



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS CON APTITUD
SOBRESALIENTE**

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

**PRESENTA:
ARANI DARINKA GONZÁLEZ SORIA**

TUTOR PRINCIPAL:

**DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. MARÍA EMILIA LUCIO GOMÉZ-MAQUEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2018



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.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, mi alma mater, por abrirme sus puertas nuevamente y darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología **CONACYT** y al proyecto **PAPITT IN308116**, por brindarme el apoyo y confianza durante mis estudios de maestría.

A **mis padres**, por su invaluable apoyo, por la confianza que siempre me brindan en mis decisiones, por todo su amor y paciencia en todo lo que hago. Gracias por ser parte de esto que comenzó como un sueño y que hoy se convierte en un logro. Gracias porque pese a las dificultades siempre me acompañan. Los quiero.

A **Paris Bruno**, porque con tus 5 años de edad me inspiraste a ser mejor, me enseñaste lo que nunca imaginé y porque el coincidir contigo fue el inicio de este camino.

A la **Dra. Fabiola Zacatelco** y a la **Dra. Blanca Chávez**, por todas sus enseñanzas, por su paciencia en las dificultades y su confianza en cada paso. Aprendí mucho de ustedes en esta etapa.

A la **Mtra. Aurora Granados** y a la **Dra. Guadalupe Acle**, por compartirme sus conocimientos y orientarme en este valioso proceso.

A la **Dra. Emilia Lucio**, por ser parte de mi jurado nuevamente y por el invaluable apoyo que me ha brindado desde etapas anteriores.

A **todos los niños** que participaron en mi proyecto de investigación, por su valioso tiempo, dedicación y esfuerzo.

A los **padres de familia**, por su gran compromiso y confianza. Mi admiración y respeto.

*"A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar,
pero el mar sería menos si le faltara una gota"*

Madre Teresa de Calcuta.

| Contenido | Pág. |
|---|------|
| Resumen | 12 |
| Abstract | 13 |
| Introducción | 14 |
| Aptitud sobresaliente dentro de la Educación Especial | 19 |
| Aspectos generales | 19 |
| Antecedentes históricos | 21 |
| Políticas internacionales | 24 |
| Políticas nacionales y programas de atención al niño sobresaliente | 27 |
| ¿Quiénes son los niños y niñas sobresalientes? | 34 |
| Definición de la aptitud sobresaliente | 34 |
| Modelos Teóricos en el estudio de niños sobresalientes | 36 |
| Orientados a las capacidades. | 37 |
| Cognitivos. | 38 |
| Socioculturales. | 40 |
| Orientados al logro. | 42 |
| Características del niño sobresaliente | 47 |
| Identificación y estrategias de atención educativa al niño sobresaliente | 52 |
| Identificación | 52 |
| Procedimientos informales. | 53 |
| Procedimientos formales. | 54 |
| Estrategias de atención educativa al niño sobresaliente | 55 |
| Aceleración. | 55 |
| Agrupación. | 56 |
| Enriquecimiento. | 57 |
| Enriquecimiento creativo | 59 |
| Enriquecimiento de la Inteligencia emocional. | 68 |

| | |
|--|-----|
| Método | 81 |
| Justificación | 81 |
| Objetivo | 81 |
| Tipo de estudio | 82 |
| Contexto | 82 |
| | |
| Fase 1: Identificación de alumnos sobresalientes | 82 |
| Escenario | 82 |
| Participantes | 82 |
| Herramientas | 82 |
| Procedimiento | 84 |
| Resultados | 85 |
| | |
| Fase 2: Detección de necesidades y elaboración del perfil | 89 |
| Escenario | 89 |
| Participantes | 89 |
| Herramientas | 90 |
| Procedimiento | 91 |
| Resultados | 91 |
| | |
| Fase 3: Programa de Intervención | 96 |
| Escenario | 96 |
| Participantes | 96 |
| Herramientas | 96 |
| Procedimiento | 96 |
| Resultados | 99 |
| | |
| Fase 4: Efectos del programa en las aptitudes sobresalientes de los participantes (Post-test) | 115 |
| Escenario | 115 |
| Participantes | 115 |

| | |
|---|-----|
| Herramientas | 115 |
| Procedimiento | 116 |
| Resultados | 116 |
| Discusión y Conclusiones | 134 |
| Referencias | 142 |
| Apéndices | 153 |
| Apéndice A: Programa de Educación Emocional para Alumnos con Aptitud Sobresaliente | 154 |
| Apéndice B: Material | 174 |

TABLAS Y FIGURAS

| TABLAS | Pág. |
|--|------|
| Tabla 1 Características en los alumnos sobresalientes | 47 |
| Tabla 2 Definiciones de creatividad (Tomado de Esquivias, 2001) | 60 |
| Tabla 3 Evolución del concepto de Inteligencia (Chabot & Chabot, 2009) | 69 |
| Tabla 4 Puntuaciones obtenidas por los alumnos de 5to año en cada uno de los instrumentos | 85 |
| Tabla 5 Puntuaciones grupales de niños seleccionados | 86 |
| Tabla 6 Puntuaciones individuales de niños seleccionados | 87 |
| Tabla 7 Puntuaciones grupales en los instrumentos complementarios | 88 |
| Tabla 8 Puntuaciones individuales en los instrumentos complementarios | 89 |
| Tabla 9 Descriptivos grupales de índices compuestos | 92 |
| Tabla 10 Puntuaciones cociente intelectual de niños identificados con aptitud sobresaliente | 93 |
| Tabla 11 Resultados del Inventario de Inteligencia Emocional | 95 |
| Tabla 12 Estructura del Programa de Educación Emocional | 97 |
| Tabla 13 Expresiones verbales antes y después de las actividades | 104 |
| Tabla 14 Expresiones verbales antes y después de las actividades | 109 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 15 | 114 |
| Percepción de los alumnos sobre el programa de IE | |
| Tabla 16 | 117 |
| Puntuaciones pre test – post test en el Test de Matrices Progresivas de Raven | |
| Tabla 17 | 121 |
| Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Inteligencia WISC-IV | |
| Tabla 18 | 124 |
| Puntuaciones pre test - post test en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance | |
| Tabla 19 | 128 |
| Puntuaciones pre test – post test en el Cuestionario de Compromiso con la Tarea | |
| Tabla 20 | 129 |
| Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Autoconcepto Académico | |
| Tabla 21 | 133 |
| Puntuaciones pre test – post test del Inventario de Inteligencia Emocional | |
| Tabla 22. | 134 |
| Puntuaciones pre test y post test de los instrumentos adicionales | |
| | |
| FIGURAS | |
| Figura 1 | 39 |
| Teoría triárquica de la inteligencia (<i>Sternberg, 1990</i>) | |
| Figura 2 | 41 |
| Modelo Multifactorial de Munich (<i>Heller et al., 2005</i>) | |
| Figura 3 | 42 |
| <i>Modelo Multifactorial de Talento (Mönks & Katzko, 2003)</i> | |
| Figura 4 | 44 |
| <i>Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (DMGT) (Gagné, 2002)</i> | |
| Figura 5 | 45 |
| <i>Modelo de los Tres Anillos de la Superdotación (Renzulli, 2012)</i> | |
| Figura 6 | 63 |
| Modelo de la estructura del intelecto, <i>Guilford (1980)</i> | |

| | |
|---|-----|
| Figura 7 | 86 |
| <i>Porcentaje de alumnos identificados con aptitudes sobresalientes</i> | |
| Figura 8 | 100 |
| <i>El pájaro del alma (ejemplo 1)</i> | |
| Figura 9 | 100 |
| <i>El pájaro del alma (ejemplo 2)</i> | |
| Figura 10 | 101 |
| <i>Ejemplo 1: emociones</i> | |
| Figura 11 | 101 |
| <i>Ejemplo 2: emociones</i> | |
| Figura 12 | 102 |
| <i>Ejercicio: Seis Sombreros para Pensar</i> | |
| Figura 13 | 103 |
| <i>Árbol de las emociones</i> | |
| Figura 14 | 105 |
| <i>Hoja de trabajo: Estilos de comunicación</i> | |
| Figura 15 | 106 |
| <i>Ejemplo 1: ejercicio asertividad.</i> | |
| Figura 16 | 106 |
| <i>Ejemplo 2: ejercicio asertividad.</i> | |
| Figura 17 | 107 |
| <i>Mi anuncio clasificado</i> | |
| Figura 18 | 108 |
| <i>Ejercicio práctico: Creando historias</i> | |
| Figura 19 | 110 |
| <i>Ejercicio práctico: Resolución de conflictos y asertividad</i> | |
| Figura 20 | 111 |
| <i>Ejercicio práctico: Empatía en la resolución de conflictos</i> | |
| Figura 21 | 112 |
| <i>Ejercicio práctico: Creando historias</i> | |

| | |
|--|-----|
| Figura 22 | 113 |
| <i>Ejercicio práctico: Ganchos que me rescatan</i> | |
| Figura 23 | 117 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test – post test del Test de Matrices Progresivas de Raven</i> | |
| Figura 24 | 118 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test –post test de las subescalas del WISC-IV</i> | |
| Figura 25 | 119 |
| <i>Medias de las puntuaciones de la subescala de Comprensión Verbal</i> | |
| Figura 26 | 119 |
| <i>Medias de las puntuaciones de la subescala de Razonamiento Perceptual</i> | |
| Figura 27 | 120 |
| <i>Medias de las puntuaciones de la subescala de Memoria de Trabajo</i> | |
| Figura 28 | 120 |
| <i>Medias de las puntuaciones de la subescala de Velocidad de Procesamiento</i> | |
| Figura 29 | 122 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test–post test del Test de Pensamiento Creativo de Torrance</i> | |
| Figura 30 | 123 |
| <i>Medias de los indicadores del Test de Pensamiento Creativo de Torrance</i> | |
| Figura 31 | 125 |
| <i>Pre test y post de la Actividad 1 de Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (ejemplo 1)</i> | |
| Figura 32 | 126 |
| <i>Pre test y post de la Actividad 1 de Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (ejemplo 2)</i> | |
| Figura 33 | 126 |
| <i>Pre test y post de la actividad 2 de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance</i> | |
| Figura 34 | 127 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test–post test del Cuestionario de Compromiso con la Tarea</i> | |

| | |
|--|-----|
| Figura 35 | 128 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test–post test de la escala de Autoconcepto Académico</i> | |
| Figura 36 | 130 |
| <i>Medias del pre test–post test de las escalas del Inventario de IE</i> | |
| Figura 37 | 137 |
| <i>Medias del pre test–post test del Coeficiente Emocional</i> | |
| Figura 38 | 133 |
| <i>Medias de las puntuaciones pre test–post test de las escalas de Conducta Antisocial y Prosocial</i> | |

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa de educación emocional en alumnos identificados con aptitud sobresaliente. Se utilizó un diseño pre test–post test conformado por cuatro fases. En la primera, participaron 88 estudiantes de sexto grado y se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven, Test de Pensamiento Creativo de Torrance, Escala de Compromiso con la Tarea, Escala de Autoconcepto Académico y Lista de Nominación del Maestro. A partir de lo anterior se seleccionaron a 17 alumnos con puntuaciones superiores o iguales al percentil 75 en tres de los cinco instrumentos. De manera complementaria se usaron dos instrumentos que evaluaron la Conducta Prosocial y Antisocial. La fase dos consistió en la elaboración de perfiles, para lo cual se utilizó el WISC-IV, entrevista a los padres y el Inventario de Inteligencia Emocional (IE). En la tercera fase se instrumentó el programa a 13 de los niños y los resultados se analizaron cualitativamente, observándose cambios positivos en la comprensión y asimilación de emociones, en habilidades de relación interpersonal y resolución de problemas. En la fase cuatro de post test, los datos se analizaron con la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se encontraron cambios significativos en inteligencia ($p=.005$, $\alpha=.05$), conducta antisocial ($p=.016$, $\alpha=.05$), en indicadores de creatividad como elaboración ($p=.048$, $\alpha=.05$), originalidad ($p=.576$, $\alpha=.05$) y cierre ($p=.886$, $\alpha=.05$), así como la escala de adaptabilidad de la IE ($p=.056$, $\alpha=.05$). Estos hallazgos revelan la importancia de generar programas de intervención que favorezcan las habilidades de los alumnos sobresalientes.

Palabras clave: educación especial, inteligencia emocional, sobresalientes.

Abstract

The objective of this study was to analyze the effects of an emotional education program on identified gifted students. It was used a pre test-post test design wich consisted of four phases. In the first, 88 sixth grade students participated and it was used the Raven Progressive Matrices Test, Torrance Creative Thinking Test, Homework Commitment Scale, Academic Self-concept Scale and Teacher Nomination List. From the above, 17 students were selected with scores greater than or equal to the 75th percentile in three of the five instruments. In a complementary manner, two instruments were used that evaluated the Prosocial and Antisocial Behavior. Phase two consisted in the elaboration of profiles, for which it was used the WISC-IV, interview with the parents and the Inventory of Emotional Intelligence (EI). In the third phase, the program was instrumented to 13 of the children and the results were analyzed qualitatively, observing positive changes in expression and assimilation of emotions, interpersonal relationship skills and problem solving. In phase four of the post-test, the data were analyzed with the non-parametric Wilcoxon test and significant changes were found in intelligence ($p=.005$, $\alpha=.05$), antisocial behavior ($p=.016$, $\alpha=.05$), in creativity indicators such as elaboration ($p=.048$, $\alpha=.05$), originality ($p=.576$, $\alpha=.05$) and closure ($p=.886$, $\alpha=.05$), as well as the scale of adaptability of the EI ($p=.056$, $\alpha=.05$). These findings reveal the importance of generating intervention programs that favor the abilities of gifted students.

Key words: special education, emotional intelligence, gifted students.

El campo de la educación especial (EE) surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez. En este sentido, para la EE, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la ejecución que lleva a cabo una persona en cualquier tipo de tarea con relación a la mayoría, lo cual tiene que ver y se establece a partir de lo que se considera aceptado o no en un determinado contexto cultural y social (Acle, 2006).

Así mismo, uno de los objetivos más importantes de la educación es promover las condiciones necesarias para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo académico y personal a lo largo de su escolarización. Sin embargo, la categoría de niños sobresalientes resulta frecuentemente ignorada con la errónea convicción de que sus características personales les hacen autosuficientes y, por tanto, toda atención diferenciada es superflua e innecesaria (Pérez, González & Díaz, 2005).

Autores como Romero y García (2013) refirieron que atender a la diversidad en la Educación Básica ha sido una demanda socioeducativa y una preocupación presente en la agenda de políticas educativas en nuestro país. Al respecto, la *integración educativa* en México nació oficialmente en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1992) y la obligación de atender a la población de niñas, niños y jóvenes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes se ratificó con la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993). Así, la operatividad ordenada y sistemática del servicio se dio a partir de 1998 con el *Proyecto Nacional de Integración Educativa*, el cual se transformó en el año 2002 en el *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (PNFEEIE).

El Programa Nacional acentuó el compromiso de promover y consolidar la integración educativa como una prerrogativa de todo el alumnado para acceder al currículo básico, y planteó desde su conformación, líneas de acción encaminadas

a atender, no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a la población con aptitudes sobresalientes (Covarrubias & Marín, 2015). Así, en el año 2006, la SEP diseñó y puso en marcha a nivel nacional durante el ciclo escolar 2007-2008 la “*Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes*”, la cual surgió en el marco de *la escuela inclusiva*, entendida ésta como el espacio que ofrece una respuesta educativa a todos los niños sin importar condiciones físicas, intelectuales, culturales, religiosas, étnicas o lingüísticas (SEP, 2006c).

Con este fundamento, se reconoció el derecho de las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes a recibir una educación basada en el principio de equidad, el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales, a los derechos humanos y a la igualdad de oportunidades (Covarrubias & Marín, 2015). Sin embargo, de acuerdo con estos autores, en la gran mayoría de las escuelas de nuestro país existen alumnos con capacidades sobresalientes, los cuales aún no han sido detectados y mucho menos cuentan con programas o estrategias de intervención que atiendan sus necesidades educativas.

En este sentido, a partir de la evidencia empírica y la reflexión teórica, se han desarrollado cuatro grupos de modelos dirigidos a orientar la identificación e intervención de estudiantes con aptitud sobresaliente, según el énfasis que otorgan a distintos aspectos. Éstos son: a) *basados en las capacidades*, los cuales colocan el acento en la importancia de las habilidades intelectuales; b) *basados en el rendimiento*, que parten de la idea de que un nivel superior de inteligencia es una condición necesaria, pero no suficiente para el logro de un desempeño excepcional, ya que además de ésta es necesaria contar con una elevada motivación por el aprendizaje y una alta creatividad; c) *cognitivos*, que ponen su centro de interés en la detección y promoción de estrategias que favorezcan el procesamiento y análisis de la información y d) *socioculturales*, que enfatizan la importancia e influencia significativa que poseen los factores contextuales,

sociales y culturales, en la determinación y desarrollo de las aptitudes sobresalientes (Valdés, Sánchez & Yáñez, 2013).

Ante esto, el propósito de la identificación y evaluación, es establecer un punto de partida o línea base para conocer las habilidades de los alumnos sobresalientes, que a su vez permita obtener una comprensión global que facilite una respuesta educativa que vaya más acorde con sus características personales y del entorno (Chávez, Zacatelco & Acle, 2009). De ahí, que autoras como Zacatelco (2015) remarcaran la importancia de establecer programas de enriquecimiento que atiendan a la diversidad y den lugar a la implementación de adecuaciones curriculares, todo ello con el objetivo de ofrecer alternativas que estén en sintonía con las potencialidades de los estudiantes.

Así, el proveer de pautas es indispensable y más aún cuando estos alumnos se encuentran en zonas urbanas desfavorecidas, debido a que en muchas ocasiones en estos lugares no se cuenta con los recursos económicos ni educativos para que ellos se desarrollen de manera integral, y en donde un ambiente poco estimulante puede llevarlos a disminuir su potencial o, a canalizarlo en actividades antisociales (Chávez et al., 2009; Ordaz & Acle, 2010). Por ello, de acuerdo con González (2015) vale la pena preguntarse en qué medida se puede asegurar que la aptitud sobresaliente, por sí misma, es suficiente para garantizar un desarrollo óptimo.

Así mismo, es indispensable considerar que la conducta de las personas no puede entenderse fuera del grupo social al que pertenece, por esto, el entorno es una pieza clave para los niños sobresalientes, ya que encuentran determinadas dificultades para desenvolverse en ambientes a veces hostiles, y/o menos inadecuados (Domínguez, 2004). Por lo anterior, es que resulta imprescindible trabajar con ellos para dotarles de esas habilidades esenciales que complementan el desarrollo.

De ahí que el objetivo del presente trabajo se dirigió a analizar los efectos de un Programa de Educación Emocional para alumnos de 6to año de primaria identificados con aptitud sobresaliente. Los participantes pertenecían a la escuela “Profa. María Arias Bernal” ubicada en una zona la Delegación Iztapalapa, la cual, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) presenta el índice más alto en densidad de población y de inseguridad, así como problemáticas en los servicios básicos como agua, luz y drenaje.

De esta manera, para lograr el objetivo planteado, el trabajo se dividió en cuatro fases:

La fase uno correspondió a la identificación de los alumnos sobresalientes y se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven, el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, la Escala de Compromiso con la Tarea, la Escala de Autoconcepto Académico y la Lista de Nominación del Maestro, posteriormente se seleccionó a los niños que puntuaron arriba o igual al percentil 75 en al menos tres de los cinco de los instrumentos. Así mismo, de manera complementaria y con el fin de recabar información importante, se utilizaron dos instrumentos que evaluaron la conducta prosocial y antisocial en los estudiantes.

La fase dos tuvo como objetivo la elaboración del perfil y detección de necesidades de los niños seleccionados, por lo que se aplicó el WISC-IV, se llevó a cabo una entrevista a los padres de familia y se evaluó la Inteligencia Emocional (IE) de los alumnos a través del Inventario de Bar-On.

En la fase tres se instrumentó el programa de Educación Emocional, el cual se conformó por 24 sesiones, mismas que se dividieron en tres bloques: (1) comprensión y asimilación de emociones, (2) habilidades de relación interpersonal y (3) solución de problemas.

Finalmente, en la fase 4 se realizó un post-test con el objetivo de analizar los efectos del programa de intervención en las aptitudes de los alumnos, en este sentido, se aplicaron todos los instrumentos utilizados en la fase uno, a excepción

de la lista de nominación del maestro. De igual forma, se aplicó el WISC IV y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On.

Educación Especial y Aptitud Sobresaliente

El propósito de este capítulo es presentar una revisión tanto de aspectos generales como de los antecedentes más relevantes de la Educación Especial con relación a la categoría de niños con aptitud sobresaliente, ya que esto dará la posibilidad de situar temporal e históricamente las acciones llevadas a cabo para la atención de estos alumnos. De igual manera, se hace una exploración de las políticas de atención educativa, tanto internacionales como nacionales, que se han implementado a lo largo del tiempo y que van dirigidas a esta población.

Aspectos Generales

Así, de acuerdo con Hallahan y Kauffman (1982) la EE ha sido definida como la instrucción especialmente diseñada para satisfacer las necesidades únicas de un niño excepcional, así como los materiales especiales, las técnicas de enseñanza y el equipo y/o facilidades que pueden ser requeridos. En este sentido, los autores señalaron que los servicios de la educación especial pueden proporcionarse de acuerdo con varios tipos de planes, los cuales varían a lo largo de un continuo, que va desde algunas disposiciones realizadas por el maestro del aula, hasta la necesidad de proporcionar una atención institucional. Así mismo, el tipo de provisión requerida depende primeramente, del grado en el cual el menor difiere del promedio; niños con discrepancias mayores usualmente demandan una intervención más continua, prolongada e intensiva.

