han sido un elemento clave para el desarrollo y potenciación de la sociedad pues podría ser una estrategia para la inclusión social y educativa, favorecedora de las características en todas las personas, con autonomía, independencia y flexibilidad.

Respecto al sobresaliente, Tárraga et al. (2014) señalaron que la tecnología lograría expandir la educación de estos estudiantes ya que se podrían considerar los intereses, potencialidades académicas, estilos de aprendizaje, nivel educativo y grado de complejidad, al mismo tiempo en que se mejoraría la presentación de contenidos y los procedimientos pedagógicos.

De esta manera, cada una de las dimensiones y modalidades a utilizar estaría determinada de acuerdo con las necesidades, capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje, así como factores culturales y sociales específicos de los alumnos, a fin de conseguir el máximo desarrollo posible de sus potencialidades individuales y sociales.

En este trabajo se retomó la estrategia de intervención de enriquecimiento, pues en consideración de Pérez (2012) ha brindado muy buenas posibilidades y alternativas para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que se cubrirían todas las necesidades del estudiante sin ningún riesgo de desarrollo personal y social.

Por su parte, Prieto y Hernández (2011) señalaron que el enriquecimiento de factores internos tal como la inteligencia emocional favorecería el desarrollo del potencial intelectual en los estudiantes sobresalientes.

Por otro lado, Mönks (2008) indicó que la adolescencia podría ser más crítica para los alumnos sobresalientes que para cualquier otro individuo debido a ciertas peculiaridades tales como la extrema sensibilidad emocional, el perfeccionismo o la actitud idealista, lo cual provocaría expectativas excesivas de sí mismos. Además, este autor sugirió que la combinación específica de estas características generaría problemas cuando el entorno social (especialmente padres y maestros) no sería capaz de responder adecuadamente a sus demandas.

En consideración de Zeidner (2017), se necesitaría comprender los rasgos afectivos, emocionales y sociales de los estudiantes sobresalientes ya que éstos impactarían tanto en el desarrollo del talento como en el bienestar de esta población. Por ello, resultó importante el estudio de las características de adolescentes con aptitud sobresaliente para establecer un perfil de las necesidades emocionales y sociales que coadyuvaría en su adecuada atención.

## **Adolescentes con Aptitudes Sobresalientes**

La adolescencia ha sido una etapa caracterizada por transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis y contradicciones; asimismo, este periodo conduciría hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda & Aliño, 2002).

Si bien, los adolescentes con aptitudes sobresalientes al igual que sus pares, han manifestado cambios importantes en lo físico, intelectual, emocional y social, entre algunas de las características que los distinguieron de sus compañeros se encontró una elevada capacidad de atención y observación, perseverancia en las tareas, perfeccionismo, idealismo, intensidad y disincronía; en relación con esta última, se han señalado dos tipos: 1) interna, que se refirió al desfase en distintas áreas del desarrollo, cuando el joven presentó diferencias significativas en el grado de madurez en los aspectos cognitivo, físico, social y/o emocional; 2) social, resultante de la diferencia entre la norma interna de las personas y la colectiva creada por el entorno social; en ambos casos el adolescente se enfrentaría a dificultades que podrían afectar su ajuste emocional (Ponce et al., 2013).

Desde el punto de vista de Castellanos et al. (2011), el fenómeno de la disincronía implicó de particular relevancia al considerar que los componentes motivacionales, afectivos y emocionales serían fundamentales para alcanzar el desarrollo óptimo de las aptitudes sobresalientes.

A través de la teoría de la desintegración positiva, Dabrowski proporcionó un marco para entender la forma en que los sobresalientes experimentaban el mundo, indicó que presentaron mayor intensidad en algunas respuestas a ciertos estímulos, denominada sobreexcitabilidad, dentro de las áreas psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional (como se citó en Mendaglio, 2006).

Patti et al. (2011) refirieron que las características que mostraban estos alumnos como la sensibilidad (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones, por ejemplo, la timidez) eran aspectos de la sobreexcitabilidad emocional, los cuales se presentaron más en los adolescentes sobresalientes que en la población regular.

A su vez, Gómez y Valadez (2010) destacaron que la vida emocional de los adolescentes con aptitud sobresaliente se volvería compleja, ya que en esta etapa se acentuarían el estrés, ansiedad y problemas en las relaciones interpersonales. Porter (2005) planteó que la presencia del estrés se explicaría por las altas expectativas depositadas en ellos, principalmente al tratar de ejercer un autocontrol sobre su aprendizaje, así como la falta de competencias para manejar emociones y adecuarlas a las demandas del entorno social.

De acuerdo con Castellanos et al. (2011), la competencia emocional constituyó un aspecto esencial relacionado con la llamada vulnerabilidad de todos los adolescentes, en particular de los sobresalientes y con sus posibilidades reales de desarrollar todo su potencial al máximo y expresarlo en forma de talentos en escenarios específicos.

Asimismo, Salguero et al. (2011) señalaron que los adolescentes emocionalmente inteligentes no sólo tendrían una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, sino que también serían capaces de generalizar estas habilidades al estado emocional de los demás lo cual ha favorecido las relaciones sociales y familiares. No obstante, Domínguez (2004) consideró que, en las instituciones educativas, el interés en el desarrollo emocional se ha visto relegado por diversas causas, tales como la diversidad en las aulas, la concepción tradicional de la inteligencia y del rendimiento, además de los objetivos curriculares que han demandado numerosas actividades formales y no formales.

En opinión de Hoogeveen (2008), dentro de las consecuencias a largo plazo de no atender las necesidades socioemocionales se encontraron el rechazo y fracaso escolar, además de problemas sociales y familiares. De esta manera, Botías et al. (2012) argumentaron que la detección oportuna del sobresaliente, así como la atención de las dificultades emocionales y educativas ayudaría a favorecer sus potencialidades y evitar situaciones derivadas en deserción escolar, bajo rendimiento académico y/o conductas antisociales.

En consideración de Patti et al. (2011) los alumnos sobresalientes precisarían de características intrapersonales y ambientes apropiados para expresar sus talentos en forma de rendimientos, por lo cual sería necesario integrar dentro del currículo el desarrollo de las habilidades comprendidas en la inteligencia emocional.

De esta manera, el desarrollo y enriquecimiento de la inteligencia emocional en los adolescentes con aptitud sobresaliente resultaría esencial para la optimización de sus recursos y potencialidades que ayudarían a sobrellevar las exigencias en el ámbito personal y social.

### **Inteligencia Emocional**

Las emociones como objeto de estudio de la Psicología fueron concebidas inicialmente a modo de manifestaciones fisiológicas cuya función consistió esencialmente en preparar al individuo para la conducta adaptativa y las respuestas a las exigencias del ambiente (Mesa, 2015).

La primera formulación teórica del concepto de inteligencia emocional apareció en el artículo titulado *Emotional Intelligence* de Salovey y Mayer (1990), en el cual fue definida como la habilidad para controlar las propias emociones y sentimientos y las de los demás y utilizar esta información para guiar los pensamientos y acciones de uno mismo. Con la definición expuesta

los autores trataron de unir las diferentes líneas de investigación sobre la inteligencia y emociones mediante la explicación del constructo de manera explícita a través de la revisión de las áreas de estudio relevantes para el término como las investigaciones en neurociencias y la psicología clínica (Extremera & Fernández, 2016).

Por su parte, Goleman retomó la definición propuesta por Mayer y Salovey, además de los trabajos sobre las inteligencias múltiples de Gardner para desarrollar su propia visión de la inteligencia emocional, en la que incluyó otros conceptos como la motivación y las habilidades sociales, de esta manera, la definió como la capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar adecuadamente las emociones (Goleman, 1995).

De acuerdo con García y Giménez (2010), la inteligencia emocional sería una forma de interactuar con el mundo, al contemplar las emociones y englobar habilidades, tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, rasgos indispensables para una buena adaptación social.

Dentro de las teorías más representativas que han explicado la inteligencia emocional, se encontraron tres modelos:

#### *1) Modelo Cognitivo o de Habilidades*

El modelo más representativo bajo esta teoría fue el denominado Cuatro Ramas, el cual definió la Inteligencia Emocional como el subconjunto de habilidades de la inteligencia social, que implicaron la capacidad de supervisar las emociones y sentimientos propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar este conocimiento para dirigir pensamiento y acciones (Salovey & Mayer, 1990). No obstante, esta propuesta inicialmente se centró en los aspectos

cognitivos, por ello, los autores redefinieron el constructo. La nueva versión quedó conformada por cuatro aptitudes interrelacionadas y, de acuerdo con Mayer et al. (2000) la carencia de competencia en alguna de ellas provocaría menor desempeño en las otras.

- a) Percepción y expresión emocional. Se refirió a la capacidad de identificar las emociones en uno mismo y en los demás, tanto a nivel físico como emocional, además de expresarlas de forma adecuada en momento y lugar.
- b) Facilitación emocional. La habilidad para aprovechar la información emocional obtenida a través de las capacidades anteriores, para favorecer los procesos cognitivos relacionados con la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución de conductas creativas.
- c) Comprensión emocional. Capacidad para entender el procesamiento de la emoción y la influencia de este proceso en el razonamiento de la información recibida, por lo cual, permitiría poner nombre y significado a las emociones sencillas y complejas, así como comprender las relaciones que se generaron entre ellas y los estados afectivos y emocionales en los que evolucionaron.
- d) Manejo emocional. Se refirió a la habilidad para estar abierto a estados emocionales positivos y negativos, reflexionar sobre los propios sentimientos y evaluar si la información aportada por las emociones era positiva o negativa o si necesitaría reprimirla o exagerarla.

De acuerdo con Carretero (2015), la conceptualización de la inteligencia emocional bajo este modelo estuvo organizada por una serie de habilidades interrelacionadas y diferenciadas de los rasgos de personalidad, las cuales no eran capacidades innatas o estáticas, por lo que en

consideración de García y Giménez (2010) estas destrezas podrían desarrollarse y potenciarse mediante la práctica e instrucción adecuada.

## 2) *Modelo Mixto o de Rasgos de Personalidad*

El modelo más representativo bajo esta teoría fue el de Bar-On (1997), quien definió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales personales e interpersonales implicadas en la capacidad para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Además, este autor refirió que estas habilidades podrían ser de dos tipos: intrapersonal -consciencia de uno mismo, comprensión de fortalezas y debilidades- o interpersonal -ser consciente de las emociones, sentimientos o necesidades de los demás-.

Ugarriza y Pajares (2009), refirieron que dentro del modelo de Bar-On se encontraron cinco dimensiones las cuales involucraron diversas destrezas relacionadas:

- Intrapersonal. Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia.
- Interpersonal. Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- Adaptabilidad. Solución de problemas, Prueba de la realidad, flexibilidad.
- Manejo del estrés. Tolerancia ante situaciones estresantes, control de los impulsos.
- Estado de ánimo en general. Felicidad y optimismo.

Al incluir en su modelo componentes como la solución de problemas y la comprobación de la realidad, las cuales tuvieron mayor vínculo con competencias sociales, Bar-On fue criticado por otros científicos, ante ello, este autor puntualizó que su modelo teórico era un indicador de competencias emocionales y sociales, por lo que proporcionaría una estimación de la inteligencia

social y emocional y no tanto un modelo exclusivo de la inteligencia emocional (Extremera & Fernández, 2016).

### 3) *Modelo de Competencias Emocionales*

Bisquerra (2007) definió las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los estados emocionales, con la finalidad de promover el bienestar personal y social. Por lo tanto, con este modelo se enriqueció el término de inteligencia emocional con el de competencias emocionales.

Asimismo, el autor planteó que bajo este modelo estaban localizados cinco grupos de competencias emocionales que integraban el saber, saber hacer y saber ser, mismas que favorecían el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito por lo que debían ser entendidas en su concepción holística (Bisquerra, 2009). Estas competencias se formularon en los términos siguientes:

#### **a) Conciencia emocional.**

Se refirió a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, además de la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Dentro de las subcompetencias incluidas se encontraron las siguientes:

- Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, así como la posibilidad de experimentar diferentes emociones simultáneamente.

- Dar nombre a las propias emociones: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetarlas.
- Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tuvieron un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

**b) Regulación emocional.**

Refirió la habilidad para manejar las emociones de forma apropiada, dentro de las cuales se incluyeron la expresión y regulación emocional, habilidades de afrontamiento y capacidades para autogenerar emociones positivas. Dentro de esta competencia se encontraron:

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: se refirió a la incidencia de los estados emocionales en el comportamiento y viceversa; la regulación de ambos sería realizada mediante el pensamiento, razonamiento y conciencia.
- Expresión emocional: capacidad para decir las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesitaría corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
- Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones han de ser regulados. Esto incluiría el autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

- Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que han de mejorar la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor) y disfrutar de la vida.

**c) Autonomía emocional.**

Se estableció como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encontraron la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, habilidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Dentro de las subcompetencias comprendidas se encontraron las siguientes:

- Autoestima: imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho y mantener buenas relaciones consigo mismo.
- Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre.
- Actitud positiva: habilidad para automotivarse y tener un modo positivo ante la vida.
- Autoeficacia emocional: percibirse a sí mismo con la capacidad para sentirse como se desea.

**d) Competencia social.**

Se refirió a la capacidad para mantener buenas relaciones con las demás personas, se constituyó por el dominio de las habilidades sociales básicas, la habilidad para la comunicación

efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras. Dentro de esta competencia resaltaron:

- Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor y disculpas.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones fueron definidas por: a) grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; b) el nivel de reciprocidad o simetría en la relación.
- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad; esto implicó la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, así como, defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, así como aportar soluciones positivas e informadas a los problemas.
- Capacidad de gestionar situaciones emocionales: reconocer situaciones presentes en los demás que necesitaban una regulación.

**e) Competencias para la vida y el bienestar.**

Habilidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios del entorno, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales y de tiempo libre. Han permitido organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Esta competencia incluyó:

- Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requirieron una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- Fijar objetivos adaptativos: habilidad para establecer tareas o metas positivas y realistas.
- Bienestar subjetivo: gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- Fluir: generar experiencias óptimas en la vida personal y social.

Con base en los planteamientos antes señalados, en el presente estudio se retomó el Modelo de Competencias Emocionales, propuesto por Bisquerra (2009), para el diseño de un programa de intervención, ya que la investigación educativa y en orientación psicopedagógica en particular, pusieron de manifiesto que son más efectivas las propuestas que incluyeron un marco amplio de capacidades, por lo que además de la inteligencia emocional, se debían considerar otros aspectos socioemocionales, tales como la autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación y bienestar (Bisquerra et al., 2015).

De acuerdo con Zavala (2015), los beneficios de la inteligencia emocional en alumnos con aptitudes sobresalientes se reflejarían en el fortalecimiento de la autoestima, el aumento de la autoconfianza, mejora de la sensibilidad hacia las necesidades y emociones de los demás, estrategias de afrontamiento positivo ante los conflictos, manejo adecuado de la ansiedad y autocontrol emocional. En consideración de Zeidner (2017) este aprovechamiento no sólo sería para el estudiante sino, también, para su entorno social.

Bisquerra y Pérez (2007b), Felipe y León (2010), Lazarus y Folkman (1984) y Zeidner (2017) indicaron que las competencias emocionales y, en concreto, las habilidades de

afrontamiento ayudarían a prevenir y superar el estrés, además de favorecer la adopción de comportamientos saludables, por lo que sería un factor protector importante en el proceso de resiliencia y adaptabilidad.

En estudios realizados por Extremera y Berrocal (2013), se concluyó que un pobre desarrollo de competencias y habilidades comprendidas en la inteligencia emocional afectarían al menos cuatro grandes áreas en los estudiantes: su bienestar y ajuste psicológico, la riqueza de sus relaciones interpersonales, el riesgo de conductas disruptivas y adictivas y el descenso en el rendimiento académico. Esto puso en evidencia la importancia de incorporar programas de educación emocional en las escuelas ya que desempeñaron un papel primordial en el manejo y control de emociones, principalmente durante el periodo de la adolescencia, el cual se ha caracterizado por numerosos cambios emocionales como el desánimo, sentimientos de miedo, tristeza, vergüenza y culpa (Mónaco et al., 2017).

### **Intervención en Inteligencia Emocional**

De acuerdo con autores como Puertas et al. (2020), en la última década, debido a la situación alarmante ocasionada por la gran cantidad de alumnos que presentaron problemas de estrés, ansiedad y depresión, las intervenciones basadas en inteligencia emocional adquirieron mayor importancia, ya que favorecieron el bienestar psicológico, facilitaron la comprensión del entorno, además de dotar de competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentaron (Bisquerra, 2009).

Dentro del contexto escolar, Puertas et al. (2020) refirieron que las competencias emocionales fueron promotoras de los procesos mentales y que contribuyeron en la concentración y la automotivación, por lo que han permitido llevar a cabo de forma satisfactoria los estudios y

tareas académicas. De igual manera, Castellanos et al. (2011) plantearon que las competencias emocionales cobraron importancia debido a sus relaciones positivas con el logro o desempeño académico. En este sentido, Buenrostro et al. (2012) estudiaron el vínculo entre inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes de primer año de secundaria, donde los alumnos con alto desempeño académico obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional, siendo estadísticamente significativas las dimensiones: interpersonal ( $r=.193, p<.01$ ), manejo del estrés ( $r=.241, p<.01$ ) y adaptabilidad ( $r=.239, p<.01$ ).

En una investigación realizada por Huemura (2018), se evaluó el efecto de un programa de inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria y se analizó su relación con el rendimiento académico. Los resultados demostraron que los estudiantes del grupo experimental incrementaron su promedio en el inventario de inteligencia emocional BarOn ICE:NA (pre-test  $M=99.4$ ; post-test  $M=107.7$ ) a diferencia del grupo control, quienes mostraron un descenso en el mismo (pre-test  $M=100.8$ ; post-test  $M=95.4$ ). Además, la comparación de las diferencias observadas en las fases pre y post intervención de los grupos experimental y control mostró contrastes significativos en las escalas de manejo del estrés ( $t=3,688, p<0.01$ ), adaptabilidad ( $t=2,851, p<0.01$ ) y en la escala de ánimo general ( $t=2,196, p<0.01$ ). Con estos resultados se evidenció el efecto de mejora que produjo el programa de educación emocional en los alumnos participantes, sin embargo, no se encontró correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Por su parte, Puertas et al. (2020) realizaron un metaanálisis con el fin de comprobar el grado de fiabilidad, además de los beneficios que han reportado los programas de inteligencia emocional, tales como programa INTEMO (Ruiz et al., 2013), The Zippy's Friend (Clarke et al., 2014), Programa EDI (Viguer et al., 2017), entre otros, donde se llegó a la conclusión de que en

el 90% de las intervenciones produjeron efectos positivos en los estudiantes, pues se mejoraron las habilidades emocionales y sociales, la capacidad para afrontar las dificultades académicas, así como la regulación de emociones.

En un estudio realizado por Pérez et al. (2012), se evaluó la efectividad del programa *Educación Emocional* (desarrollado por Álvarez et al., 2007) bajo el modelo de competencias emocionales, donde tras la intervención los niños de entre 6 y 8 años manifestaron un aumento significativo en todas las dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional ( $F=80,00, p<0.01$ ), regulación emocional, ( $F=14,97, p<0.01$ ), autonomía emocional ( $F=17,67, p<0.01$ ), competencia social ( $F=27,97, p<0.01$ ) y competencias para la vida y el bienestar ( $F=4,83, p<0.05$ ). Por su parte, 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 mostraron un descenso en el mismo (pre-test  $M=6.09$ ; post-test  $M=6.05$ ). Asimismo, después de la intervención se observó una mejora significativa en la inteligencia emocional general ( $F=1,09, p<0.01$ ).

De esta manera, se resaltó la importancia de diseñar e instrumentar programas educativos basados en competencias emocionales. Algunos autores como Ruiz et al. (2013) reportaron que el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales han permitido afrontar los retos planteados en la vida cotidiana, además de ayudar a los adolescentes a evitar problemas como la ansiedad, la depresión, el consumo de sustancias adictivas, manifestación de conductas disruptivas o fracaso escolar. Asimismo, dentro de la literatura se ha reportado el desarrollo de estrategias favorecedoras de las competencias emocionales tales como la atención plena (mindfulness), la respiración y relajación, mismas que fueron utilizadas con éxito en diferentes estudios (Soriano & Castellar, 2017; D'Adamo & Lozada, 2019).

En consideración de Pérez y Filella (2019), cualquier intervención debería partir de una evaluación inicial del desarrollo emocional del individuo, a partir de la cual se lograrían detectar las necesidades específicas para el diseño de programas.

Bisquerra et al. (2015) determinaron que la realización de actividades variadas con momentos de reflexión personal, espacios de trabajo en grupo, así como ejercicios para compartir, expresar y contrastar los puntos de vista, son excelentes para favorecer el desarrollo emocional. Con ello, sería imprescindible tomar en consideración los conocimientos previos de los adolescentes y tener en cuenta sus vivencias, intereses y necesidades personales y sociales, por lo cual, según las edades se debería elegir en cada momento la utilización de los recursos didácticos y dinámicas más apropiados: imágenes, fotografías, cuentos, juegos, vídeos, imaginación emocional, dibujos, casos simulados, actividades de relajación, entre otras (Pérez & Filella, 2019).

No obstante, desde el punto de vista de Álvarez et al. (2000), toda intervención precisaría de una evaluación para optimizar y lograr constatar los resultados obtenidos y, con ello, vislumbrar los cambios originados en los participantes a partir de la implementación del programa.

### **Evaluación de los Programas de Intervención**

La evaluación sería el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna para permitir juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones (Ahumada, 2001). En este sentido, ha servido para generar formas útiles de comprensión sobre una intervención (Tejedor, 2000).

De acuerdo con Álvarez et al (2000), las emociones estarían influenciadas por la subjetividad, por lo que resultarían difíciles de medir, por ello, plantearon la utilización de instrumentos cuantitativos y cualitativos para evaluar los componentes fisiológico, comportamental y cognitivo de las emociones, además de otros factores asociados, tales como los rasgos de personalidad.

Dentro de los instrumentos y técnicas para la evaluación de los programas de intervención, se encontraron las siguientes:

- *Análisis de contenido.* Técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, transcritos, entre otros, para explicar y sistematizar los mensajes comunicativos en estos documentos con el propósito de efectuar deducciones lógicas del mismo (Andréu, 2011).
- *Rúbricas de evaluación.* Guías de evaluación mediante el establecimiento de niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que un individuo muestra respecto de un proceso determinado (Díaz, 2006), por lo que, de acuerdo con Martínez (2008) podría ser explicado como un conjunto de criterios específicos y fundamentales para valorar el aprendizaje y los conocimientos logrados por el estudiante.
- *Portafolio de evidencias.* Además de método de aprendizaje, sería un instrumento de evaluación mediante la aportación de producciones de diferente índole en los cuales se valorarían las capacidades, conjuntamente con el progreso personal, permitiéndole al estudiante ver sus esfuerzos y logros, en relación con los objetivos de aprendizaje (Romero & Crisol, 2011). Por ello, el portafolio de evidencias facilitaría evaluar tanto el proceso como el producto, motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio

aprendizaje, desarrollar destrezas colaborativas, promover la capacidad de resolución de problemas y favorecer la estructuración de tareas (Barragán, 2005).

- *Observación.* Procedimiento básico de obtención de información sobre las conductas y/o determinados eventos (Zabalza, 2009), esta podría ser realizada de manera asistemática o casual durante las sesiones del programa de intervención, para registrar la percepción del responsable de la aplicación respecto con las distintas situaciones.
- *Grupo focal.* Espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos con el propósito de conseguir información (Hamui & Varela, 2013). Esta técnica se utilizará para obtener una valoración del programa por parte de los participantes del mismo.