Autoras como Acle y Ordaz (2010) han hecho referencia a que la educación especial es considerada como una disciplina multidimensional, multiparadigmática y multidisciplinaria, de ahí su complejidad y diversidad.

Es entonces que se ha considerado que quienes requieren EE, son aquellas personas cuyos rasgos físicos, características mentales, habilidades psicológicas o conductas observables (o todos estos factores) difieren significativamente de la mayoría en una población determinada, esta distinción se

puede dar en cualquier dirección y abarcar también a sujetos sobresalientes (Patto et al., 2009 como se citó en Hallahan & Kauffman, 1982).

En México, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a) la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ha representado un desafío para el Sistema Educativo Nacional, lo anterior porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos estudiantes. Cabe resaltar, por ejemplo, que en el país se carece de datos estadísticos precisos para determinar la población en edad escolar con discapacidad o con aptitudes sobresalientes y, por tanto, establecer la demanda de atención que se tiene (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007).

Por otro lado, de acuerdo con autores como Blanco, Ríos, Benavides (2004) y Chávez, Zacatelco y Acle (2014) un factor que ha influido de manera importante en la atención que se brinda a los niños y niñas, es que cada uno presenta diferentes características individuales y grupales, derivadas de agentes sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y personales. Así, la falta de consideración a esta heterogeneidad explica, en parte, el hecho de que muchos alumnos no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos y habilidades de las personas (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).

De esta manera, resulta necesario identificar a los niños que presentan potencial sobresaliente, ya que la falta de oportunidades reduce las probabilidades de desarrollar al máximo sus aptitudes, así, la detección, atención y apoyo a estos alumnos es una inversión redituable si se consideran los efectos del talento para el país (Valdés et al., 2013). Al respecto, como lo refirió la SEP (2006b) la educación representa un amplio y complejo componente que influye de manera significativa en el progreso humano sostenible de las naciones y, consecuentemente, en el nivel de vida de los seres humanos.

Por ello, es fundamental transitar de un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).

Por su parte, Zacatelco (2015) mencionó que esta población cuenta con un conjunto singular de características de aprendizaje, mismas que se tienen que estimular y enriquecer mediante técnicas diferentes a las que tradicionalmente se utilizan con niños de su edad, lo cual significa que su educación puede facilitarse a través de una correcta atención dentro de las alternativas que ofrece la Educación Especial. La autora señaló que en nuestro país, si bien se han realizado esfuerzos, la atención a esta categoría ha sido un tanto inconsistente y poco fundamentada, debido a la carencia de una definición clara, con criterios unificados para la evaluación y detección, así como de indicadores de evaluación que permitan conocer el impacto de la intervención en diversos contextos, y consecuentemente, una escasa aplicación de la legislación educativa a la categoría. De ahí que sea necesario investigar y proponer alternativas para apoyar a estos niños y favorecer su óptimo desarrollo.

Es por esto, que se considera que nuestro sistema educativo, a pesar de los logros notables, como la expansión de la cobertura y el aumento del promedio de la escolaridad, aún enfrenta retos que impiden que algunos niños, niñas y jóvenes sobresalientes tengan acceso a la educación que requieren (SEP, 2006a).

Acontecimientos Históricos

Para conocer mejor la evolución de las ideas acerca de la conceptualización de personas con aptitud sobresaliente, es importante retomar los hechos históricos más destacados en este ámbito.

El reconocimiento del talento y de las aptitudes sobresalientes es un asunto que ha destacado desde la antigüedad en las diferentes culturas del mundo, desde la China antigua en el 2200 A.C. que desarrolló un sistema de identificación de los niños más capaces, Grecia que favoreció la educación de los niños que más sobresalían, hasta los Aztecas que enviaban a los nobles al Calmécac a recibir una preparación en diferentes áreas, así, se recalcó la importancia de atender de manera específica a las personas con habilidades especiales (López, 2008).

Zavala (2006) refirió que durante la Edad Media se pensaba que el sobresaliente poseía poderes demoníacos, por lo que se consideró un periodo crítico para la atención educativa de esta población, asimismo, predominó una cosmovisión apoyada por el clero, donde el desarrollo cultural y científico estuvo inspirado por motivos religiosos. De acuerdo con la autora, el Renacimiento fue un periodo de renovación artística, literaria y científica que se caracterizó por el crecimiento y la expansión de la ciencia y el arte, en esa época, se recompensó y valoró a los sujetos talentosos, especialmente en el terreno de las artes. Entre los genios con mayor reconocimiento se destacó a Leonardo Da Vinci, quien fue famoso como escritor, pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico. Otros casos fueron los de León Batista Alberti y Miguel Ángel, quienes fueron destacados en letras, ciencias y artes plásticas.

En el siglo XIX el nacimiento y desarrollo de la psicología científica contribuyeron en la comprensión del hombre. En esta época destacaron los aportes de Fechner, Wundt, Ebbinghaus y otros más, quienes demostraron que los fenómenos psicológicos se podían expresar en términos cuantitativos y racionales (Zavala, 2006). A finales de ese siglo, Galton reflejó su preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano, interesándose en las bases heredadas de la inteligencia y las técnicas para medir las capacidades (Gargiulo, 2010).

A principios del siglo XX, en el año 1904, Spearman describió las Teorías de los Factores sobre las capacidades mentales, en 1905, Binet diseñó y publicó

el primer test de inteligencia, y posteriormente, en 1925, Terman conoció el trabajo de Binet e hizo una adaptación de éste al contexto estadounidense, creando así la prueba Stanford-Binet, con la que introdujo el concepto de sobredotado (Gargiulo, 2010; Zavala, 2006).

Otra pionera fue Leta S. Hollingworth, quien en 1926 escribió el primer libro sobre educación para sobresalientes "*Gifted Children: Their Nature and Nurture*". Así mismo, esta autora dirigió su atención a las necesidades emocionales de estos niños y creía que la superdotación estaba influida por factores ambientales y hereditarios, lo cual es una visión todavía popular hoy en día (Gargiulo, 2010).

En la segunda mitad del siglo XX, la concepción y atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes tuvieron importantes cambios, ya que el avance científico y tecnológico se vio marcado por el lanzamiento ruso del **Sputnik I** en 1957, lo que impulsó en el caso de EUA a disponer de fondos para establecer programas especiales y para investigar las mejores formas de detectar y desarrollar las altas capacidades (Zavala, 2006).

Después, fue en 1972 cuando se reconoció por primera vez que los niños dotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, presentan un alto rendimiento así como habilidades potenciales en diversas áreas (Marland, 1972).

Posteriormente, en los años ochenta, Gardner y Sternberg avanzaron en sus propias teorías de inteligencia múltiple. Por su parte, Gardner (1983) originalmente identificó siete tipos de capacidad intelectual, las cuales describió como independientes una de otra; lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal cenestésica, musical, interpersonal e intrapersonal.

Por otro lado, en 1985 Sternberg presentó una visión triárquica de la "inteligencia exitosa", la cual incluye tres tipos; la práctica, la ejecutiva y la creativa (Sternberg, 1990).

Así, el abordaje de la categoría sobresaliente ha expandido el entendimiento de la inteligencia, el cual no abandonaba el IQ como criterio de identificación. Finalmente, el S.XXI brinda desafíos y promesas para la educación de estos niños.

Lo anterior, sin duda, es un referente para comprender los inicios del largo recorrido en la atención a las personas con aptitudes sobresalientes en el campo de la Educación Especial, así mismo, se ve reflejado el evidente intento desde diferentes épocas por dar respuesta a las necesidades de esta categoría.

Políticas Internacionales

Existen diversas políticas internacionales con el fin de promover la oportuna atención a las personas que presentan necesidades educativas especiales, las cuales se describen a continuación y constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad.

En el año de 1990 se llevó a cabo la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” en Jomtien, en donde se expuso el consenso sobre la educación vista como un derecho fundamental de todos; hombres y mujeres, de cualquier edad y en el mundo entero. Así mismo, se tomó conciencia de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores y de formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo (UNESCO, 1990).

En el caso de Brasil, fue en 1971 cuando el interés por el superdotado creció de forma acentuada, en este año se propuso la Ley 5.691 que fijó instrucciones y bases para la educación fundamental y media; esta ley, en su artículo noveno, resaltó la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias físicas o mentales, sino también para aquellos que presentaran una habilidad superior, esto de acuerdo con las normas fijadas por los competentes Consejos de Educación (Souza & Soriano, 2004).

Por su parte, fue en 1972, en el informe de Marland, que Estados Unidos de América reconoció que los niños sobresalientes son aquellos que, en virtud de sus habilidades superiores, son capaces de un alto rendimiento en cualquiera de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo, habilidades de liderazgo, artes visuales y/o interpretativas y habilidades psicomotoras (Marland, 1972).

En el año 1983, en Perú, se promulgó la Ley General de Educación 23384, la cual en su artículo 68 explicitó la atención desde la educación especial, a ambos extremos de la diversidad educativa:

“La educación especial es la modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren atención diferenciada. Comprende tanto a quienes adolecen de deficiencias mentales u orgánicas o desajustes de conducta social, como a quienes muestran condiciones sobresalientes. El Estado estimula y apoya la educación especial” (Ministerio de Educación, 2003).

En Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación en 1993, se contempló por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia. En este sentido, en el apartado de “Regímenes especiales” se hizo referencia a:

“Las autoridades educativas oficiales: organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1993).

Colombia, en Febrero de 1994, a partir de la Ley General de Educación (Ley 115) definió la educación como: *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, sus derechos y sus deberes”*. En esta ley, dentro del Título III: modalidades de atención educativa a poblaciones, en el artículo 46, se estableció de forma concreta y explícita la atención a los alumnos con capacidades excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Posteriormente, en el mismo año, en la Declaración de Salamanca se expresó a través de su marco de acción que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p.6).

En el caso de Chile, el marco legal no considera explícitamente políticas educativas relacionadas con el niño con talento, pero es posible percibir la importancia de la atención a la diversidad en las políticas de modernización de la enseñanza, las cuales intentan atender a todos los niños de acuerdo con sus propias necesidades:

“Las autoridades y administradores de la educación ensayan fórmulas innovadoras de diseño curricular, convencidos que frente a los rápidos cambios sociales y culturales que marcan la sociedad actual se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar” (Ministerio de Educación, 1996, p. 4).

Después, en el año 2000 en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (Senegal) los gobiernos de los 164 países participantes, junto con representantes de grupos regionales, organizaciones internacionales, organismos donantes, organizaciones no gubernamentales (ONG) y la sociedad civil, retomaron un marco de acción para cumplir los compromisos de la Educación para Todos (EPT) adoptado hace diez años en Jomtien (Tailandia). En este foro, se arrojó un análisis detallado del estado de la educación básica en el mundo entero,

y además, en su marco de acción se abarcaron seis objetivos y sus metas conexas, que debían alcanzarse para el año 2015, así como 12 estrategias con las que contribuirían todas las partes interesadas (UNESCO, 2000).

Para el año 2008 en la Conferencia Internacional de Educación “*La Educación Inclusiva: Un Camino Hacia el Futuro*” celebrada en Ginebra, se aportó un marco conceptual que se basó en lo que la investigación internacional propuso como características de los sistemas educativos. Así, en este documento uno de los tantos aspectos que cobró relevancia fue el referido al currículo, en donde se precisó que:

“El currículo debe ser suficientemente flexible para responder a las diferentes características de los educandos. Por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinadas; y estructurarse en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios” (UNESCO, 2008, p.8).

Finalmente, la UNESCO presentó una evaluación completa de los progresos realizados desde el año 2000 hasta el 2015, fecha fijada para el logro de los objetivos establecidos en el marco de Dakar. En dicho documento se expresó de manera concreta que se había avanzado mucho en todo el mundo desde entonces, aunque todavía no se había alcanzado la meta, pues a pesar de los esfuerzos de los gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional, la Educación para Todos en todo el mundo no se ha hecho realidad (UNESCO 2015).

Si bien es importante reconocer que existen avances en las políticas educativas a nivel internacional, también resulta indispensable hacer una reflexión y análisis del progreso en cuanto al logro de los objetivos fijados, ya que de acuerdo con los documentos antes descritos, se ha dejado ver que dicho avance ha sido un tanto discreto y con una visible necesidad de seguir trabajando en

conjunto para lograr una mejor calidad en la educación y un mayor alcance, que dé respuesta a la heterogeneidad.

Políticas Nacionales y Programas de Atención a Niños Sobresalientes

Juárez, Comboni y Garnique (2010) refirieron que toda sociedad genera políticas educativas, cada una con mayor o menor influencia del exterior, debido a la existencia de organismos supranacionales que emiten directrices generales para todos los países, como puede ser la UNESCO en el campo de la educación para todo el conjunto de las naciones.

De esta manera, en el plano nacional también resulta indispensable conocer las políticas y la legislación relacionada con el logro de una mejor atención a los niños sobresalientes, ya que se convierte en un punto esencial que permite comprender los avances, necesidades y retos a enfrentar para lograr una óptima atención a esta categoría.

En este sentido, a finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de la EE y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2002).

De acuerdo con Valadez y Betancourt (2004), en México, la inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes comenzó en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la cual, a partir del trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para nivel primaria, identificó niños con capacidad intelectual “muy superior” en la Ciudad de México, por lo que se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a esta población en edad escolar.

Posteriormente, en 1985, once estados de la República Mexicana iniciaron la atención a niños sobresalientes a través de la Dirección de Educación Especial y a través del Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), lo anterior como uno de los proyectos más relevantes promovido durante la gestión en la DGEE de la Dra. Margarita Gómez Palacio. Después, entre los años 1989 y 1994, en el marco del Programa para la Modernización Educativa, se estableció como uno de los objetivos principales para la educación especial consolidar dicho programa en todas las entidades del país, sin embargo, lo anterior no se logró en su totalidad por diversas razones, entre ellas el interés de los directivos de cada estado por implementar su propio modelo de atención; por tanto, el proyecto desapareció, y como resultado, la atención a estos alumnos (SEP, 2006c; Valadez & Betancourt, 2004).

Posteriormente, en 1993, tuvo lugar la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3ro constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, que precisó en su artículo 41 que:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993).

Al siguiente año, de forma paralela a la Declaración de Salamanca, en México se definió que un niño o una niña que presentaba necesidades educativas especiales era quien: “en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, por lo que se requería que a su proceso educativo se incorporaran mayores recursos o recursos diferentes a fin de que lograra los objetivos planteados” (SEP 2006a).

A partir de esto se dio un particular impulso al cambio en la orientación de los servicios de EE, la cual tuvo como punto de partida el reconocimiento del

derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad que favorezca el máximo desarrollo posible de las potencialidades (SEP, 2002).

Como consecuencia de estos cambios en los servicios de educación especial, se promovió su reorganización, la cual se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”.
- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros (SEP, 2002).

En el 2002 se desarrolló el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), que constituyó una respuesta del Gobierno Federal a las demandas y propuestas en materia de integración educativa de los niños, niñas y jóvenes que presentaban necesidades educativas especiales. En él se estableció la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes como una de las metas prioritarias (SEP, 2006c).

Posteriormente, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, a través del PNFEEIE, puso en marcha el proyecto “Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” durante el ciclo escolar 2002-2003 (SEP, 2006c). De acuerdo con la SEP (2012), dicho proyecto identificó que en el país se ofrecía atención a un número reducido de estudiantes sobresalientes, misma que se sustentaba en distintos referentes conceptuales y planteamientos de intervención,

lo cuales necesitaban de una revisión colegiada. Como resultado de este trabajo, en 2006 se publicaron la “Propuesta de intervención y la Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”, las cuales se generalizaron en el país en el ciclo escolar 2006-2007.

Después, en el año 2007, el proceso de identificación y atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes se diseñó y orientó para el nivel primaria, mismo en el que se encuentran la mayoría de los servicios de educación especial (SEP, 2012).

En mayo de 2008 el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que consta de cinco ejes, de los cuales nos ocupa el tercero: “Bienestar y Desarrollo Integral de los Alumnos”, que contiene el octavo proceso: “Condiciones Sociales para Mejorar el Acceso, Permanencia y Egreso Oportuno”, en el que suscribe el acuerdo para la “Atención a Niños con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos”. En él se estableció la necesidad de fomentar la equidad en las escuelas públicas, el desarrollo integral de los alumnos y se hizo énfasis en la población infantil que se encuentra en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, así como la atención de los estudiantes sobresalientes y con talentos específicos (SEP, 2011; Zacatelco, 2015).

Así mismo, en el ámbito legislativo se han generado cambios; como la modificación del artículo 41 de la Ley General de Educación en el 2009, aprobada por la Cámara de Diputados (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), el cual adicionalmente expresa que:

“La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación”

A partir de esta modificación se consolidó la responsabilidad del Sistema Educativo Nacional de brindar una atención diferenciada a los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2011).

Actualmente, operan dos programas con la intención de dar atención adecuada a esta categoría: el primero es el de Niños y Niñas Talento, dirigido a los alumnos de 6 a 12 años de la Ciudad de México que destacan en su aprovechamiento escolar; es decir, estudiantes que obtienen un promedio arriba de 9.0 de calificación. En este sentido, el apoyo proporcionado consiste en dos partes; el derecho a clases extraescolares, un estímulo económico de 150 pesos mensuales y una cuenta de ahorro de 1,200 pesos anuales (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2007).

El segundo, es el Programa de Potencialidades, el cual tiene como objetivo desarrollar las capacidades de las niñas y niños sobresalientes en disciplinas científicas, culturales, sociales, deportivas o artísticas, esto a partir de la detección en el marco del Programa de Niñas y Niños Talento. Este programa ofrece un apoyo mensual de 3,000 pesos por alumno (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2009).

Ante las políticas y los programas de atención que se han derivado, resulta importante analizar un elemento clave, que es el método de identificación que se ha utilizado en nuestro país, ya que habría que indagar si el promedio arriba de 9.0, como lo retoma el programa de Niñas y Niños Talento, es un elemento del todo confiable para decir que un niño posee aptitudes sobresalientes. Al respecto, como refieren algunas autoras (Chávez, Zacatelco & Acle, 2009; Zacatelco, 2015) los alumnos sobresalientes muestran otras habilidades, las cuales se deben tomar en cuenta para su detección.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 2.28% de la población mundial está en las filas de los niños talento, con base en este criterio, se esperaría que en México el número de alumnos sobresalientes fuera de casi 800 mil. Sin embargo, cifras proporcionadas por la Dirección de

Educación Especial de la SEP indicaron que la población atendida en el país ascendía a 110 mil 478 menores (Díaz, 2010).

Lo anterior, sin duda es signo de que no se ha llevado a cabo una adecuada identificación, ya que como han reconocido algunos autores como Juárez et al. (2010) en nuestro país hay pocas instituciones que atienden este tipo de necesidades educativas, así mismo, generalmente los profesores carecen de preparación para detectar a los alumnos y brindar un currículo que además de flexible sea congruente con sus requerimientos. Esto coincide con lo señalado en el “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (SEP, 2017), el cual refirió que ante la falta de recursos y de personal docente capacitado se vuelve indispensable apoyar a las comunidades escolares para ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad.

¿Quiénes son los niños y niñas sobresalientes?

En este capítulo se abarcan aspectos como: la definición de niño sobresaliente, los modelos orientados a la identificación e intervención y las características propias de estos alumnos. Al respecto, es importante conocer los avances y posturas que han surgido a lo largo del tiempo, con el objetivo de hacer un análisis que permita determinar qué elementos resultan más viables para la atención de la categoría, lo anterior con el propósito de dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Definición de la aptitud sobresaliente

Un aspecto importante en la definición de la categoría de niños sobresalientes es la terminología, un tanto confusa, que se ha utilizado. De hecho, se ha recurrido a una gran variedad de conceptos para describir a aquellos individuos que son superiores de cierta manera: talentosos, creativos, genios o precoces, son algunos de los vocablos más utilizados (Sánchez, 2003; Zacatelco, 2005), mismos que a continuación se describen (Jiménez, 2004; Sánchez, 2003):

Talentosos: Niños o niñas cuya actividad está muy por encima de lo normal en uno o más campos. El talento emerge cuando el ejercicio y la práctica están controlados sistemáticamente. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel definitivo en su desarrollo.

Prodigios: Hace referencia al niño o niña que muestra un talento o habilidad excepcional a una edad muy temprana.

Genios: Corresponde a la persona que posee una alta capacidad creativa o inventiva. Es similar a denominación de talento.

Precoces: Se emplea para referirse a los niños que presentan una maduración temprana, en donde determinados hitos del desarrollo se logran con anticipación. Se dice que la mayoría de los niños superdotados son precoces, lo

cual no supone una relación causa-efecto, puede haber niños con un desarrollo “normal” que posteriormente alcancen niveles de superdotación intelectual o de otro tipo, y a la inversa.

Superdotados: Personas con superioridad intelectual, y otros aspectos de la personalidad, combinados en una magnitud suficiente como para diferenciar a estos sujetos de la mayoría de sus iguales, así como por su valiosa contribución social.

Es importante resaltar que la definición que se utilice, condicionará el diagnóstico y, en definitiva, la intervención educativa (López, Beltrán, López & Chicharro, 2000), por lo que es relevante llevar a cabo una revisión de los intentos que diversos autores han realizado por definir de manera más específica al sobresaliente.

En 1925, L. Terman constituyó un importante avance en la concepción de los sujetos reconocidos en ese entonces como superdotados. Para su definición, el autor se basó en una idea cuantitativa del fenómeno, misma que hacía referencia a una puntuación superior a 130 en los test de inteligencia (Zavala, 2006).

Años más tarde, Renzulli (1978), planteó que la capacidad sobresaliente era fruto de la interacción exitosa de tres componentes de la personalidad: la inteligencia o habilidad por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea. A partir de este trabajo, Mönks (1992) además de las *tres características*, incluyó en su teoría como elemento importante el ambiente (familia, escuela y pares).

Por su parte, Gagné (2010) definió la dotación como: la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad.

Ahora bien, en México, la Secretaría de Educación Pública estableció utilizar el término “aptitud sobresaliente”, el cual define a estos alumnos como:

“Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz. Estos alumnos por presentar necesidades específicas requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2012).

De esta manera, se considera que esta definición da una visión más amplia que toma en cuenta aspectos como la habilidad en diferentes áreas, tal como lo propuso Renzulli (2002), así mismo, destaca lo indispensable que resulta para estos alumnos una atención diferenciada para el óptimo desarrollo de sus capacidades (Zacatelco, 2015). Es por lo anterior, que para fines de este trabajo se utilizará la expresión de “aptitud sobresaliente”, ya a diferencia de otros, este concepto conlleva elementos que lo hacen más integrador.

Como se puede ver, se ha pasado de entender la superdotación como un constructo unidimensional que tomaba como único criterio el CI, a definiciones más flexibles e interactivas donde se incluyen aspectos tanto personales, sociales y culturales del individuo. Esto último, es de especial relevancia, ya que se rescatan las características propias de cada individuo, lo cual resulta indispensable tanto en la identificación como en el diseño de programas para su atención.

Modelos teóricos en el estudio del niño sobresaliente

El interés que hay por el talento y las aptitudes sobresalientes se ha tratado de abordar desde diferentes modelos explicativos, los cuales aportan nuevos conceptos y marcos para comprender las preocupaciones relativas a este tema.

De esta forma, a partir de la revisión de la literatura, se proponen cuatro grupos de modelos teóricos para la definición de superdotación: 1) los orientados

a las capacidades; 2) los socioculturales; 3) los cognitivos; y 4) los orientados al logro. A continuación, se presentan algunos de los modelos propuestos que han sido de gran relevancia para la comprensión del sobresaliente.

Orientados a las capacidades

Dentro de estos se encuentran los modelos planteados por L. M. Terman, F. Galton y A. Binet, los cuales se caracterizan por el énfasis que ponen en un solo rasgo, que es la inteligencia (Lorenzo, 2006).

Galton reflejó la preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano. En su obra *Hereditary Genius* en 1869, se interesó en las bases heredadas de la inteligencia y las técnicas para medir capacidades. En su estudio intentó demostrar por qué y cómo se transmitía la habilidad natural a través de la herencia. Hasta antes de la obra de Galton, el aparente interés mostrado hacia los sujetos con altas capacidades era parcial y unilateral, no había una clara diferenciación en cuanto a las manifestaciones superiores. Entre sus aportes a este campo se destacaron la elaboración de varias pruebas sensorio-motrices y el diseño de métodos para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento. Como señaló Zavala (2006), de esta manera, promovió un nuevo giro a esta problemática, que se centró sobre las capacidades observables y las diferencias individuales, valoradas a través de pruebas psicométricas.

En 1904 el ministro de la educación pública en París, comisionó a *Alfred Binet* y a su socio, el doctor Théodore Simon, para que elaboraran un procedimiento de identificación de niños que al parecer fueran capaces de sacar el provecho suficiente en las aulas de educación regular. Posteriormente, Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, iniciaron por primera vez, un estudio sistemático sobre las características de estas personas, abarcaron una amplia población de niños y niñas con edades entre los 12 y 14 años, a quienes hicieron un seguimiento longitudinal por un periodo próximo a los 20 años. Así, el concepto propuesto por él fue ampliamente difundido y su criterio del CI, aunque ha sido

duramente criticado, sigue vigente en los programas de atención y proyectos de investigación para identificar a personas superdotadas (Zavala, 2006).

La capacidad a la que hacen referencia este grupo de modelos es la inteligencia, vista como una habilidad general y abstracta, también conocida como factor "g". Estos modelos tienen el mérito de haber sido los pioneros, pues a partir de ellos surgieron otros que tenían por objetivo superar sus limitaciones, y hacían énfasis en aspectos tales como los procesos cognitivos, el rendimiento y factores socioculturales (Lorenzo, 2006).

Cognitivos

En los modelos cognitivos se describen los procesos cualitativos en la elaboración y procesamiento de la información. Desde este enfoque, lo que más interesa es el camino para lograr un resultado (SEP, 2006c).

Teoría triárquica de la inteligencia

Robert J. Sternberg.

El autor de esta propuesta planteó su teoría triárquica, compuesta por tres subteorías: la contextual, la experiencial y la componencial, mismas que explicó de la siguiente manera (Sternberg, 1990):

Subteoría contextual: se trata de la actividad mental que implica conseguir un ajuste en el contexto, esto quiere decir que, el comportamiento inteligente de una persona está fuertemente influenciado por elementos socioculturales, así mismo, tienen cabida los procesos de adaptación, selección y moldeamiento.

Subteoría experiencial: la inteligencia se demuestra mejor en función de dos habilidades: 1) enfrentarse a nuevas tareas y tipos de exigencias y 2) automatizar la elaboración de información a través de un hecho o una situación determinada. En este sentido, la inteligencia dependerá del proceso continuo en que la experiencia dé cabida a que el individuo se enfrente a determinadas situaciones.

Subteoría componencial: especifica las estructuras y mecanismos que guían la inteligencia humana a partir de procesos cognoscitivos implicados en la adaptación, selección y formación de ambientes en los que se ve inmerso el individuo. El comportamiento inteligente implica ciertos procesos mentales que tienen que ver con metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimiento de la teoría de la inteligencia exitosa.

Los estudios de Sternberg se enfocaron en comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes; por ejemplo, habrá alumnos que destacan en situaciones estructuradas, tales como las situaciones académicas formales; otros, con un estilo creativo, son capaces de responder mejor en ambientes poco estructurados o situaciones novedosas (Ver Figura 1). Entre los límites de este modelo se ha señalado el énfasis excesivo en el estudio de los individuos, sin considerar sus interacciones con el ambiente (SEP, 2006c).

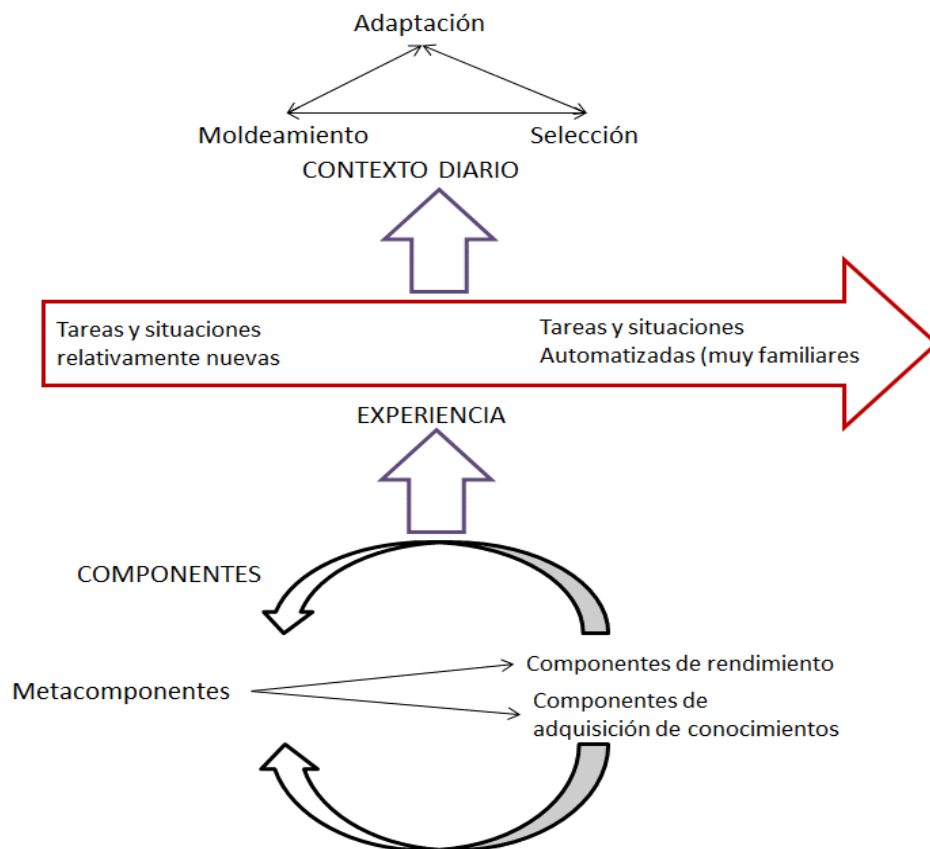


Figura 1. Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1990)

Socioculturales

Los modelos socioculturales pretenden destacar que el sujeto excepcional es un producto de la sociedad en que vive, por lo que se hace especial hincapié en el papel del contexto familiar y social, en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades. De esta forma, demuestran con claridad la necesidad de una concordancia histórica favorable para poder llegar a un rendimiento excepcional (Pérez, González & Díaz, 2004).

Modelo Multifactorial de Munich.

K. Heller

De acuerdo con Heller, Perleth y Keng (2005) este modelo multidimensional incluyó siete factores **predictores** relativamente independientes: competencia social, inteligencia práctica, habilidades intelectuales, creativas, artísticas, musicales y psicomotoras. Posteriormente, describió los factores ambientales y de personalidad, los cuales funcionan como **moderadores** (y se interrelacionan con los predictores). Dentro de los *ambientales* se encuentran: aprendizaje familiar, clima familiar, calidad de la instrucción, clima en el salón de clases y eventos críticos de la vida. En las características *personales* se hallan: afrontamiento al estrés, motivación al logro, estrategias de aprendizaje y trabajo, ansiedad ante los exámenes y expectativas de control. Finalmente, la interacción de esos tres núcleos se expresa en dominios de desempeño denominados variables **criterio**, que constituyen el cuarto núcleo y pueden ser: las matemáticas, ciencias naturales, tecnología, ciencias de la computación, arte, lenguajes, deporte y relaciones sociales (Ver Figura 2).

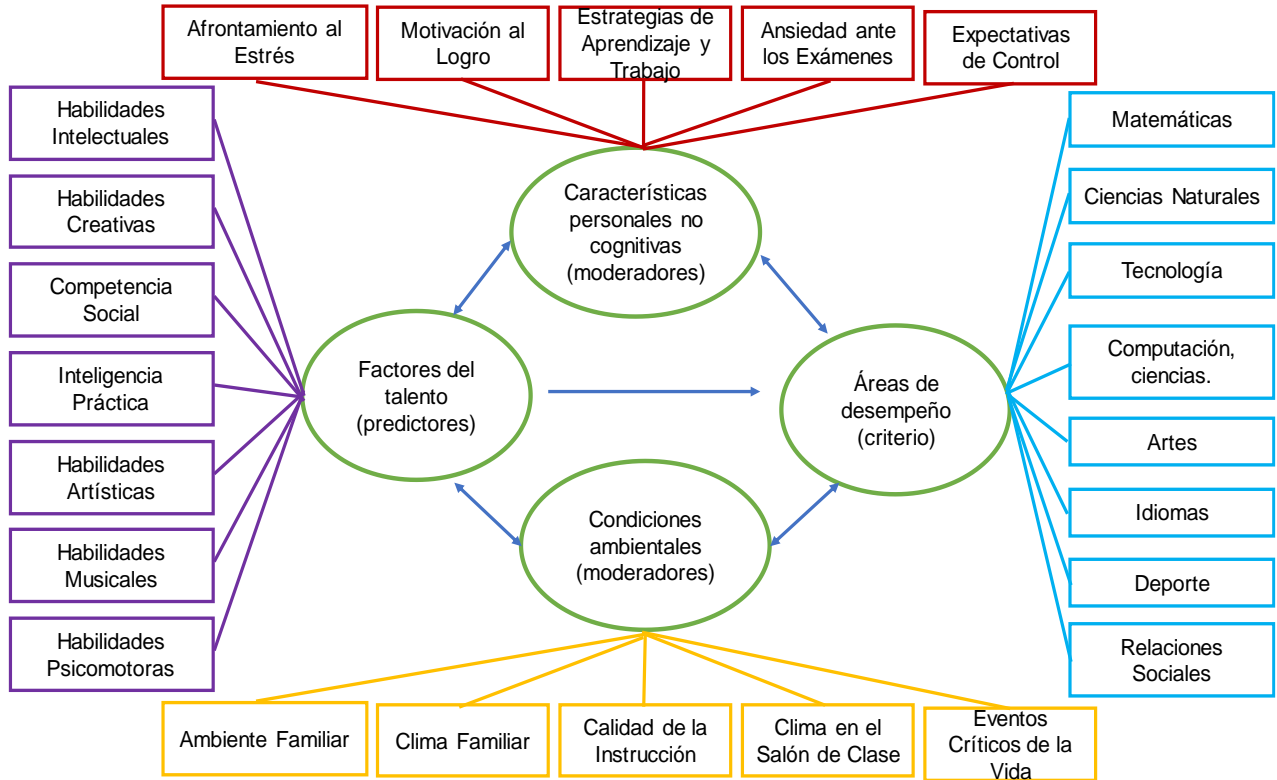


Figura 2. Modelo Multifactorial de Munich (Heller et al., 2005)

Aquí, la superdotación fue conceptualizada como una habilidad de construcción de la capacidad multifactorizada dentro de una red de moderadores sociales y no-cognitivos (Heller et al., 2005).

De acuerdo con Lorenzo (2006) en este modelo se considera la superdotación como la manifestación de habilidades cognitivas, motivacionales y sociales del individuo para lograr la excelencia en una o más áreas, así como las características de personalidad, las condiciones del ambiente y los dominios como predictores del alto desempeño.

Modelo Multifactorial de Superdotación.

Franz Mönks

Mönks (1992) tomó como base el modelo de los Tres Anillos de Renzulli y agregó el componente ambiental, a partir del cual propuso el Modelo Multifactorial de Superdotación, el cual además de tomar en cuenta la creatividad, la motivación y

la habilidad arriba del promedio, incluyó tres ambientes sociales que son la familia, la escuela y los pares. De acuerdo con el autor, la superdotación solo puede desarrollarse cuando hay una interacción fructífera entre las dimensiones (Ver Figura 3).

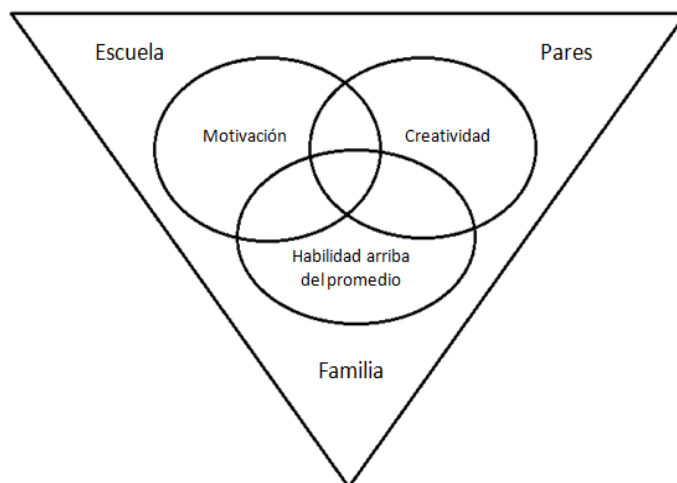


Figura 3. *Modelo Multifactorial de Talento (Mönks & Katzko, 2003)*

En este modelo la motivación, además de incluir el compromiso con la tarea, hace referencia al hecho de correr riesgos, de tener una percepción del tiempo futuro, de anticipar y planificar. Por otro lado, la importancia del componente ambiental radica en que es un elemento que interviene durante el crecimiento; desde la infancia hasta la adolescencia (Lorenzo, 2006).

Comprender la superdotación desde una perspectiva sociocultural retoma la importancia de la interacción de diversos elementos tanto internos como externos del individuo, lo cual deja de lado la habilidad intelectual como único predictor del desarrollo de las altas capacidades.

Orientados al logro

En los modelos orientados al logro se conceptualiza la superdotación equiparándola con las características que son esenciales para alcanzar rendimientos altos o tener logros creativos (SEP, 2006c)

Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (DMGT)

Francoys Gagné

Gagné (2002) planteó una distinción entre la definición de los conceptos de dotación y talento, el primero hizo referencia a la posesión y uso de habilidades no entrenadas y expresadas espontáneamente, en al menos una capacidad de dominio, y el segundo, lo definió como el dominio superior de habilidades y conocimiento en al menos un campo de la actividad humana desarrollado sistemáticamente.

El autor, en su modelo introdujo dos tipos de catalizadores: *los intrapersonales*, que se relacionan con las características físicas y psicológicas del estudiante. Por otra parte, los *catalizadores ambientales* describen cuatro entradas distintas; el **medio**, el cual puede ser examinado en dos niveles: macroscópico (geográficamente, demográficamente, y sociológicamente) y microscópico (tamaño de la familia, estatus socioeconómico, servicios del lugar donde se vive); **personas**, como padres, hermanos, familia extensa, amigos, educadores, tutores, etc.; **provisiones**, incluye una amplia diversidad de intervenciones específicamente dirigidas al desarrollo del talento; enriquecimiento, agrupación y aceleración; finalmente, los **eventos** significativos pueden influenciar marcadamente el curso del desarrollo del talento (muerte de un padre, ganar un premio, sufrir un accidente mayor o una enfermedad).

En la Figura 4, se representa de manera gráfica el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento propuesto por Gagné (2002), quien hizo referencia a que aproximadamente el 10% de las personas son dotadas o talentosas.

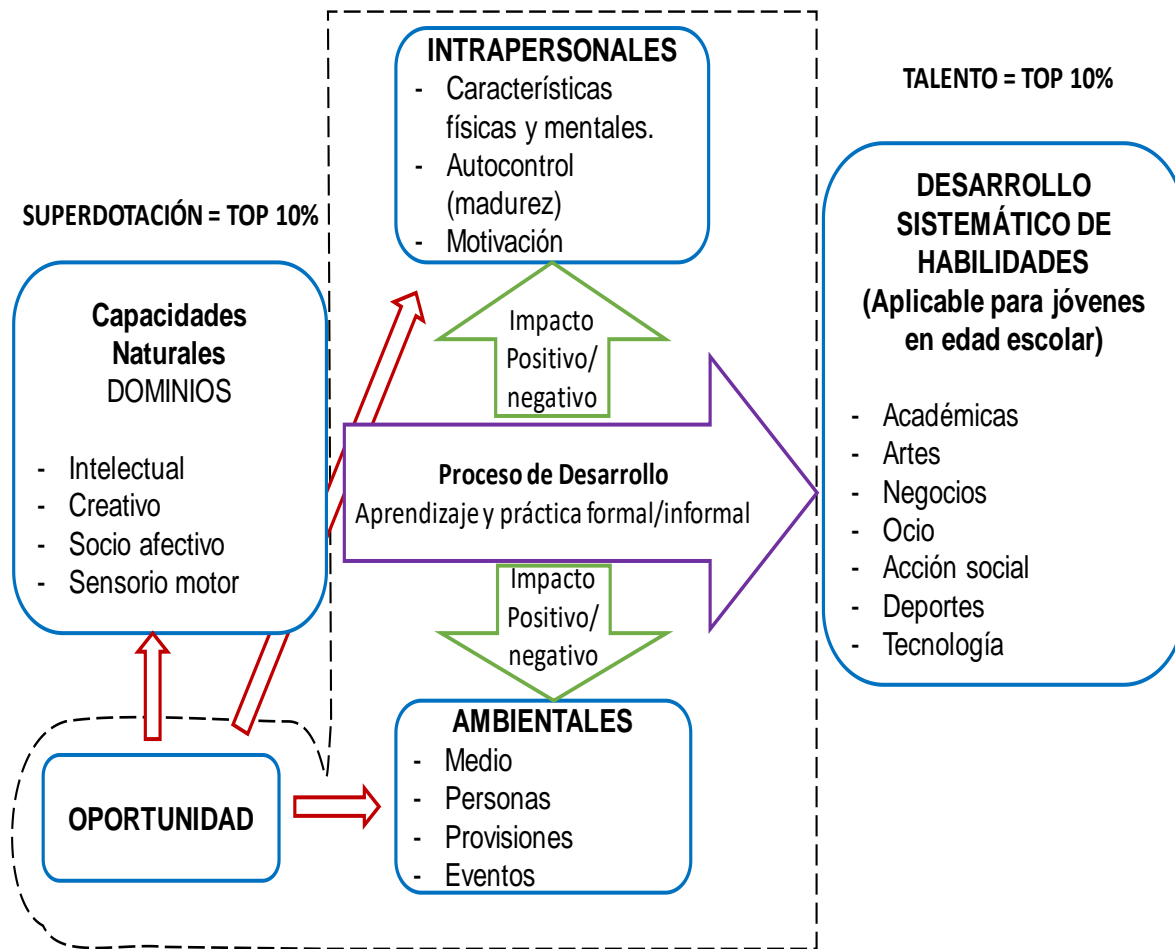


Figura 4. Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (DMGT) (Gagné, 2002).

El modelo de Gagné, aparte de ofrecer una distinción entre los términos dotación y talento hizo énfasis, al igual que Renzulli, en tomar en cuenta otros elementos además de la habilidad intelectual, los cuales pueden influir en el desarrollo de las capacidades de los individuos, tales como: el nivel socioeconómico de la familia, la transmisión de características hereditarias y las oportunidades de aprendizaje, ya sean formales o no formales.

Modelo de los Tres Anillos de la Superdotación

Joseph S. Renzulli

De acuerdo con Renzulli (2012) este modelo retrató las principales dimensiones del potencial humano para la producción creativa. De esta manera, el autor habló de la interacción entre tres rasgos; habilidad arriba del promedio, compromiso con

la tarea y creatividad, así como la relación de éstos con áreas generales y específicas del rendimiento humano (Ver Figura 5).