Tal como lo señalaron Antonio et al. (2015), sería primordial determinar la validez social de la intervención con el propósito de complementar las medidas de efectividad del programa.

Desde el punto de vista de Miramontes et al. (2011), la intervención no sería la única en conducir al cambio deseado sino, también, la aceptación y relevancia del programa de las personas implicadas. Carr et al. (2002) enfatizaron que las partes interesadas han evolucionado de partícipes pasivos al rol de activos, por lo que, se les debería considerar para permitir construir la visión, los métodos y los criterios de éxito para las intervenciones.

De esta manera, la validación social analizaría, desde la perspectiva de los participantes, qué tanto los objetivos, procedimientos y resultados fueron favorables, además de estudiar las expectativas, los cambios conductuales, oportunidades y desarrollo de nuevas habilidades, competencias y estrategias (Acle et al., 2015; Wolf, 1978).

Los datos e indicadores de validez social se han descrito y medido desde dos perspectivas diferentes: a) las impresiones de los participantes sobre las intervenciones propuestas y b) el éxito de las intervenciones y del progreso y evolución de los implicados (Miramontes et al., 2011).

En opinión de Barret et al. (2001) en la validación social se debería evaluar:

- a) La importancia social de los objetivos de la intervención.
- b) La adecuación social y la aceptabilidad de los procedimientos.
- c) La importancia social de los efectos o los resultados producidos por los procedimientos de la intervención.

De acuerdo con Antonio et al. (2015), la relevancia de la validación social residiría en la comprensión de los cambios y alcances obtenidos con el programa, específicamente, para el caso de los alumnos sobresalientes, aumentaría la probabilidad de implementar futuras y mejores intervenciones que servirían como factor de protección. Además, en consideración de Reynolds y Fletcher (2007), la validación sería importante pues implicaría la aprobación y relevancia del programa por parte de los participantes. De esta manera, es que se permitiría garantizar el bienestar, desarrollo y crecimiento integral de los alumnos (Monroy, 2019).

Asimismo, desde la opinión de Acle et al. (2015) la validez social de los programas de intervención ha resultado fundamental para brindar información sobre prácticas basadas en evidencia científica, con lo cual se contribuiría no sólo a la atención eficaz de los alumnos sobresalientes, sino también se podría abordar una variedad de necesidades de los estudiantes dentro de la educación especial.

## **Método**

### **Justificación**

De acuerdo con la SEP (2006), en México existen estudiantes con aptitud sobresaliente que enfrentan barreras para el aprendizaje debido a que no reciben los recursos ni los apoyos necesarios para cubrir sus necesidades; la escuela no contempla dentro de su proyecto escolar la atención educativa a esta población; la dinámica y el clima de trabajo del aula; así como a la planeación del docente que no considera sus inquietudes, intereses y perfil de aprendizaje.

A pesar de que el Sistema Educativo Mexicano, desde la década de los 80, orientó sus acciones hacia la atención a los alumnos sobresalientes en el nivel de educación primaria, esta atención ha quedado rezagada y con falta de seguimiento hacia la transición de otros niveles, como la educación secundaria (Puga, 2004).

Valdés et al. (2013) consideraron que, en México, cerca de un 2% de la población presentó aptitudes sobresalientes, sin embargo, estimaron que un 98% de casos no habían sido identificados, por lo que existe un número notable de talentos sin ser aprovechados.

Con base en las cifras reportadas por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020), en los ciclos escolares inmediatos existió un decremento en la atención de los alumnos con aptitud sobresaliente, por lo que el número de casos atendidos sigue estando muy por debajo del porcentaje previsto por Cervantes et al. (2011). Asimismo, estos autores indicaron que los servicios educativos se encontraron focalizados únicamente en educación primaria, ya que en el nivel de secundaria no se han desarrollado propuestas ni se cuentan con estrategias para identificarlos. Esto significa que se deja sin atención a esta población durante el periodo de la adolescencia que, de acuerdo con Mönks (2008), sería más crítica para los alumnos sobresalientes que para cualquier otra persona debido a algunas de sus características

como la extrema sensibilidad emocional, el perfeccionismo o la actitud idealista. Asimismo, tienden a estar más expuestos al estrés por las expectativas que se depositan en ellos al tratar de ejercer un mayor autocontrol sobre su aprendizaje, así como la falta de competencias para manejar emociones y adecuarlas a las demandas del entorno social (Porter, 2005).

En opinión de Hoogeveen (2008), entre las consecuencias a largo plazo de no atender las necesidades socioemocionales podrían estar el rechazo y fracaso escolar, así como los problemas sociales y familiares. De esta manera, Botías et al. (2012) argumentaron que la detección oportuna del sobresaliente, así como la atención de los problemas emocionales y educativos serviría para favorecer sus potencialidades y evitar situaciones que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento académico y/o conductas antisociales.

Bisquerra (2009) indicó que son más efectivos los programas que incluyen un marco amplio de competencias por lo que además de la inteligencia emocional, se deben añadir otros aspectos sociales y emocionales tales como la autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación y bienestar.

De acuerdo con Ruiz et al. (2013) la aplicación de programas educativos basados en competencias emocionales permitiría el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana, además ayudaría a los adolescentes a evitar problemas como la ansiedad, la depresión, el consumo de sustancias adictivas, las conductas disruptivas o el fracaso escolar.

Para ello, resulta primordial partir de una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, en la que se contemplen algunas de las características más relevantes del sobresaliente como las indicadas por Renzulli y Reis (2018), es decir: creatividad, compromiso

con la tarea y las habilidades por arriba del promedio. Por ejemplo, razonamiento verbal, espacial, memoria, musical, entre otras.

Desde el punto de vista de Castellanos et al. (2011), la atención de los componentes afectivo-emocionales y de la personalidad sería fundamental para alcanzar el desarrollo óptimo de las aptitudes sobresalientes, además de que contribuiría a una mayor evidencia empírica pues existe poca investigación que aborde la problemática afectiva y social de estos adolescentes.

Como plantearon Valadez et al. (2012) es importante abordar la atención educativa de esta población, al determinar sus características individuales, capacidades y ritmos de aprendizaje como indicadores indispensables para ofrecer respuestas acordes con sus necesidades específicas y potencializar al máximo sus aptitudes, así como brindar alternativas de enriquecimiento acordes con las demandas de la sociedad actual, cuyas intensas transformaciones científicas y tecnológicas hacen que las personas con aptitudes sobresalientes resulten factores clave para el progreso (Zacatelco, 2015).

### **Objetivo General**

Instrumentar un programa de inteligencia emocional para adolescentes con aptitud sobresaliente.

### **Características del Estudio**

Esta investigación tuvo un enfoque mixto, 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, se realizó con un diseño preexperimental que con base en Campbell y Stanley (1995) consiste en el estudio de un solo grupo después de someterlo a la acción de algún agente, tratamiento o intervención.

## Contexto

El trabajo se realizó en una Escuela Secundaria Técnica ubicada en Iztapalapa, una de las dieciséis demarcaciones de la Ciudad de México (CDMX), situada al oriente de esta región. De acuerdo con los datos censales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) cuenta con 1,815,786 habitantes, por lo que es la demarcación con mayor población de la entidad, de los cuales el 51.48% (934,788) son mujeres y el 48.52% (880,998) hombres.

A pesar de que el 97.6% de la población de 6 a 14 años asiste a la escuela, un 2.4% de la población de 15 años y más no cuenta con estudios, por lo cual Iztapalapa ocupa el cuarto lugar de analfabetismo en la CDMX; a nivel secundaria, durante el ciclo escolar 2016-2017 se contaba con 93,497 alumnos inscritos de los cuales 47,526 eran hombres y 45,971 mujeres; asimismo, existe un alto índice de deserción escolar, aunado a esto, el promedio de escolaridad es de tan solo 10.2 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2017).

Al respecto, en la página oficial de la demarcación Iztapalapa se indicó que, de acuerdo con las condiciones de asistencia para la población egresada de secundaria, existen suficientes escuelas y maestros, pero poca población de egresados en este nivel de estudios (Iztapalapa, 2013).

Con base en el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2013), En 2012, 727,128 personas, que correspondieron al 37.4% de la población, se encontraban en pobreza, de los cuales 664,11 (34.1%) presentaron pobreza moderada y 63,017 (3.2%) pobreza extrema; a su vez, la condición de rezago educativo afectó a 11.4% de la población, lo cual significó que 222,692 personas se localizaban con esta carencia social.

El presente estudio se desarrolló en las siguientes fases, las cuales se detallan a continuación:

*Fase 1. Evaluación diagnóstica.*

Evaluación de estudiantes de una Escuela Secundaria Técnica, para identificar aquellos que presentaban aptitudes sobresalientes, bajo desempeño cognitivo y problemas de interacción social.

*Fase 2. Diseño e instrumentación de un programa de intervención para adolescentes identificados con aptitud sobresaliente.*

Con base en los resultados obtenidos en la primera fase, se seleccionó un grupo de estudiantes con aptitudes sobresalientes y se instrumentó un programa de intervención para favorecer las competencias emocionales.

*Fase 3. Validación social del programa de intervención en adolescentes con aptitud sobresaliente.*

Se realizó un grupo focal para obtener la valoración de los participantes respecto al programa de inteligencia emocional.

**Fase 1. Evaluación Diagnóstica**

***Objetivo general***

Identificar estudiantes con aptitud sobresaliente, bajo desempeño cognitivo y problemas de interacción social de educación secundaria.

## ***Participantes***

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional. Participaron 357 estudiantes (ver Tabla 1), de los cuales 177 eran mujeres (49.6%) y 180 hombres (50.4%) con una  $M_{edad}$  de 12.90 ( $D.E.=.96$ ). De estos estudiantes, 120 (34%) cursaban primer grado, 118 (33%) segundo grado y 119 (33%) tercer grado.

**Tabla 1**

*Participantes en la evaluación diagnóstica.*

<b>Grado</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>	<b><math>M_{edad}</math></b>
1°	57	63	120	11.9
2°	62	56	118	12.9
3°	58	61	119	13.9
<b>Total</b>	177	180	357	12.9

Fuente: elaboración propia.

## ***Escenario***

El escenario se ubicó en una Escuela Secundaria Técnica de la demarcación Iztapalapa; el trabajo realizado correspondió al turno vespertino el cual contaba con 12 grupos, cuatro por grado escolar. La plantilla docente estaba conformada por un total de 33 docentes (17 mujeres, 16 hombres), de éstos 12 eran parte de la lista de tutores encargados de cada uno de los grupos.

Las aulas tenían espacios regulares, mobiliario adecuado, además de buena iluminación y ventilación. Cabe mencionar que esta escuela, al momento de la evaluación, no contaba con algún servicio de atención psicológica educativa.

## ***Herramientas***

Dentro de la evaluación diagnóstica se utilizaron las siguientes herramientas para la identificación de estudiantes con aptitud sobresaliente y bajo rendimiento cognitivo:

### **1. Test de Matrices Progresivas (Raven, et al., 2006).**

Es una prueba que mide la capacidad intelectual general, conocido como factor general o factor “g”. Se trata de un test no verbal de 60 láminas o matrices con problemas de completamiento, ordenadas de menor a mayor dificultad y con seis a ocho posibles respuestas. Se pretende que la persona utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento lógico-abstracto para deducir el faltante en la matriz, dicha pieza tiene que encajar perfectamente para completar la lámina. Los autores han reportado en muestras similares un Alfa de Cronbach de .79.

### **2. Test de Pensamiento Creativo, Figural A (Torrance, 2008).**

El objetivo de este test es evaluar las producciones de pensamiento creativos a través de tres actividades: 1) construcción de un dibujo; 2) completar dibujos y; 3) líneas paralelas. Estas tareas son evaluadas con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre, además de fortalezas creativas (emoción, narración articulada, movimiento o acción, títulos expresivos, síntesis de figuras incompletas, síntesis de líneas, visualización inusual, visualización interna, extensión de límites, humor, riqueza, colores y fantasía). Su aplicación es de forma individual o grupal. En muestras estudiadas por Torrance (2008) ha tenido una confiabilidad entre .89 a .94.

### **3. Escala para Identificar Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005).**

Esta prueba evalúa la motivación intrínseca de los estudiantes a través de factores de interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia en áreas curriculares (actividades en el salón de clase, tareas y exámenes) y no curriculares (deporte, lectura y música). Consta de 18 reactivos tipo Likert, con seis opciones de respuesta que van de Nunca (1) a Siempre (6). Con la muestra del presente estudio, mostró un Alfa de Cronbach de .89.

#### **4. Inventario de Inteligencia Emocional (Bar-On & Parker, 2018).**

Esta escala consta de 30 reactivos, los cuales miden la inteligencia emocional en cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva. Contiene cuatro opciones de respuesta en una escala Likert que va desde Nunca (1) a Siempre (4). En la muestra de este estudio mostró una confiabilidad de .70.

#### **5. Escala de Nominación del Maestro (Zacatelco et al., 2015).**

Esta es una escala dirigida hacia los profesores para identificar aptitudes sobresalientes en los alumnos de acuerdo con el modelo de Renzulli: capacidad intelectual, creatividad y compromiso con la tarea; además de aspectos socioafectivos. Consta de 32 reactivos con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta y una escala de cinco puntos (sobresaliente, promedio alto, promedio, promedio bajo y limitado). Las autoras han reportado un Alfa de Cronbach de .93 en muestras similares, así como validez de contenido por medio de juicio de expertos.

#### **6. Escala de Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 2014).**

Evalúa la percepción que el alumno tiene sobre sí mismo basado en sus experiencias y relación con los demás, a través de cinco dimensiones diferentes: Académica, Emocional, Física,

Social y Familiar. Consta de 30 ítems con una escala Likert de cinco opciones de respuesta. En la muestra del presente estudio obtuvo un alfa de Cronbach de .85.

Para la identificación de estudiantes con problemas de interacción social, se utilizaron las siguientes herramientas:

### **7. Cuestionario de Bullying y Prejuicio (Crochick & Crochick, 2017).**

Mide las conductas más frecuentes de violencia y acciones que se ejercen, así como pensamientos y prejuicios hacia grupos vulnerables. Los autores han reportado un alfa de Cronbach de .72 en muestras similares. Está conformado por:

- Datos generales;
- Cuestionario de autoritarismo (27 ítems, escala tipo Likert con seis opciones de respuesta);
- Cuestionario de autonomía de la autoridad escolar (10 ítems, escala Likert con seis opciones de respuesta);
- Nominación de compañeros en jerarquías escolares (tres categorías: desempeño académico, habilidades físico-deportivas y nivel de popularidad);
- Autoidentificación de bullying (reporte de conductas agresivas observadas, realizadas y/o recibidas, con cuatro opciones de respuesta);
- Nominación de compañeros que ejercen o sufren conductas de bullying y;
- Expresión de prejuicios (autoreporte con siete preguntas dicotómicas para evaluar el nivel de aceptación hacia alumnos con características diversas).

### **8. Escala de Estilos Parentales (Oliva et al., 2007).**

El objetivo de esta escala es evaluar la percepción que tienen los adolescentes del estilo educativo de sus madres y padres en seis dimensiones: afecto y comunicación; promoción de autonomía; control conductual; control psicológico; revelación y; humor. Consta de 40 ítems con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Con la muestra del presente estudio, mostró un alfa de Cronbach de .93.

#### **9. Escala de Medida de Tendencias Prosociales (Carlo et al., 2003).**

Evalúa el nivel de acuerdo de los alumnos con respecto a las conductas prosociales en dos dimensiones: altruista y pragmática. Consta de 15 reactivos con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta. Con la muestra de este estudio, mostró un alfa de Cronbach de .75.

#### **10. Escala de Actitudes y Creencias Antisociales (Butler et al., 2015).**

Valora el grado de acuerdo de los alumnos con respecto a conductas antisociales en dos factores: incumplimiento de normas y conflictos con compañeros. Consta de 20 ítems con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. En el presente estudio, mostró un alfa de Cronbach de .75.

#### **11. Cuestionario de Percepción del Alumno, sobre estilos de interacción con su maestro (Creado para la investigación).**

Su objetivo es describir el estilo de interacción que el alumno tiene en relación con sus profesores, se conforma por cinco categorías: conflicto, cercanía, dependencia, organización de contenidos y manejo de disciplina en el aula. Consta de 15 ítems con una escala Likert con cuatro opciones de respuesta. Con la muestra del presente estudio mostró un alfa de Cronbach de .84.

#### **12. Cuestionario de Clima Escolar (Creado para la investigación).**

Consiste en describir la percepción que tiene el profesor sobre el clima en el aula. Cuenta con tres frases incompletas seguidas de pares de conceptos opuestos conectados por un gradiente, además incluye una tabla de nominación de respuesta abierta para el tipo y grado de problema.

### ***Procedimiento***

Inicialmente, se contactó con las autoridades de la escuela secundaria técnica y se les informó del proyecto, quienes autorizaron la realización del estudio. El subdirector se encargó de informar al personal administrativo, al personal docente y a los padres y madres de familia del desarrollo de la investigación.

Una vez obtenida la autorización de las partes involucradas, se permitió el acceso del equipo de trabajo a las instalaciones de la escuela, por lo cual, se realizó una reunión con las autoridades educativas con los siguientes propósitos: 1) presentar al equipo de psicología; 2) informar oficialmente el proyecto; 3) aclarar dudas y 4) exponer los motivos y expectativas de ambas partes.

Para el proceso de aplicación de pruebas a los alumnos, se asistió los días lunes y miércoles, en un horario de 14:00 horas a 17:30 horas. Las pruebas fueron aplicadas de manera grupal. Para la elección de los grupos se tomó en consideración la disponibilidad de éstos, es decir, que estuvieran libres con el fin de no interrumpir las clases del profesorado.

A cada uno de los docentes tutores se les entregó la Escala de Nominación del Maestro y el Cuestionario de Clima Escolar, se les informó sobre las instrucciones para su llenado y se aclararon dudas.

Posteriormente, se procedió a la calificación de cada una de las pruebas y se elaboró una base de datos con el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales, por sus siglas en inglés SPSS, versión 25.

### *Análisis de datos*

Dentro de los criterios para la selección de estudiantes con aptitudes sobresalientes, se tuvo en cuenta que mostraran una puntuación igual o superior al percentil 75, en al menos:

- Dos de las pruebas principales: Matrices Progresivas, Pensamiento Creativo y/o Compromiso con la tarea y;
- Una de las pruebas complementarias: Inventario de inteligencia emocional, Autoconcepto Académico y/o Nominación del Maestro.

Para la identificación de alumnos con bajo desempeño cognitivo se estableció obtener un puntaje igual o menor al percentil 25 en los resultados, en al menos:

- Dos de las pruebas principales: Matrices Progresivas, Pensamiento Creativo y/o Compromiso con la tarea y;
- Una de las pruebas complementarias: Inventario de inteligencia emocional y/o Autoconcepto Académico.

Por su parte, los criterios para la identificación de estudiantes con problemas de interacción social fueron:

- Manifiestar acuerdo en una o más de las conductas antisociales violentas;
- Reportar un nivel de autoconcepto igual o menor al percentil 25 y;
- Ser señalados como agresores o víctimas de bullying.

## **Resultados**

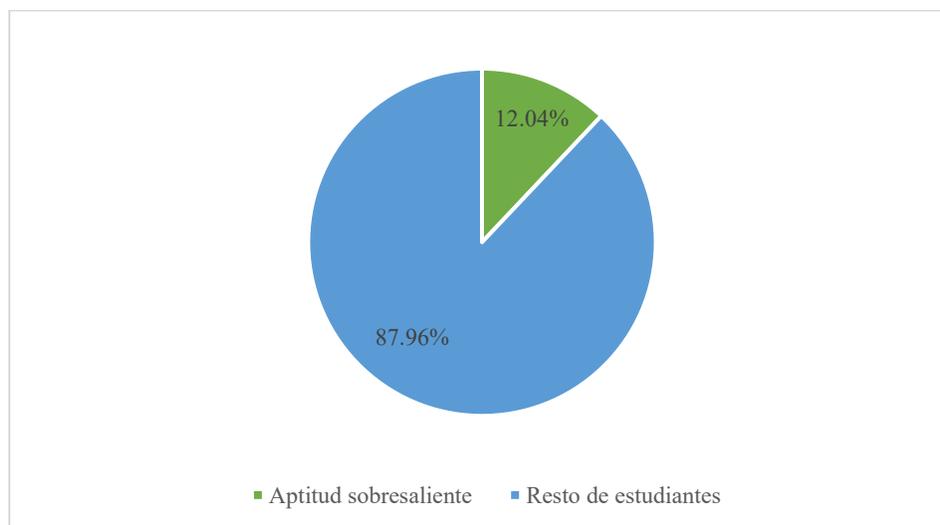
A continuación, se presentan los estudiantes identificados con base en los criterios de selección.

### **Estudiantes con aptitud sobresaliente.**

Se identificaron 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes, lo que representó el 12.04% de la población total (ver Figura 1).

#### **Figura 1**

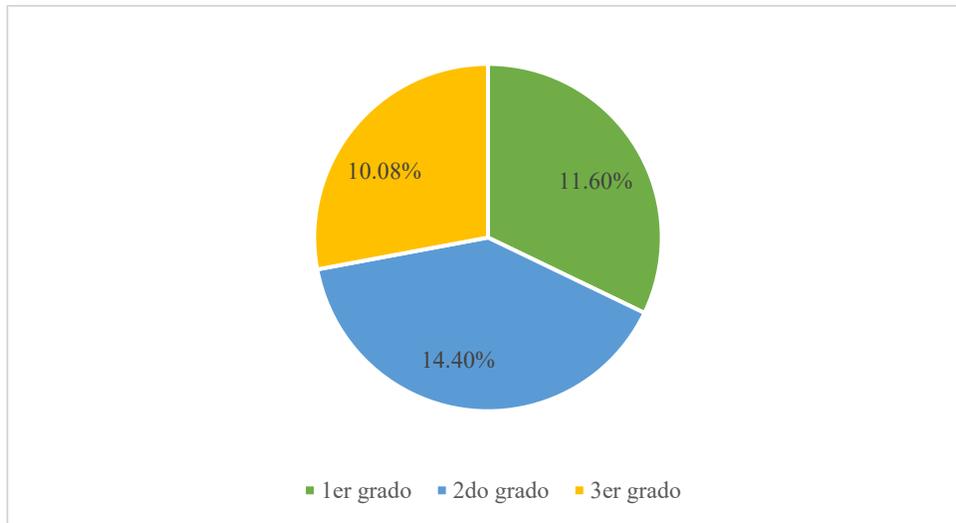
*Porcentaje de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes.*



De los 43 estudiantes con aptitud sobresaliente, 14 fueron de primer grado, 17 de segundo grado y 12 de tercer grado, correspondiente a un 11.6%, 14.4% y 10.08% respectivamente de la población total, por grado (Figura 2).

## Figura 2

*Porcentaje de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes, por grado.*



En la Tabla 2, se desglosan los estadísticos descriptivos obtenidos por los estudiantes identificados con aptitud sobresaliente, de acuerdo con los criterios de selección. Las medias derivadas en los tres indicadores de Renzulli fueron: habilidad cognitiva  $M=39.37$  ( $D.E.=8.23$ ) con una puntuación mínima de 16 y máxima de 51; creatividad  $M=144.35$  con una  $D.E.=67.32$ , además de una puntuación mínima de 45 y la máxima de 342, lo que significó gran variabilidad en el desempeño general de la prueba; y compromiso con la tarea  $M=81.53$  ( $D.E.=12.32$ ), con una puntuación mínima y máxima de 45 y 100 respectivamente. Asimismo, se obtuvo la media del autoconcepto académico  $M=24.21$  ( $D.E.=3.93$ ), con una puntuación mínima de 15 y máxima de 30; por último, el promedio de inteligencia emocional fue de  $M=80.46$  con una  $D.E.=9.60$  y puntuaciones mínima y máxima de 58 y 99 respectivamente.