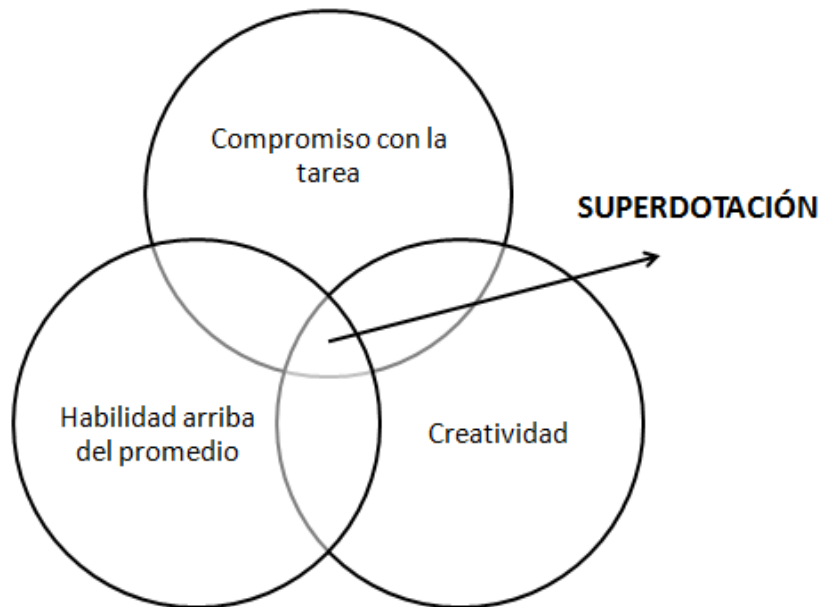


Figura 5. Modelo de los Tres Anillos de la Superdotación (Renzulli, 2012)

El autor distinguió tres aspectos importantes de su teoría; (1) la interacción de estos tres rasgos, ejercida sobre un problema particular, crea las condiciones para que el proceso creativo comience, (2) mientras ciertas habilidades (especialmente la inteligencia general, aptitudes específicas y logros académicos) tienden a permanecer relativamente constantes a través del tiempo, la creatividad y el compromiso con la tarea son contextuales, situacionales o temporales, y (3), la interacción de tales rasgos emerge en ciertas personas, en determinado tiempo y bajo circunstancias específicas.

1. *Habilidad arriba del promedio:* enfatiza en el rendimiento en áreas generales y específicas (por ejemplo: química, ballet, composición musical y diseño experimental). Se puede decir que este es el rasgo más constante, esto es, el rendimiento de los estudiantes dentro de esta variable es mínimamente cambiante.

2. *Compromiso con la tarea*: representa un rasgo no intelectual encontrado constantemente en la producción creativa de los individuos (por ejemplo: perseverancia, determinación, energía positiva, fuerza de voluntad). Esto se puede resumir como un concentrado de motivación.

3. *Creatividad*: enfatiza la curiosidad, originalidad ingenuidad y una disposición para desafiar lo convencional y tradicional.

La relevancia de la propuesta de Renzulli radica en que rompe con la posición monolítica que sostiene que el superdotado es un sujeto con alto CI, pues junto con el factor de inteligencia destacó la importancia de otros rasgos personales como la creatividad y el compromiso con la tarea, que son indispensables para la generación de productos sobresalientes (SEP, 2006c).

Es por lo anterior, que el presente estudio tomó como base el Modelo de los Tres Anillos, ya que toma en cuenta aspectos motivacionales y conceptualiza la habilidad intelectual, ya no como un solo factor, sino como una serie de capacidades en las que los individuos pueden destacar. Así mismo, a partir de la evidencia empírica, esta propuesta se ha colocado como una alternativa confiable para la identificación de los alumnos sobresalientes (Chávez, et al., 2009; Chávez, et al., 2014; Zavala, 2006)

Lo esencial de estos modelos teóricos radica en lograr un mejor entendimiento del dilema que concierne a la categoría del sobresaliente, ya que es importante estudiar cómo ha ido cambiando la forma de conceptualarlo; desde una interpretación en la que se había considerado a la base biológica como el determinante único, hasta las explicaciones más recientes en las que se concede un valor importante a la influencia de los aspectos de tipo sociocultural (Acle & Ordaz, 2010). Al respecto, esta revisión deja en claro la necesidad de tomar en cuenta distintos aspectos en el estudio e intervención de la persona con altas capacidades.

Características del niño sobresaliente

Los alumnos sobresalientes, al igual que cualquier otro grupo social, conforman una población muy heterogénea, por lo que intentar elaborar un listado de características propias es complejo. Sin embargo, existen una serie de elementos que les son comunes, unos más presentes que otros en cada individuo (López & Moya, 2011).

En la Tabla 1, se hace una descripción de las características que, de acuerdo con autores como Betancourt, Valadez (2012a) y la SEP (2006c), han sido atribuidas a esta categoría.

Tabla 1.
Características en los alumnos sobresalientes

| Característica | Definición | Indicadores |
|--------------------|--|---|
| Intelectual | Disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales lógicos, numéricos, espaciales, figurativos, entre otros. | <ul style="list-style-type: none">- Aprende con rapidez- Habilidad para extraer, conceptualizar y sintetizar conceptos- Capacidad de expresar sus propios procesos de aprendizaje- Buena solución de problemas- Excelente memoria de trabajo- Toma de decisiones pertinentes ajustadas a sus posibilidades- Motivación de logro- Altos niveles de concentración en temas de su interés- Interés por adquirir nuevos conocimientos- Excelentes habilidades perceptivas. |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Creatividad | <p>Capacidad para producir un gran número de ideas ante un mismo estímulo (fluidez); estas ideas, aparte de ser variadas, son de diferentes categorías (flexibilidad). Además, se tiene la capacidad de dar ideas o hacer productos novedosos, inusuales e impactantes (originalidad). Por último, es capaz de agregar detalles a las cosas (elaboración)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Encuentra relaciones entre objetos y situaciones que pareciera no tienen nada en común. - Produce un gran número de ideas apropiadas sobre un mismo tema. - Es muy imaginativo; creación de ideas y productos. - Manifiesta un agudo sentido del humor de lo cotidiano y cierta capacidad de sorprender, divertir e invitar a pensar. - Ensaya alternativas novedosas para realizar ejercicios o actividades cotidianas. |
| Socio-Afectiva | <p>Habilidad para establecer relaciones con otros. Son alumnos que destacan por su capacidad para convivir con los demás, sean compañeros de la misma edad o adultos, manejar conflictos y comprender los sentimientos de los otros (empatía).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Expresa su opinión o punto de vista sin inhibiciones - Influye en sus compañeros, es persuasivo. - Se interesa e involucra en los temas sociales. - Es sensible ante los sentimientos, necesidades y acontecimientos de los demás. - Se adapta a los distintos ambientes sociales. - Participa activamente en la toma de decisiones. - Aconseja o ayuda a los compañeros que tienen problemas. - Puede organizar a otros. - Resuelve conflictos, es mediador entre sus compañeros. - Elevado razonamiento moral. - Disfruta de la relación social. - Tienes capacidad autocrítica. |

| | | |
|--------------------|--|--|
| Psicomotriz | Habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas con propósitos expresivos para el logro de metas; resistencia, velocidad, flexibilidad y coordinación motriz. Esta aptitud implica hacer uso de capacidades físicas y/o motrices. | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos. - Ejercita patrones de movimiento en combinaciones diferentes. - Ejecuta movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar la cuerda, rodar, etc. - Controla su cuerpo utilizando implementos deportivos. - Realiza ejercicios continuos o durante un tiempo prolongado sin experimentar fatiga o cansancio. |
| Artística | Disposición de recursos para la expresión e interpretación estética (arte) de ideas y sentimientos usando diferentes medios: danza, teatro, artes plásticas y música. | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra gusto, disfrute y emoción ante expresiones artísticas. - Evoca con facilidad detalles de interpretaciones o trabajos artísticos de los que fue testigo en algún momento. - Descubre lo que desarmoniza en algún producto o elemento artístico de su campo predilecto. - Muestra disposición por explorar uno o más medios de expresión artística. - Manifiesta conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su predilección. - Es capaz de perfeccionar sus producciones, como dibujos, poemas o piezas musicales, entre otras. - Expresa con soltura diferentes emociones, ideas o valores mediante sus trabajos o actividades artísticas. |

Así mismo, otros autores como Gargiulo (2010), hicieron referencia a las siguientes características que pueden presentar los niños y niñas sobresalientes.

- *Desempeño* en tareas de manera avanzada, por ejemplo: hablar tempranamente en oraciones, leer antes de entrar a la escuela o pensar de manera abstracta antes que su grupo de pares.
- *Talento excepcional* en una o más áreas académicas: Este interés puede ser visto como una oportunidad para desarrollarlo en altos niveles.
- *Creatividad excepcional*: estos niños tienen ideas inusuales y una viva imaginación.
- *Liderazgo*: inician actividades y hacen planes para lograr metas; estos niños son generalmente vistos como jefes.
- *Desempeño visual y de arte*: pueden presentar un talento excepcional en arte, música, danza y/o drama. Ellos comprenden con rapidez los conceptos en el área, demostrando un trabajo original y desempeñándose en niveles excepcionales cuando son comparados con su grupo de pares.

Al respecto, López y Moya (2011) propusieron las siguientes características:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones.
- Tienen un interés profundo en algún área de investigación intelectual.
- Demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido.

- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con las debilidades humanas.

Como se puede observar, son diversas las características que identifican a los niños sobresalientes, ante esto, es esencial resaltar que como grupo heterogéneo manifiestan discrepancias importantes entre ellos en cuanto a sus habilidades, por lo que se deben evitar generalizaciones y enfatizar en la necesidad de identificar adecuadamente las diferencias individuales, con el propósito de implementar programas adecuados y adaptados a sus requerimientos (Cuervo, Sánchez & Yáñez, 2013).

Identificación y estrategias en la atención educativa al niño sobresaliente

Existen diferentes estrategias que se han empleado para identificar a los niños con aptitud sobresaliente, mismas que se clasifican en procedimientos informales y formales, los cuales a través de una serie de recursos, brindan información indispensable para lograr una adecuada detección de la población.

Es importante mencionar que de acuerdo con diferentes investigaciones (Ordaz & Acle; 2012, Zacatelco & Acle 2009; Cervantes et al., 2004) los alumnos que presentan un perfil sobresaliente son entre un 7% y 16%. En este sentido, al hacer una comparación con las cifras arrojadas por la SEP (2016), a través de su informe del ciclo 2015-2016, se reflejó haber atendido a 32, 149 estudiantes identificados en la categoría, lo anterior de un total de 14,250,425 niños matriculados en nivel primaria, cifra que no representa ni el 1% de la población.

Identificación

Pérez, González, Díaz (2004) y Rodríguez (2004) afirmaron que el proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de los niños sobresalientes, el cual tiene como fin determinar la capacidad y ritmo de aprendizaje de estos estudiantes. Además, de acuerdo con Valadez (2012) se ha recomendado utilizar varias fuentes de información y diversas formas de valoración, para evitar que sean excluidos los grupos étnicos, los alumnos con doble diagnóstico o de bajos recursos económicos.

Al respecto, Valadez, Meda, Zambrano (2006) y Rodríguez (2004) refirieron que los procedimientos de identificación se clasifican en informales y formales, mismos que se explican a continuación:

Procedimientos informales

En cuanto a los procedimientos informales, de acuerdo con Valadez (2012) se ha hecho referencia a todos los informes y autoinformes del alumno. Entre los más comunes están:

- *Informes del profesor:* Se ha comprobado que las nominaciones de los profesores son, en gran medida, coincidentes con el alto rendimiento académico, y así llega a existir una alta correlación entre estas nominaciones y los alumnos sobresalientes. Sin embargo, puede que no siempre se tomen en cuenta aspectos relevantes del talento.
- *Informes de los padres:* Suponen una fuente de información esencial para los aspectos evolutivos en las edades tempranas. Así mismo, representan una fuente valiosa en el comportamiento de sus hijos, pues conviven con ellos en situaciones muy dispares y pueden observar, a veces, conductas que raramente se darán en el contexto escolar.
- *Informes de los compañeros:* Desde edades muy tempranas, los compañeros de clase o de grupo dan con facilidad una detallada información respecto a las capacidades de sus iguales, así como información respecto a las capacidades, intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información, es mediante sociogramas o cuestionarios.
- *Autoinformes:* Son más aprovechables en la medida que los alumnos tienen más edad y están en mejor disposición de valorar sus capacidades y habilidades. Este tipo de materiales tratan de cubrir el hueco para valorar actividades o conductas que no se manifiestan delante de otras personas, o también aquéllas que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas, tales como la persistencia en las tareas o el entusiasmo; en general, elementos motivacionales o actitudinales.

La principal ventaja de este procedimiento, es que se obtienen ciertos indicios sobre el perfil del alumno o alumna sobresaliente, lo cual, puede facilitar una posterior medida o evaluación de las capacidades y destrezas.

Procedimientos formales:

Se proponen pruebas de tipo formal, donde se evalúan diferentes aspectos del individuo (Valadez, 2012):

- **Intelectuales:** Entre las pruebas psicométricas que más se han utilizado para determinar el cociente intelectual (CI), se encuentran las escalas Wechsler, la prueba de Matrices Progresivas de Raven y el Stanford-Binet.
- **Creatividad:** Una de las pruebas que resalta para evaluar esta habilidad es el Test de Torrance; que incluye tanto la creatividad verbal como la figurativa.
- **Personales:** Las más reconocidas son los cuestionarios de Eysenck y los de Catell (EPQ-J, ESPQ, CPQ, HSPQ).
- **Socio-Emocionales:** Para la evaluación de la ansiedad, depresión, habilidades sociales y otras, se ha utilizado el TAMAI y el BAS. Así como el Cuestionario de Depresión Infantil de Lang y Tisher (CDS), la Escala de Ansiedad Manifiesta de Richmond (CMAS-R) y la prueba de inteligencia de emocional de Bar-On o la de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).

La evidencia empírica (Chávez, Zacatelco & Acle, 2014; Valadez, 2012) ha demostrado que ambos procedimientos son efectivos para realizar una adecuada identificación, si se ven como complementarios y no de manera aislada, lo anterior debido a la heterogeneidad que caracteriza a la categoría, así como por la riqueza que representa tomar en cuenta los diferentes contextos y fuentes de información.

Estrategias en la atención educativa al niño sobresaliente

Existen diversas estrategias para lograr que los alumnos sobresalientes desarrollen al máximo sus capacidades, aprendan y participen plenamente en las actividades escolares. De acuerdo con algunos autores como Blanco et al., (2004), las principales son: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento curricular, así mismo, se pueden complementar con otras, como las tutorías, la enseñanza individualizada y los mentores. De igual forma, la decisión de emplear alguna de ellas tiene que ir acorde a las necesidades de los estudiantes (Sánchez, 2006).

Aceleración:

De acuerdo con Blanco et al., (2004), esta estrategia consiste en acelerar el proceso de aprendizaje para adecuar la enseñanza al ritmo y capacidades de los alumnos, la cual puede adoptar diversas formas como: adelantar al estudiante uno o varios cursos o en una o varias asignaturas, así mismo, afirmaron que esta opción es adecuada para niños con alta capacidad desde el punto de vista académico, no así para otras asignaturas, como la artística o deportiva.

Una de las ventajas de la aceleración, reside en evitar el aburrimiento del niño y en motivarle; ofreciéndole una correspondencia entre su afán de saber y sus capacidades, así como un acceso más rápido a la vida profesional, otra de las ventajas es que resulta una medida rápida, fácil y económica, con la cual no hace falta hacer cambios o adaptaciones curriculares por parte de los profesores (Genovard, 1982; Pérez et al., 2008).

Por otro lado, una de las desventajas es que esta estrategia resultaría poco apropiada cuando el alumno carece de madurez psicológica y social, ya que si el desarrollo en estas áreas no se encuentra empatado con el adelanto en la habilidad intelectual, podría repercutir en sus relaciones tanto familiares como escolares (Blanco et al., 2004). Así mismo, de acuerdo con Pérez et al. (2008) otra

desventaja es con frecuencia los niños sobresalientes presentan un avance desigual en las diferentes áreas del currículum.

En nuestro país, para implementar la estrategia de aceleración se procede de dos formas (Betancourt y Valadez, 2012; SEP, 2012):

- *Admisión temprana a un nivel educativo:* El alumno puede ser admitido a una edad más temprana de la establecida a primaria o a secundaria.
- *Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo:* El alumno omite el grado escolar inmediato e inicia en el grado superior siguiente.

Agrupamiento:

De acuerdo con lo señalado por Blanco et al., (2004) la forma de organizar la enseñanza de los estudiantes superdotados o con talentos específicos ha seguido un patrón similar a la de los niños con discapacidad. Así, las diferentes opciones que coexisten en muchos países son: escuelas especiales para estos alumnos, grupos exclusivos en la escuela a tiempo total o parcial y la atención individualizada dentro del aula común.

Pérez et al. (2008) mencionaron que el agrupamiento es una estrategia educativa basada en la formación de grupos, para los que se diseña un currículo enriquecido y diferenciado, a tiempo total o parcial según las capacidades o habilidades de los estudiantes. Al respecto, Betancourt y Valadez (2012), resaltaron que la importancia de este método, además de favorecer la planificación de las actividades, radica en saber cuándo es más beneficioso para los alumnos trabajar individual o conjuntamente.

De acuerdo con Pérez et al. (2008), la principal ventaja es la evitación de la descontextualización evolutiva del niño, a la vez que se tiene la oportunidad de potenciar la motivación y el rendimiento. Por su parte, Genoverd (1982) refirió que

no se puede eliminar el hecho de que algunos estudiantes aprenden ciertos temas más rápidamente que otros y que, por tanto, pueden colocarse en grupos apropiados con el resultado subsiguiente de que la enseñanza sea más efectiva.

Según Genovard (1982) y Pérez et al. (2008) frente a los diferentes tipos de agrupamiento, resulta innegable que esta estrategia puede ser discriminativa y elitista, no sólo para los menos dotados, sino también para los que integran la categoría, ya que puede afectar la personalidad del alumno y su desenvolvimiento social. De igual forma, se ha expresado que con este método se elimina el derecho que tienen todos los niños a recibir la misma educación y aprender desde la inclusión, lo cual se ve reforzado por la SEP (2017), quien afirma la necesidad de fomentar procesos de aprendizaje considerando los distintos requerimientos y contextos de sus estudiantes, con el objetivo de que desarrollen su máximo potencial.

Enriquecimiento:

Se entiende por enriquecimiento las experiencias de aprendizaje que amplían el currículum regular. Esta estrategia parte de proporcionar oportunidades para adquirir conocimiento, dentro o fuera del programa escolar regular, que, por su calidad y estructura, le dan al alumno sobresaliente una nueva dimensión que le permite un mayor desarrollo de sus destrezas, capacidades y potencialidades, al mismo tiempo que permanece en su ambiente escolar (Betancourt & Valadez, 2012; Sánchez & Sánchez, 1990).

Las actividades o programas que se implementen, además de ofrecerles oportunidades educativas que faciliten su desarrollo y desafíen sus capacidades, deben tener las siguientes características (Betancourt & Valadez, 2012):

- Que les exijan pensar a niveles sofisticados.
- Que atiendan los intereses del alumno.
- Que apliquen sus habilidades a problemas del mundo real

El enriquecimiento puede darse dentro del aula, con el propósito de beneficiar no sólo a los niños sobresalientes, sino al resto de sus compañeros, con el fin de propiciar una mayor interacción con sus pares y favorecer la socialización. Así, algunas de las tareas que se recomienda llevar a cabo son: conferencias, salidas a terreno, discusión de temas de actualidad, o proyectos de trabajo independiente (Blanco et al., 2004). Los autores afirmaron que esta estrategia también se da de forma extracurricular, a través del desarrollo de programas tanto dentro como fuera de la institución educativa, esta opción es muy frecuente e idónea en el caso de los alumnos con talentos artísticos o deportivos, ya que generalmente es poco factible dar respuesta a sus requerimientos por medio del enriquecimiento curricular en las escuelas.

Por su parte, Pérez et al. (2008) mencionaron que una de las ventajas del enriquecimiento radica en permitir que tanto niños sobresalientes como los que no lo son, trabajen juntos al compartir planes, metas y experiencias. De esta manera, los alumnos con altas capacidades podrían servir de estímulo a sus demás compañeros, y estos a su vez, les proporcionan la oportunidad de relacionarse con niños de su edad con habilidades e intereses distintos. Por otro lado, a juicio de Genovard (1982) aunque esta estrategia parece ser la más efectiva al contemplar los aspectos de desarrollo personal del niño en todos sus ámbitos, resulta la más costosa de implementar, ya que demanda tanto personal capacitado, como recursos o materiales que favorezcan el desarrollo de las actividades.

A partir de los beneficios y ventajas de esta estrategia, se consideró optar por ella, lo anterior con la finalidad de favorecer la creatividad y la inteligencia emocional (IE) de los alumnos, ya que como han referido autores como Franco (2008) es importante favorecer la capacidad en los niños para que puedan expresar sus ideas libremente y se favorezcan sus logros creativos. Así mismo, Goleman (2012) expresó que el problema está en que un elevado CI no ofrece a los estudiantes la menor preparación para una multitud de dificultades (o de

oportunidades) a las que deberán enfrentarse a lo largo de la vida. Para este autor, al igual que como ocurre con la lectura o las matemáticas, la vida emocional constituye un ámbito que se domina en mayor o menor medida, mismo que se puede enseñar a los niños, brindándoles la oportunidad de sacar el mejor provecho a su potencial.