Como se puede observar, las medias empíricas de compromiso con la tarea, autoconcepto académico e inteligencia emocional se encontraron por encima de su media teórica, a pesar de esto, las puntuaciones no fueron suficientes para alcanzar opciones de respuesta superiores.

**Tabla 2**

*Descriptivos obtenidos en los criterios de selección, por los alumnos identificados con aptitud sobresaliente.*

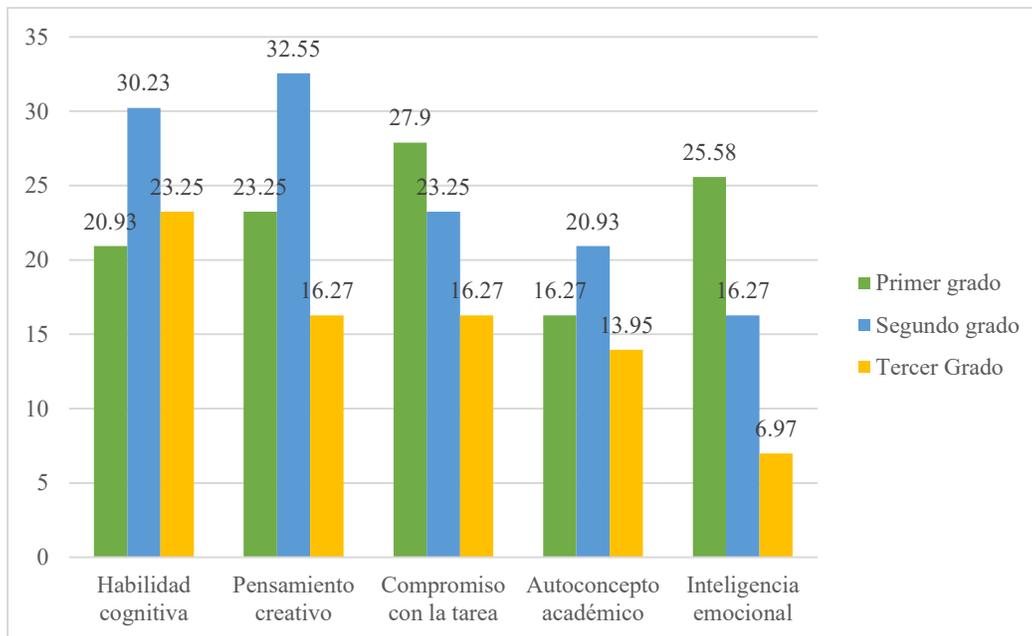
	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Media teórica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Habilidad cognitiva</b>	39.37	8.23		16	51
<b>Creatividad</b>	144.35	67.52	-	45	342
<b>Compromiso con la tarea</b>	81.53	12.32	54	45	100
<b>Autoconcepto académico</b>	24.21	3.93	15	15	30
<b>Inteligencia emocional</b>	80.46	9.60	60	58	99

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3, se muestra el porcentaje de estudiantes con aptitud sobresaliente que obtuvieron puntuaciones altas de acuerdo con los criterios de selección (habilidad cognitiva, pensamiento creativo, compromiso con la tarea, autoconcepto académico e inteligencia emocional). Dentro de las áreas con mayor calificación estuvieron la habilidad cognitiva, seguida de pensamiento creativo y compromiso con la tarea, mientras que el autoconcepto y, particularmente, la inteligencia emocional fueron las áreas con menor representación para la selección.

**Figura 3**

*Porcentaje de estudiantes con aptitudes sobresalientes, respecto a los criterios de selección.*



Al realizar un análisis detallado de los resultados de inteligencia emocional se obtuvo que, de los 43 alumnos con aptitud sobresaliente, el 69.7% (N=30) manifestó una puntuación por debajo del percentil 25 en al menos una de las dimensiones. En la Tabla 3, se desglosa la frecuencia de estudiantes que obtuvieron una calificación menor a este percentil, donde el manejo del estrés (34.8%, N=15) fue de las dimensiones menos favorecidas, seguida de interpersonal (30.2%, N=13), intrapersonal (23.2%, N=10), impresión positiva (20.9%, N=9) y adaptabilidad (19.6%, N=8).

**Tabla 3**

*Estudiantes sobresalientes que obtuvieron una puntuación por debajo del percentil 25 en las dimensiones de inteligencia emocional.*

<b>Dimensión</b>	<b>Intrapersonal</b>	<b>Interpersonal</b>	<b>Adaptabilidad</b>	<b>Manejo del estrés</b>	<b>Impresión positiva</b>
<b>Total</b>	10	13	8	15	9
	23.2%	30.2%	18.6%	34.8%	20.9%

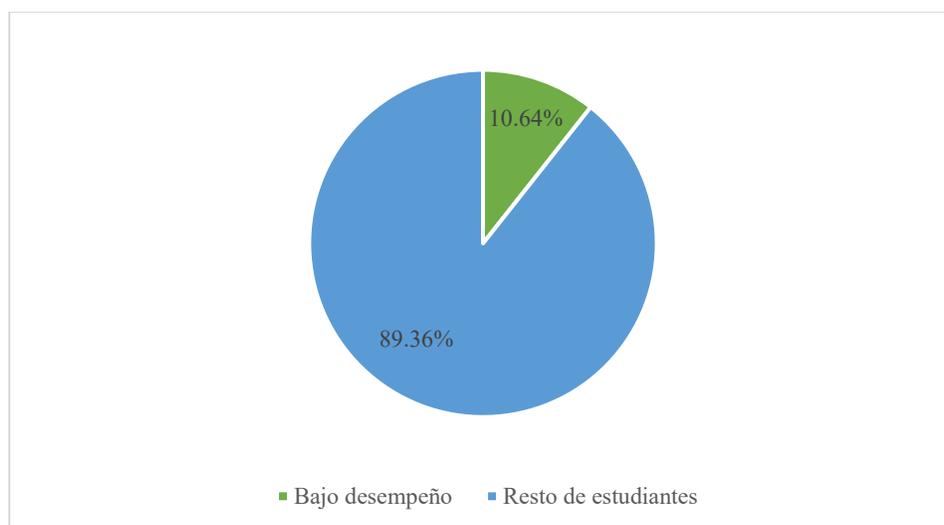
Fuente: elaboración personal.

**Estudiantes con bajo desempeño cognitivo.**

Se identificaron 38 estudiantes con bajo desempeño cognitivo, los cuales representaban el 10.64% respecto a la población total, por grado (ver Figura 4).

**Figura 4**

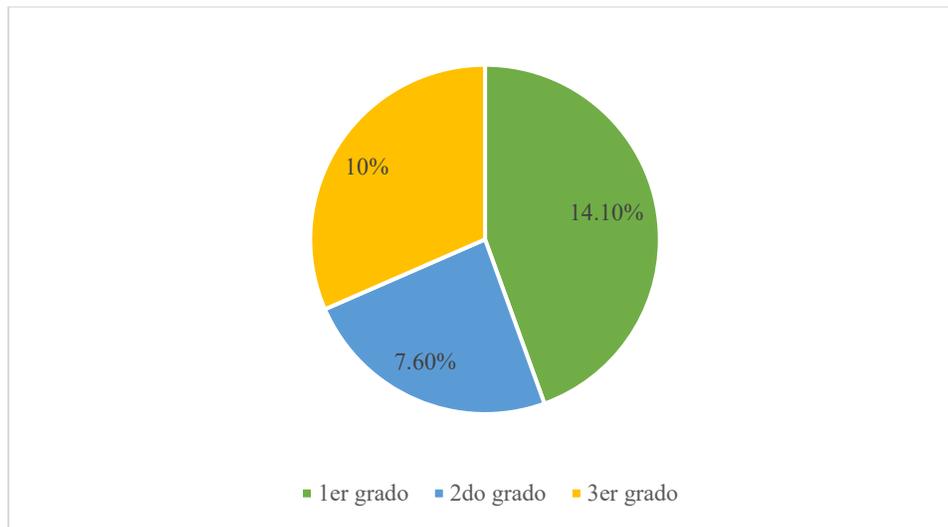
*Porcentaje de estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo.*



De los 38 estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo, 17 se encontraron en primer grado, 9 en segundo grado y 12 en tercer grado, correspondiente a un 14.1%, 7.6%, 10% respectivamente (ver Figura 5).

### Figura 5

*Porcentaje de estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo, por grado.*



En la Tabla 4, se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos por los estudiantes identificados con bajo desempeño cognitivo, de acuerdo con los criterios de selección. Las medias derivadas fueron: habilidad cognitiva  $M=27.71$  ( $D.E.=8.13$ ) con una puntuación mínima de 12 y máxima de 46; creatividad  $M=62.53$  ( $D.E.=27.85$ ), la puntuación mínima fue de 10 y la máxima de 160; compromiso con la tarea  $M=49.29$  ( $D.E.=12.18$ ), con una puntuación mínima y máxima de 27 y 74 respectivamente. Asimismo, se obtuvieron las medias del autoconcepto académico ( $M=15.58$ ,  $D.E.=3.76$ ), con puntuación mínima y máxima de 8 y 30; por su parte, el promedio de la inteligencia emocional fue de  $M=70.87$  ( $D.E.=8.07$ ), con una puntuación mínima de 53 y máxima de 87.

Como se puede observar, la media empírica de compromiso con la tarea se encontró por debajo de su media teórica, la del autoconcepto académico apenas y alcanzó a estar sobre su media teórica, por último, la media empírica de inteligencia emocional se ubicó por encima de su media teórica, a pesar de esto, las puntuaciones no fueron suficientes para alcanzar opciones de respuesta superiores.

**Tabla 4**

*Descriptivos obtenidos en los criterios de selección, por los alumnos identificados con bajo desempeño cognitivo.*

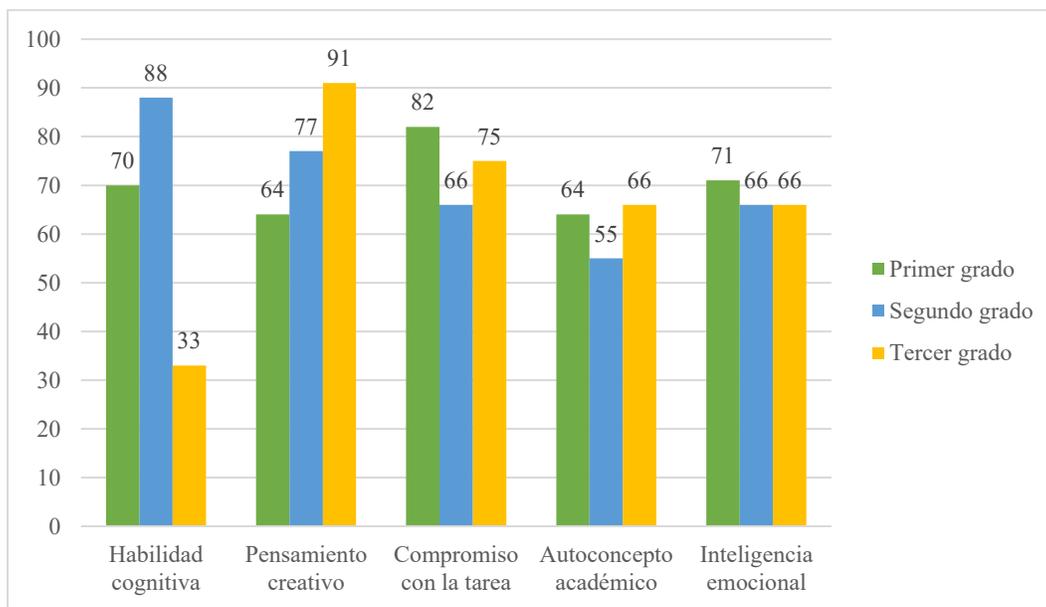
	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Media teórica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Habilidad cognitiva</b>	27.71	8.13	-	12	46
<b>Pensamiento creativo</b>	62.53	27.85	-	10	160
<b>Compromiso con la tarea</b>	49.29	12.18	54	27	74
<b>Autoconcepto académico</b>	15.58	3.76	15	8	30
<b>Inteligencia emocional</b>	70.87	8.07	60	53	87

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, se muestra el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25, de acuerdo con los criterios de selección, en donde se observó que, el pensamiento creativo y el compromiso con la tarea fueron de las áreas más representativas, siendo la inteligencia emocional, seguido del autoconcepto académico y la habilidad cognitiva, las de menor representación para la selección de alumnos con bajo desempeño.

**Figura 6**

*Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño, de acuerdo con los criterios de selección.*



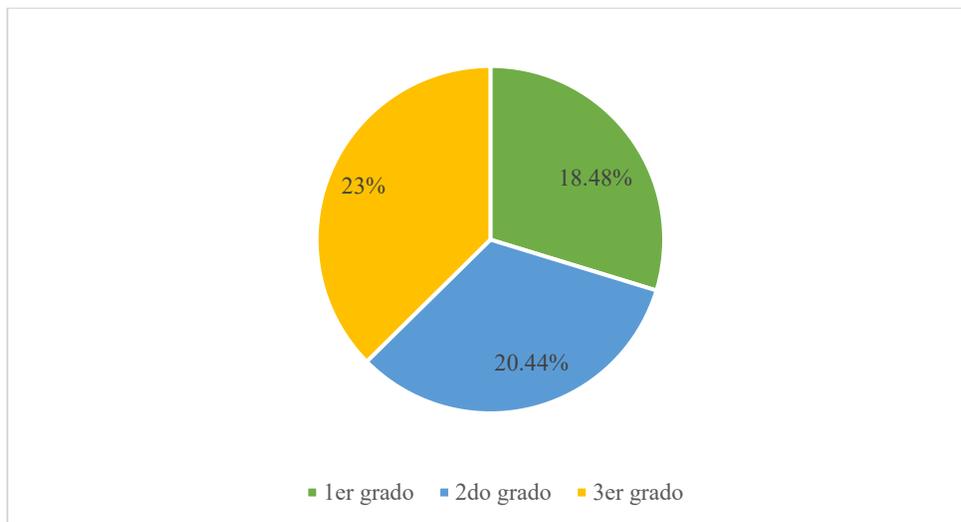
### **Estudiantes con problemas de interacción social.**

Respecto a la identificación de estudiantes con problemas de interacción social, se encontró que 62.16% manifestaron un mayor acuerdo con conductas antisociales relacionadas con violencia, 25.49% reportaron un nivel bajo de autoconcepto y 17.78% fueron señalados como agresores o víctimas de bullying.

En la Figura 7, se muestra el porcentaje de estudiantes que mostraron un mayor acuerdo en conductas antisociales relacionadas con violencia, donde 66 fueron de primer grado, 73 de segundo y 83 de tercero, los cuales representaron el 18.48%, 20.44% y 23.24% respectivamente de la población total.

**Figura 7**

*Porcentaje de estudiantes con mayor acuerdo en conductas relacionadas con violencia, por grado.*



En la Tabla 5 se desglosa el total y porcentaje de estudiantes que reportaron estar de acuerdo con las conductas antisociales relacionadas con violencia.

**Tabla 5***Estudiantes que reportaron estar de acuerdo con conductas antisociales violentas.*

<b>Conducta antisocial</b>	<b>Primer grado</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Tercer grado</b>	<b>Total</b>
“Los chicos se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea”	46 38%	57 48%	74 62%	177 49.5%
“Es mejor lastimar a otra persona antes de que pueda lastimarte a ti”	17 14%	30 25%	27 22%	74 20.7%
“Echarles la culpa a otros, es una buena manera de evitarte problemas”	20 16%	20 17%	16 13%	56 15.6%
“Pelear es divertido cuando estás en un grupo de chicos”	19 15%	17 14%	16 13%	52 14.5%
“Es mejor ser violento, para lograr que otros te respeten”	18 15%	17 14%	13 10%	48 13.44%

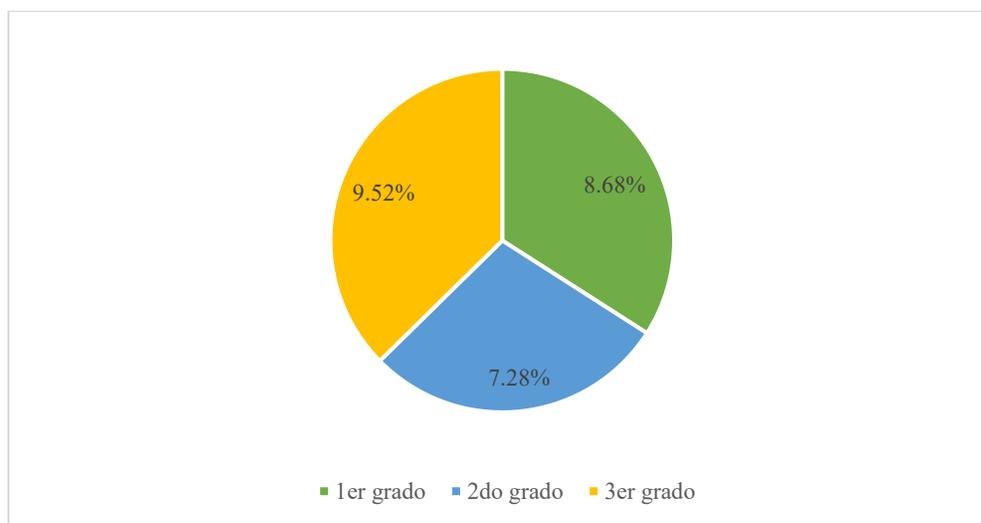
“Algunos alumnos merecen ser	4	14	8	26
humillados”	3%	11%	6%	7.2%

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se identificaron 91 estudiantes que reportaron un autoconcepto por debajo del percentil 25, respecto a la población total, de los cuales 31 fueron de primer grado, 26 de segundo grado y 34 de tercer grado, correspondiente a un 8.68%, 7.28% y 9.52% respectivamente (ver Figura 8).

### Figura 8

*Porcentaje de estudiantes que reportaron bajo autoconcepto, por grado.*



En la Tabla 6, se muestran los estadísticos descriptivos de los estudiantes identificados con un autoconcepto menor al percentil 25, donde el promedio obtenido fue  $M=87.60$  ( $D.E.=9.08$ ), con una puntuación mínima de 47 y máxima de 96. Pese a que la media empírica se ubicó por encima de la media teórica, las puntuaciones obtenidas solo se ubicaron en la opción de respuesta correspondiente a “Regularmente”, de manera que no alcanzaron niveles de respuesta superiores.

**Tabla 6**

*Descriptivos obtenidos por los alumnos identificados con bajo autoconcepto.*

	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Media teórica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Autoconcepto</b>	87.60	9.08	75	47	96

Fuente: elaboración propia.

Por último, dentro de esta evaluación los alumnos reportaron si *realizaron, sufrieron u observaron* alguna de las siguiente nueve conductas violentas: molestar, amenazar, golpear, difundir rumores, excluir o rechazar, decir apodos ofensivos, maltratar el material o ropa, tomar sin consentimiento material o dinero y acariciar contra voluntad. Asimismo, para que estas conductas fueran consideradas como bullying, debían ser reportadas en al menos dos de los siguientes indicadores:

- Cometer alguna de estas conductas en grupo;
- Estar dirigidas hacia compañeros percibidos como débiles; y/o,
- Realizarlas reiterativamente hacia los mismos alumnos.

En la Tabla 7, se muestran los resultados obtenidos, donde se observó que tercer grado reportó el porcentaje más alto de conductas violentas realizadas (73.07%), mientras que primer grado obtuvo mayor porcentaje en conductas realizadas consideradas como bullying (10.43%). Segundo y tercer grado tuvieron los porcentajes más altos en conductas sufridas de violencia, con 67.46% y 66.15% respectivamente, en tanto tercer grado mostró el porcentaje mayor de bullying sufrido (11.53%). Asimismo, en tercer grado, el 70.76% de los estudiantes reportaron haber observado conductas violentas y el 50.76% de bullying.

**Tabla 7**

*Frecuencia y porcentaje de estudiantes que reportaron conductas de violencia y bullying realizadas, sufridas y observadas.*

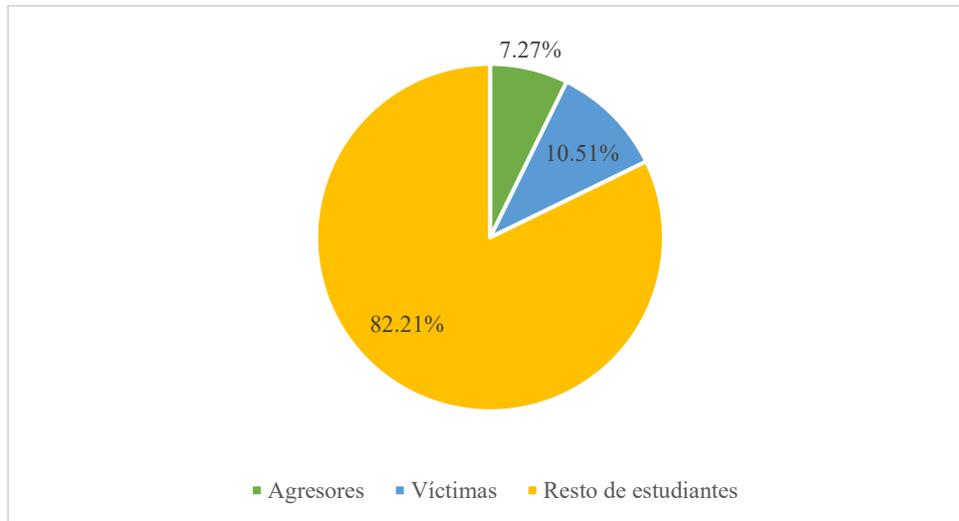
<b>Grado</b>	<b>Realizaron</b>		<b>Sufrieron</b>		<b>Observaron</b>	
	Violencia	Bullying	Violencia	Bullying	Violencia	Bullying
<b>1°</b>	60	12	59	10	48	20
	52.17%	<b>10.43%</b>	51.30%	8.69%	41.73%	17.39%
<b>2°</b>	32	12	85	14	60	38
	25.39%	9.52%	<b>67.46%</b>	11.11%	47.61%	30.15%
<b>3°</b>	95	3	86	15	92	66
	<b>73.07%</b>	2.30%	<b>66.15%</b>	<b>11.53%</b>	<b>70.76%</b>	<b>50.76%</b>
<b>Total</b>	187	27	230	39	200	124
	50.40%	<b>7.27%</b>	61.99%	<b>10.51%</b>	53.90%	33.42%

Fuente: elaboración propia.

Con base en los datos anteriores, se identificaron 27 estudiantes agresores y 39 víctimas del bullying, correspondiente a un 7.27% y 10.51% respectivamente (ver Figura 9).

## Figura 9

*Porcentaje de estudiantes agresores y víctimas de bullying.*



## **Fase 2. Diseño e Instrumentación de un Programa de Intervención para Adolescentes con Aptitud Sobresaliente.**

### ***Objetivo general***

Desarrollar un programa de intervención para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en un grupo de adolescentes identificados con aptitud sobresaliente.

### ***Objetivos específicos***

- Diseñar un programa de inteligencia emocional para adolescentes con aptitudes sobresalientes.
- Instrumentar un programa de intervención para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en un grupo de adolescentes con aptitud sobresaliente.

## ***Participantes***

Los estudiantes identificados con aptitud sobresaliente fueron organizados en diferentes programas desarrollados dentro de la Residencia en Educación Especial, de acuerdo con sus necesidades y áreas de oportunidad. En el presente estudio, de los 43 estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes, se seleccionaron siete, aunque sólo se concretó el vínculo con cuatro alumnos: tres mujeres y un hombre con una edad de 12 años, esto debido a condiciones personales de los participantes.

## ***Escenario***

Debido a la pandemia provocada por la COVID-19, la SEP suspendió las clases presenciales en todos los niveles educativos. En consecuencia, el diseño y aplicación del programa tuvo que adaptarse a la educación a distancia. Para ello, se estableció una conexión virtual mediante la plataforma Google Meet para llevar a cabo las sesiones de trabajo con los participantes, así como una sala en Google Classroom para las actividades de evaluación.

## ***Herramientas***

### **1. Emocionalmente saludable: programa de inteligencia emocional para adolescentes con aptitudes sobresalientes.**

Programa virtual constituido por 18 sesiones, más una introductoria, distribuidas en cinco bloques retomados de la propuesta de Bisquerra (2009): 1) conciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; 4) competencia social y; 5) competencias para la vida y el bienestar personal. Cada uno de los bloques incluyó de dos a cuatro actividades, dependiendo de la complejidad de la misma. Las sesiones fueron desarrolladas semanalmente, por medio de la plataforma Google Meet, con una duración de 50 minutos cada una. Cabe mencionar que, algunas de las actividades fueron retomadas y adaptadas de otros programas que tenían por finalidad

objetivos similares, mientras que las demás actividades fueron creadas ad hoc para este estudio. A continuación, se describen brevemente los bloques y las actividades correspondientes.

**Sesión introductoria.** La actividad de esta sesión, titulada “Emocionalmente Saludable” (ver apéndice A) tuvo por objetivo generar un clima de confianza entre el aplicador y los participantes, así como presentar el programa, objetivos y conocer las expectativas de los estudiantes.

**Conciencia emocional.** El primer bloque tuvo como objetivo promover la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás. Las actividades desarrolladas fueron las siguientes (ver Tabla 8).

**Tabla 8**

*Organización de las actividades del bloque 1: Conciencia emocional.*

<b>Bloque 1</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Conciencia emocional</b>	2	“Conociendo mis emociones” (ver apéndice B)	El estudiante conocerá qué es una emoción, así como su clasificación, a partir de esto, identificará sus propias emociones y las sensaciones físicas que las acompañan.
	3	“Conociendo las emociones de los demás”	El participante identificará las emociones en los demás mediante el reconocimiento del lenguaje verbal y no verbal.
	4	“¿Cómo son nuestros pensamientos?”	El alumno conocerá la relación entre pensamiento, emoción y conducta. Asimismo,

	<i>Adaptado de la actividad de Alonso y Iriarte (2005).</i>	identificará los pensamientos racionales e irracionales en diversas situaciones.
5	“A veces cometemos errores”	El estudiante conocerá las consecuencias que puede generar su propio comportamiento en las emociones y conductas de los demás.

Fuente: elaboración propia.

**Regulación emocional.** El segundo bloque tuvo por objetivo facilitar el manejo y regulación de emociones de forma adecuada, para el cual se desarrollaron las siguientes actividades de la Tabla 9.

### Tabla 9

*Organización de las actividades del bloque 2: Regulación emocional.*

Bloque 2	Sesión	Actividad	Objetivos
<b>Regulación emocional</b>	6	“Expresando mis emociones” (ver apéndice C)	El participante conocerá la importancia de la expresión emocional y conocerá diversas maneras de expresar las emociones.
	7	“Gestionando mis emociones negativas”	El alumno identificará situaciones que generan emociones negativas y aprenderá maneras de gestionar las emociones adecuadamente.
	8	“Atendiendo mis sentidos”	El estudiante conocerá la importancia de la atención plena para la regulación emocional y

---

		pondrá en práctica ejercicios relacionados a ésta.
9	“¿Puedo detener mis pensamientos?”	El participante conocerá la técnica de detención de pensamiento y aprenderá a gestionar los pensamientos intrusivos.

---

Fuente: elaboración propia.

***Autonomía emocional.*** El tercer bloque tuvo como objetivo favorecer la autogestión de emociones positivas, para su logro se desarrollaron las siguientes actividades (ver Tabla 10).

**Tabla 10**

*Organización de las actividades del bloque 3: Autonomía emocional.*

---

<b>Bloque 3</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Autonomía emocional</b>	10	“Conociéndome” (ver apéndice D)	El alumno conocerá como influyen las fortalezas y debilidades en las emociones.
	11	“Mis fortalezas y debilidades”	El estudiante realizará una valoración positiva de sus propias fortalezas y debilidades, así como las de sus compañeros.
	12	“Mis metas”	El participante practicará el establecimiento de metas, así como la identificación de pasos para su consecución.

---

Fuente: elaboración propia.

**Competencia social.** El cuarto bloque de competencia social tuvo por objetivo fomentar la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Las actividades desarrolladas fueron las de la Tabla 11.

**Tabla 11**

*Organización de las actividades del bloque 4: Competencia social.*

<b>Bloque 4</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Competencia social</b>	13	“Aprendo a ser asertivo” (ver apéndice E)	El alumno conocerá como responder asertivamente frente a diversas situaciones, diferenciando la respuesta asertiva de la pasiva y agresiva.
	14	“Asertividad empática”	El estudiante identificará como responder asertivamente en diversas situaciones, empatizando con las necesidades de los demás.
	15	“El valor de la empatía”	El participante conocerá las emociones y necesidades de los demás, asimismo, diferenciará la empatía de la apatía.
	16	“Solucionando conflictos”	El alumno practicará la resolución de conflictos para una mejor convivencia.

Fuente: elaboración propia.

**Competencias para la vida y el bienestar personal.** El quinto y último bloque tuvo como objetivo promover la adopción de comportamientos saludables para afrontar los desafíos diarios de la vida. Las actividades desarrolladas fueron las siguientes (ver Tabla 12).

**Tabla 12**

*Organización de las actividades del bloque 5: Competencias para la vida y el bienestar personal.*

<b>Bloque 5</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Competencias para la vida y el bienestar personal</b>	17	“Gestionando mi estrés” (ver apéndice F)	El estudiante identificará situaciones que le generan estrés y conocerá estrategias para la gestión adecuada.
	18	“Bienestar emocional”	El participante desarrollará emociones positivas, asimismo, conocerá estrategias para fomentar el bienestar emocional.
	19	“Gratitud”	El alumno expondrá su diario de la gratitud.

Fuente: elaboración propia.

Con base en las características de los estudiantes seleccionados con aptitud sobresaliente, se diseñaron e instrumentaron las actividades, de manera que resultaran significativas y acordes con el contexto de los estudiantes. Para ello, se contó con el apoyo de recursos audiovisuales y tecnológicos, así como dinámicas que cautivaran la atención de los adolescentes, tales como juegos, dibujos y video cortometrajes.

### **Estructura de las actividades**

Cada una de las actividades estuvo compuesta por los siguientes apartados:

- ✓ Título.

- ✓ **Objetivos.** Dividido en objetivo general y específicos con los cuales se planteó la finalidad perseguida con cada actividad.
- ✓ **Descripción de la actividad.** Compuesta por los siguientes apartados:
  - Inicio.* Se da acceso a los participantes a la plataforma del Google Meet. Se realiza un breve rapport con cada uno de ellos. Una vez que están todos, se indican las actividades a realizar durante la sesión
  - Desarrollo.* Se dan instrucciones generales, se explica lo que deben hacer mediante un ejemplo o muestra y se pregunta si hay dudas. Después, se otorgan los minutos necesarios para realizar la actividad y una vez concluida, cada uno de los estudiantes espera su participación y respeta los turnos de sus compañeros.
  - Cierre.* Se retroalimenta la actividad y se pide a los participantes contestar el reporte de actividades previamente subido al Google Classroom. Se despide de los estudiantes, recordándoles la hora de la siguiente sesión.
- ✓ **Evaluación de la actividad.** Se señalan los instrumentos para evaluar cada actividad, así como la participación, interés y consecución de objetivos.
- ✓ **Duración.** Se menciona el tiempo aproximado para el desarrollo de la actividad.
- ✓ **Recursos.** Se incluye los materiales necesarios para la actividad.

## **2. Evaluación del programa**

La evaluación del programa se realizó con los siguientes instrumentos:

- a) **Cuestionario de evaluación inicial** (ver Tabla 13).

**Tabla 13***Estructura del cuestionario de evaluación inicial.*

	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>¿Por qué?</b>
<b>Asisto al programa por interés propio</b>			
<b>Asisto al programa porque me lo pidieron</b>			
<b>Este programa me parece interesante</b>			
<b>Los objetivos me quedaron claros</b>			
<b>El programa me será de utilidad</b>			

Fuente: elaboración propia.

b) **Rúbricas de evaluación** (ver Tabla 14).**Tabla 14***Formato de rúbrica de evaluación.*

<b>Criterios</b>	<b>Niveles de logro</b>			
	Insuficiente	Regular	Buena	Muy buena
<b>Participación</b>	El estudiante no participó.	El estudiante sólo contestó	El estudiante contestó lo que	El estudiante mostró una

		algunas de las preguntas que se le hicieron.	se le preguntó y participó con dudas.	participación activa toda la sesión.
<b>Interés</b>	No mostró interés en la sesión.	El interés que mostró fue regular.	Mostró interés la mayor parte de la sesión.	El estudiante mantuvo el interés toda la sesión.
<b>Cumplimiento del objetivo de la sesión</b>	No se cumplió el objetivo de la sesión.	Sólo se cumplió un objetivo específico.	Se cumplieron al menos dos objetivos específicos.	Los objetivos de la sesión se cumplieron en su totalidad.

**Observaciones de la sesión**

Fuente: elaboración propia.

c) **Portafolio de evidencias** (ver Tabla 15).

**Tabla 15**

*Reporte de actividades del portafolio de evidencias.*

<b>Reporte de actividades realizadas</b>					
<b>Tema y fecha</b>	Descripción de las actividades que realicé	Lo que aprendí	En qué me podría servir lo que aprendí	Qué se me dificultó	Cómo me sentí durante la sesión

---

## **Evidencias de lo que aprendí**

---

Fuente: elaboración personal.

### ***Procedimiento***

Se concretó una junta virtual entre el equipo de psicólogos, las autoridades educativas y el profesorado de la escuela secundaria, ésta persiguió los siguientes objetivos: 1) informar los resultados obtenidos en la evaluación exploratoria; 2) presentar el programa de intervención y los participantes seleccionados y, 3) conocer las dudas y sugerencias del profesorado.

Para el presente programa de intervención se eligieron a siete estudiantes con aptitud sobresaliente, por lo que, las autoridades educativas fueron las encargadas de contactar a los adolescentes y sus familias, sin embargo, sólo se concretó el vínculo con cuatro alumnos.

Posteriormente, se realizó una reunión virtual con los padres y madres de familia, mediante la cual: 1) se expuso el propósito del programa; 2) se resolvieron dudas; 3) se obtuvo la autorización de los padres y madres, así como el asentimiento de los participantes y, 4) se acordaron los horarios y modalidad del trabajo.

Las sesiones del programa se desarrollaron una vez a la semana, con una duración de 50 minutos mediante la plataforma Google Meet, para lo cual se generó una liga de acceso recurrente para proporcionárselo a los actores involucrados. Asimismo, para la evaluación de las actividades, se generó una clase a través de Google Classroom.

Una vez iniciado el programa, al final de la primera sesión se realizó una evaluación para conocer las impresiones de los estudiantes respecto del proyecto en general, para lo cual, sólo tres

de cuatro participantes contestaron el Cuestionario de Evaluación Inicial proporcionado a través de un formulario de Google Classroom.

Las sesiones fueron evaluadas semanalmente por medio de una rúbrica la cual valoró en cada participante los criterios de participación, interés y el cumplimiento del objetivo. Asimismo, al concluir cada una de las sesiones, los estudiantes contestaron el reporte de actividades del portafolio de evidencias, suministrado mediante Google Classroom, sin embargo, sólo tres de cuatro participantes cumplieron con el envío del reporte a lo largo del programa.

De igual manera, al final de cada una de las sesiones el responsable anotó las observaciones con respecto al desarrollo de la sesión: la apreciación del interés mostrado por los participantes en relación con las actividades y contenidos trabajados; las ausencias, altas y bajas de los participantes; conductas y comentarios de los adolescentes; circunstancias extraordinarias (tanto positivas como negativas), así como las dificultades encontradas para su desarrollo y las estrategias utilizadas para su superación.

### ***Análisis de la información***

Se realizó un análisis de contenido y frecuencias con la información arrojada por el Cuestionario de Evaluación Inicial. Para la información obtenida por medio de las rúbricas se ejecutó un análisis por medio de estadística descriptiva.

Asimismo, se efectuó un análisis de contenido de los videos con audio de cada una de las sesiones y de las evidencias (imágenes) de las actividades, por medio del programa informático Atlas.ti Qualitative Data Analysis, versión 9.0.23, donde se evaluaron los siguientes códigos del programa Emocionalmente Saludable (ver Tabla 16).

**Tabla 16**

*Códigos de los bloques del programa Emocionalmente Saludable.*

<b>Grupo</b>	<b>Códigos</b>	<b>Conceptualización</b>
<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	Establece 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 y controlar las emociones positivas y negativas, así como dirigirlas 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. Equilibrio entre la agresividad y la pasividad.
	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.

### ***Resultados***

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados para evaluar el programa de intervención.

#### **Cuestionario de Evaluación Inicial.**

Los datos arrojados por medio de la Evaluación Inicial (ver Figura 10) señalaron que los tres participantes que cumplieron con el envío del cuestionario, manifestaron asistir al programa por interés propio, algunos de los motivos expuestos fueron: “porque se me hace muy interesante” (C.O.S., 13 años), “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” (E.C.A., 13 años) y “porque me

ayudará en un futuro” (C.M.Y., 13 años). Asimismo, de los tres estudiantes, sólo uno expresó que le pidieron asistir al programa “porque primero me dijeron que lo tenía que hacer, pero después me gustó mucho” (C.O.S., 13 años).

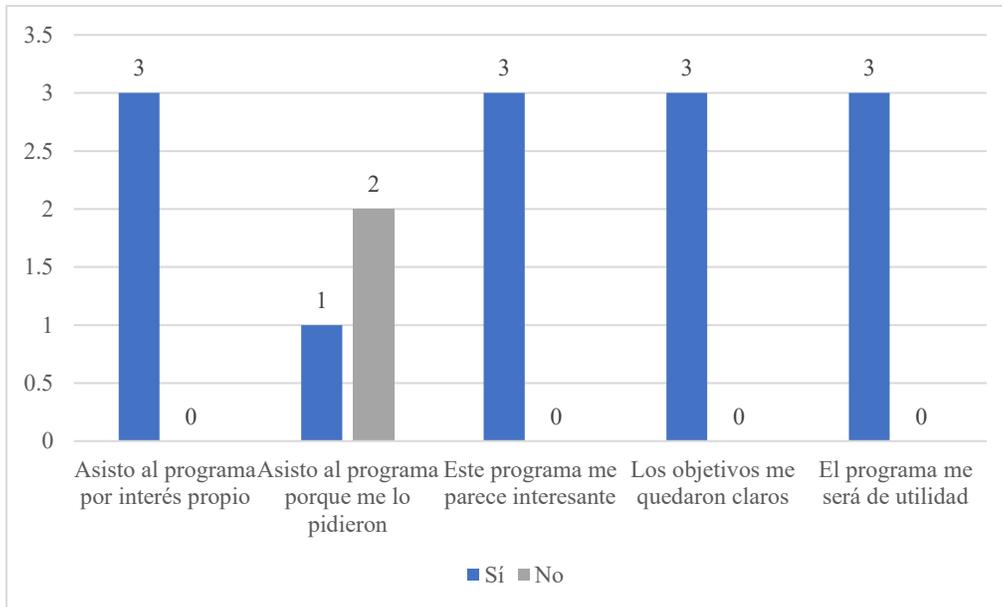
Los tres participantes que contestaron el cuestionario expresaron que el programa les pareció relevante: “me parece interesante ya que es algo nuevo donde puedo ser yo misma” (E.C.A., 13 años), “por su forma de expresarse y por el tema” (C.O.S., 13 años), “me explican que todo tiene acción y reacción y me hacen conocerme un poco más” (C.M.Y., 13 años).

También, los tres participantes señalaron que los objetivos quedaron claros “porque están explicados muy bien y están bien diseñados” (C.M.Y., 13 años), “ya que fueron claros con un objetivo al cual llegar” (E.C.A., 13 años).

Por último, los tres participantes expresaron que el programa les será de utilidad, “porque me altero mucho y quiero aprender a controlar mis emociones” (C.O.S., 13 años), “ya que me ayudará a manejar mejor toda clase de situaciones” (C.M.Y., 13 años), “porque me servirá para controlar mis emociones” (E.C.A., 13 años).

**Figura 10**

*Resultados del Cuestionario de Evaluación inicial.*



Fuente: elaboración propia.

### **Rúbricas de evaluación.**

Los resultados derivados de las rúbricas de evaluación mostraron que los estudiantes lograron una participación, interés y cumplimiento de objetivos entre “Bueno” y “Muy bueno”. En la Tabla 17 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 a la puntuación de cuatro.

**Tabla 17**

*Media obtenida en cada criterio de la rúbrica de evaluación.*

	<b>CMY</b>	<b>COS</b>	<b>ECA</b>	<b>MZE</b>
<b>Participación</b>	3.94	3.93	3.94	3.8
<b>Interés</b>	3.94	3.86	3.88	3.8
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	3.94	3.86	3.88	3.8

Fuente: elaboración propia.

### **Observaciones.**

En la siguiente sección, se incluyen las observaciones realizadas a los estudiantes durante las sesiones del programa, entre las que se destacaron la asistencia, participación, el interés mostrado en las dinámicas, así como factores contextuales que influyeron en algunas de las actividades.

**Participante C.M.Y.** La estudiante asistió de manera puntual al 100% de las sesiones, mostró interés en las actividades y contenidos trabajados, así como entendimiento y facilidad para el desarrollo de las dinámicas. Asimismo, su participación destacó en varias sesiones, con opiniones y puntos de vista elaborados. Respecto a la modalidad del programa, la participante contó con el equipo de cómputo, cámara y conexión de internet adecuada, lo que favoreció su colaboración dentro del programa. De igual manera, su entorno fue facilitador ya que no presentó distractores que obstaculizaran su participación.

**Participante C.O.S.** La estudiante asistió al 83.3% de las sesiones. Mostró facilidad para el desarrollo de las actividades. Su conexión al programa la realizó mediante el teléfono celular,

en las primeras sesiones presentó problemas de conexión, posteriormente logró resolverlo. Asimismo, sólo prendió la cámara en las actividades en que tenía que mostrar algún dibujo o trabajo realizado, lo cual dificultó conocer su atención durante el desarrollo de la sesión. En ocasiones, se le tuvo que repetir alguna instrucción que no había escuchado ya que refería que “mi hermano me estaba molestando”. Pese a esto, en otras sesiones su participación fue destacada y mediante su entonación se escuchaba entusiasmada.

***Participante E.C.A.*** La estudiante asistió de manera puntual al 100% de las sesiones. Contó con el equipo de cómputo, cámara y conexión de internet adecuada, lo que favoreció su participación dentro del programa. En algunas dinámicas se le tuvo que repetir la instrucción o brindarle apoyos para comprender un concepto, posteriormente mediante sus participaciones logró constatar su entendimiento del contenido. Respecto a los factores contextuales, en varias de las sesiones se encontraba escuchando música a un volumen fuerte, por lo cual, se le pedía bajar el volumen para que lográramos escuchar sus participaciones. Conviene resaltar que esta música parecía compartirla con su hermana, con quien en muchas ocasiones se encontraba platicando, además en la penúltima sesión la participante refirió que “la música es un modo de relajación para mí, y escucharla a todo volumen es lo mejor”. Sin embargo, esto pudo obstaculizar su atención en algunas actividades.

***Participante M.Z.E.*** El estudiante cumplió en el desarrollo de las actividades y contenidos, mostró interés y entusiasmo en las dinámicas. Asimismo, demostró agilidad en varias de las actividades, en muchas de las cuales logró terminar con prontitud. La conexión al programa la realizó mediante el teléfono celular, en la sesión introductoria refirió tener problemas con la cámara, sin embargo, en las sesiones posteriores se conectó del celular de su mamá, lo que facilitó su participación. En la actividad realizada en la sesión 13 del programa, el participante se

visualizó de manera negativa en un futuro, sin embargo, no se logró dar seguimiento a su trabajo realizado ya que se desconectó a mitad de la sesión porque refirió que se le iba a “acabar la pila”. Pese a su entusiasmo inicial, el participante desertó en la sesión 13 y ya no se logró su incorporación ni seguimiento en el programa.

### **Reporte del portafolio de evidencias.**

Consecutivamente, se presenta la información recolectada con el portafolio de evidencias de cada uno de los estudiantes, en el cual se resaltan los aprendizajes reportados, así como el sentir de los participantes durante el desarrollo de las sesiones.

***Participante C.M.Y.*** La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma.

En el reporte de actividades de cada sesión, la participante puntualizó los siguientes aprendizajes:

*Manejar las emociones y en qué sentido se pueden emplear (Sesión 2).*

*Qué es lo que llegan a sentir las personas, que depende la situación (Sesión 3).*

*Qué es lo mejor que debemos hacer para afrontar las consecuencias o situaciones.*

*Cuáles son los pensamientos racionales e irracionales, al igual que cómo se aplican (Sesión 4).*

*Sobrellevar mis conductas en diferentes situaciones. Qué debemos hacer en caso de un desacuerdo (Sesión 5).*

*Cómo las personas llegan a representar sus emociones por medio de gestos o también acciones (Sesión 6).*

*Algunas técnicas de gestión emocional. Como una acción tan pequeña como respirar puede funcionar para controlar una emoción (Sesión 7).*

*La forma de disfrutar todo lo que está en nuestro entorno (Sesión 8).*

*Cambiar el pensamiento por uno mejor o más racional. Cambiar los pensamientos negativos por otros deteniendo con alguna palabra clave (Sesión 9).*

*Cómo puede haber debilidades que pueden convertirse en fortalezas. Que nuestras debilidades y fortalezas se pueden usar de diferentes formas (Sesión 10).*

*Que hay veces que necesitamos que nos digan lo que sabemos hacer, nos ayudan a que nos sintamos mejor (Sesión 11).*

*Que las metas pueden ser muy buenas cada vez que las cumplimos (Sesión 12).*

*Saber actuar depende la situación en la que estés. Siempre actuar de manera asertiva (Sesión 13).*

*El proceso que tenemos que atravesar para la resolución de conflictos (Sesión 14).*

*Qué significan los conceptos como empatía y apatía. Identificar qué clase de persona somos y mejorar conforme al concepto de empatía (Sesión 15).*

*Siempre hay que tener alternativas de solución en caso de un conflicto. Siempre hay que ser empáticos con todos para poder obtener una mejor alternativa de solución (Sesión 16).*

*Que es importante resolver los problemas pensando correctamente ya que podemos arrepentirnos (Sesión 17).*

*Que es importante agradecer lo que tenemos ya que no siempre las podemos tener en cuenta (Sesión 18).*

Asimismo, la estudiante reflexionó sobre la utilidad de los temas y aprendizajes para lograr transferirlos a la vida diaria, por ejemplo, percatarse de las relaciones sociales construidas 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 C.O.S.** La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió en gran medida con el envío del reporte de actividades.

En el reporte de actividades de cada sesión, la participante puntualizó los siguientes aprendizajes:

*Que debemos saber cómo se sienten las personas para no hacer un comentario incoherente. Saber cuándo es el momento adecuado para hablar de algo (Sesión 2).*

*Que 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 como la respiración, etc. (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).*

*Como diferenciar la empatía de la apatía (Sesión 15).*

*Apreciar esos momentos cuando eres feliz (Sesión 18).*

Asimismo, 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. Consecutivamente, en el reporte de actividades refirió sentirse cómoda y en confianza, además de gustarle el trato que le daban en el programa.