Enriquecimiento creativo

Es importante remarcar que los modelos de enriquecimiento se pueden basar en habilidades específicas que se encuentran asociadas a los alumnos sobresalientes como es el caso de la creatividad (Chávez, Zacatelco & Acle, 2009).

Ahora bien, de acuerdo con Esquivias y Muriá (2001), si se quiere formar alumnos con la capacidad para pensar, crear y resolver problemas, es necesario proporcionarles las condiciones necesarias para que lo logren. Las autoras señalaron que en México la creatividad ha sido uno de los aspectos más descuidados y que merece especial atención, esto porque la sociedad demanda cada vez más personas creativas, no sólo en el ámbito artístico, sino también en el técnico y científico, lo anterior debido a que es un elemento indispensable para que un país progrese.

Así, el retomar la creatividad como un recurso para apoyar a personas con requerimientos especiales no es algo nuevo, de acuerdo con Duarte (2003) se ha hablado de los aportes que ésta ha tenido en su integración a programas, en particular los que son dirigidos a niños sobresalientes.

De esta manera, el proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de ideas nuevas (Esquivias, 2004).

Definición de creatividad

Antes de 1950 la creatividad se estudiaba bajo el título de imaginación, ingenio, invención, niños dotados y superdotados, o en su defecto se le consideraba un signo distintivo de la inteligencia general (Cerde, 2006).

De acuerdo con la revisión de la literatura, se ha coincidido en que la fecha más significativa para el movimiento y desarrollo de la creatividad es la del famoso discurso realizado por el psicólogo norteamericano Guilford en la reunión anual de la Sociedad Americana de Psicología en 1950, donde reclamó una mayor atención al tema, y aunque el término “creativity” ya era usado por numerosos autores, por primera vez Guilford comenzó a relacionarlo con conceptos como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente (Garaigordobil & Torres, 1996).

Al respecto, a lo largo del tiempo han surgido diversas definiciones, mismas que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Definiciones de creatividad (Tomado de Esquivias, 2001).

| Autor | Definición |
|-----------------------------|---|
| Guilford (1952) | “La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”. |
| Thurstone (1952) | “Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”. |
| Osborn (1953) | “Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”. |

| | |
|-------------------------------|--|
| Barron (1955) | “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”. |
| Ausubel (1963) | “La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera”. |
| Torrance (1965) | “La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados”. |
| Guilford (1971) | “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”. |
| De Bono (1974) | “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”. |
| Marín (1980) | “Innovación valiosa”. |
| De la Torre (1991) | “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”. |
| Esquivias (1997) | “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”. |
| Gardner (1999) | “La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como las matemáticas, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”. |

De esta forma, se expusieron diferentes conceptualizaciones que responden tanto al momento histórico en el que surgen, como a los avances en los modelos que han propuesto los distintos autores. Ante esto, más allá de intentar etiquetar estas definiciones como una mejor que otra, vale la pena analizarlas y retomar que un común denominador entre ellas ha sido “la novedad y la aportación”, lo cual, de acuerdo con Esquivias (2004) implica un proceso por demás sofisticado y complejo en la mente del ser humano.

Aportaciones

Un enfoque que aborda y define la creatividad es el cognitivo, ya que desde esta perspectiva las personas creativas deben combinar o reorganizar estructuras cognitivas para generar nuevas ideas que tengan como finalidad la solución de problemas, las cuales son traducidas en planes de acción. Así mismo, para los teóricos de este enfoque, una variable que influye en este proceso es el contexto en el que se desenvuelve el individuo (De la Torre & Pérez, 2008).

Al respecto, uno de los principales representantes en el estudio de la creatividad es Guilford (1980), quién propuso el Modelo del Intelecto y el cual tiene como objetivo establecer una clasificación tridimensional, misma que se describe a continuación:

1) **Operaciones mentales** (*cognición, memoria, evaluación, producción de convergencia y divergencia*): Se trata de los procesos que se utilizan en la adquisición y elaboración de la información. Así, el autor colocó la creatividad dentro del pensamiento divergente, mismo que definió como la capacidad para producir distintas respuestas o soluciones a un determinado problema y el cual se caracteriza por cuatro habilidades: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

2) **Contenidos** (*figurativo, simbólico, semántico, y conductual*): Se refieren a los distintos modos de organizar y procesar la información.

3) **Productos** (*unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones*): El producto se refiere a la manera de organizar la información cuando se procesa la misma.

De esta manera, cruzando estas cinco operaciones, cuatro contenidos y seis productos, se obtienen 120 factores que se muestran en la siguiente figura.

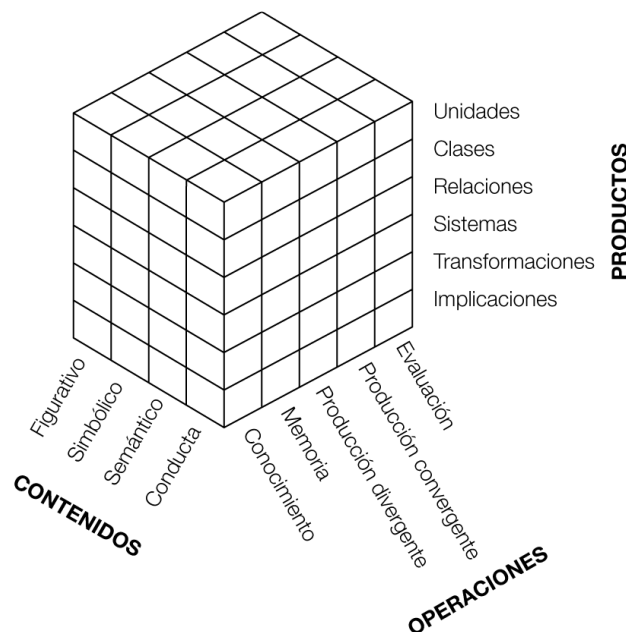


Figura 6. Modelo de la estructura del intelecto, *Guilford (1980)*.

Además, Guilford señaló dos cosas importantes para evaluar el pensamiento divergente: 1) el tipo de contenido que se trabaja (semántico, figurativo y simbólico); y 2) el producto que resulta cuando se aplica determinada operación mental a uno u otro tipo de contenido.

Por otra parte, Torrance (1998) definió la creatividad como un proceso mediante el cual una persona manifiesta cierta capacidad para percibir dificultades, detectar fallos o lagunas en la información, formular hipótesis,

verificarlas, modificarlas y presentar resultados novedosos. Así mismo, incluyó los siguientes factores: a) sensibilidad hacia los problemas; b) fluidez o habilidad para generar ideas; c) flexibilidad o destreza para cambiar enfoques; y d) originalidad y elaboración, consistentes en el definir y redefinir problemas, considerar detalles y percibir soluciones de manera distinta.

Así mismo, Torrance diseñó el Test de Pensamiento Creativo, donde incluyó una serie de tareas complejas y variadas, dirigidas a niños de diferentes culturas y niveles escolares. Para asegurar un amplio campo de aplicación construyó dos subpruebas:

- 1) La verbal: su objetivo es valorar la capacidad de imaginación que tiene el alumno cuando utiliza palabras. Consta de siete subtests, cuya solución exige las siguientes tareas: a) planear cuestiones, b) imaginar razones para fundamentar los procesos de pensamiento utilizados, c) imaginar consecuencias sobre sucesos y hechos, d) proponer ideas sobre cómo perfeccionar un objeto, e) cómo utilizar un objeto de manera novedosa; f) plantear preguntas originales y g) asumir y representar roles.
- 2) La figurativa: cuya finalidad es mostrar el nivel de imaginación al realizar dibujos. Ésta formada por tres subtests, en los que se pide al niño actividades como las siguientes: a) crear un diseño, b) acabar un dibujo, y c) componer diferentes productos utilizando líneas paralelas. Los resultados de ambas subpruebas se evalúan en función de las habilidades del pensamiento creativo que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Posteriormente, en la década de 1990, destacó la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, lo que llevó a considerar que se pueden adoptar modos diferentes de conocer la realidad, esto, a través de las denominadas inteligencias múltiples, las cuales son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinéstesica, interpersonal, intrapersonal y existencial, mismas que pueden utilizarse en una variada gama de formas y que

dan la posibilidad de que la creatividad se exprese por medio de ellas (Betancourt, 2012).

Para Prieto (1999) la creatividad es una habilidad que requiere cierto estado mental que se caracteriza por una aptitud abierta y de entusiasmo, así mismo, el autor identificó cuatro capacidades:

- Curiosidad: Habilidad de reevaluar lo que parece obvio y mostrarse insatisfecho por lo conocido.
- Asumir riesgos: Deseo de probar algo nuevo, adivinar, incluso fracasar e intentarlo otra vez.
- Complejidad: Habilidad de comprender y apreciar ideas, problemas, soluciones y gusto por desafiar la complejidad.
- Imaginación: Capacidad para utilizar todos los sentidos con el fin de generar imágenes, ideas y soluciones poco convencionales.

Por su parte, Edward de Bono (1990) distinguió dos tipos de pensamiento que no son mutuamente excluyentes y en la práctica más bien se complementan.

- Pensamiento lineal: hace referencia a lo natural, lógico y matemático. Ocurre de manera secuencial, por lo que su característica principal es el orden y solo utiliza información relevante.
- Pensamiento lateral: está relacionado con la generación de percepciones e ideas nuevas, lo cual implica cambiar la manera de ver las cosas (flexibilidad) mediante un proceso deliberado que permite explorar rutas que a simple vista no son obvias o que tienen menos posibilidad de ocurrir. De esta manera, señaló cierta superposición entre la creatividad y el pensamiento lateral, ya que ambas están relacionadas con la producción novedosa.

La idea principal de De Bono se centró en la necesidad de ampliar la visión acerca de los procedimientos de solución de problemas, para lo cual propuso enriquecer el aula mediante el uso de tareas y trabajos que precisen utilizar los mecanismos y las estrategias propias del pensamiento lateral. La base de su método sobre el desarrollo de la creatividad consiste en enseñar a los profesores y alumnos a utilizar herramientas que permitan: a) liberar al niño de la rigidez, lo que implica nuevos procedimientos para explorar y tantear otras alternativas; b) utilizar la información de otra manera; y c) reestructurar sus patrones de pensamiento.

Así mismo, De Bono, estudió y desarrolló técnicas para estimular la creatividad, una de ellas es la llamada “Los Seis Sombreros para Pensar”, que consiste en colocarse un sombrero diferente para enfocar el pensamiento, este puede cambiar de color y representar distintas posturas y significados (Esquivias, 2004).

Por su parte, Renzulli realza la creatividad al punto del proponerla como uno de los tres elementos que definen las altas capacidades, ya que para él no existe la superdotación sin la presencia de esta variable; aunque las personas la expresen en distintos niveles (De la Torre & Pérez, 2008).

En este sentido, lo propuesto por estos autores representa una serie de aportaciones importantes dentro del estudio de la creatividad, de igual forma, se considera que sus modelos coinciden en elementos centrales como la innovación, flexibilidad, originalidad, imaginación y fluidez. Así mismo, un aspecto relevante que se rescata para efectos de este trabajo, es la idea planteada por De Bono, la cual se enfoca en la reestructuración del pensamiento como mecanismo para una adecuada solución de problemas.

Creatividad y aptitud sobresaliente

De acuerdo con Martín (2004) la creatividad es una condición necesaria para el desarrollo de la persona y de la humanidad, de esta manera, muchos niños sobresalientes poseen un alto nivel de esta variable que los lleva a ver varias soluciones donde los demás solamente encuentran una. El autor refirió que estos menores sorprenden con preguntas inusuales y con ocurrencias increíbles, donde combinan unos elementos con otros de manera diferente a sus pares. Así mismo, afirmó que es necesario un ambiente propicio para desarrollarla, cultivarla y ejercitarla, ya que si no se orienta, con el tiempo se puede perder esa capacidad.

Al respecto, la creatividad se ha convertido en un factor de referencia obligada para abordar, desde una perspectiva multidimensional, el concepto de superdotación, ya que explica aspectos como la resolución de problemas de manera intuitiva y original, que obedecen a un modo de trabajar más divergente que lógico, y que por tanto no se encuentra relacionado exclusivamente con una superioridad intelectual (Kaufman & Sternberg, 2010).

Así mismo, autores como De Bono (1990) refirieron que mucha gente cree que la creatividad es un talento con el que algunas personas nacen y que el resto sólo puede envidiarlas, sin embargo, esto resulta erróneo, ya que es algo que se puede aprender, desarrollar y aplicar. De esta manera, cada vez se otorga mayor interés al fomento de esta habilidad en los alumnos, el cual puede ser abordado a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Valadez & Betancourt, 2006).

Finalmente, Klimenko (2008) refirió que la creatividad es importante tanto a nivel social como individual, en el primero porque los individuos creativos contribuyen al progreso de la ciencia, la tecnología y las artes, y en el segundo porque es relevante para dar soluciones reales a los problemas de la vida diaria.

Enriquecimiento de la Inteligencia Emocional

Como ya se mencionó, el principal objetivo de los programas de enriquecimiento es la intervención en diferentes habilidades y áreas del desarrollo, de este modo se considera que el ámbito emocional constituye un aspecto esencial a promover en los alumnos, lo anterior a través de diversas estrategias y actividades. De este modo, a continuación se presenta una revisión de los elementos más importantes de la IE.

Antecedentes de la IE

Si bien el estudio de las emociones se ha dado a lo largo de la historia, no siempre se les ha reconocido como parte de la conducta inteligente del ser humano (Zacatelco, 2015).

De acuerdo con Bisquerra (2001) los primeros estudios sobre el tema iniciaron con la tradición filosófica, misma que fue representada por personajes como Platón y Aristóteles, con quienes se comenzó a forjar una concepción de las pasiones, llamadas posteriormente emociones, lo cual representó una primera aproximación que dio pie a la discusión sobre la naturaleza de las mismas y su influencia en el comportamiento. Más tarde, Descartes las entendió como parte del cuerpo y la mente, unidas por la Glándula Pineal, y Rousseau las relacionó con la búsqueda de la felicidad.

En 1872, desde un enfoque evolucionista, Darwin expresó que las emociones en los animales y el hombre, sirven como señales que comunican intenciones, mismas que tienen la función de aumentar la supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente.

Con base en lo anterior fue que la concepción de las emociones evolucionó, ya que pasaron de representar algo muy primario, a convertirse en algo más complejo (Celeiro & Golobardes, 2014).

Por su parte, Gardner en 1983 desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, entre las cuales se encuentra la intrapersonal e interpersonal, que hacen

referencia a la capacidad de interactuar efectivamente con otras personas mediante la comprensión de sus sentimientos, emociones, intenciones y la capacidad de regular la propia vida. Lo anterior representó una respuesta al por qué hay personas inteligentes con un CI por encima del promedio, pero no hábiles en otras competencias, destacando así en alguna área o incluso en muchas (Romagosa, 2013; Valadez, Sánchez & Beltrán, 2010).

La aceptación de la presencia del denominado *factor g* y la teoría desarrollada por Gardner, dieron pie al estudio de las emociones a través de un concepto mucho más amplio que es el de **Inteligencia Emocional (IE)**, a partir del cual se comenzaron a proponer distintos modelos y definiciones (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

En este sentido, el estudio de la IE tuvo sus inicios con un artículo publicado por Salovey y Mayer (1990) bajo el título “Emotional Intelligence”. Sin embargo, fue en 1996 cuando Daniel Goleman hizo resonar y popularizar el concepto a través de su libro “La inteligencia Emocional” (Romagosa, 2013). En la Tabla 3, se presenta la evolución del concepto de IE.

Tabla 3.
Evolución del concepto de Inteligencia (Chabot & Chabot, 2009).

| Año | Investigador | Concepción de la Inteligencia |
|-------------|----------------------------|---|
| 1905 | Alfred Binet | Aquello que permite alcanzar éxito en la escuela |
| 1927 | Charles Spearman | Aptitud cognitiva general única |
| 1938 | Louis Thurston | Compuesta por siete factores independientes |
| 1983 | Howard Gardner | Ocho formas de inteligencia |
| 1988 | Robert Sternberg | Tres elementos distintos |
| 1990 | Peter Salovey y John Mayer | La inteligencia emocional: una forma de inteligencia no cognitiva. |
| 1996 | Daniel Goleman | La inteligencia emocional es la que permite alcanzar el éxito en la vida. |

Inteligencia emocional y modelos que la definen

Aunque en los últimos años, se han propuesto numerosas definiciones del término IE, desde un punto de vista conceptual su estudio se ha diversificado en diferentes perspectivas, sin embargo a todas subyace la idea central de que las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del individuo en sus distintas áreas (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006).

De acuerdo con Jiménez y López-Zafra (2009), en la actualidad uno de los aspectos más controvertidos en torno a este concepto radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE, de modo que se puede distinguir entre los modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información como el de Mayer y Salovey (1990), y aquellos que son denominados mixtos, los cuales se centran en rasgos de personalidad, como el propuesto por Bar-On (2006) o Goleman (2012). En la primera propuesta, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, mientras que la visión de los modelos mixtos se centra en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad como la empatía, la asertividad y la impulsividad (Fernández & Ruíz, 2008).

Modelo de Salovey y Mayer

El interés de Mayer, Salovey y Caruso se focalizó en las habilidades mentales, las cuales permiten hacer una conexión entre las emociones y los procesos cognitivos. En este sentido, desde 1997, Salovey y Mayer conceptualizaron la IE como: La habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten benéficas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos (Mayer et al., 2004).

De ahí que este modelo sostuviera que la IE está conformada por cuatro habilidades básicas (Fernández & Extremera, 2005; Ferrando, 2008; Mayer et al., 2000):

- **Percepción y expresión emocional:** Es el área más básica y es la capacidad de identificar las emociones propias y las de los otros (con sus componentes físicos y cognitivos). Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Así mismo, esta habilidad hace referencia a la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
- **Facilitación o asimilación emocional:** Hace referencia a la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que se sienten e identificar la influencia de éstas sobre los procesos de pensamiento, de forma que se pueda dirigir la atención a la información relevante, eligiendo entre aquellos sentimientos que facilitan los procesos de pensamiento.

De esta manera, en función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian y se mejora el pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que las emociones actúan positivamente sobre el razonamiento y la forma de procesar la información.

- **Comprensión de la emoción:** Implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Así mismo, involucra una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado emocional y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional hace referencia a ciertos aspectos que se describen a continuación:

- Conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (ej. los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona)
 - Habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (ej. el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa por algo dicho a otra persona).
 - Destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (ej. la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida).
 - Aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (ej. sentimientos de amor y odio sobre una misma persona).
- **Regulación emocional:** Se habla de que esta es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, ya que se incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar y/o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además incluye: (1) la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las negativas e intensificando las positivas y (2) el manejo del mundo intrapersonal e interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias que modifiquen tanto nuestros sentimientos como los de los demás.

Modelo de Bar-On

Para Bar-On (2010, 2006) la IE es un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. De esta manera, el autor hizo

referencia a las habilidades intrapersonales e interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y sentido del humor (Fernández & Ruiz, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Como tal, la inteligencia no-cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza, 2001).

Bar-On basó su modelo en cinco componentes, mismos que se describen a continuación (Ugarriza, 2001):

- **Componente intrapersonal:** involucra la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
 - Comprensión emocional de sí mismo: Habilidad para percatarse y comprender los sentimientos y emociones propios, diferenciarlos y conocer el por qué de estos.
 - Asertividad: Habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender los derechos propios de una manera no destructiva.
 - Autoconcepto: Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos propios.
 - Autorrealización: Habilidad para realizar lo que realmente se puede, se quiere y se disfruta hacer.

- **Componente interpersonal:** involucra la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
 - Empatía: Habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
 - Relaciones interpersonales: Habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional.

- Responsabilidad social: Habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
- **Componente de adaptabilidad:** se integra por la solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.
 - Solución de problemas: Habilidad para identificar y definir los problemas, así como para generar e implementar soluciones efectivas.
 - Prueba de realidad: Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
 - Flexibilidad: Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones ambientales.
- **Componente del manejo del estrés:** involucra la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
 - Tolerancia al estrés: Habilidad para soportar y enfrentar activa y positivamente eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes.
 - Control de impulsos: Habilidad para resistir o postergar un impulso para actuar y controlar las emociones
- **Componente del estado de ánimo en general:** integrado por el optimismo y la felicidad.

- Optimismo: Habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.
- Felicidad: Habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, así como para divertirse y expresar sentimientos positivos.

En concordancia con este modelo, las personas saludables que funcionan bien y son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional, la cual se desarrolla y cambia a través del tiempo y puede ser mejorada con entrenamiento o programas remediales (Ugarriza & Pajares, 2005).

Modelo de Goleman

Goleman (2012) planteó su modelo mixto desde los años noventa. En éste se comprende a la IE como un grupo de características clave para resolver con éxito los problemas vitales.

Este modelo, al igual que el de Mayer y Salovey (2000), se ha ido perfeccionando a través del tiempo, por lo que en su versión final se afirmó que la IE se integra por cuatro dimensiones conformadas por diversas competencias (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Goleman, 2012, Trujillo y Rivas, 2005):

- Autoconocimiento emocional: comprende la capacidad para atender señales internas, reconocer cómo los propios sentimientos afectan el desempeño, escuchar la intuición y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guías de acción.
- Autoregulación: relacionada con cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.
- Conciencia social: esencial para establecer buenas relaciones interpersonales, las competencias desarrolladas en esta dimensión son empatía y conciencia organizacional.

- Regulación de relaciones interpersonales: Se enfoca principalmente en los aspectos de persuasión e influencia sobre los otros, se integra por competencias como el liderazgo, manejo de conflictos y trabajo en equipo o colaboración.