**Participante E.C.A.** La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma.

En el reporte de actividades de cada sesión, la participante puntualizó los siguientes aprendizajes:

*Saber cómo actúan mis amigos en una situación. A que me conocieran más, a 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 realmente soy 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. Expresar cómo me siento con una persona de confianza o un amigo (Sesión 5).*

*Cómo reaccionar en un momento en tres lugares que fueron: casa, escuela y la calle, pero de manera positiva (Sesión 6).*

*Saber más sobre mi respiración. Degustar un poco mejor un ingrediente y saber cómo hay cosas positivas y negativas (Sesión 7).*

*Que no siempre será negativa una situación. No tener siempre pensamientos negativos durante una situación (Sesión 8).*

*Que tengo fortalezas y debilidades. Conocí una cierta parte de mí, algo que no conocía o simplemente acciones que interpreto en algunas ocasiones (Sesión 9).*

*Conocerme un poco más. Reconocer que no todo son fortalezas, sino que cualquier persona tiene debilidades (Sesión 10).*

*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).*

*Que a veces es necesario ayudar para mejorar. El concepto de empatía y apatía y que a veces es necesario ser empático para ayudar y que los demás ayuden (Sesión 14).*

*En tener puntos de vista diferentes para situaciones. Tener alternativas nuevas o hasta tener puntos de vista diferentes y positivos para un conflicto (Sesión 15).*

*Lo que es estrés negativo y positivo. En algunas situaciones ver el estrés positivo o negativo que me cause, en algunas acciones que realice en mi rutina diaria (Sesión 16).*

*Sentir nuevamente ese sentimiento vivido. Ver algo positivo a pesar de que la situación no lo sea y recordar momentos favoritos en el pasado con amigos y familia (Sesión 17).*

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

**Participante M.Z.E.** El estudiante logró los objetivos de las actividades, sin embargo, no cumplió con el envío de sus evidencias.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, por medio del análisis cualitativo, en cada bloque del programa de intervención Emocionalmente Saludable.

### **Conciencia Emocional, Bloque 1.**

**Identificación emocional.** En las sesiones 1 y 2, los cuatro participantes lograron reconocer y nombrar adecuadamente las emociones propias, tales como miedo, alegría, asco, enojo, preocupación y pena.

Asimismo, en una actividad de la sesión 2, a partir de un vídeo cortometraje e imágenes presentadas, los estudiantes identificaron emociones en los demás, por ejemplo, enojo, alegría, tristeza, miedo, vergüenza, asco, aburrimiento y sorpresa. Además, los participantes expresaron que el reconocimiento de las emociones en los demás las realizaron por las expresiones mostradas en los personajes, tales como muecas, sonrisas, gestos y rostros.

***Causa emocional.*** Los cuatro participantes identificaron las causas de diferentes emociones, por ejemplo:

*Siento preocupación cuando tengo que hacer un examen (C.M.Y., 13 años, sesión 2)*

*Siento miedo cuando veo una cucaracha (E.C.A., 13 años, sesión 2)*

*Lo que me causa pena son a veces las sorpresas y los cumpleaños (M.Z.E., 13 años, sesión 2)*

*Sentí enojo por ver como el niño rechazaba al perro por no tener una pata (C.O.S., 13 años, sesión 3).*

En una actividad de la sesión 2, además del reconocimiento de las emociones en los demás, los cuatro participantes expresaron las causas que a ellos mismos les generaban dichas emociones, en la Tabla 18, se muestran ejemplos de éstas.

**Tabla 18**

*Causas de las emociones, expresadas por los estudiantes.*

<b>Emoción</b>	<b>Causas</b>
<b>Alegría</b>	<p><i>Estar con mi familia (C.M.Y., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando saco buenas notas (M.Z.E., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando veo poco a poco a mis amigos (E.C.A., 13 años).</i></p> <p><i>Estar con mis mascotas y con mi familia y reencontrarme con mis amigos (C.O.S.M., 13 años).</i></p>
<b>Asco</b>	<p><i>Cuando vamos a mi pueblo hay algunas gentes que se comen gusanos (M.Z.E., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando vas en el camión y hay como partes donde huele mucho a pipi (E.C.A., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando hay olores muy desagradables (C.M.Y., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando por ejemplo mis hermanos empiezan a hacer sonidos como de vomito y también los olores muy fuertes, o sea, que huele muy mal (C.O.S., 13 años).</i></p>
<b>Aburrimiento</b>	<p><i>Cuando no tengo internet o no puedo ver la tele o no tengo algo para distraerme (E.C.A., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando no puedo salir a la calle (M.Z.E., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando no estoy haciendo nada (C.M.Y., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando voy en la carretera y no hay música o algunas veces cuando me quedo sola (C.O.S., 13 años).</i></p>

---

<b>Asombro</b>	<p><i>Los regalos sorpresa (M.Z.E., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando descubro cosas nuevas (C.O.S., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando pasa algo que no esperaba que sucediera (C.M.Y., 13 años).</i></p>
<b>Miedo</b>	<p><i>Cuando llega una persona desconocida y entra a mi casa (M.Z.E., 13 años).</i></p> <p><i>Cuando eres mujer y vas caminando sola (E.C.A., 13 años).</i></p> <p><i>La oscuridad y que, por ejemplo, me quede sola, eso me da miedo (C.O.S., 13 años).</i></p> <p><i>Quedarme sola y pensar que algo me está vigilando (C.M.Y., 13 años).</i></p>

---

Fuente: elaboración propia.

**Respuesta emocional.** Tres de cuatro participantes identificaron sensaciones físicas asociadas a diferentes situaciones emocionales:

*Comienzo a tener nervios y empiezo a temblar (C.M.Y., 13 años, sesión 2),*

*Cuando tengo pena me pongo rojo (M.Z.E., 13 años, sesión 2).*

Sólo un participante al principio tuvo dificultad para identificar y nombrar sensaciones físicas, pues mencionó “grito mucho, grito, salto”, respuestas que corresponden más a respuestas conductuales de una emoción.

**Consecuencia emocional.** Los cuatro participantes expresaron las consecuencias comportamentales vinculadas a una situación emocional identificada. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

*Cuando estoy preocupada comienzo a caminar hacia muchos lados y a pensar mucho (C.M.Y., 13 años, sesión 2).*

*Mi emoción fue de vergüenza... me echo a reír y me echo a correr (E.C.A., sesión 4).*

Asimismo, en una actividad de la sesión 5, a los cuatro participantes se les presentó una situación/caso, con la cual debían identificar y mencionar las consecuencias y posibles reacciones si ellos estuvieran en el lugar del personaje.

*Hay muchas personas que se alteran mucho [con el enojo], si hubiera sido otra ocasión en que le aventara el pan en el ojo pues se hubiera molestado mucho y hubieran llegado a los golpes y a discutir más allá (C.O.S., 13 años, sesión 5).*

*Le diría que por qué me aventó el pan y después trataría de retirarme sin dar golpes ni nada (M.Z.E., 13 años, sesión 5).*

## **Regulación emocional, Bloque 2.**

**Relación emocional.** Los cuatro participantes proporcionaron y relacionaron diversas situaciones cotidianas aunadas con las emociones, pensamientos y comportamientos.

*Cuando reprobé un examen, sentí mucha tristeza y mucha decepción en mí, porque había estudiado y para reprobarlo 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 (E.C.A., 13 años, sesión 4).*

**Expresión emocional.** Los cuatro estudiantes consiguieron expresar sus emociones tanto a nivel verbal como no verbal. Con relación a la expresión no verbal, mencionaron algunos ejemplos, tales como gestos, movimientos de las manos y pintura.

En la actividad realizada durante la sesión 6, los cuatro participantes expresaron e identificaron emociones a través del dibujo. Asimismo, refirieron escoger aquellas emociones con las cuales se identificaron o consideraron que podían plasmar mejor.

En la Figura 11, se muestra un ejemplo de un dibujo representando una emoción, los participantes expresaron que se trataba de vergüenza “porque el niño va corriendo y lo están grabando”.

### **Figura 11**

*Dibujo de la emoción vergüenza.*



En la Figura 12, los participantes expresaron que se trataba de tristeza. Uno de los motivos fue “se ve por sus rasgos físicos”. La autora del dibujo expresó que sí se trataba de la tristeza “porque la persona le está diciendo, así como cosas malas y la otra pues está llorando”.

### **Figura 12**

*Dibujo de la emoción tristeza.*



**Gestión del pensamiento.** Los cuatro estudiantes aportaron información sobre cómo cambiar algunos pensamientos irracionales (presentados por la responsable del programa) por unos más lógicos y racionales, por ejemplo:

“La maestra deja mucha tarea porque le caemos mal”- *La profesora deja la tarea necesaria para que podamos aprender mejor* (C.M.Y., 13 años, sesión 4).

“Perder es de fracasados”- *No siempre lo que hago va a ser para ganar, sino también tengo derrotas* (E.C.A., 13 años, sesión 4).

“No lo puedo hacer”- *Sí lo voy a hacer, todo va a salir bien y voy a sacar un 10* (M.Z.E., 13 años, sesión 7).

Asimismo, los cuatro participantes reestructuraron algunos pensamientos negativos aunados a situaciones emocionales, en la Tabla 19 se muestran algunos ejemplos.

**Tabla 19**

*Reestructuración de pensamientos negativos, realizada por los participantes.*

Pensamiento negativo	Reestructuración
<i>Comienzo a pensar por qué reprobé o de seguro no estudié lo necesario o también después me sentiría peor si todas las personas hubieran pasado y yo no.</i>	<i>Tal vez en este examen no pude pasarlo, pero para el siguiente puedo estudiar más y de seguro lo voy a pasar. No creo que en todos me vaya mal y si estudio lo necesario lo voy a pasar. No es el final con que un examen no lo pase</i> (C.M.Y., 13 años, sesión 9).

---

*Me caigo en la calle y pienso ¡ay qué oso! ¿qué tal si me vieron y se rieron de mí? O sea, no.* *Todos nos hemos caído alguna vez, no soy la única y no fue tan malo o no fue para tanto (C.O.S., 13 años, sesión 9).*

---

*No le caigo bien a nadie o no soy buen amigo.* *Pronto tendré [amigos], no pasa nada, sólo necesito ser un poco más sociable (E.C.A., 13 años, sesión 9).*

---

*Mi mamá no me compró lo que quería.* *Tal vez no tuvo suficiente dinero, me conformo con algo chiquito (M.Z.E., 13 años, sesión 9).*

---

Fuente: elaboración propia.

**Gestión emocional.** Los cuatro estudiantes reconocieron algunas estrategias para manejar y controlar sus emociones en diferentes situaciones, por ejemplo:

*Como gestiono mi enojo es respirar y luego hago un poco de ejercicio (M.Z.E., 13 años, sesión 7).*

*Platicar con alguien, hacer la plática con alguien y olvidar lo que pasó (E.C.A., 13 años, sesión 7).*

*Alejarme, respirar y concentrarme en otra cosa (C.M.Y., 13 años, sesión 7).*

*Respirar y tranquilizarme un poco (C.O.S., 13 años, sesión 7).*

En la sesión 8, los cuatro participantes practicaron los siguientes ejercicios proporcionados:

**Respiración.** Los estudiantes realizaron diez respiraciones lentas y profundas, con las cuales se les pidió prestar atención a las sensaciones corporales aunadas.

*Notar cinco cosas.* Se les pidió mirar a su alrededor y observar cinco cosas que pudieran tocar, escuchar y sentir en contacto con su cuerpo.

*Atender los cinco sentidos.* Los participantes observaron, tocaron, escucharon, olfatearon y degustaron un objeto comestible.

Algunos comentarios de los estudiantes al practicar estos ejercicios fueron:

*Cuando comenzamos a respirar sentí mucho placer porque en este momento no me estaba sintiendo muy bien y cuando comencé a respirar comencé a pensar más cosas de qué era lo que debía hacer y cuando comencé a ver alrededor vi muchas cosas que no había visto antes, sí las había visto pero no de esa forma. Cuando saboreé esa comida, el plátano, es mi fruta favorita pero no lo había visto de esa manera, el olor en sí o las sensaciones que me hace sentir en realidad (C.M.Y., 13 años).*

*Cuando hice lo de la respiración fue como un modo de relajarme, tener un modo de tranquilidad en ese momento y la comida, nunca le había tomado tiempo para probarlo bien... Me di cuenta de que nunca me he tomado el tiempo de escuchar y saber más el sabor de un ingrediente que estoy comiendo (E.C.A., 13 años).*

*Con la respiración me sentí un poco estresado porque traigo congestión nasal, en los otros me sentí bien... Me gustó la actividad porque me gusta centrarme en un solo objeto y además nos ayuda a identificar varias cosas (M.Z.E., 13 años).*

*Con la respiración también tenía un poquito tapada la nariz, pero lo sentí bien porque como que te relaja. Y de la comida jamás lo había visto de ese lado, que disfrutáramos como morder, que dedicáramos el tiempo de oler bien la comida y*

*así. Y de los sonidos, de lo que escuchábamos nunca me había dado cuenta de que se oyen bien los pájaros y así... Yo creo que ya me di cuenta pues de como saborear más las cosas y valorar lo que está pasando en ese momento, como dar un paseo y así (C.O.S., 13 años).*

### **Autonomía Emocional, Bloque 3.**

**Autoconcepto.** Los cuatro estudiantes identificaron características propias tales como fortalezas y debilidades percibidas en sí mismos. En la Tabla 20, se desglosan los comentarios reportados por los participantes, donde algunas características similares mencionadas por los estudiantes fueron la perseverancia, trabajar en equipo, la comunicación, así como el nerviosismo, enojo y estrés.

**Tabla 20**

*Fortalezas y debilidades propias identificadas por los participantes.*

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>	
<i>Soy responsable.</i>	<i>Me pongo nerviosa.</i>	C.M.Y.,13 años,
<i>Me gusta comunicarme con las personas.</i>	<i>Me estreso muy rápido.</i>	sesión 10.
<i>Intento las cosas hasta que me salgan.</i>	<i>Me enojo muy rápido.</i>	
<i>Jamás me rindo ¿sabes? O sea, si no logro las cosas pues lo intento muchas veces hasta que me salga bien.</i>	<i>Mi estrés cuando no me salen las cosas.</i>	C.O.S., 13 años,
	<i>A veces me pongo así nerviosa.</i>	sesión 10.

---

*Mi comunicación.*

*Un poco mi carácter.*

---

<i>No es difícil aprender rápido para mí.</i>	<i>Soy muy sensible.</i>	E.C.A., 13 años,
<i>Es fácil mi creatividad.</i>	<i>Me enojo con mucha facilidad.</i>	sesión 10
<i>Trabajar en equipo.</i>	<i>A veces soy muy olvidadiza.</i>	

---

<i>Trabajar en equipo.</i>	<i>No llevarme bien con las personas en equipo.</i>	M.Z.E., 13 años,
<i>Sé identificar bien mis emociones.</i>	<i>No sé controlar las emociones a veces.</i>	sesión 10.

---

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, tres de cuatro participantes expresaron la razón de identificar la misma cantidad de fortalezas y de debilidades: “yo siento que puse a la par porque no me siento adecuada para decir que soy muy hábil al hacer las cosas y tampoco soy muy fuerte para realizarlas” (E.C.A., 13 años, sesión 10), “no creo tener más dudas de otras porque tampoco ni todo te sale bien ni todo te sale mal” (C.M.Y., 13 años, sesión 10). Sólo un participante expresó tener más fortalezas que debilidades “yo digo que tengo más fortalezas porque es algo que ya vengo manejando y debilidades no creo que tenga muchas porque ya las he trabajado” (C.O.S., 13 años).

Además, expresaron que era posible cambiar algunas debilidades y convertirlas en fortalezas, por ejemplo, “yo creo que puedo cambiar lo nerviosa, me pongo nerviosa, pero es por una buena causa, pero lo puedo controlar después, no es que sea muy intensa, la intensidad de nervios, pero después sí lo controlo” (C.M.Y., 13 años, sesión 10).

En la actividad realizada en la sesión 11, tres de cuatro participantes identificaron fortalezas y debilidades adicionales comprendidas en algunas variables tales como intereses, personalidad, aspecto físico y destrezas. En la Tabla 21, se exponen los resultados más relevantes. Cabe señalar, que los estudiantes reconocieron algunas características más rápido que otras, por ejemplo, las relacionadas con el aspecto físico, mientras que las comprendidas en personalidad y destrezas fueron más difíciles de identificar.

**Tabla 21**

*Fortalezas y debilidades adicionales reportadas por los participantes.*

<b>Intereses</b>		
<i>Me gusta dibujar.</i>	<i>No me gusta lavar los trastes.</i>	C.M.Y., 13 años.
<i>Me gusta leer.</i>		
<i>Me gusta nadar.</i>	<i>No me gusta comer enchiladas.</i>	C.O.S., 13 años.
<i>Me gusta montar a caballo.</i>		
<i>Me gusta hacer manualidades.</i>	<i>No me gustan los camarones.</i>	E.C.A., 13 años.
<i>Me gusta bailar.</i>		
<b>Personalidad</b>		
<i>Soy graciosa.</i>	<i>Soy enojona.</i>	C.M.Y., 13 años.
<i>Soy cambiante.</i>		
<i>Algunas veces soy sociable.</i>	<i>Me enojo muy rápido.</i>	C.O.S., 13 años.
<i>Algunas veces doy mi confianza muy rápido.</i>		
<i>Soy muy sociable.</i>	<i>Me enojo mucho.</i>	E.C.A., 13 años.



**Tabla 22***Comentarios de los participantes hacia sus compañeros.*

<b>Lo que me gusta de su personalidad</b>		
C.O.S.	C.M.Y.	E.C.A.
<i>Es buena escuchando a las personas.</i>	<i>Es una de las personas más sinceras que he conocido.</i>	<i>Es alegre.</i>
<i>Sabe enfrentar las cosas.</i>	<i>Es una buena persona, muy amable</i>	<i>Es muy alegre.</i>
<b>Algo positivo de ella (él)</b>		
C.O.S.	C.M.Y.	E.C.A.
<i>Le gusta mucho andar a caballo.</i>	<i>Me gusta su forma de estudiar.</i>	<i>Sabe hacer amigos.</i>
<i>La forma en que te dice las cosas.</i>	<i>Es muy buena en todos los sentidos, yo lo digo por la escuela.</i>	<i>Puedes contarle cualquier cosa y no te va a juzgar.</i>
<b>Pienso que ella (él) es buena (o) en</b>		
C.O.S.	C.M.Y.	E.C.A.
<i>Es muy simpática.</i>	<i>Sabe guardar muy bien los secretos.</i>	<i>Siempre está feliz.</i>
<i>Es muy buena cuando se trata de exponer.</i>	<i>Es buena escuchando a las personas, es buena dibujando.</i>	<i>Sabe dar su opinión.</i>

---

**Algo bonito que le podría decir**

---

C.O.S.

C.M.Y.

E.C.A.

*Es muy alegre.**Es una gran persona y que  
siga así.**Es buena onda y me gusta mucho  
su estilo.**Es una persona muy directa  
y eso es lo que todos  
necesitamos aprender de  
ella.**Es muy linda, que me cae  
bien, muy inteligente muy  
alegre y es algo que admiro  
de ella.**Es una persona que sabe hacer  
las cosas bien y que no se  
preocupe tanto por la opinión de  
los demás.*

---

Fuente: elaboración propia.

Estos comentarios favorecieron las emociones positivas de los estudiantes pues refirieron “te hacen sentir mejor y sabes más de lo que sabes hacer” (C.M.Y., 13 años, sesión 11), “a veces es lo que necesitamos escuchar cosas positivas de nosotros mismos y de cierta manera lo siento bien porque en algún momento fuimos amigas muy cercanas y hubo mucha confianza” (E.C.A., 13 años, sesión 11), “que las personas que estuvieron muy cerca de ti en algún tiempo pues te digan esto es muy bonito” (C.O.S., 13 años, sesión 11).

Asimismo, expresaron que fue más fácil reconocer las fortalezas en los demás que en sí mismos, por ejemplo: “yo digo que a veces somos muy negativos y nos cuesta mucho trabajo decir cosas positivas de nosotros mismos y más en la etapa que estamos y pues nos hace más simple decir las cosas de otra persona porque sabes cómo es la otra persona” (E.C.A., 13 años, sesión 11), “es más fácil en los demás ya que nosotros los observamos” (C.O.S., 13 años, sesión 11), “es más fácil decir lo de otras personas porque ya las estamos observando y es que como convivimos mucho con ellas y con nosotras pues es muy difícil porque muchas personas tienen opiniones muy distintas” (C.M.Y., 13 años, sesión 11).

**Autoeficacia.** En la sesión 12, se les pidió a los participantes dibujar y representarse a sí mismos en el presente y en el futuro. Los estudiantes expresaron cómo se visualizaban en los dos momentos, las fortalezas con las que contaban y lo que les gustaba hacer. En el futuro tres de cuatro participantes se visualizaron estudiando o ejerciendo una carrera profesional, sólo un participante mencionó que aún no sabía lo que quería estudiar, pero estaba segura de que quería hacerlo.

*En el primero [presente], el viento representa enojo, las colinas representan puntualidad, los árboles representan paciencia. En el segundo [futuro], la cascada representa desesperación, los árboles impaciencia, las montañas enojo y lo demás humildad. En el presente hay más pensamientos positivos, en el segundo hay muchos pensamientos negativos... en el futuro voy a estar más presionado con los trabajos y con las clases (M.Z.E., 13 años, sesión 12).*

*En el primero [presente] dibujé a una persona y puse que soy sociable, soy alegre, positiva, soy muy constante en mis cosas. En el segundo que fue como me veía en un futuro, dibujé una casa y un signo como de dinero y me imagino con una carrera profesional y una casa y una estabilidad económica y con mucha salud (E.C.A., 13 años, sesión 12).*

*Yo decidí dibujar más bien lo que hago ahorita, con el primero [presente] decidí dibujar una mandala ya que me gusta hacerlas mucho, decidí también dibujar como notas musicales porque me gusta mucho escuchar música casi en todo momento y también decidí dibujar algunos libros se podría decir. En el de abajo [futuro] decidí dibujar una escuela o algo así, donde yo me veo estudiando y también una mochila (C.M.Y., 13 años, sesión 12).*

*Me hice a mí y pues yo creo que en este momento soy feliz, soy muy buena estudiante, aunque soy muy enojona y soy segura de mí misma. En algunos años y así, yo me visualizo siendo una buena estudiante y pues ya más a futuro siendo buena abogada o en su caso buena cirujana. También, siendo feliz, teniendo una estabilidad emocional, o sea, que ya no me enoje mucho y así y pues seguir con buena autoestima (C.O.S., 13 años, sesión 12).*

A partir de esta visualización, se les pidió trazar algunas de las metas para cumplir o llegar a ese futuro, así como los posibles obstáculos a los que se podrían enfrentar. El estudiante que se había visualizado de manera negativa no pudo continuar en la sesión, por lo cual no se logró trabajar para alcanzar una visualización más positiva.

*Estudiar mucho y tener en claro mi objetivo para no desviarme por otras situaciones al igual que prepararme y pensar cada situación que llevo a cabo. Algunos obstáculos serían saltarme una clase o dejarme llevar por las amistades y no hacer mis cosas (C.Y.M., 13 años, sesión 12).*

*Enfocarme en estudiar e igual no distraerme para lograr mi objetivo y así, porque luego vamos por el camino equivocado y pues pensar bien las cosas antes de hacerlas. Los obstáculos, dejarme llevar por las amistades porque luego hay amistades que realmente no valen la pena y te llevan por el mal camino y así (C.O.S., 13 años, sesión 12).*

*Yo pienso que primero tener paciencia y tener el apoyo de mi familia, tener las suficientes ganas para lograrlo y pues no rendirme a pesar de los obstáculos que se ponga. Obviamente tener siempre mis emociones positivas y prepararme primero y*

*pensar si la siguiente opción será la adecuada para lograr lo que quiero.*

*Obstáculos serían, si quiero ir a una escuela de paga, obviamente también se necesitan los recursos suficientes entonces siento que eso sería un obstáculo, la economía (E.C.A., 13 años, sesión 12).*

A partir de las metas expuestas, se les pidió a los participantes escoger una que fuera realista y pudieran cumplir en un mes. Con ello, se elaboró un contrato de cumplimiento de metas, en el cual se detallaron, los pasos a seguir, los obstáculos posibles y algunas estrategias para superarlos.

*Mi meta decidí poner el de terminar de leer mi libro. En pasos para lograr mi meta decidí poner dedicar el tiempo necesario y leer como va y no saltarme las páginas porque eso sería trampa. Obstáculos posibles pues no tener tiempo o 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 (C.M.Y., 13 años, sesión 12).*

*Mi meta es no dejar de hacer ejercicio. Los pasos a lograr es ser constante y llevarlo a cabo. Obstáculos posibles es que me dé hueva, no me levante temprano o no pueda por el tiempo, estrategias para superar los obstáculos, ser entusiasta, ser proactiva y poner mi alarma (E.C.A., 13 años, sesión 12).*

*Pues yo puse hacer ejercicio, mis pasos para lograr mi meta es motivarme y decir “a ver, sí puedo, no es para tanto, o sea sí lo voy a poder hacer” y pues tener tiempo, poner mis alarmas y concentrarme en mis objetivos. Obstáculos, decir “ay, luego lo voy a hacer” y que me quede acostada en la cama y ya no haga nada,*

*estar en el teléfono o cansarme y decir “ay, ¿ya para qué?”. Y las estrategias para lograr mi objetivo, es tener concentración, o sea concentrarme ya en el objetivo, decir que sí puedo y pues no me voy a rendir y pues apagar mi teléfono y ya dejarlo así, porque pues me desconcentra mucho o me da algo para ver mis redes sociales (C.O.S., 13 años, sesión 12).*

Transcurrido el mes, se les dio seguimiento a su contrato, donde se les pidió valorar en una escala del 1 al 10 el cumplimiento de la meta.

La participante C.O.S. mencionó “lo logré como un 8 porque algunas veces no pude hacer el ejercicio por la tarea y así, por las exposiciones de mi taller”, es decir, tuvo más obstáculos de los previstos, sin embargo, expuso algunas estrategias para superar estos obstáculos más adelante “yo diría adelantar mis tareas, o sea por ejemplo, ya terminando de hacer mi ejercicio, hacer las tareas que pues tengo pendientes para el siguiente día para que me dé tiempo de hacer ejercicio porque como se me amontonaban las tareas pues me ponía muy nerviosa y no tenía tiempo de hacer ejercicio”.

La participante C.M.Y. refirió “diría que la cumplí un 8 porque pues sí la terminé de leer, pero faltaron, como sacan capítulos... los terminé, pero ya no han sacado más entonces no la he terminado completa, pero sí, la fui cumpliendo conforme las reglas que había puesto sí las cumplí, solo que no me había percatado que podría haber otra alternativa del cual no poder terminar de leer”.

La participante E.C.A. mencionó “por problemas familiares, muchas tareas y compromisos que tenía no lo pude realizar bien, de un 10 creo que fue un 5”.

Esto sugirió que los participantes cumplieron en gran medida la meta a corto plazo, sin embargo, hubo factores externos no previstos, tales como actividades extraescolares, problemas familiares o, incluso, fuera del alcance, por ejemplo, capítulos del libro sin estrenarse.

#### **Competencia Social, Bloque 4.**

**Asertividad.** Tres participantes lograron identificar respuestas basadas en la asertividad en distintas situaciones problema presentadas (ver Tabla 23). Dichas contestaciones fueron diferenciadas de respuestas pasivas y agresivas.

**Tabla 23**

*Respuestas asertivas de los estudiantes a las situaciones proporcionadas.*

<b>Situación</b>	<b>Respuesta asertiva</b>
Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles y plásticos.	<i>Pedirle a los demás que también comieron que me ayuden a levantar la basura (C.O.S., 13 años, sesión 13). Comunicarles a todos lo que está pasando y pues que nos ayudaran a rejuntar la basura (C.Y.M., 13 años, sesión 13). Ayudar un poco a rejuntar la basura o pedir un servicio de limpieza (E.C.A., 13 años, sesión 13).</i>
Después de comer en un convivio, el profesor indica que hay que limpiar la zona. Varios compañeros empiezan a recoger los restos que quedaron por el	<i>Decirles a todos que recojan sus residuos ya que no es un establecimiento de basura y sería mejor que ellos pudieran tratar de ayudarnos, y si esta acción no lo soluciona, buscar otra alternativa sin llegar a los golpes (C.M.Y., 13 años, sesión 13).</i>

---

suelo, pero algunos más se ríen y se burlan de los que están trabajando.

---

Estas en clases, tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor, pero no te concentras porque un grupo de compañeros está molestando y alborotando.

*Pedirles de forma amable que guarden silencio y si no hacen caso decirle al profesor que están haciendo mucho ruido (E.C.A., 13 años, sesión 13).*

---

Vas por la calle con un grupo de amigos y amigas. Se encuentran a una persona con discapacidad.

*Mencionarle que lo que está haciendo no está bien y sería mejor que no hiciera ese tipo de chistes ofensivos (C.M.Y., 13 años, sesión 13).*

Uno de tus amigos empieza a hacer chistes y a burlarse de ella.

*Pedir que ya no se burlen y que ya no hagan comentarios que dañen a las personas (E.C.A., 13 años, sesión 13).*

*Decirle a mi compañero que deje de hacer esos comentarios ofensivos porque ni al caso y que ya lo deje en paz, porque pues esos comentarios quieras o no le hacen daño a la otra persona (C.O.S., 13 años, sesión 13).*

---

Fuente: elaboración propia.

La importancia de la asertividad, desde el punto de vista de los participantes, sirve para lograr una buena convivencia en las relaciones interpersonales:

*Nos ayuda a llevar una buena convivencia (C.O.S., 13 años, sesión 13).*

*Es importante para lograr una buena convivencia de paz, ya que si somos agresivos pues la otra persona también va a ser agresiva y si somos pasivos la otra persona va a seguir siendo agresiva ya que no le ponemos un alto, pero si somos asertivos no vamos a dañar a la otra persona y vamos a poder entendernos*  
(C.M.Y., 13 años, sesión 13).

*Para analizar, yo creo que es la respuesta más apropiada porque no ignoramos a la persona... es una respuesta intermedia, y si es muy importante para no causar problemas muy grandes o dejar que la otra persona siga haciendo las cosas que hace* (E.C.A., 13 años, sesión 13).

**Empatía.** Una de las actividades realizadas en la sesión 14, consistió en la estrategia de las 3R -resentimiento, requerimiento y reconocimiento- (adaptación de Pallarés, 1990), en la cual los tres participantes identificaron personas hacia quienes tenían un disgusto, lo que necesitaban que realmente hiciera aquella persona, además de reconocer una explicación de su actuación (ver Tabla 24).

**Tabla 24**

*Estrategia de las 3R -resentimiento, requerimiento y reconocimiento realizada por los participantes.*

<b>Resentimiento</b>	<b>Requerimiento</b>	<b>Reconocimiento</b>	
<i>El resentimiento que le tengo es que me habla casi siempre que necesita algo y</i>	<i>Si necesita ayuda que sí me la pida pero que al menos me preguntara, bueno que</i>	<i>Hay veces en que ella sí necesita ayuda porque también tiene problemas.</i>	C.M.Y., 13 años

<i>preferiría que fuera</i>	<i>desviara un poco el</i>		
<i>para saludarme.</i>	<i>tema.</i>		
<i>Mi hermano borró</i>	<i>Que vuelva a</i>	<i>Pues tal vez quería</i>	C.O.S., 13 años
<i>de la consola el</i>	<i>descargar el juego.</i>	<i>descargar otro juego y</i>	
<i>juego que me</i>		<i>ya no había espacio</i>	
<i>gustaba mucho.</i>		<i>en la consola.</i>	
<i>Mi compañera igual</i>	<i>De que no lo haga</i>	<i>Tal vez no pudo entrar</i>	E.C.A., 13 años
<i>porque solo me</i>	<i>siempre de la misma</i>	<i>a la clase y no la</i>	
<i>busca cuando</i>	<i>manera o por lo</i>	<i>entendió y ahora</i>	
<i>necesita algo o</i>	<i>menos antes de</i>	<i>necesita mi ayuda.</i>	
<i>necesita que le pase</i>	<i>pedírmelo haga la</i>		
<i>alguna tarea.</i>	<i>plática.</i>		

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad les sirvió para empatizar con las necesidades de los demás, con la cual los participantes expresaron lo siguiente: “me pareció agradable y buena, sabemos reconocer la situación porque también esas personas con las que tenemos resentimientos también tienen su punto de vista, no siempre estamos mal, tampoco no siempre estamos bien y debemos tomar ambos puntos de vista para llegar a algo en especial. También hay que reconocer los problemas de la otra persona porque puede que también esté bien desde su punto de vista y el nuestro esté mal, depende del problema” (C.M.Y., 13 años), “es necesario ponerse en los zapatos de la otra persona para entenderla y saber el motivo por el que está haciendo sus acciones que realiza” (E.C.A., 13 años).

Asimismo, a partir de un vídeo cortometraje presentado, en el cual se abordaba el valor de la empatía y la importancia de mirar la necesidad de los demás y hacer algo por ellos, los tres participantes proporcionaron otros ejemplos de empatía:

*Ayudar a una persona a cruzar la calle, ya sea mayor o que tenga una discapacidad* (E.C.A., 13 años, sesión 15).

*Si estamos en la escuela, ayudar a los demás compañeros en sus actividades* (C.O.S., 13 años, sesión 15).

*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* (C.M.Y., 13 años, sesión 15).

Igualmente, expresaron la importancia de la empatía “yo creo que además de ayudar a las otras personas, también podemos ayudar a que ellas puedan ayudar porque no solo basta con que nosotros ayudemos a ellos, sino que también ellos puedan ayudarnos y ayudar a otros” (E.C.A., 13 años, sesión 15).

**Resolución de conflictos.** En una actividad realizada en la sesión 16 (ver Tabla 25), se les pidió a los participantes escribir un conflicto actual o pasado, las necesidades y emociones de cada uno de los actores involucrados, así como alternativas de solución. Tres estudiantes lograron aportar alternativas de solución no sólo para el propio conflicto sino también para la problemática de los demás.

**Tabla 25**

*Actividad realizada por los participantes sobre resolución de conflictos.*

<b>Conflicto</b>	<b>Necesidades y emociones</b>	<b>Alternativas de solución</b>	<b>Resolución</b>
<i>A mi hermano se le perdió el cargador y piensa que yo lo tengo y nos peleamos por eso (C.O.S., 13 años, sesión 16).</i>	<i>Mi hermano está enojado conmigo porque piensa que yo tengo su cargador. Estoy enojada porque me están echando la culpa de tener algo que yo no tengo (C.O.S., 13 años, sesión 16).</i>	<i>Que los dos busquemos su cargador, sino yo prestarle el mío en lo que encontramos el cargador de mi hermano (C.O.S., 13 años, sesión 16). Si le puede ayudar a su hermano para buscar el cargador y decirles a sus papás (E.C.A., 13 años, sesión 16).</i>	<i>Le diría a mi hermano que yo no tengo necesidad de agarrar su cargador porque yo tengo el mío y que tenga más cuidado (C.O.S., 13 años, sesión 16).</i>
<i>Teníamos que exponer con mis compañeros y compañeras y uno de mis compañeros no</i>	<i>Todos estaban ayudando, pero él no estaba ayudando (C.M.Y., 13 años, sesión 16).</i>	<i>Si no trajiste los materiales pues ayúdanos a terminar el trabajo (C.M.Y., 13 años, sesión 16). Haberle dicho a la profesora desde un</i>	<i>Después de la exposición, nos dio la oportunidad de calificarnos (C.M.Y., 13 años, sesión 16).</i>

---

<i>trajo lo que necesitaba</i>		<i>principio que el compañero no quería participar o ayudar con la exposición</i>	
(C.M.Y., 13 años, sesión 16).		(C.O.S., 13 años, sesión 16).	
		<i>Decirle a la maestra si lo podía sacar de mi equipo</i>	
		(E.C.A., 13 años, sesión 16).	

---

<i>Empezaron a hacer chismes, empezaron a decir cosas que en verdad no eran ciertas sobre mi amiga y yo</i>	<i>Me estresé mucho por la situación que estaba pasando y por el problema que se estaba haciendo más grande. Las emociones que yo tenía era enojo, tristeza y decepción</i>	<i>Hablar con ella y decir porque se estaba haciendo el problema, era una alternativa utilizar el diálogo</i>	<i>Decirle a mi mamá, a mis familiares lo que estaba pasando para que me ayudaran</i>
(E.C.A., 13 años, sesión 16).	(E.C.A., 13 años, sesión 16).	(E.C.A., 13 años, sesión 16).	(E.C.A., 13 años, sesión 16).
		<i>Decir los motivos de los cuales están enojadas</i>	
		(C.M.Y., 13 años, sesión 16).	

---

Fuente: elaboración personal.

Esta actividad les sirvió para proponer soluciones a un conflicto y valorar las alternativas de solución para una adecuada toma de decisión, asimismo, los tres estudiantes expresaron y agradecieron la variedad de soluciones y diferentes puntos de vista de sus compañeros:

*Me gustó porque ya estamos viendo cómo resolver problemas y buscamos soluciones a esos problemas. Y no fue solo una solución, sino que fueron varias y todo fue variado y me gustó mucho (C.O.S., 13 años, sesión 16).*

*A pesar de que el problema ya hubiera pasado, siento que nos sirve porque al momento no se nos ocurrieron las alternativas que nos compartieron. Tener el concepto de otras personas a veces sirve porque lo ven desde diferentes tipos de vista (E.C.A., 13 años, sesión 16).*

*Me pareció interesante ya que saber cómo resolver los problemas es muy primordial en la vida cotidiana ya que siempre, de cualquier manera, surge algún problema o alguna necesidad de una persona. Y pues ayuda mucho compartir el problema, ya que otras personas pueden decirte su opinión sobre ello y poder razonar mejor cuales son los mejores motivos para solucionar el problema al igual que tener otras alternativas de solución ya que con unas veces no se puede solucionar al 100% el conflicto, pero tal vez aplicando otras se pueda (C.M.Y., 13 años, sesión 16).*

### **Competencias para la vida, Bloque 5.**

**Control del estrés.** En la actividad de la sesión 17, tres participantes expusieron las situaciones que les generaban estrés, así como las emociones y sensaciones físicas involucradas, asimismo, proporcionaron estrategias para la gestión del mismo (ver Tabla 26).

**Tabla 26**

*Estrategias para la gestión del estrés mencionadas por los participantes.*

<b>Situaciones estresantes</b>	<b>Emociones y sensaciones físicas</b>	<b>Gestión del estrés</b>
<i>Hacer un examen (C.M.Y., 13 años, sesión 17)</i>	<i>Me dan nervios, me empieza a latir muy rápido el corazón y también me enojo, me enojo por estar así.</i>	<i>Tratar de pensar en otra cosa o respirar varias veces.</i>
<i>Que tenga mucha tarea para hacer y no le entienda o por el tiempo y otras tareas no las llegue a hacer. (E.C.A., 13 años, sesión 17)</i>	<i>Miedo y tristeza, siento miedo que por no hacer la tarea baje mi calificación o empiece como ya no ser tan constante en esa materia. Siento nervios.</i>	<i>Ocupo más tiempo para hacer otras cosas y distraerme en algo y ya no pensar en lo que estaba haciendo.</i>
<i>Hacer bien una tarea y que me la pongan mal (C.M.Y., 13 años, sesión 17)</i>	<i>Me enojo, me da tristeza, me enojo porque está bien y me da tristeza porque no se puede. Me dan nervios.</i>	<i>Me dejo llevar por otras cosas como en este caso leer, me pongo a leer y se me olvidan las cosas, se me va la noción del tiempo. También me pongo a pensar, pensando en otra cosa o a hacer otra tarea, eso involucra que me distraiga</i>

---

		<i>mientras hago otra tarea pues ya se me olvida.</i>
<i>Tener muchas cosas que hacer en ese día y no poder realizar todas.</i>	<i>Me causa mucha tristeza porque siento que puedo hacerlo, pero al final ya no lo logré hacer. Tengo mucha presión, me causa dolores de cabeza y hasta mucho vómito.</i>	<i>A veces me pongo a platicar un rato con una persona o me salgo a caminar.</i>

---

(E.C.A., 13 años, sesión 17)

Fuente: elaboración propia.

Los tres participantes también diferenciaron el estrés positivo del negativo. En la primera situación (hacer un examen), el estudiante CMY refirió “podría considerar positivo antes del examen porque me estoy preparando y eso es bueno, pero podría considerar negativo durante el examen porque eso involucra que no pueda poner atención o me esté dejando llevar por mis pensamientos de que no lo voy a hacer, cuando estudié y sé que sí”. Por su parte, el estudiante ECA mencionó que su primer ejemplo (que tenga mucha tarea por hacer y no le entienda) se trataba de un estrés negativo ya que “a veces eso causa que aumente más presión o hasta sienta que no puedo, no puedo hacerlo y causa más crítica para mí”, asimismo refirió que la situación de tener muchas cosas que hacer y no poder realizar todas se trataba más de un estrés positivo pues “me hace enfrentar o tomar iniciativa para poder realizar más cosas en mi día”.

***Emociones positivas.*** Tres participantes elaboraron un diario durante una semana, en el cual escribieron aspectos positivos que les iban sucediendo en el día. Ante esta actividad los estudiantes expresaron sentirse bien al realizar este diario, ya que les permitió percatarse de las emociones que tenían, así como valorar los acontecimientos del día:

*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 (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

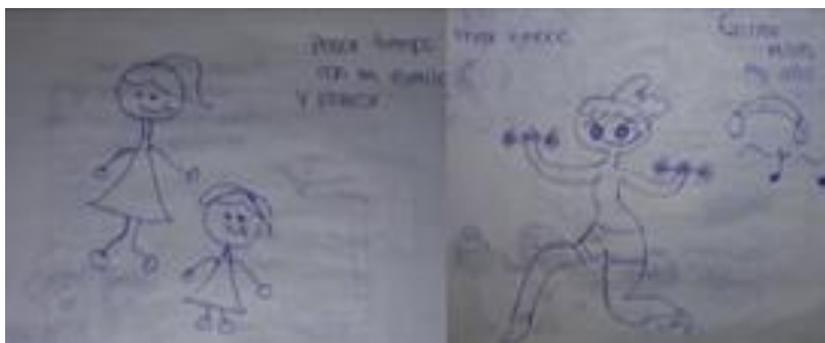
*Me sirvió para ver las emociones que hemos tenido y decir ah pues en este momento estaba enojada pero ya me tranquilicé un poquito y así, ya nos damos cuenta de las emociones que teníamos y que no nos dábamos cuenta antes (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

En un ejercicio realizado en la sesión 18, los estudiantes elaboraron dibujos en los cuales plasmaron sus actividades favoritas.

*Lo mejor que me puede pasar es pasar tiempo con mis hermanas o con mi mamá, ya que a veces es muy difícil tener comunicación con nosotras. Hacer ejercicio, es algo que me gusta hacer mucho ya que me tomo tiempo para mí y pues en ese tiempo donde nomas me fijo en mí y me olvido de todo lo malo que ha pasado en el día. Al último, unos audífonos con música, ya que a mí me gusta escuchar música siempre, es como un modo de relajación para mí y pues escucharla a todo volumen es lo mejor (E.C.A., 13 años, sesión 18) (ver Figura 13).*

### **Figura 13**

*Dibujo de las actividades favoritas de la participante E.C.A.*



*Decidí poner estar con mi familia, después leer y hablar con mis amigos, lo puse como una sala de Meet porque no nos podemos ver. Dibujar o a veces solo ver mis plumones, me gustan mucho los colores, también escuchar música, me gusta escucharla en cualquier momento, cualquier actividad que esté haciendo (C.M.Y., 13 años, sesión 18) (ver Figura 14).*

### **Figura 14**

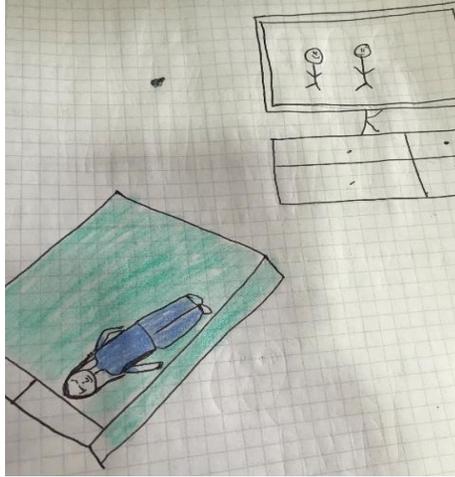
*Dibujo de las actividades favoritas de la participante C.M.Y.*



*Aquí supuestamente soy yo cuando tengo tiempo para mí misma, porque siempre me la paso con mis papás o con mis hermanos o con mis abuelos y pues creo que es muy buen momento nada más estar yo y con una mascarilla y viendo la tele sin que nadie me moleste. Aquí es una casa que tienen mis abuelos, es una casa muy muy grande entonces pues me gusta ir ahí con mis primos y es un momento de mucha felicidad, es un lugar donde puedes estar relajado y puedes estar bien y me gusta mucho (C.O.S., 13 años, sesión 18) (ver Figura 15).*

## Figura 15

*Dibujo de las actividades favoritas de la participante C.O.S.*

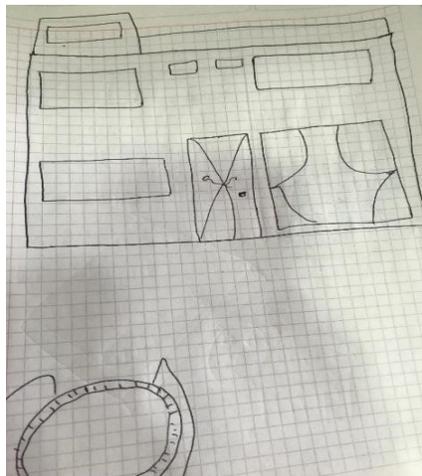


En otra actividad, se les pidió a los estudiantes dibujar el día más feliz de su vida.