Así mismo, Goleman (2000) refirió que: “Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente”. Es este sentido, una persona que posee un buen nivel de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que la IE sólo indica la potencialidad que tiene el individuo para el uso de habilidades inter e intrapersonales.

De esta manera, ante la delimitación de términos que hizo Goleman (2000) en la cual afirma que las competencias emocionales son un constructo independiente, no se aprecia una diferenciación clara. Así, al utilizar como base los modelos mixtos, puede que no exista una explicación convincente sobre la manera en cómo éstos se relacionan (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Zacatelco, 2015). Por el contrario, en la postura de Mayer y Salovey (2000) los investigadores se basaron únicamente en habilidades específicas de procesamiento de información emocional, en las que se observa una separación contundente con las competencias emocionales, mismas que se encuentran más orientadas a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas.

Finalmente, a partir de esta revisión, se pueden identificar elementos que son comunes entre los modelos antes descritos, ya que todos persiguen la capacidad de: (1) identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás, (2) manejarlas/regularlas y (3) utilizarlas de forma adaptativa (Trujillo & Rivas, 2005). De ahí que resulte valioso conocer cada una de las perspectivas que ofrecen los autores.

Desarrollo de IE en alumnos sobresalientes

Si bien ya se han retomado algunos aspectos relacionados con la IE, resulta relevante hacer hincapié en la necesidad de que los alumnos con aptitud sobresaliente las desarrollen, ya que como refirió Zacatelco (2015) entre los beneficios que esto conlleva están: el fortalecimiento de la autoestima, estimulación de la confianza en las propias habilidades, realización de lecturas positivas de malas experiencias y mejora de la sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos de los demás. Así mismo, como señaló Shapiro (1997), las capacidades sociales y emocionales pueden llegar a ser aun más fundamentales para el éxito en la vida, que la capacidad intelectual.

Por su parte, Romagosa (2013) y Domínguez (2004) refirieron que una característica de esta población es la asincronía, es decir, las diversas dificultades para ajustarse al medio, que se pueden expresar en discrepancias entre el intelecto y las emociones.

En este sentido, se vuelve indispensable retomar lo referido por Shapiro (1997), quien expresó que durante mucho tiempo se ha creído que el hacer más inteligentes a los niños hará que tengan más probabilidades de tener éxito en la vida. Sin embargo, de acuerdo con el autor, se ha visto que la capacidad intelectual y la inteligencia emocional interactúan en forma dinámica a nivel tanto conceptual como en el mundo real. Es entonces que podría considerarse que lo ideal sería que una persona se destaque tanto en las capacidades cognoscitivas como en las sociales y emocionales.

Inteligencia Emocional y Aptitud Sobresaliente: Evidencia Empírica

Aunque el término de IE se ha popularizado, no se ha logrado profundizar sobre el tema dentro de la categoría de alumnos sobresalientes. De acuerdo con autores como Romagosa (2013) y Domínguez (2004), se ha señalado que existe muy poca evidencia sobre educación emocional en esta población, ya que se habla por

encima de todo del rendimiento y aprendizaje académico de estos estudiantes a través de programas y metodologías específicas. Sin embargo, lo que no se encuentra es el abordaje a sus necesidades afectivas.

De acuerdo con Ferrando (2006) no parece haber una conclusión firme, lo anterior debido a que desde años atrás, diversos autores sostuvieron que estas personas no presentan problemas de desajuste emocional, sino que por el contrario, manifiestan un buen ajuste social, emocional, desarrollo moral y madurez para establecer relaciones (Baer, 1991; Freeman, 1983; Terman, 1925).

Otros autores refirieron que en la población sobresaliente se presenta un incremento de problemas de adaptación; esto es, dificultad en el ajuste psicosocial o relaciones sociales problemáticas, lo que dio pie a la hipótesis de que entre más elevado el CI, mayor riesgo de desajuste (Dauber & Benbow, 1990; Janos, 1983).

De igual forma, aún en años más recientes, la evidencia empírica ha señalado una constante variabilidad en los hallazgos, ya que se ha reportado que los alumnos sobresalientes, en comparación con los que no lo son, presentan niveles altos de autoconciencia, manejo de emociones y motivación, así como dificultades en la gestión del estrés y menor habilidad social (Akca, 2010; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006). Y autores como Buen Rostro-Guerrero et al. (2012) refirieron que los estudiantes destacados puntuaban más alto en variables que tienen que ver con la conciencia social, las relaciones interpersonales y la regulación del estrés.

En este sentido, a partir del análisis de estos hallazgos, se ha sugerido que las personas con altas capacidades poseen tanto áreas fuertes como vulnerables dentro la Inteligencia Emocional, de ahí que se considere indispensable incorporar programas de intervención que faciliten la adquisición de habilidades que favorezcan su desarrollo integral.

Por otra parte, los resultados sobre la eficacia de programas de IE en estudiantes de nivel primaria, han coincidido en que existe un incremento de las competencias emocionales derivado de éstos. Así mismo, se ha señalado que la habilidad para reconocer emociones, aún mecanizada por una influencia innata (Damasio, 2010), es susceptible de mejora a través de la experiencia y especialmente mediante la instrucción, sobre todo en aquellas personas que presentan mayores carencias dentro de este ámbito (Ambrona & Márquez-González, 2012; Celdrán & Ferrándiz, 2012; Cibrián & Aguirre, 2012).

En cuanto al sexo, Sotil et al. (2008) refirieron que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, contrario a lo señalado por Alonso-Gancedo y Sobrino (2006) quienes encontraron que las mujeres mejoraron en mayor medida su capacidad para tomar conciencia de las emociones y observaron un aumento de los recursos y estrategias para lograr un adecuado crecimiento moral.

Por su parte, Filella-Guiu, et al. (2014) afirmaron que los niños entre 8 y 12 años experimentaron una mejora en los componentes intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad e impresión positiva, sin embargo fue en el manejo del estrés donde no se mostraron incrementos.

Finalmente, en otro programa de intervención llevado a cabo con niños de preescolar se enfatizó en la importancia de trabajar en etapas tempranas, lo anterior con el fin de favorecer su desarrollo socio-emocional, así mismo, en este estudio se observó que la participación de los menores en las actividades se asoció con menor agresividad y timidez (Gormley et al., 2011).

De acuerdo con las investigaciones antes descritas se pone en evidencia la importancia de abordar la IE en la edad escolar, ya que es entre los 6 y los 12 años que se inicia una etapa en la que se construyen nuevos intereses, necesidades, retos y se crean nuevas formas de expresión y de relación con los demás (Renom, 2012). En este sentido, Celeiro y Golobardes (2014) expresaron

que la inteligencia emocional es tan valiosa que no se desarrolla de un día para otro, por lo cual es indispensable enseñar a crecer a los niños con esta habilidad.

Así mismo, aunque durante mucho tiempo se dejó de lado el tema de la IE dentro del contexto escolar, resulta relevante lo que propone la SEP (2017) en el nuevo Modelo Educativo, ya que plantea transitar de un currículum rígido, saturado y enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno que permita profundizar en aprendizajes clave que incluyan el abordaje de las habilidades socioemocionales y los valores en los alumnos, lo cual es visto como un elemento que favorece el desarrollo cognitivo y ayuda a lograr una educación integral.

Método

Justificación

Educar la IE se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, ya que se considera que el dominio de estas habilidades resulta favorable para el desarrollo integral de los alumnos. De esta forma, la enseñanza de la inteligencia emocional depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitarlas y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

De acuerdo con Sotil et al. (2008), la IE además de ser necesaria para enfrentar adecuadamente las dificultades que se presentan en la vida cotidiana, propicia mayores niveles de satisfacción y crecimiento tanto en el ámbito personal como laboral. Así mismo, se ha enfatizado en la importancia de la inteligencia emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, ya que de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2012) el CI por sí solo no es suficiente para llegar al éxito.

En este sentido, el desarrollo de las competencias emocionales se centra en la prevención de factores de riesgo en el aula con el fin de mejorar las calificaciones, la falta de motivación y las agresiones. Así mismo, trata de mejorar las relaciones interpersonales del alumnado y su bienestar (Bisquerra, 2003).

Objetivo

Instrumentar y evaluar los efectos de un programa de Educación Emocional en un grupo de alumnos identificados como sobresalientes.

Diseño de estudio

La investigación es no experimental y mixta, ya que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener resultados estadísticos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Tipo de estudio

Pre-test, Post-test con un solo grupo, para determinar los efectos de una intervención educativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Contexto

El estudio se llevó a cabo en la Delegación Iztapalapa, que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía tiene una extensión de 105.8 km², lo que representa el 7.5 % de la superficie de la Ciudad de México. Así mismo, está compuesta por una población total de 1, 815, 786 habitantes, lo que representa el 20.5% de la población de la entidad, lo que la sitúa como la delegación más poblada de las 16 que hay. Esta delegación, sufre de carencia de agua y las viviendas corren peligro inminente de deslaves y hundimientos, además de que presenta la mayor incidencia delictiva (INEGI, 2010).

Fase 1: Identificación de alumnos sobresalientes

Objetivo

Identificar a los alumnos con aptitud sobresaliente y describir los datos recabados sobre su conducta prosocial y antisocial.

Escenario

Escuela primaria “Profa. María Arias Bernal” ubicada en la colonia Ejercito Oriente de la Delegación Iztapalapa al oriente de la Ciudad de México.

Participantes

Se trabajó con un total de 88 niños de quinto año (42 hombres y 46 mujeres Medad=9.84) inscritos en la escuela primaria “Profa. María Arias Bernal”. Además, se contó con la participación de tres maestras de grupo.

Herramientas

Para la identificación de los alumnos con aptitud sobresaliente se utilizaron los siguientes instrumentos:

1) Cuestionario de Nominación del Maestro (Zacatelco, et al. 2013).

Dirigido a maestros de educación primaria, para identificar capacidad sobresaliente de sus alumnos. Dicho instrumento está compuesto de 32 items tipo Likert con una confiabilidad de 0.934 obtenido por el Alfa de Cronbach.

2) Test del Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008).

Evalúa las producciones creativas con tres actividades “componer un dibujo”, “acabar un dibujo” y “líneas paralelas”, las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. La prueba cuenta con una consistencia interna de 0.90 obtenida mediante un Alfa de Cronbach (Zacatelco, 2015).

3) Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005).

Tiene como propósito identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación y los diferentes factores que la integran, tales como: el interés, la persistencia y el esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares -actividad en el salón de clases, tareas y exámenes- como no curriculares -deporte, lectura y música-. La escala está conformada por 18 reactivos y fue validada en tres escuelas de la delegación Iztapalapa con un índice de confiabilidad de 0.79 obtenido por un Alpha de Cronbach (Zacatelco, 2015).

4) Cuestionario de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014)

Evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en seis materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística. Cuenta con dos secciones: (1) Datos personales de los alumnos y (2) 31 ítems con formato tipo Likert con siete opciones de respuesta ilustradas a través de cuadros de diferentes tamaños, en donde el más pequeño indica que el alumno se considera poco hábil para realizar la tarea en cuestión, y el más grande corresponde a la valoración máxima. La confiabilidad de la prueba es de 0.84 obtenida por un Alfa de Cronbach.

5) Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993).

Tiene como objetivo medir la capacidad intelectual del niño en un sentido general, lo que Spearman denomina “factor g”. Este test consta de 36 reactivos, distribuidos en tres series (A, AB y A) ordenados de menor a mayor dificultad. El instrumento cuenta una confiabilidad interna de 0.94 obtenida mediante un Alpha de Cronbach.

Instrumentos adicionales

6) Versión modificada de la Escala de Actitudes y Creencias Antisociales (Butler, Parry, & Fearon, 2015).

Consta de 20 reactivos tipo Likert con cuatro intervalos de respuesta, distribuidos en dos factores: incumplimiento de normas y conflictos con compañeros.

7) Versión modificada de Escala de Tendencias Prosociales (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003):

Evalúa las actividades prosociales a través de 15 reactivos tipo likert con cuatro intervalos de respuesta.

Procedimiento

Esta fase tuvo una duración aproximada de seis semanas y se llevó a cabo de manera grupal. En la primera semana se asistió a la escuela para obtener la autorización correspondiente por parte de los directivos, así como el consentimiento informado para poder trabajar con los niños, se platicó con los profesores, se les entregaron las Listas de Nominación y se acordó un plazo de un mes para que pudieran contestarlas y entregarlas. En la segunda semana se realizó la aplicación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en sesiones de 35 a 40 minutos por grupo. Posteriormente, en la tercera semana se trabajó con el

Cuestionario de Compromiso con la Tarea y el Cuestionario de Autoconcepto Académico en sesiones de 30 a 35 minutos. En la cuarta y quinta semana se aplicaron el Test de Matrices Progresivas de Raven y las Escalas de Conducta Prosocial y Antisocial en sesiones de 20 a 30 minutos. Por último, la sexta semana se utilizó para aplicar las pruebas a los niños que por alguna razón tenían su evaluación incompleta.

Después se calificó cada uno de los instrumentos y se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, en donde se capturaron las puntuaciones por niño en cada prueba y se detectaron a los alumnos que se encontraban por arriba del percentil 75 en al menos tres de los cinco instrumentos aplicados.

Resultados

Para la identificación de los estudiantes con perfil sobresaliente se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas, medias, desviaciones estándar y el percentil 75 de los alumnos evaluados y que cursaban el 5to grado de primaria (Ver tabla 4).

Tabla 4.
Puntuaciones obtenidas por los alumnos de 5to año en cada uno de los instrumentos.

| Estadísticos descriptivos | | | | | |
|----------------------------------|----|--------------|---------|--------|-------|
| | N | Puntuaciones | | | |
| | | Mínimas | Máximas | Media | DE |
| Compromiso con la tarea | 88 | 31 | 105 | 76.34 | 17.85 |
| Inteligencia | 88 | 16 | 35 | 27.23 | 4.58 |
| Creatividad | 88 | 19 | 115 | 68.41 | 21.86 |
| Autoconcepto Académico | 88 | 88 | 181 | 144.03 | 21.14 |
| Nominación del maestro | 88 | 32 | 160 | 96.53 | 36.10 |

De los 88 niños evaluados, se identificó a 17 (8 hombres y 9 mujeres) con aptitudes sobresalientes, lo cual corresponde al 16% del total de alumnos del quinto año (Ver Figura 7).

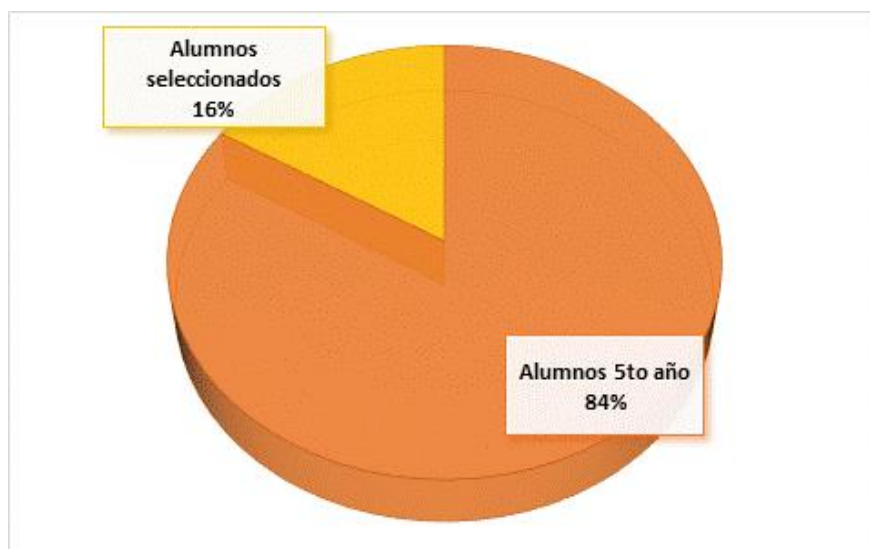


Figura 7. *Porcentaje de alumnos identificados con aptitudes sobresalientes*

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos del grupo de los 17 niños y niñas que fueron seleccionados (Ver Tabla 5) y posteriormente, se identificó que inteligencia y autoconcepto académico eran las principales fortalezas de este grupo, y como áreas a potenciar, estaban compromiso con la tarea y creatividad.

Tabla 5.
Puntuaciones grupales de niños seleccionados

| | Estadísticos Descriptivos | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|---------|--------|-------|-------|
| | Puntuaciones | | | | |
| | Mínimas | Máximas | Media | DE | P. 75 |
| Compromiso con la tarea | 31 | 105 | 86.65 | 18.88 | 95 |
| Inteligencia | 16 | 35 | 30.82 | 4.79 | 31 |
| Creatividad | 26 | 115 | 85 | 22.40 | 57 |
| Autoconcepto académico | 96 | 176 | 146.88 | 20.40 | 155 |
| Nominación del maestro | 87 | 160 | 129.71 | 25.93 | 126 |

Así mismo, en la Tabla 6 se muestran las puntuaciones de los alumnos, en donde de manera individual sobresalieron en al menos tres de los cinco instrumentos aplicados.

Tabla 6.
Puntuaciones individuales de niños seleccionados

| | Compromiso | Raven | Torrance | Autoconcepto | Nominación |
|-----------------|------------|-------|----------|--------------|------------|
| | P.95 | P.31 | P.85 | P.173 | P.126 |
| M.A.A. | 79 | 32 | 59 | 152 | 151 |
| A.M.D. | 102 | 31 | 39 | 176 | 152 |
| M.T.L. | 55 | 32 | 74 | 125 | 128 |
| C.Y.C.M. | 76 | 35 | 57 | 141 | 151 |
| S.G.H. | 31 | 32 | 58 | 133 | 148 |
| N.M.M. | 93 | 32 | 115 | 138 | 154 |
| B.D.R.M | 85 | 29 | 90 | 93 | 160 |
| A.B.M. | 103 | 33 | 52 | 136 | 122 |
| Y.H.M. | 90 | 34 | 90 | 149 | 102 |
| V.S.M.F. | 105 | 29 | 89 | 147 | 131 |
| K.A.R.C. | 84 | 35 | 82 | 150 | 122 |
| D.M.L. | 94 | 16 | 65 | 145 | 149 |
| I.E.G.R. | 98 | 33 | 26 | 143 | 104 |
| K.P.O.B. | 95 | 28 | 85 | 153 | 93 |
| A.T.Z. | 99 | 35 | 97 | 172 | 160 |
| A.J.R.C. | 86 | 34 | 62 | 175 | 91 |
| U.C.J. | 98 | 24 | 75 | 169 | 87 |

Al realizar un análisis de cada instrumento, se observó que en cuanto a la escala de Compromiso con la Tarea, siete niños reflejaron tener mayor persistencia, interés y esfuerzo en las actividades escolares y en cuanto al cuestionario de Autoconcepto Académico 13 estudiantes obtuvieron puntuaciones que indicaron que cuentan con una percepción positiva de sí mismos en cuanto a su desempeño académico.

En cuanto a creatividad, seis de los alumnos obtuvieron puntuaciones altas, lo que habla de una buena capacidad de pensamiento divergente, mismo que se vio reflejado en sus dibujos, que destacaron por ser más originales. Por otro lado, en el Test de Matrices Progresivas de Raven, 12 estudiantes mostraron tener

buena capacidad de razonamiento no verbal. Finalmente, los maestros nominaron a 10 de los 17 niños detectados como sobresalientes, lo que indica que su opinión sobre los estudiantes contribuye de manera muy útil en el proceso de identificación.

Resultados de instrumentos complementarios

Si bien las escalas de conducta prosocial y antisocial no se incluyeron en el proceso de identificación, se consideró relevante su aplicación para obtener información sobre habilidades de tipo social en los niños sobresalientes, de esta manera, los resultados podrían aportar datos importantes a temas que han sido poco abordados dentro del contexto académico. Así, en la Tabla 7 se muestran las puntuaciones obtenidas por todos los alumnos de quinto año.

Tabla 7.
Puntuaciones grupales en los instrumentos complementarios.

| Instrumentos Complementarios | | | | | |
|-------------------------------------|--------------|---------|-------|------|-------|
| | Puntuaciones | | | | |
| | Mínimas | Máximas | Media | DE | P. 75 |
| C. Prosocial | 29 | 57 | 41.09 | 6.12 | 45 |
| C. Antisocial | 30 | 80 | 47.11 | 8.99 | 52 |

En la Tabla 8 se muestran las puntuaciones obtenidas de los 17 alumnos en las escalas de conducta prosocial y antisocial, en los cuales se puede observar que nueve estudiantes reportaron una mayor tendencia a ayudar a sus compañeros, mientras que cuatro expresaron una mayor inclinación a realizar actos que van en contra de las normas y que propician conflictos con sus pares.

Tabla 8.
Puntuaciones individuales en los instrumentos complementarios

| | Prosocial | Antisocial |
|-----------------|-----------|------------|
| | P.45 | P.52 |
| M.A.A. | 41 | 49 |
| A.M.D. | 37 | 45 |
| M.T.L. | 34 | 44 |
| C.Y.C.M. | 39 | 57 |
| S.G.H. | 32 | 39 |
| N.M.M. | 47 | 44 |
| B.D.R.M | 49 | 56 |
| A.B.M. | 48 | 47 |
| Y.H.M. | 43 | 36 |
| V.S.M.F. | 39 | 36 |
| K.A.R.C. | 48 | 47 |
| D.M.L. | 48 | 45 |
| I.E.G.R. | 44 | 49 |
| K.P.O.B. | 47 | 49 |
| A.T.Z. | 49 | 38 |
| A.J.R.C. | 52 | 80 |
| U.C.J. | 45 | 53 |

Fase 2: Detección de necesidades y elaboración de perfil

Objetivo

Detectar las fortalezas y necesidades de los alumnos seleccionados a partir de la elaboración de un perfil.

Escenario

Esta fase se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM.

Participantes

Se trabajó con 13 niños que fueron identificados con aptitud sobresaliente.

Herramientas

1) Escala Wechsler de Inteligencia para Niños WISC-IV (Wechsler, 2003):

Se trata de un instrumento de aplicación individual compuesto por 15 subpruebas que evalúa la capacidad cognitiva a través de cuatro índices: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Así mismo, proporciona una puntuación compuesta que representa la habilidad intelectual general (CI total). Esta prueba fue estandarizada para su uso en población mexicana.

2) Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (Bar-On, 2005):
contiene 60 ítems de tipo likert distribuidos en las siguientes escalas:

- A) *Escala intrapersonal*: Incluye la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva.
- B) *Escala interpersonal*: Incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- C) *Escala de manejo del estrés*: Incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.
- D) *Escala de adaptabilidad*: incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos.
- E) *Escala de estado de ánimo general*: hace referencia a la búsqueda y mantenimiento de la felicidad, así como a la capacidad para mirar el lado bueno de las cosas incluso en situaciones adversas.
- F) *Impresión Positiva*: evalúa la percepción excesivamente favorable de sí mismo

G) Cociente Emocional (CE): expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias.

- 3) Entrevista a padres de familia:** la cual tuvo como objetivo, recabar información acerca de los alumnos sobresalientes y sus familias, lo anterior a fin de detectar características específicas y/o necesidades. La entrevista constó de ocho apartados: el primero correspondía a la ficha de identificación del niño, el segundo a datos generales de los tutores, el tercero indagó sobre aspectos socioeconómicos, el cuarto abordó la historia clínica y descripción del menor, el quinto la historia escolar, el sexto y séptimo eran sobre el ambiente familiar y el octavo las preferencias del alumno en ese momento.

Procedimiento

Esta fase tuvo una duración aproximada de dos meses y se llevó a cabo de la siguiente manera: un primer paso fue una junta con los padres de familia de los alumnos seleccionados, esto con el fin de pedir su autorización e informales el objetivo de la evaluación individual. Posteriormente, se citó a uno o dos alumnos por día para la aplicación del WISC-IV, lo anterior dependiendo de la disponibilidad de horario de los niños, después, de manera grupal se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional y finalmente se procedió a entrevistar a los padres de familia.

Resultados

WISC IV

En cuanto a la aplicación del WISC-IV se observó que el CI total de los 13 alumnos osciló entre 87 y 123; ubicándose dos niños en promedio bajo, siete niños en la categoría promedio, tres en promedio alto y uno en superior. Con relación a lo anterior, la mayoría de los alumnos presentaron muchas fortalezas. Se realizó un análisis más específico por cada índice, en el cual se obtuvo una media de 107.08 en comprensión verbal, lo que reflejó que poseen habilidad para la formación de conceptos, comprensión social y agilidad verbal. Por otro lado, en

razonamiento perceptual la media fue de 99.69, lo que habla de la capacidad para formación y clasificación de conceptos no verbales y análisis visual. Después, en memoria de trabajo, la media fue de 99.46, lo que indicó que logran aprender y retener información en la memoria inmediata y usarla en cuestión de segundos. Finalmente, en velocidad de procesamiento la media fue de 102.54, lo que muestra que los niños pueden atender, explorar, ordenar y discriminar información visual con rapidez y eficacia (Ver Tabla 9).

Tabla 9.
Descriptivos grupales de índices compuestos

| | Puntuaciones | | | |
|--------------------------------------|--------------|---------|--------|-------|
| | Mínimas | Máximas | Media | DE |
| Índice de Comprensión Verbal | 73 | 138 | 107.08 | 19.58 |
| Índice de Razonamiento Perceptual | 86 | 110 | 99.69 | 6.72 |
| Índice de Memoria de Trabajo | 74 | 110 | 99.46 | 9.04 |
| Índice de Velocidad de Procesamiento | 85 | 121 | 102.54 | 11.01 |
| Coeficiente Intelectual Total | 87 | 123 | 103.31 | 10.79 |

En la Tabla 12 se describen las puntuaciones obtenidas por cada alumno, tanto del CI total como por índice. De esta manera, se puede observar que la mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones arriba de 90, lo cual los colocó en la categoría “promedio” y “promedio alto”, sin embargo, también hubo alumnos que se encontraron en la categoría “promedio bajo”, ante esto, es importante remarcar la fuerte necesidad de trabajar para poder estimular y/o desarrollar sus habilidades.

Tabla 10.

Puntuaciones cociente intelectual de niños identificados con aptitud sobresaliente

| Puntuaciones por alumno en el WISC-IV | | | | | | |
|--|------|----------|-----|-----|-----|-----|
| Alumno | Sexo | CI total | ICV | IRP | IMT | IVP |
| C.Y.C.M. | M | 94 | 96 | 94 | 107 | 85 |
| M.A.A. | F | 94 | 81 | 94 | 97 | 121 |
| L.M.T.L. | F | 106 | 108 | 100 | 97 | 112 |
| A.M.D. | M | 106 | 112 | 100 | 104 | 97 |
| V.S.M.F. | F | 123 | 136 | 110 | 104 | 115 |
| Y.H.M. | F | 116 | 138 | 106 | 102 | 94 |
| K.A.R.C. | M | 104 | 99 | 106 | 102 | 103 |
| A.B.M. | F | 111 | 119 | 106 | 104 | 100 |
| S.G.H. | F | 105 | 106 | 100 | 102 | 106 |
| N.M.M. | F | 105 | 121 | 96 | 94 | 97 |
| K.P.O.V. | M | 112 | 128 | 94 | 110 | 103 |
| A.T.Z. | M | 89 | 96 | 86 | 74 | 115 |
| U.C.J. | M | 87 | 73 | 104 | 91 | 94 |

Entrevista a los padres

En cuanto a las características sociodemográficas de los tutores, se encontró que la edad de las mamás oscilaba entre los 30 y 46 años. Con relación a la escolaridad, tres de ellas tenían primaria, tres secundaria, seis preparatoria y una licenciatura. Así mismo, cinco se dedicaban al hogar, cinco eran comerciantes, dos trabajaban como empleadas y una ejercía su profesión.

Por otra parte, se obtuvieron los datos de doce papás, ya que uno de ellos fue reportado como una figura ausente. Así, su edad se ubicaba entre los 31 y 47

años. Con respecto al nivel de estudios, uno tenía primaria, tres secundaria, cuatro preparatoria y cuatro más licenciatura. De igual forma, cinco se dedicaban al comercio, cuatro eran empleados o ejercían alguno oficio y dos desempeñaban su profesión.

Sobre los datos socioeconómicos, reportaron tener un ingreso de entre 2,500 y 15,000 pesos mensuales. En cuanto a la vivienda, cuatro tenían hogar propio, tres rentaban y seis vivían en casa de familiares.

En cuanto a la historia clínica, en doce niños no se reportaron condiciones que se encontraran fuera de la norma, sin embargo en una participante se señaló que padecía “anartria”, el cual es un trastorno del lenguaje que consiste en la incapacidad de articular correctamente las palabras.

Con respecto a la descripción de los alumnos, se encontró que 12 padres de familia percibían a sus hijos como “sensibles” o “muy sensibles”. Así mismo, otros aspectos en los que hicieron énfasis es que los consideraban como amables, nerviosos, ansiosos, tímidos y enojones.

En la historia escolar, todos los niños entraron a la primaria a la edad de 6 años, ninguno había perdido algún grado escolar y a todos les gustaba asistir a la escuela. De igual forma, uno de los aspectos que los padres reportaron fue la dificultad para realizar trabajos en equipo o socializar con los compañeros de clase.

Sobre el ambiente familiar, diez parejas se encontraban casadas y tres divorciadas. Así mismo, de manera general los padres expresaron que son pocas las oportunidades que tienen para salir de paseo, ya que la cuestión económica lo dificulta considerablemente, de esta forma, solo tres de ellos reportaron visitar museos, ir al cine o a comer a algún lugar fuera de casa.

Finalmente, en cuanto a las preferencias de los estudiantes, se reportó que realizaban actividades extra escolares como futbol, basketball y natación. Un aspecto importante es que los padres coincidían en que sus hijos solo podían

jugar dentro de la casa, ya que salir sin supervisión lo consideraban un peligro por la zona en la que viven. De igual forma, expresaron que los niños tenían gusto por la lectura o por realizar experimentos en casa.

Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (2005):

En cuanto al inventario de IE, siete alumnos obtuvieron un puntaje arriba del promedio en habilidades intrapersonales, siete en competencias interpersonales, ocho en el manejo adecuado del estrés, siete en adaptabilidad, ocho en estado de ánimo y ocho en impresión positiva. Así mismo, seis de los 13 estudiantes destacaron en la escala que evalúa el Coeficiente Emocional, lo cual habla de que estos niños afrontaban de manera un tanto más adaptativa las demandas del medio. En la Tabla 11 se muestran los resultados por cada alumno.

Tabla 11.
Resultados del Inventario de Inteligencia Emocional

| Alumno | A | B | C | D | E | F | G |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| C.Y.C.M. | 103 | 80 | 101 | 95 | 104 | 95 | 83 |
| M.A.A. | 105 | 111 | 108 | 104 | 116 | 111 | 112 |
| L.M.T.L. | 89 | 100 | 94 | 110 | 75 | 99 | 81 |
| A.M.D. | 103 | 96 | 110 | 98 | 115 | 106 | 103 |
| V.S.M.F. | 97 | 100 | 108 | 113 | 97 | 107 | 107 |
| Y.H.M. | 89 | 81 | 104 | 104 | 101 | 93 | 87 |
| K.A.R.C. | 103 | 101 | 113 | 95 | 117 | 106 | 123 |
| A.B.M. | 93 | 86 | 108 | 107 | 99 | 99 | 97 |
| S.G.H. | 105 | 108 | 83 | 98 | 101 | 99 | 102 |
| D.M.L. | 110 | 77 | 94 | 98 | 99 | 95 | 103 |
| K.P.O.V. | 97 | 105 | 81 | 113 | 108 | 101 | 97 |
| A.T.Z. | 107 | 107 | 103 | 114 | 117 | 112 | 118 |
| U.C.J. | 99 | 69 | 94 | 95 | 86 | 87 | 103 |

Fase 3: Programa de Intervención

Objetivo

Instrumentar un programa de intervención sobre Educación Emocional en los niños identificados con aptitud sobresaliente

Escenario

La instrumentación del programa se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM.

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional y quedó conformada por 13 alumnos (siete niñas y seis niños, $M_{edad}=11.38$) identificados con aptitud sobresaliente. Cabe mencionar que en la fase uno se había detectado a 17 niños. Sin embargo, por situaciones personales, cuatro estudiantes no participaron en la instrumentación del programa.

Herramientas

- 1) **Programa de Educación Emocional:** El cual tiene como objetivo general favorecer el desarrollo de habilidades que promuevan un adecuado ajuste socio-emocional en alumnos con aptitud sobresaliente y el cual está conformado por 24 sesiones divididas en tres bloques: (1) comprensión y asimilación de emociones, (2) habilidades de relación interpersonal y (3) solución de problemas.

Procedimiento

Para la instrumentación del programa se acordó con los papás formar dos grupos, lo anterior con el fin de ajustarse a la disponibilidad de horario de los alumnos y no interferir en las actividades extra escolares que algunos de ellos tenían. De esta manera, el primero quedó integrado por siete niños, quienes asistieron los días miércoles a la FES Zaragoza, por su parte, los otros seis estudiantes se

presentaron todos los viernes a las actividades. En este sentido, en la siguiente tabla se describe más a detalle la estructura de la intervención, la cual consta de tres bloques y dan lugar a 24 sesiones en total.

Tabla 12.
Estructura del Programa de Educación Emocional

| Programa de Educación Emocional | | |
|---|--|--|
| Bloque | Objetivos específicos | Sesión |
| Comprensión y asimilación de emociones | ● Identificar y validar emociones. | 1 Presentación del programa. |
| | ● Identificar la función de las emociones. | 2 El pájaro del alma |
| | ● Reconocer las propias estrategias para el manejo emocional (autoconocimiento). | 3 ¿Qué sé del miedo? |
| | | 4 Prósopon |
| | 5 Sombreros del pensamiento | |
| | ● Identificar la relación entre emoción-pensamiento-acción. | 6 El árbol de las emociones |
| | ● Identificar estrategias para el manejo de emociones. | 7 ¿Qué hago con mi enojo? |
| Habilidades de relación interpersonal | ● Identificar los estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo). | 8 Valores |
| | | 9 Conociendo los estilos de comunicación |
| | ● Reconocer características de asertividad. | 10 ¿Entendemos todos lo mismo? |
| | | 11 Enseñando a los demás |
| | ● Identificar los sentimientos del otro y ponerse en su lugar (empatía). | 12 Nuestra fiesta |
| | | 13 Soy asertivo |
| | | 14 Mi anuncio clasificado |
| | | 15 Jenga emocional |
| | | 16 Creando mi escudo protector |

| | | |
|---------------------------------|---|-------------------------------|
| Resolución de conflictos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las propias estrategias para la solución de conflictos. • Reconocer situaciones conflictivas a tiempo, buscar diferentes alternativas y elegir la más apropiada. | 17 ¿Qué es un conflicto? |
| | | 18 Dilemas morales |
| | | 19 Practicando mi asertividad |
| | | 20 Creando historias |
| | | 21 Ganchos que me rescatan |
| | | 22 Mi familia |
| | | 23 Virtudes y defectos |
| | | 24 Cierre |

Evaluación del programa

Un aspecto importante es que la evaluación se debe entender como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable) que va orientado a valorar la claridad y los logros de una estrategia educativa. Así mismo, representa la base para una posterior toma de decisiones para la mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo directo, del cuerpo social en el que desarrolla (Pérez, 1993).

La evaluación debe cumplir diversas funciones a lo largo del programa (Renom, 2011):

- 1 **La evaluación inicial**, con el fin de determinar el punto de partida del alumnado y adecuar los contenidos a trabajar.
- 2 **La evaluación del proceso o formativa**, que se lleva a cabo durante el programa con el fin de ajustar la ayuda pedagógica.
- 3 **La evaluación final o sumativa**, la cual favorece obtener datos sobre el programa, así como determinar si se han conseguido los objetivos planteados.

De esta manera, la evaluación del presente programa toma un corte principalmente cualitativo, lo anterior debido a que parte importante en el proceso

son las evidencias o aportaciones que puede hacer el alumno en función de un criterio, que en este caso corresponde a las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional. Con base en lo anterior, Ruiz (2010) refirió que se busca la manifestación de diferentes elementos, de manera que no se dude de ellos y se puedan convertir en pruebas que aporten.

En este sentido, existen diferentes tipos de evidencias como: (1) las competencias observables y medibles (objetivas), (2) las competencias percibidas y atribuidas (subjetivas) y (3) las competencias contrastables y certificables, o de índole institucional.

Así, para la evaluación del programa se consideraron los siguientes elementos:

- **Preguntas de reflexión y participación:** elementos que permiten, favorecen y dan muestra de la asimilación de los contenidos vistos en las sesiones.
- **Creatividad de sus productos:** a través de los indicadores fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de ideas propuestos por Torrance (2000).
- **Observación directa:** considerada como una estrategia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual consiste en registrar situaciones, experiencias y variables no controladas en el aula durante la aplicación del programa (Renom, 2011).
- **Hojas de trabajo:** a partir de ellas se podrán ir identificando indicadores acerca de la comprensión sobre algunos de los aspectos vistos en las sesiones.

Resultados

Bloque 1: Comprensión y expresión de emociones

De acuerdo con el análisis realizado y con base en los objetivos planteados, en el bloque 1 los alumnos lograron: identificar y validar sus emociones a través de la lectura de cuentos. En este sentido, en la segunda sesión los niños elaboraron su

pájaro del alma y expresaron en él las emociones que ellos detectaban, es importante mencionar que el compartir los trabajos con sus compañeros les dio oportunidad de retroalimentarse y añadir elementos que no habían tomado en cuenta. De esta manera, un ejemplo es el que se presenta en la Figura 8, donde se muestra como el alumno identificó la tristeza, el amor, la ira y la felicidad.



Figura 8. El pájaro del alma (ejemplo 1).

Por otro lado, en la Figura 9 se observa el trabajo realizado por otra estudiante, quién además de plasmar algunas emociones también representó en qué porcentaje las percibía; alegría 100%, tristeza 50% y furia 40%.



Figura 9. El pájaro del alma (ejemplo 2).

Así mismo, en la sesión 4, un aspecto relevante fue que los participantes consiguieron detectar que el enojo tiende a estar presente de manera dominante, de igual forma, reconocieron que ante ello reaccionan con golpes, gritos o llanto. Un ejemplo de lo anterior, se presenta en la Figura 10, donde uno de los estudiantes expresó que él encuentra más enojo (color rojo) que tranquilidad (color azul) en su forma de ser.



Figura 10. *Ejemplo 1: emociones.*

Otro ejemplo es el que se muestra en la Figura 11, donde otro alumno además de representar el enojo (rojo) y tranquilidad (azul), plasmó en color amarillo la alegría y en verde el miedo.

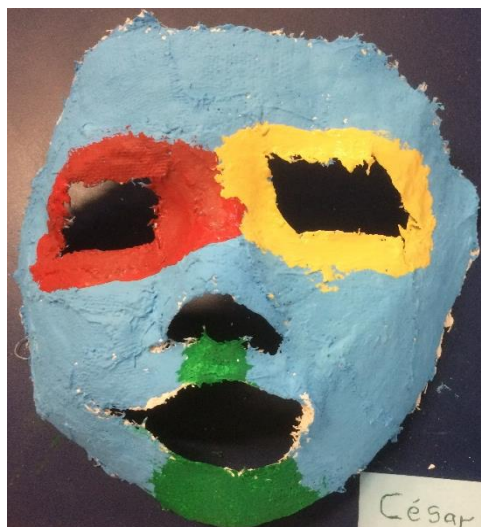


Figura 11. *Ejemplo 2: emociones.*

Por otro lado, en la sesión 5, los niños elaboraron “los seis sombreros para pensar”, a través de los cuales reconocieron los diferentes tipos de pensamiento, así mismo, lograron identificar la relación que tienen éstos con las emociones y las acciones vistas como consecuencias, un ejemplo es el que se muestra de lado derecho de la Figura 12, en donde el alumno ante una situación hipotética planteó una solución relacionada con el pensamiento creativo.

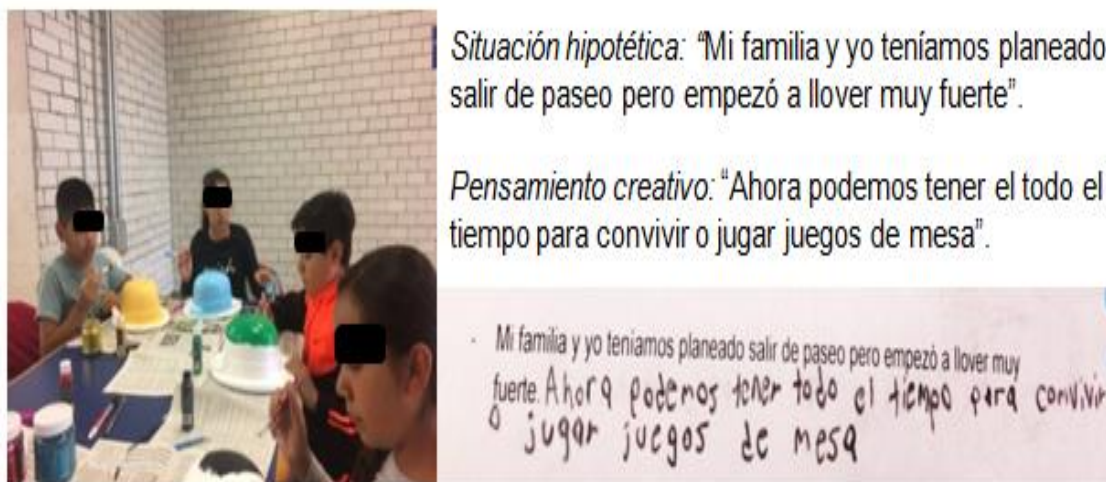


Figura 12. Ejercicio: Seis Sombreros para Pensar.

Además, en la sesión 6, los estudiantes reconocieron diferentes alternativas para el manejo de sus emociones, esto a través de la elaboración de un “árbol de las emociones” (Ver Figura 13), en el que cada rama representa una forma o estrategia a la cual pueden recurrir cuando se sientan enojados, tristes o frustrados, tales como: cambiar la respiración, tomar distancia, darse un tiempo para reflexionar, pensar positivamente, escuchar música, hacer ejercicio o alguna actividad agradable.



Figura 13. *Árbol de las emociones*

Finalmente, en la siguiente tabla se presentan algunos comentarios depositados en el buzón, así como expresiones verbales por parte de los participantes antes y después de las actividades del bloque 1.

Tabla 13.