*Ahí fue uno de mis días más felices, fue cuando entregaron ya la casa de Acapulco, que ya queríamos desde hace mucho tiempo, es algo que ya quería mi papá hace mucho tiempo y algo por lo que estuvo trabajando y pues se logró uno de sus sueños (C.O.S., 13 años, sesión 18) (ver Figura 16).*

## Figura 16

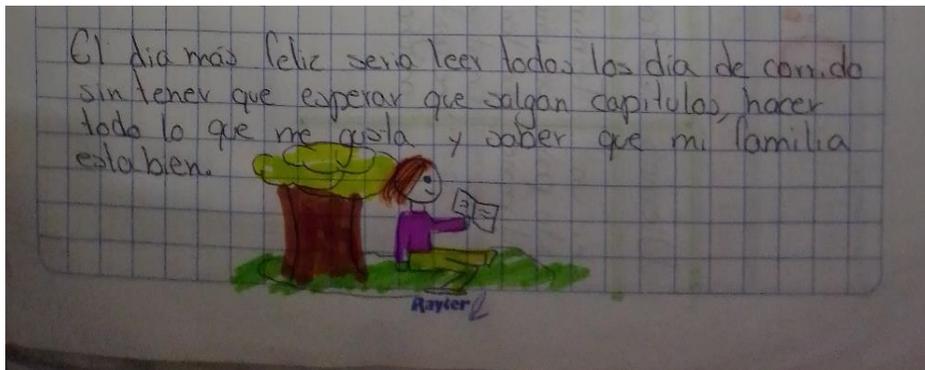
*Dibujo del día más feliz de la participante C.O.S.*



*Me imaginé un día feliz sería como leer todo el día, pero saber que mi familia está bien, leer porque leer es importantes que yo me sienta bien pero también mi familia*  
(C.M.Y., 13 años, sesión 18) (ver Figura 17).

### **Figura 17**

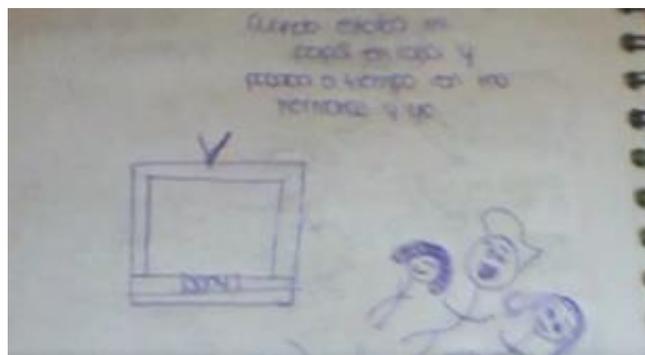
*Dibujo del día más feliz de la participante C.M.Y.*



*Creo que los momentos más felices para mí es cuando mi papá se encontraba en casa y les dedicaba mucho tiempo a mis hermanas y a mí y se olvidaba de todo y nada más nos ponía como toda la atención a nosotras. El otro dibujo fue cuando tenía nueve años, en mi cumpleaños mi papá me dio de regalo ir a Acapulco y fue mi primera vez de algo muy lindo* (E.C.A., 13 años, sesión 18) (ver Figura 18).

### **Figura 18**

*Dibujo del día más feliz de la participante E.C.A.*



Con estas actividades los tres participantes refirieron generar emociones positivas, también valoraron compartir con los demás los momentos más felices.

*Puedo compartir ideas que me pueden hacer feliz y las demás también a mí, es como una forma de poder saber cómo piensan las demás personas y que las hacen feliz, como si esas personas nos estuvieran compartiendo parte de ellas y poder saber más de ellas (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

*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 (E.C.A., 13 años, sesión 18).*

*También es bonito porque recuerdas cosas, cuando estaba platicando recordé momentos que pasamos en esa casa. También bien porque ya como que conocemos más a la otra persona porque pues nos cuentan algo que le gusta mucho o un momento que mejor ha vivido o así, como que nos conocemos más (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

**Gratitud.** En la última sesión, los tres estudiantes elaboraron un diario de la gratitud (ver Tabla 27), con el cual practicaron el ejercicio de este valor.

### **Tabla 27**

*Ejercicio de gratitud realizado por los participantes.*

---

<b>Estoy agradecido por...</b>	
<b>Algo sobre mi familia:</b>	<i>Me apoyan cuando lo necesito. Si necesito ayuda pues me la dan (E.C.A., 13 años, sesión 18).</i>

---

	<i>Siempre me han cuidado y están al pendiente de mí y también que me ayudan cuando los necesito (C.M.Y., 13 años, sesión 18).</i>
	<i>Que siempre está conmigo, que me saben comprender, o sea, cuando les cuento cosas me dan buenos consejos (C.O.S., 13 años, sesión 18).</i>
<b>Algo sobre mis amigos</b>	<i>Me brindan la ayuda y me escuchan cuando es necesario (E.C.A., 13 años, sesión 18).</i>
	<i>Que me hacen sentir bien y me escuchan cada vez que los necesito (C.M.Y., 13 años, sesión 18).</i>
	<i>Saber que siempre me apoyan y siempre están para mí y me escuchan (C.O.S., 13 años, sesión 18).</i>
<b>Algo que he aprendido durante la cuarentena</b>	<i>Tener mejor comunicación con mi familia y saber que a veces necesito tiempo para mí misma (E.C.A., 13 años, sesión 18).</i>
	<i>Muchas cosas que no sabía sobre mis familiares como su forma de pensar o su forma de ver las cosas y también actividades que he aprendido es cocinar mejor y utilizar la computadora (C.M.Y., 13 años, sesión 18).</i>
	<i>A no confiar en tantas personas porque las personas que verdaderamente están contigo son poquitas y pues muchas personas fingen ser una persona muy cercana a ti, pero pues nada que ver (C.O.S., 13 años, sesión 18).</i>
<b>Algo que me gusta de donde vivo</b>	<i>Mis hermanas tienen una vibra muy positiva y que me hacen ver que algunas cosas estoy mal y me hacen comprender las cosas (E.C.A., 13 años, sesión 18).</i>

---

*Antes no me gustaba nada de donde vivo, pero mi hermana y yo cambiamos el lugar, aunque sea un poco, cambiamos el color y pues la pintamos nosotros (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

---

*Pues hay como que parques muy cerca de aquí y es una zona con mucha luz y hay como locales cerca de mi casa (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

---

**Algo que me hace reír** *Que hagan algo chistoso mis amigos o incluso mi familia (E.C.A., 13 años, sesión 18).*

---

*Recordar cosas que me han pasado y comentarlas con las personas con las que vivo o convivo (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

---

*Pues mi hermano, es como uy no sé, lo veo y me río. (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

---

**Algo especial en mí** *Soy una persona segura y positiva y a veces cuando algo no me sale bien, lo hago hasta que salga como yo lo tenía pensado, o sea, nunca me rindo (E.C.A., 13 años, sesión 18).*

---

*La forma en que me puedo informar durante más puntos de vista (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

---

*Sé comprender a las personas, me doy el tiempo de comprenderlas y darme el tiempo de ver si puedo confiar en ellas o no (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

---

**Algo especial de una persona** *Puse a mi mejor amigo y confidente, me gusta mucho su personalidad, que me apoya y que siempre está ahí cuando lo necesito (E.C.A., 13 años, sesión 18).*

---

---

*De mi hermana, que le puedo contar muchas cosas y siempre voy a tener su punto de vista y lo voy a tener muy claro (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

---

*Tengo muchas personas especiales, puse que siempre están cuando los necesito (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

---

**Algo que** *Hacer ejercicio o hacer manualidades (E.C.A., 13 años, sesión 18).*

---

**disfruto hacer** *Leer y poder disfrutar los momentos que nos da la vida (C.M.Y., 13 años, sesión 18).*

---

*Ponerme mascarillas y hablar en la noche con mis amigas (C.O.S., 13 años, sesión 18).*

---

Fuente: elaboración propia.

### **Fase 3. Validación Social de un Programa de Intervención en Adolescentes con Aptitud Sobresaliente.**

#### ***Objetivo general***

Obtener la validación social de los participantes de un programa de intervención en inteligencia emocional.

#### ***Participantes***

Tres adolescentes mujeres con aptitud sobresaliente de educación secundaria, con una edad de 13 años.

#### ***Herramientas***

**Cuestionario semiestructurado de validación social** (ver Tabla 28). El cuestionario fue elaborado específicamente para el presente estudio. Su estructura consistió en 13 preguntas abiertas organizadas en cuatro dimensiones de la validación social, de acuerdo con los indicadores propuestos por Barrett et al. (2001): aprendizajes, significatividad, relevancia del

programa y aspectos por mejorar. En la primera se recaudó información de los conocimientos aprendidos, así como los cambios logrados gracias al programa; en la segunda la valoración, satisfacción y el cumplimiento de expectativas del programa; en la tercera la adecuación y utilidad del programa, así como su transferencia a la vida diaria y; en la cuarta aspectos por mejorar para posibles intervenciones futuras.

**Tabla 28**

*Cuestionario semiestructurado de validación social.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Aprendizajes</b>	<p>¿Para qué te sirvió el programa?</p> <p>Indica tres cosas que has aprendido en el programa</p> <p>¿Qué cambios crees que lograste gracias a este programa?</p>
<b>Significatividad</b>	<p>¿Cómo te sentiste durante el programa?</p> <p>¿Estas satisfecho de haber realizado el programa? ¿Por qué?</p> <p>¿Se cumplieron tus expectativas del programa?</p> <p>¿Qué diferencia habría si no hubieras participado en el programa?</p>
<b>Utilidad</b>	<p>¿Qué te gustó del programa?</p> <p>¿Cómo podrías aplicar lo que aprendiste en tu vida diaria?</p> <p>¿Qué temas vistos en el programa consideras más importantes?</p>
<b>Aspectos por mejorar</b>	<p>¿Qué no te gustó del programa?</p> <p>¿Cómo crees que podría mejorar este programa?</p> <p>¿Te gustaría realizar programas similares sobre otros temas?</p> <p>¿Cuáles?</p>

Fuente: elaboración propia.

### ***Procedimiento***

En la sesión final de la intervención, se realizó un grupo focal virtual con los participantes para obtener la validación social del programa, con base en el cuestionario semiestructurado, descrito anteriormente.

Para ello, se utilizó la liga de acceso recurrente de Google Meet, la sesión tuvo una duración de 50 minutos.

Al finalizar, se realizó una transcripción de la información recolectada a través del grupo focal.

### ***Análisis de la información***

Se realizó un análisis de contenido temático de la información transcrita por medio del programa Atlas.ti Qualitative Data Analysis, donde se evaluaron los siguientes códigos de la validación social (ver Tabla 29).

### **Tabla 29**

*Códigos de la validación social.*

<b>Código</b>	<b>Conceptualización</b>
<b>Aprendizajes</b>	Brinda información de los conocimientos y cambios logrados gracias al programa.
<b>Significatividad</b>	Refiere información sobre emociones, sentimientos y satisfacción generados por el programa.
<b>Utilidad</b>	Aporta información sobre la aplicabilidad y transferencia de los temas en la vida diaria.

---

<b>Aspectos por mejorar</b>	Ofrece información sobre cómo mejorar el programa en general.
-----------------------------	---

---

Fuente: elaboración propia.

### **Resultados**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por medio de la validación social de los participantes.

#### **Aprendizajes.**

Los estudiantes reportaron conocimientos aprendidos en cuatro grandes variables: regulación emocional, solución de problemas, empatía y asertividad. En la Tabla 30, se mencionan algunos comentarios representativos, relacionados con las cuatro variables. Dentro de los aprendizajes más significativos estuvieron los vinculados con la regulación emocional, principalmente, con el control de emociones negativas y la gestión del estrés.

### **Tabla 30**

*Principales aprendizajes reportados por los estudiantes en la validación social.*

---

<b>Aprendizajes</b>	<b>Comentarios</b>
<b>Regulación emocional</b>	<i>Aprendí a controlarme cuando me enojo, por ejemplo, con ejercicios de respiración... En mi caso, cuando yo me enojaba explotaba mucho y pues me enojaba demasiado y ahora como que ya me relajo mucho, o sea, tomo mi tiempo y veo si la cosa que me hizo enojar vale la pena realmente ponerme como antes me ponía (C.O.S., 13 años).</i>

---

---

*Aprendí, por ejemplo, a ya no enojarme mucho o no prestarle atención a las cosas que realmente no valen la pena (E.C.A., 13 años).*

*Las formas diferentes que existen para gestionar mi estrés (C.M.Y., 13 años).*

---

**Solución de problemas** *La forma de resolver conflictos de manera asertiva y con alternativas de solución (C.M.Y., 13 años).*

---

**Empatía** *Aprender a comprender a las personas (C.O.S., 13 años).*  
*Ejercer el concepto de empatía ya que conocía la palabra, pero en realidad no conocía su significado, entonces también es bueno ejercer lo que aprendemos para bien (C.M.Y., 13 años).*

---

**Asertividad** *Como ser un poco más asertiva en algo que no me gustaba o que simplemente va pasando en ese momento (E.C.A., 13 años).*

---

Fuente: elaboración personal.

### **Significatividad.**

Los participantes expresaron sentirse cómodos y en confianza durante las sesiones, así como satisfechos con el programa en general.

*Pues me sentí muy cómoda, me sentí en confianza y me gustó mucho y pues sí me ayudaron las sesiones para desestresarme y para entender un poquito más a las personas (C.O.S., 13 años).*

*Me siento satisfecha porque la verdad sí he aprendido durante todas estas semanas (C.M.Y., 13 años).*

Además, mencionaron que sus expectativas iniciales fueron cumplidas, ya que el programa les ayudó a manejar y controlar mejor sus emociones, así como disminuir el estrés. Asimismo, refirieron que las sesiones les ayudaron a desestresarse de sus demás actividades diarias.

*Sí me sirvió, me siento feliz y a veces me servía como para desestresarme y tener tantita relajación para mí y olvidarme de ciertas cosas... Me sirvió practicar esto, porque no sabía cómo controlar mis emociones y mi expectativa era disminuir el estrés que traía por ciertas cosas, entonces pues sí siento que mis expectativas se cumplieron (E.C.A., 13 años).*

*Mis expectativas sí se cumplieron porque yo había dicho que no estresarme tanto con las tareas y así pues controlar un poquito mis emociones porque uy si me enojaba mucho y muy feo y entonces creo que sí me sirvió mucho (C.O.S., 13 años).*

### **Relevancia del programa.**

Los estudiantes manifestaron la relevancia y adecuación de las actividades y dinámicas del programa, además expresaron su utilidad y cómo podrían transferir y poner en práctica lo aprendido en la vida diaria como, por ejemplo, ayudar a los demás a identificar alternativas para resolver sus problemas.

*A mí me gustaron las actividades que hicimos, siento que eran pequeñas, pero eran correctas para lo que trabajamos... A mí me gustaron porque una que otra actividad eran como que... le voy a poner ejemplo, la de recordar momentos que nos gustaron o momentos favoritos, era no sólo trabajarlo sino volver a vivir o sentir la emoción que teníamos en ese momento (E.C.A., 13 años).*

*Además de aprender los conceptos y definiciones también es bueno ejercerlo como en la vida diaria, en los distintos procesos que se lleguen a haber y también en las distintas situaciones... Lo que no sabía ahora ya lo aplico más y también ayudo a personas que tienen problemas, así como yo, les ayudo a identificar lo que pueden hacer (C.M.Y., 13 años).*

### **Aspectos por mejorar.**

Por último, desde el punto de vista de los estudiantes, los aspectos por mejorar estuvieron relacionados con el escenario y los recursos, por ejemplo, la posibilidad de que el programa sea presencial y se utilicen más materiales didácticos. Además, sugirieron ampliar la cobertura para que otros compañeros de su edad pudieran participar.

*Se podría decir que lo que no me gustó fue que no fue presencial, pero eso pues ya no es problema del programa sino de lo que está pasando, pero todo me ha gustado y no me arrepiento... Hacer las actividades más didácticas, utilizando más recursos físicos porque ahora pues sólo podemos utilizar nuestro papel y nuestra pluma, pero pues también podíamos utilizar objetos como esa vez de la fruta o las cosas que se podían comer para identificar esa actividad (C.M.Y., 13 años).*

## Discusión y conclusiones

Día a día, nos enfrentamos a diversas presiones tanto en el ámbito educativo, social como familiar, esto nos exige contar con herramientas que coadyuven al reconocimiento de emociones, además del adecuado manejo de éstas, para responder y afrontar las demandas del entorno social.

Este trabajo se encaminó hacia el abordaje de los alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que es un grupo que, como muchos otros, ha sido excluido dentro de los programas educativos. Por esta razón, surgió la necesidad de brindar una oportuna atención, principalmente, en aspectos emocionales, ya que como se mencionó, los estudiantes sobresalientes tienden a estar expuestos al estrés debido a las altas expectativas depositadas en ellos, así como la falta de competencias para manejar emociones y adecuarlas a las exigencias del entorno social (Porter, 2005).

Para la identificación de los estudiantes con aptitud sobresaliente, se realizó una evaluación diagnóstica en una muestra de 357 alumnos de educación secundaria, donde se seleccionaron a aquellos que se encontraron por arriba del percentil 75 en al menos dos de los indicadores principales propuestos por Renzulli (1978): habilidad cognitiva, pensamiento creativo y/o compromiso con la tarea; así como en alguno de los rasgos complementarios: inteligencia emocional y/o autoconcepto académico. Con estos criterios se identificaron 43 alumnos con aptitudes sobresalientes que representaron el 12.04% de la población general, lo cual coincidió con lo obtenido por Cervantes et al. (2011) y Zacatelco y Acle (2009) quienes reportaron una incidencia entre el 5% y 15% dentro de la edad escolar. Con lo anterior, se reafirmó el hecho de que dentro de las escuelas públicas existen alumnos con potencial sobresaliente, quienes requieren de programas y actividades diferenciadas, las cuales la escuela regular no suele ofrecer. Por tanto, se confirmó la importancia de la identificación oportuna del

sobresaliente para brindar una atención acorde con sus características y necesidades, especialmente, considerando que no son atendidos ni registrados por la SEP.

Asimismo, en esta primera fase se identificaron 10.64% estudiantes con bajo rendimiento y 18.76% con conductas antisociales, 25.49% con bajo autoconcepto y 17.78% señalados como víctimas o agresores de bullying, lo que corroboró la existencia de diversos perfiles en estudiantes que cursan la educación secundaria, grupos que, si no son identificados y evaluados oportunamente, pueden derivar en situaciones de riesgo educativo (Botías et al., 2012). Es importante mencionar que, en esta escuela no se contaban con servicios de atención psicológica educativa, por lo que, al momento de la evaluación, ninguno de los alumnos era atendido a través de algún programa de intervención.

Cabe especificar que, los resultados de la Escala de Nominación del Maestro para la identificación de aptitudes sobresalientes dentro del aula fueron omitidos, pues no se obtuvieron los datos de todos los grupos, por parte de los profesores. Sin embargo, era importante contar con el reporte ya que, como se ha mencionado en el estudio de Zacatelco (2005), los profesores podrían aportar información valiosa, pues tienen la oportunidad de detectar dentro del aula habilidades, capacidades e intereses en sus estudiantes, los cuales no siempre se manifiestan en una situación de prueba.

Por otro lado, al analizar los criterios para la selección de los alumnos sobresalientes, se encontró que la inteligencia emocional fue de las áreas con menor representación, se observó que de los 43 alumnos con aptitudes sobresalientes el 69.7% manifestaron una puntuación por debajo del percentil 25 en al menos una de las dimensiones de inteligencia emocional, donde el manejo del estrés (34.8%), interpersonal (30.2%) e intrapersonal (23.2%), fueron de las dimensiones menos favorecidas. Estos resultados coincidieron con lo reportado por Gómez y Valadez (2010) y

Porter (2005), quienes resaltaron características tales como la presencia del estrés, problemas en la habilidad y desempeño en las relaciones sociales, así como la falta de conocimiento y expresión de los propios estados emocionales.

Asimismo, los resultados obtenidos llevaron a reflexionar sobre la importancia de la identificación oportuna del potencial sobresaliente en estudiantes de educación secundaria, pues tal como lo reportaron Extremera y Berrocal (2013), un pobre desarrollo de competencias y habilidades en la adolescencia podría afectar al menos cuatro grandes áreas: bienestar y ajuste psicológico, relaciones interpersonales, el riesgo de conductas disruptivas y adictivas, así como el descenso en el rendimiento académico.

Por ello, a partir de los datos encontrados, se estableció el perfil de los participantes identificados con aptitud sobresaliente y se procedió al diseño e instrumentación del programa *Emocionalmente Saludable*, el cual fue organizado en cinco bloques retomados de la propuesta de Bisquerra (2009): 1) conciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; 4) competencia social y; 5) competencias para la vida y el bienestar personal.

Con el trabajo propuesto bajo este esquema, se logró el desarrollo y enriquecimiento de las competencias comprendidas dentro de la inteligencia emocional. Por ejemplo, la conciencia emocional -identificación de emociones propias y en los demás-, regulación emocional tales como la expresión emocional y estrategias para manejar y gestionar las emociones positivas y negativas, dentro de las cuales practicaron la atención plena y la respiración, que han sido utilizadas con éxito en otros estudios (Soriano & Castellar, 2017; D'Adamo & Lozada, 2019). Además, se logró el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ejemplo, la autogestión emocional, el establecimiento de metas y objetivos realistas, la asertividad, empatía y solución de problemas, aspectos que, como señaló Bisquerra (2009), son importantes para el bienestar

personal del individuo, los cuales permitirían desempeñarse de manera adecuada en su entorno, así como hacer frente a diversas situaciones que se presenten.

De esta manera, los resultados concordaron con lo reportado por Puertas et al. (2020) quienes encontraron que en diversos programas se mejoraron las habilidades emocionales y sociales, principalmente las referidas a la regulación y gestión de emociones. Esto reafirmó la relevancia de incorporar trabajos con un marco amplio de competencias emocionales, es decir, además de la inteligencia emocional, considerar aspectos socioemocionales tales como habilidades sociales, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra et al., 2015).

Si bien, todos los participantes alcanzaron estos aprendizajes, hubo factores contextuales que interfirieron con la facilidad o dificultad para entender alguna indicación, por ejemplo, en ocasiones los estudiantes se encontraban con algún familiar y se distraían al jugar o simplemente conversar con ellos, lo cual obstaculizaba la comprensión del trabajo a realizar, no obstante, gracias a los apoyos extras, tales como la repetición de las indicaciones y la provisión de ejemplos, los alumnos lograron completar con éxito las actividades. Por otro lado, también se observó que los estudiantes que no presentaron distractores lograron el cumplimiento adecuado de su participación en las dinámicas del programa. Por lo tanto, se confirmó que los estudiantes con aptitud sobresaliente precisan de ambientes apropiados para expresar sus talentos en forma de rendimientos (Castellanos et al., 2011; Patti et al., 2011); así como evitar situaciones de rechazo y/o fracaso escolar (Hoogeveen, 2008).

Respecto a la validación social, con base en los comentarios de los participantes, el diseño y aplicación del programa *Emocionalmente Saludable* favoreció el desarrollo y enriquecimiento de competencias emocionales, por ejemplo, la regulación emocional y habilidades sociales como la empatía, solución de conflictos y asertividad. De esta manera, las impresiones de los

estudiantes permitieron corroborar el progreso, así como garantizar el desarrollo de las competencias trabajadas con el programa de intervención (Monroy, 2019).

Asimismo, de acuerdo con lo referido por los participantes, los aprendizajes del programa no sólo fueron para ellos sino también lograron trasladarlos a los demás, por ejemplo, ayudar a las personas a buscar alternativas para la resolución de conflictos, lo cual coincidió con lo señalado por Salguero et al. (2011) y Zeidner (2017), quienes refirieron que los beneficios de las competencias emocionales no sólo son dirigidos hacia los mismos estudiantes sino al entorno social. De igual forma, los alumnos expresaron la deseabilidad de ampliar la cobertura del programa hacia otros compañeros, ya que consideraron que a esa edad tienen las emociones “muy revueltas”, por lo que, resulta necesario incorporar temas sobre el control y regulación emocional.

De esta manera, los hallazgos de la presente intervención fueron congruentes con los datos derivados de la validación social, tanto los observados por la responsable del programa como los referidos por los propios participantes.

Este trabajo fue importante ya que las competencias emocionales son sustanciales para alcanzar el desarrollo óptimo de las aptitudes sobresalientes (Castellanos et al., 2011); así como para el bienestar emocional de esta población (Zeidner, 2017). Se espera que estos resultados del programa ayuden en la adopción de comportamientos saludables, además del fortalecimiento de las relaciones interpersonales, asimismo, al trabajar la empatía, se podrían prevenir o reducir casos de acoso escolar, gracias al reconocimiento y valoración de las propias emociones como las de los demás.

Por esta razón, se considera necesario integrar dentro del currículo el desarrollo de las habilidades comprendidas en la inteligencia emocional ya que estas competencias permitirían

afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana, además de ayudar a los adolescentes a evitar problemas como el estrés, la ansiedad, la depresión, el consumo de sustancias adictivas, las conductas disruptivas o el fracaso escolar, tal como se ha reportado en algunas investigaciones (Patti et al., 2011; Ruiz et al., 2013).

Asimismo, se puede concluir que, la validación social de los programas de intervención es trascendental para contribuir a las practicas basadas en evidencia que estimen la efectividad en la atención de las necesidades educativas específicas de la población, con ello optimizar la manifestación del potencial sobresaliente y favorecer su desarrollo integral, tal como se ha argumentó en el estudio de Acle et al. (2015).

Dentro de las ventajas de la implementación del programa a distancia, se encontraron que los estudiantes se mostraron interesados en esta nueva modalidad de trabajo, lo que favoreció una participación activa de los estudiantes, la consolidación de los aprendizajes y el desarrollo de nuevas competencias. También, se consiguió flexibilidad en el horario de las sesiones, por lo que tanto los participantes como la responsable del programa lograron adaptar sus tiempos y espacios personales. Aunado a la situación de la contingencia sanitaria ante la COVID-19, la modalidad ayudó a resguardar la salud de los alumnos, sin que las actividades implicaran la necesidad de desplazarse a una zona física, por lo cual, también se redujeron los costos de transporte, comida, materiales, entre otros.

Las limitaciones encontradas por la modalidad a distancia fueron la falta de accesibilidad al internet y/o a dispositivos electrónicos, por lo cual, no se alcanzó la cobertura deseada, de siete estudiantes que fueron invitados al programa, sólo cuatro lograron participar, de éstos tres culminaron hasta el final y uno desertó a la mitad de la intervención. Asimismo, la contingencia

sanitaria implicó el reto de adaptar las actividades del programa a los recursos digitales, así como materiales que estuvieran al alcance de los alumnos.

Finalmente, para futuras investigaciones se recomienda contar con los resultados de todos los instrumentos dentro de la evaluación diagnóstica, tal como el caso de la Escala de Nominación de Maestro, con el propósito de identificar a todos los posibles alumnos con aptitud sobresaliente y que ninguno se quede sin ser detectado.

Para la intervención, se propone buscar maneras de enlace con los alumnos para ampliar la cobertura del programa y que ninguno de los identificados se quede sin la atención oportuna acorde con sus características y necesidades. Asimismo, se sugiere contar con evaluaciones de las competencias emocionales antes y después de la intervención, además de un grupo control para constatar la evidencia sobre la eficacia del programa. También, se recomienda estar a la vanguardia respecto a las TIC'S y recursos digitales, con la finalidad de presentar actividades que resulten atractivas y estimulantes para los estudiantes con aptitud sobresaliente.

Al mismo tiempo, se sugiere obtener la validación social, no sólo de los estudiantes, sino también de los padres, maestros y diversos actores que podrían atestiguar los posibles cambios obtenidos a partir de la intervención, con lo cual se podría tener un panorama más integral del progreso y evolución de los participantes a raíz de la instrumentación del programa.

## Referencias

- Acle, G., Martínez, L., Lozada, R., & Ordaz, G. (2015). Social validity by parents of special education programs based on the ecological risk/resilience model. *Acta Colombiana de Psicología, 18* (2), 151-161.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*.
- Alonso, N., & Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Aljibe.
- Álvarez, M., Agulló, M., Bisquerra, R., Filella, G., López, É., Paula, I., Pérez, N., Rodríguez, F., Talavera, M., Vargas, C. & Renom, A. (2007). Programa para educación primaria . En A. Renom, *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*.
- Andréu, J. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. Documento de trabajo.
- Antonio, A., Acle, G., Martínez, L., & Ordaz, G. (2015). Social validity of a creative and cognitive enrichment program for gifted children. *Scientific Research Publishing*.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of Emotional and Social Intelligence.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2018). *EQ-i:YV Inventario de inteligencia emocional de BarOn: versión para jóvenes*.

- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.
- Barrett, P., Shortt, A., Fox, T., & Wescombe, K. (2001). Examining the social validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behaviour Change*.
- Baudson, T. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12 (23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007b). Las competencias emocionales. *Educación XXI*.
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Síntesis*.
- Boal, M., & Expósito, M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J. C. Torrego, *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol.

- Botías, F., Higuera, M., & Sánchez, J. F. (2012). *Necesidades Educativas Especiales: Planteamientos prácticos*. Wolters Kluwer.
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., & García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Butler, S., Parry, R., & Fearon, R. (2015). *Antisocial beliefs and attitudes scale*.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. (2003). *Prosocial tendencies measure-revised*.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L., & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Carretero, R. (2015). *Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo* [Tesis doctoral]. UNED.
- Castanedo, C. (2012). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención*. Editorial CCS.

- Castellanos, D., Hernández, X., López, G., & Bazán, A. (2011). Competencia emocional, inteligencia, creatividad y rendimiento académico en adolescentes con aptitudes sobresalientes en secundarias .
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. *FAISCA, revista de altas capacidades*.
- Cervantes, D., Valadez, M. D., Lara, B., Zambrano, R., Pérez, L., & López, E. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Clarke, A., Bunting, B., & Barry, M. (2014). Evaluating the implementatio of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research* 29(5).
- CONEVAL. (2013). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social* .  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito\\_Federal\\_007.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf)
- Contino, A. (2013). El dispositivo de discapacidad. *Revista Tesis Psicológicas*, 8 (1).
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.
- Creswell, J. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Crochick, J., & Crochick, N. (2017). *Bullying, prejudice and school performance*.

- D'Adamo, P., & Lozada, M. (2019). Una intervención centrada en prácticas de atención plena (mindfulness) promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores. *Ansiedad y Estrés* 25 (2), 66-71.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pearson.
- Diario Oficial de la Federación. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faísca*.
- Durán, T. (2016). Validación social de un programa de enriquecimiento para alumnos sobresalientes bajo el modelo de riesgo/resiliencia [Tesis de Maestría].
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea ediciones.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros* N° 352.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Colección *Psicología, bienestar y salud*, 7. Grupo 5.
- Felipe, E., & León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.

- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based analysis. En K. Hellen, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier Science.
- García , F., & Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. TEA.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva, 11(2)*.
- García, I., Romero, S., & Fletcher, T. (2014). Special education today in Mexico. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe Advances in Special Education*.
- García, M., & Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos. Propuesta de un modelo integrador. . *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in Contemporary Society*. United States: SAGE publications.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez, M. A., & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*.

- Hoogeveen, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students* [Tesis Doctoral].
- 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).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *INEGI*.  
<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de la Ciudad de México*. INEGI.
- Iztapalapa, D. (2013). *Alcaldía Izatapalapa*.  
<http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/alcaldia/demografia/>
- Jacobo, Z., & Vargas, S. (2016). El estado de la inclusión en México: la trayectoria del programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. En R. Vargas, & V. Alves, *Educación Inclusiva en América Latina: Políticas, investigaciones y experiencias*. Colección Diálogos y Saberes.
- Javier, A., & López, S. (2020). Desarrollo de aptitudes sobresalientes en niños de edad preescolar. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Johnsen, S. (2018). *Identifying gifted students: a practical guide*.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*.

- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Universidad y Sociedad 8 (1)*.
- Kauffman, J., Anastasiou, D., & Maag, J. (2017). Special education at the crossroads: A crisis of identity and the need for the scientific reconstruction. *Exceptionality, A Special Education Journal*.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*.
- Maker, J., Nielson, A., & Rogers Judith. (1994). Giftedness, Diversity, and Problem-Solving. *Multiple intelligences*.
- Martín, M. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Palabra.
- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso.
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, M., & Valdez, S. (2016). *Hacia un modelo de escuela incluyente*.
- Mateos, G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación 10 (1)*, 5-12.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg, *The handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mendaglio, S. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted 30 (1)*.
- Mesa, J. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en Adolescentes [Tesis Doctoral]. Univesidad de Murcia.

- Miguel , A., & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego, *Aptitudes sobresalientes y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM.
- Miramontes, N., Marchant, M., Heath, M., & Fischer , L. (2011). Social Validity of a Positive Behavior Interventions and Support Model. *Education and Treatment of Children*.
- Mónaco, E., De la Barrera, U., & Montoya, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de vida y salud 10 (1)*.
- Mönks, F. (2005). Giftedness and gifted education. En R. Sternberg, & J. Davidson, *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Mönks, F. J. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta*.  
[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)
- Monroy, S. (2019). Fidelidad de la implementación en un programa de habilidades socioemocionales para educación media superior.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I., & López, F. (2007). *Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes*.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. ONU.
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.

- Ordaz, G., & Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Revista electrónica de investigación en psicología educativa*.
- Pallarés, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., & 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.
- Pérez, L. (2012). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistemas de enriquecimiento. En M. Valadez, J. Betancourt, & M. Zavala, *Alumnos superdotados y talentosos*.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber 10* (24).
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3).
- Pineda, S., & Aliño, M. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*.
- Ponce, A. L., López, E., & Gonzalez, C. S. (2013). *Aptitudes sobresalientes, proceso de identificación y evaluación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en secundaria*.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. MacGraw Hill.
- Prieto, M. D., & Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., & González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*.
- Puga, I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educar*, 85-92.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, C. (2006). *Test de matrices progresivas: manual*. Paidós.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. *Phi Delta Kappan*.
- 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).
- Renzulli, J., & Reis, S. (2018). The three ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. *APA handbook of giftedness and talent*.
- Reynolds, C., & Fletcher, E. (2007). *Encyclopedia of special education. A reference for the education of children, adolescents and adults with disabilities and other exceptional individuals*. John Wiley & Sons.
- Romero, S., & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Romero, A., & Crisol, E. (2011). *El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada*.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Piramide.

- Salguero, J., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4 (2).
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, cognition and personality*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. SEP.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. SEP.
- SEP. (2016). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*.
- Soriano, J., & Castellar, C. (2017). *La técnica de "Mindfulness" en Educación Primaria: efecto de una intervención educativa [Trabajo de fin de grado]*. Universidad Zaragoza.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tannembaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier Science.

- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G., & Fernández, M. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Revista científica de opinión y divulgación*.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*.
- Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford University Press.
- Torrance, P. (2008). *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2009). *Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE. NA en niños y adolescentes*.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marcos de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Valadez, M. (2012). *Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos*. Manual Moderno.
- Valadez, M., & Valencia, S. (2010). *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Valadez, M., Betancourt, J., & Zavala, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. Manual Moderno.

- Valdés, Á. A., Sánchez, P. A., & Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*.
- Viguer, P., Cantero, M., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences 113*.
- Wolf, M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*.
- Zabalza, M. Á. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* [Tesis de doctorado].
- Zacatelco, F. (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa editorial.
- Zacatelco, F., & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*.
- Zacatelco, F., & Chávez, B. (2015). El enriquecimiento: una opción educativa para estudiantes con aptitud sobresaliente. En F. Zacatelco, *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa editorial.
- Zacatelco, F., Chávez, B., & González, A. (2015). *Escala para nominar aptitudes sobresalientes. Validez de contenido por jueces expertos y no expertos*.

Zavala, M. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes.

En M. Valadez, J. Betancourt, & A. Zavala, *Alumnos superdotados y talentosos.*

*Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.*

Zavala, M. A. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitud intelectual. En F.

Zacatelco, *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes.*

Gedisa editorial.

Zeidner, M. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International.*

## Apéndices

### Apéndice A.

Sesión introductoria “Emocionalmente Saludable”.

---

#### Sesión 1. “Emocionalmente Saludable”.

---

##### Objetivo general

- Realizar un primer acercamiento con los estudiantes e informarles el propósito del programa.

##### Objetivos específicos

- Brindar información del programa y forma de trabajo.
- Generar un clima de confianza mediante un juego y preguntas relacionadas a los gustos e intereses de los participantes.
- Conocer los recursos electrónicos con los que cuentan los estudiantes para su participación en el programa.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso a los estudiantes a la sala de reuniones virtuales. Se saludará a los alumnos conforme vayan accediendo a la reunión.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Presentación en
2. La responsable del programa iniciará presentándose y coordinará la presentación de los participantes, para lo cual establecerá preguntas clave como:	PowerPoint
- ¿Cuál es tu nombre?	30 minutos

---

- 
- *Cuéntame de ti*
  - *¿Qué te gusta hacer?*
  - *¿Tienes mascotas?*
  - *¿Cuál es tu serie o programa de TV favorita?*
  - *¿Cuál es tu materia favorita?*
  - *¿Qué tipo de juegos te gustan?*

3. Posteriormente, se proyectará la presentación de PowerPoint con la cual se brindará la información respecto a qué es la inteligencia emocional, los objetivos del programa y la forma de trabajo.
4. Se preguntará a los participantes las expectativas del programa y de ellos mismos y se resolverán las dudas que surjan.
5. Se darán las instrucciones para jugar Simón pide: *“Este juego consiste en que Simón, les va a pedir algo, por ejemplo, si yo digo “Simón pide una taza”, ustedes tendrán que ir lo más rápido que puedan por una taza y mostrármela por medio de la cámara. El juego servirá para poder activarnos y al final me cuentan qué tal les pareció”*.

---

Cierre de la sesión

10 minutos

6. Se retroalimentará el juego realizado.
  7. Por último, se realizará una valoración de los recursos electrónicos con los que cuenta cada uno de los
-

---

participantes, por ejemplo, si tienen internet propio y por qué medio sería la conexión.

8. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de las sesiones.
-

## Apéndice B

Sesión 2 “Conociendo mis emociones” del bloque 1: Conciencia emocional.

---

### Bloque 1. Conciencia emocional.

#### Sesión 2. “Conociendo mis emociones”.

---

##### Objetivo general

- Promover el conocimiento de las propias emociones.

##### Objetivos específicos

- Definir qué es una emoción.
- Conocer las distintas emociones y su clasificación.
- Identificar las propias emociones.
- Conocer las sensaciones físicas en el cuerpo cuando se está experimentando una emoción.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso a los estudiantes a la sala de reuniones virtuales. Se saludará a los alumnos conforme vayan accediendo a la reunión.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Presentación en
2. La responsable del programa iniciará con la proyección de una presentación de PowerPoint para dar información sobre qué es una emoción, las distintas emociones que existen, así como su clasificación.	PowerPoint Ruleta virtual de emociones Cuaderno Lápiz

---

- 
3. Seguidamente, se coordinará una dinámica “El basta de las emociones”, con el apoyo de una ruleta de emociones. Con base en la emoción seleccionada cada uno de los participantes deberán llenar una tabla en la cual describirán, de qué emoción se trata, quién o qué situaciones la crean, qué sensaciones físicas sienten con dicha emoción y cómo han actuado ante ésta. Una vez terminada la dinámica, se solicitará la participación para que cuenten lo escrito en su basta.
- 

Cierre de la sesión

10 minutos

4. Se retroalimentará respecto a la importancia de las emociones y de poder reconocerlas ante determinadas situaciones.
5. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de las sesiones.
-

## Apéndice C

*Sesión 6 “Expresando mis emociones” del Bloque 2: Regulación emocional.*

---

### **Bloque 2. Regulación emocional.**

#### **Sesión 6. “Expresando mis emociones”.**

---

Objetivo general:

- Expresar emociones de manera adecuada.

Objetivos específicos:

- Identificar diversas maneras de expresar las emociones.
- Conocer formas para expresar emociones.
- Conocer la importancia de expresar las emociones.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso a los estudiantes a la sala de reuniones virtuales. Se saludará a los alumnos conforme vayan accediendo a la reunión.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Lamina de emociones
2. Se comenzará con la proyección de una lámina en la cual se colocarán los nombres de diversas emociones. Se les pedirá a los estudiantes que, de las emociones proyectadas, cada uno escoja una emoción. La dinámica que se realizará será un tipo Pictionary, en el cual cada uno de los estudiantes tendrá que dibujar una situación, objeto o persona relacionada con la emoción que quieran expresar. Los demás	en PowerPoint Cuaderno Lápiz 25 minutos

---

---

estudiantes tendrán que decir de qué emoción se trata y el porqué.

3. Se repetirá, dos veces más, de modo de cada participante pueda escoger distintas emociones.

---

Cierre de la sesión

15 minutos

4. Una vez finalizada la dinámica, se reflexionará con los estudiantes las siguientes preguntas:
    - *¿Qué les pareció?*
    - *¿Fue fácil o difícil expresarse sin palabras?*
    - *¿Fue fácil o difícil reconocer las emociones?*
    - *¿Por qué escogieron esas emociones?*
    - *¿Cómo se sintieron al expresar esas emociones?*
    - *¿Qué otras maneras creen que podrían utilizar para expresar sus emociones?*
  5. Por último, se les hablará de la importancia de expresar las emociones y se les brindarán otras formas para expresarlas.
  6. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de las sesiones.
-

## Apéndice D

Sesión 10 “Conociéndome” del Bloque 3: Autonomía Emocional.

---

### Bloque 3. Autonomía emocional.

#### Sesión 10. “Conociéndome”.

---

Objetivo general:

- Conocer cómo influyen las fortalezas y debilidades en las emociones.

Objetivos específicos:

- Identificar las propias fortalezas y debilidades.
- Conocer la relación entre las fortalezas y debilidades con las emociones.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso y saludará a los estudiantes conforme vayan ingresando a la sala de reuniones virtuales.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Cuaderno
2. Se pedirá a los estudiantes que, en una hoja, en un lado escriban sus fortalezas y en el otro lado sus debilidades.	Lápiz Tarjetas de fortalezas
3. Se procederá a preguntarles:	25 minutos
- <i>¿Cómo les fue con la actividad? ¿Fue fácil o difícil?</i>	
- <i>¿Qué escribieron más, fortalezas o debilidades? ¿Por qué?</i>	
- <i>¿Creen que alguna debilidad podrías convertirla en fortaleza?</i>	

---

---

4. Después se planteará jugar una lotería de las fortalezas, para lo cual, se les pedirá dibujar una tabla de 12 casillas (tres columnas por cuatro filas).

5. El responsable dará las instrucciones de la lotería:

*Esta lotería será diferente a la tradicional. Les voy a proyectar varias tarjetas las cuales contienen escrita una fortaleza. La actividad consistirá en que, si identifican que cuentan con esa fortaleza, la van a escribir en una de las 12 casillas. Sólo pueden escribir una fortaleza por cuadro. El primero que complete las 12 casillas tiene que gritar “¡LOTERÍA!”. Aquí se trata de que sean sinceros y puedan identificar si cuentan o no con esa fortaleza. Se les dará un ejemplo y se procederá a proyectarles las tarjetas.*

---

Cierre de la sesión

15 minutos

6. Una vez finalizado el juego, se reflexionarán las siguientes preguntas:

- *¿Cuántas de estas fortalezas fueron nuevas a las que habían escrito en el primer ejercicio?*
  - *¿Cuáles son sus dos fortalezas favoritas? ¿Por qué?*
  - *¿Qué relación creen que tienen las fortalezas con las emociones?*
-

---

7. Por último, se les dará información de cómo influyen las fortalezas y debilidades en las emociones y viceversa.

Asimismo, se retroalimentarán las dinámicas.

8. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de la siguiente sesión.

---

## Apéndice E

*Sesión 13 “Aprendo a ser asertivo” del Bloque 4: Competencia social.*

---

### **Bloque 4. Competencia social.**

#### **Sesión 13. “Aprendo a ser asertivo”.**

---

Objetivo general:

- Conocer cómo responder asertivamente frente a diversas situaciones.

Objetivos específicos:

- Conocer la importancia de la asertividad.
- Diferencias conductas pasivas, agresivas y asertivas.
- Identificar conductas asertivas en diversas situaciones.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso y saludará a los estudiantes conforme vayan ingresando a la sala de reuniones virtuales.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Cuaderno
2. Se pedirá a los estudiantes que, en una hoja de papel, dibujen un cuadro de dos columnas. En un lado, deberán escribir una conducta que les haya gustado mucho de una persona y, en otro lado, una que les haya parecido desagradable.	Lápiz Presentación en PowerPoint 30 minutos
3. Se les preguntará cómo se sintieron cuando la persona tuvo tales conductas, de modo que los estudiantes vayan	

---

---

manifestando sus emociones frente a cada conducta. Luego

se propiciará el diálogo, preguntándoles:

*¿Cómo se han sentido al tener que recordar cosas que han vivido delante de los demás?*

*¿Ha sido fácil recordar cómo los hicieron sentir las conductas de otros?*

*¿Cómo se han sentido al compartir sus emociones con los compañeros?*

*¿Hay algún hecho que se repita y que haya causado dos emociones distintas?*

4. Después se les hablará sobre tres tipos de estilos de conducta (pasiva, agresiva y asertiva). Se hará mayor hincapié en la asertividad, de modo que los estudiantes aprendan la importancia de tener una conducta asertiva.
5. En una presentación, se les planteará las diversas situaciones, cada participante escribirá en su cuaderno cómo sería una conducta pasiva, agresiva y asertiva en cada situación.
  - Situación 1. Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles y plásticos.
  - Situación 2. Después de comer en un convivio, el profesor indica que hay que limpiar la zona. Varios compañeros empiezan a recoger los restos que quedaron por el suelo,

---

pero algunos más se ríen y se burlan de los que están trabajando.

- Situación 3. Estas en clases, tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor, pero no te concentras porque un grupo de compañeros está molestando y alborotando.
- Situación 4. Vas por la calle con un grupo de amigos y amigas. Se encuentran a una persona con discapacidad. Uno de tus amigos empieza a hacer chistes y a burlarse de ella.

---

Cierre de la sesión

10 minutos

6. Se retroalimentará la actividad y se retomará el primer ejercicio, de modo que los estudiantes planteen cuál hubiera sido una conducta asertiva en el caso expuesto.
  7. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de la siguiente sesión.
-

## Apéndice F

*Sesión 17 “Gestionando mi estrés” del Bloque 5: Competencias para la vida y el bienestar personal.*

---

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

#### **Sesión 17. “Gestionando mi estrés”.**

---

Objetivo general:

- Conocer cómo gestionar el estrés de manera adecuada.

Objetivos específicos:

- Conocer qué es el estrés.
- Identificar situaciones que generan estrés.
- Conocer estrategias para la gestión del estrés.

---

Descripción	Materiales y duración
Inicio de la sesión	Google Meet
1. Se dará acceso y saludará a los estudiantes conforme vayan ingresando a la sala de reuniones virtuales.	10 minutos
Desarrollo de la sesión	Presentación en
2. Se proyectará una presentación de PowerPoint para brindar a los participantes información sobre el estrés.	PowerPoint
3. Se invitará a los participantes a expresar qué situaciones les generan estrés, por lo que deberán completar una tabla de cuatro columnas, con la siguiente información:	Cuaderno
<i>Situaciones que me generan estrés.</i>	Lápiz
<i>Emociones involucradas.</i>	30 minutos

---

---

*Sensaciones físicas corporales.*

*¿Cómo podría gestionar mi estrés?*

4. Cada participante compartirá lo escrito.
5. Se reflexionará sobre qué otras formas para gestionar el estrés podrían utilizar los compañeros.

---

Cierre de la sesión

10 minutos

6. Se les brindará algunas herramientas para la gestión del estrés.
  7. Se despedirá a los estudiantes, agradeciéndoles su participación y se les recordará el horario de la siguiente sesión.
-