Expresiones verbales antes y después de las actividades del bloque 1

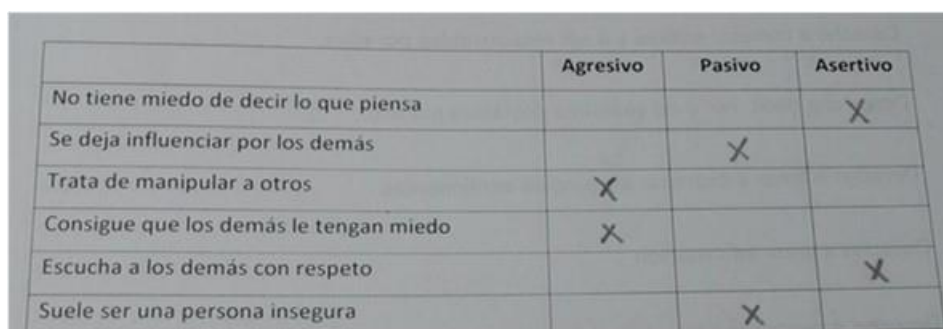
| Sesión | Al iniciar las actividades | Al finalizar las actividades |
|---------------|--|---|
| 2 | <p><i>“No sé bien que emociones siento”</i></p> <p><i>“Tengo que pensar que emociones siento”</i></p> | <p><i>“Estamos llenos de emociones”</i></p> <p><i>“Las emociones no se manejan solas, hay que aprender a controlarlas”</i></p> |
| 3 | <p><i>“Tienes miedo cuando eres cobarde”</i></p> <p><i>“No sé que diferencia hay entre un miedo bueno y otro malo”</i></p> <p><i>“No sabía que había miedos buenos o malos”</i></p> | <p><i>“Hay miedos que son buenos, como cuándo camino en la calle y veo a alguien extraño, (el miedo) hace que me vaya de ahí”</i></p> <p><i>“Le tengo miedo a las ratas y a las cucarachas y es bueno porque son muy sucias y hacen daño”</i></p> <p><i>“Tengo miedo cuando voy a exponer, pero es un miedo malo porque hace que me ponga nerviosa”</i></p> <p><i>“Le tengo miedo a los exámenes, pero puede ser bueno porque hace que estudié más”</i></p> |
| 4 | <p><i>“No sé en qué soy bueno”</i></p> <p><i>“No sé qué características tengo”</i></p> | <p><i>“En realidad anoté muchas cosas buenas”</i></p> <p><i>“Soy bueno en varias cosas”</i></p> |
| 6 y 7 | <p><i>“Cuando me enojo le pego a la pared”</i></p> <p><i>“Cuando me enojo digo cosas que lastiman a lo demás”</i></p> <p><i>“Cuando me molestan en la escuela, le pego a mis compañeros”</i></p> <p><i>“Cuando me regaña mi mamá o me enojo mucho azoto la cabeza en la pared”</i></p> | <p><i>“Sé lo que debo hacer si me enojo”</i></p> <p><i>“Puedo intentar respirar para calmarme y no decir cosas feas”</i></p> <p><i>“Puedo tratar de cambiar mi respiración para evitar pegarles”</i></p> <p><i>“Algo que podría hacer sería aplastar una de esas pelotas suaves o escuchar música relajante”</i></p> <p><i>“Me puedo deshacer del enojo y dejarlo ir”</i></p> |

De esta manera, se considera que se alcanzaron satisfactoriamente los objetivos planteados para el bloque de comprensión y expresión de emociones.

Bloque 2: Habilidades de relación interpersonal

A continuación, se presentan los resultados del bloque 2, el cual tuvo como objetivo: conocer los diferentes estilos de comunicación, reconocer las características de la asertividad e identificar los sentimientos del otro y ponerse en su lugar (empatía).

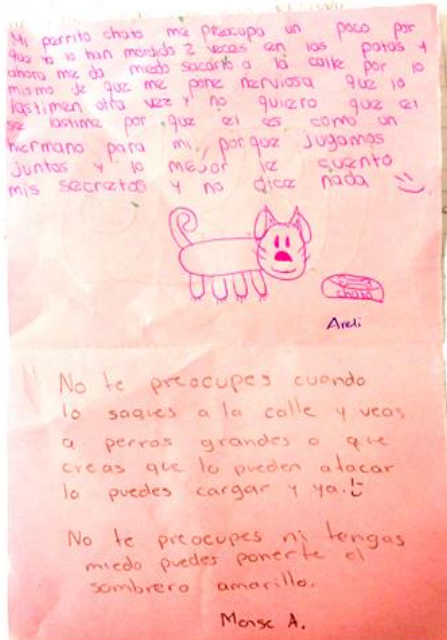
Al respecto, en la sesión 9, los alumnos lograron identificar los tres estilos de comunicación (Ver Figura 14), además, seis de ellos se percibieron como agresivos, uno como pasivo, tres como asertivos y los demás expresaron combinaciones como agresivo-pasivo.



| | Agresivo | Pasivo | Asertivo |
|--|----------|--------|----------|
| No tiene miedo de decir lo que piensa | | | X |
| Se deja influenciar por los demás | | X | |
| Trata de manipular a otros | X | | |
| Consigue que los demás le tengan miedo | X | | |
| Escucha a los demás con respeto | | | X |
| Suele ser una persona insegura | | X | |

Figura 14. Hoja de trabajo: Estilos de comunicación

También, a través de la proyección de cortometrajes y ejercicios prácticos, los alumnos pudieron comprender y poner en práctica la empatía, lo anterior a través de una actividad en la sesión 10 donde los participantes expresaron un problema o preocupación, ante el cual otro de sus compañeros le dio lectura y escribió un consejo considerado como asertivo. En la siguiente figura se puede apreciar que la estudiante reflejó elementos asertivos y a su vez rescató aspectos de la dinámica “sombreros del pensamiento”.

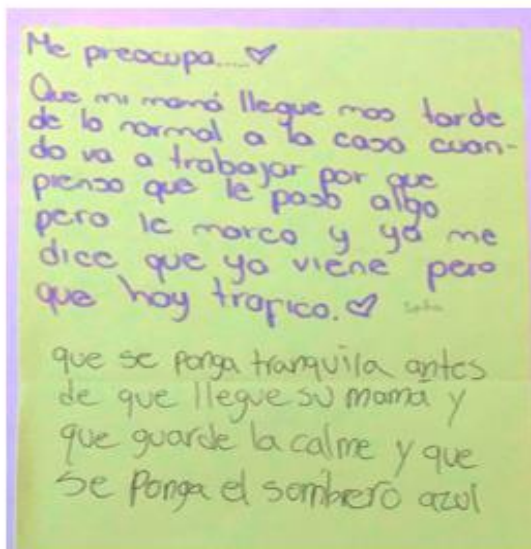


Problema: “Mi perrito chato me preocupa un poco porque ya lo han mordido dos veces en las patas y ahora me da miedo sacarlo a la calle por lo mismo que me pone nerviosa que lo lastimen otra vez y no quiero que él se lastime porque él es como un hermano para mí, porque jugamos juntos y lo mejor de todo es que le cuento secretos y no dice nada”.

Consejo asertivo: “No te preocupes cuando lo saques a la calle y veas a perros grandes o que creas que lo pueden atacar, lo puedes cargar y ya. No te preocupes ni tengas miedo, puedes ponerte el sombrero amarillo”.

Figura 15. Ejemplo 1: ejercicio asertividad.

Otro ejemplo de esta actividad es el que se muestra en la Figura 16, donde de igual forma, otro alumno puso en práctica su asertividad y uso la técnica de los sombreros para hacer referencia a un pensamiento tranquilo que minimizara el malestar en su compañera.



Problema: “Me preocupa que mi mamá llegue más tarde lo normal cuando va a trabajar porque pienso que le paso algo pero le marco y ya me dice que ya viene pero que hay tráfico”.

Consejo asertivo: “Que se ponga tranquila antes de que llegue su mamá y que guarde la calma y que se ponga el sombrero azul”.

Figura 16. Ejemplo 2: ejercicio asertividad.

Un aspecto importante fue el trabajado en la sesión 14 “Mi anuncio clasificado” (Ver Figura 17) ya que los alumnos lograron expresar sus cualidades y todo aquello que ellos consideraran atractivo de su forma de ser, en este sentido, se observó que la mayoría de los niños hicieron trabajos muy elaborados; unos destacando más por su contenido y otros por el diseño. Esta actividad resultó valiosa, ya que retomaron algunos de los elementos abordados en sesiones anteriores como la identificación de emociones, la asertividad y el reconocimiento de características propias.

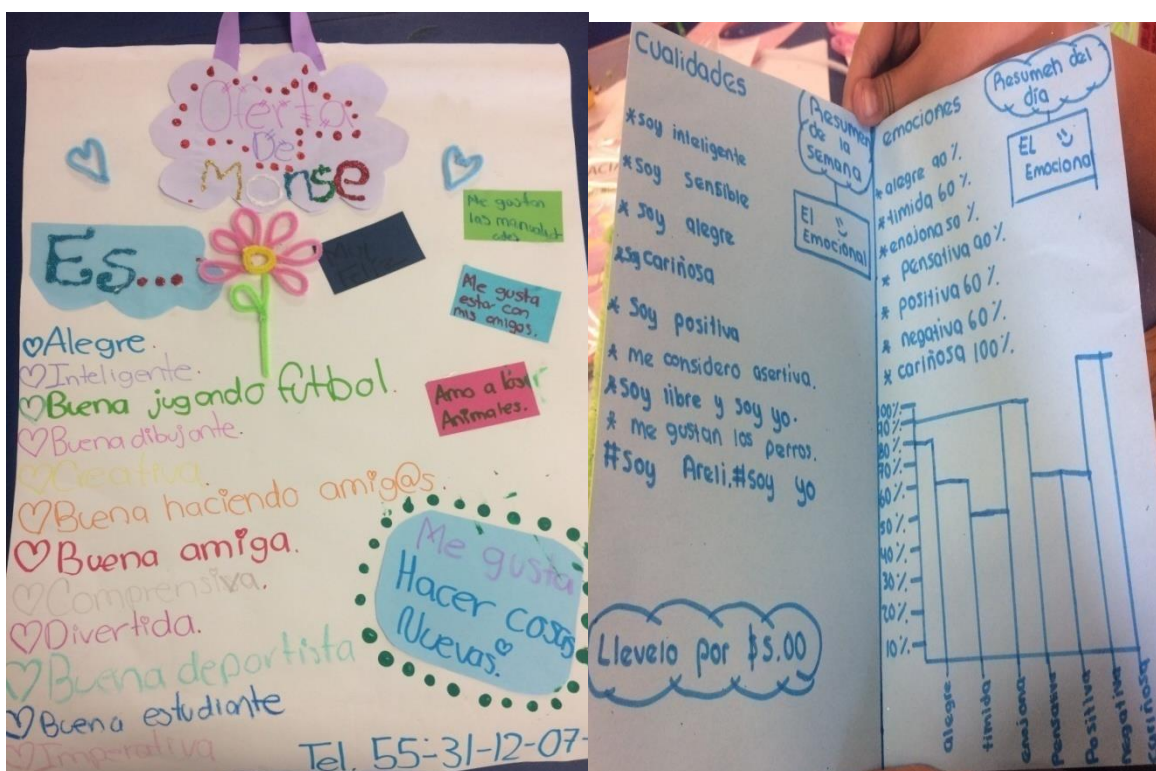


Figura 17. Mi anuncio clasificado

También, se planeó una actividad que involucró a estudiantes de cuarto y quinto grado que asistían a la FES Zaragoza y que formaban parte de otros programas de intervención de la residencia, de esta manera, los participantes de sexto año pudieron transmitirles algunos de los conocimientos que habían adquirido hasta ese momento. Para lograr esto, los alumnos se prepararon con anterioridad; hicieron listas de la información que darían, los materiales que usarían, se repartieron el contenido y lo practicaron entre ellos dándose

retroalimentación sobre sí se entendía, si ese escuchaba o sobre qué ejemplos se podían agregar.

Entre los contenidos y actividades que los niños eligieron se encontraban los sombreros del pensamiento y el árbol de las emociones, así mismo, hicieron uso del material que previamente realizaron y que conservaban en casa. Durante la organización, los participantes mostraron la capacidad de llegar a acuerdos respetando las ideas del otro, así como la puesta en práctica de la asertividad al preparar su discurso y la empatía al apoyar a sus compañeros a preparar su parte (Ver Figura 18).



Figura 18. *Actividad práctica: enseñando a los demás*

En la siguiente tabla se enlistan tanto expresiones verbales como comentarios hechos en el buzón, lo cual permitió observar cambios en el antes y después de las actividades del Bloque 2.

Tabla 14.

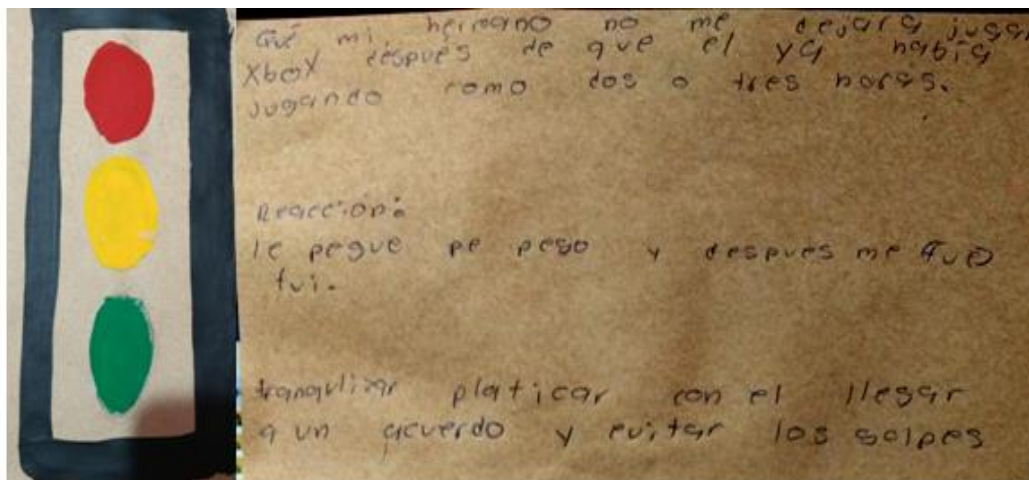
Expresiones verbales antes y después de las actividades

| Sesión | Al iniciar la actividad | Al finalizar la actividad |
|---------------|---|--|
| 9 | <i>“No tengo idea de cuáles son los estilos de comunicación”, “Asertividad suena a acierto”</i> | <i>“Me di cuenta que soy un poco agresiva y que debo mejorar para ser asertiva” “Ahora sé que existen los derechos asertivos”</i> |
| 10 | <i>“Nunca había escuchado la palabra empatía”</i> | <i>“Es importante escuchar con más atención a mis amigos porque tienen muchas cosas para contar, desde una historia interesante hasta una chistosa. Siempre hay que ponernos en el lugar de la otra persona”</i> |
| 12 | <i>“Escuchar y oír son sinónimos”</i> | <i>“Aprendí que oír y escuchar es diferente. Oír es cuando la maestra dice que guardemos silencio y no le hacemos caso porque en realidad no le ponemos atención a lo que dice”</i> |
| 13 | <i>“Los estilos de comunicación yo sí me acuerdo cuáles son, agresivo, pasivo y agresivo”</i> | <i>“Mi mamá a veces es pasiva porque no nos dice nada cuando la hacemos enojar”</i> |
| 16 | <i>“Pero, ¿cómo puedo hacer un escudo que me proteja? No sé cómo” “¿Cómo me va a proteger el escudo?”</i> | <i>“Los colores en mi escudo representan todos los pensamientos que me van a calmar cuando alguien me diga algo feo” “El fuego en mi escudo representa mi enojo cuando me molestan, pero mi escudo evitará que le pegue a esa persona”</i> |

Bloque 3: Resolución de conflictos

A continuación, se presentan los resultados del bloque 3, mismo que tuvo dos objetivos: (1) identificar las propias estrategias para la solución de conflictos y (2) reconocer situaciones problemáticas a tiempo, buscar diferentes alternativas y elegir las más apropiada.

Así, la actividad de la sesión 17 consistió en que los niños recordaran y escribieran un conflicto ante el cual ellos consideraran que respondieron de forma inadecuada. Después, de manera individual elaboraron un semáforo en donde a cada color se le dio el siguiente significado: rojo-mantener la calma; amarillo-pensar en las diferentes soluciones y elegir una; y verde-expresarla asertivamente. Posteriormente, regresaron a su problema y se les pidió que se imaginaran nuevamente en esa situación, pero ahora, deberían usar el semáforo para así expresar otro modo de afrontarlo. En la Figura 19 se describe un ejemplo de esta dinámica.



Problema: "Que mi hermano no me dejara jugar Xbox después de que él ya había jugado como dos o tres horas".

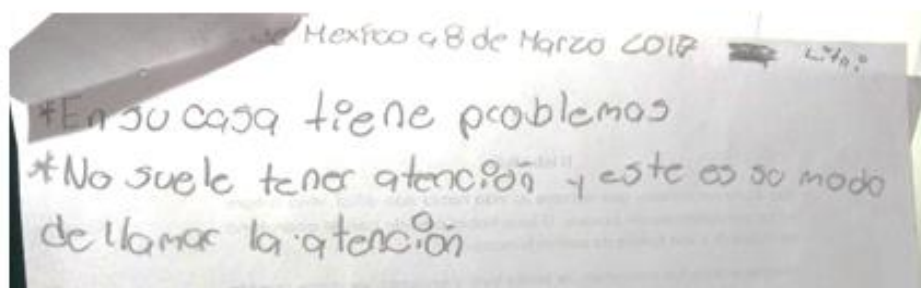
Reacción: "Le pegué, me pegó y después me fui".

Reacción usando el semáforo: "Tranquilizar, platicar con él, llegar a un acuerdo y evitar los golpes".

Figura 19. Ejercicio práctico: Resolución de conflictos y asertividad

En este sentido, los alumnos lograron comprender que ante un problema existe más de una solución, las cuales pueden ir desde alternativas poco favorecedoras hasta opciones más asertivas. Con esto, los participantes pudieron identificar que ellos tienen la capacidad de elegir la que les genere un mayor bienestar.

Por otro lado, en la sesión 19, se trabajó con situaciones hipotéticas que suponían cierto conflicto generado por algún compañero dentro del contexto escolar, así, se motivó a los participantes a poner en práctica su empatía y reflexionar sobre el por qué alguien puede tener ciertas actitudes o comportamientos que influyen negativamente en la convivencia, aspecto que se les invitó a tomar en cuenta ante la presencia de circunstancias similares. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de dos posibilidades que planteó un alumno al siguiente escenario: *“Sofía tiene 14 años y en clase siempre intenta organizar al grupo para ir en contra de las reglas o buscar su beneficio. Además, tiene muy bajas calificaciones”* (Ver Figura 20).



- “En su casa tiene problemas”.
- “No suele tener atención y este es su modo de llamar la atención”.

Figura 20. Ejercicio práctico: Empatía en la resolución de conflictos

Así mismo, en la sesión 20, a través del trabajo cooperativo en la creación de historias a partir de una imagen, los alumnos pusieron en práctica algunas estrategias para la solución de conflictos, entre ellas, la negociación y la escucha activa para llegar a un acuerdo en el proceso de la actividad. De igual forma, en

sus productos, se vieron reflejados elementos como la empatía, y valores (Ver Figura 21).

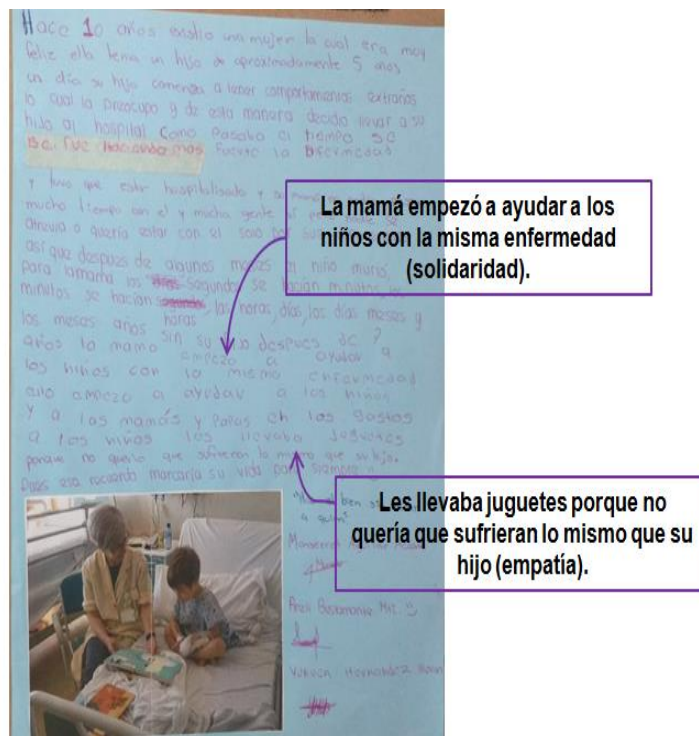


Figura 21. Ejercicio práctico: Creando historias

Por otra parte, en una primera actividad de la sesión 20, los estudiantes lograron comprender que hay problemas que pueden solucionar ellos mismos y otros que se encuentran fuera de su alcance. Lo anterior fue posible con la elaboración de una lista con todos los conflictos que identificaran en su vida (desde lo más simple, hasta lo más complejo), después, a manera de reflexión anotaron un “Sí puedo” o “No puedo” a cada situación, dependiendo de su percepción. Es importante recalcar que este ejercicio fue totalmente individual, ya que los niños pidieron no compartir sus escritos porque consideraban que había cosas muy personales y sensibles, esto se respetó y al finalizar se acordó romper la hoja.

Así mismo, la segunda dinámica de esta sesión fue “Ganchos que me rescatan”, aquí se les pidió retomar tres situaciones de la actividad anterior que sí quisieran compartir con sus compañeros, esto con el objetivo de que identificaran

las herramientas con las que cuentan para enfrentar dichas circunstancias. En la Figura 22, se muestra el ejemplo de los ganchos de cuatro niños, en donde en un extremo anotaron el problema y en el otro el recurso: (1) *que mi papá no está conmigo-que mi mamá está conmigo*; (2) *que mi hermana dice que me muera-pienso en mi papá y me da más fuerza*; (3) *me ofende que comparen-tengo amigos que apoyan*; y (4) *que mis padres se peleen-la música me ayuda*. De esta manera, el propósito fue que los niños reconocieran que existen pensamientos o acciones que los pueden ayudar a minimizar el malestar que generan ciertos eventos, aunque estos no tengan una solución que dependa de ellos.

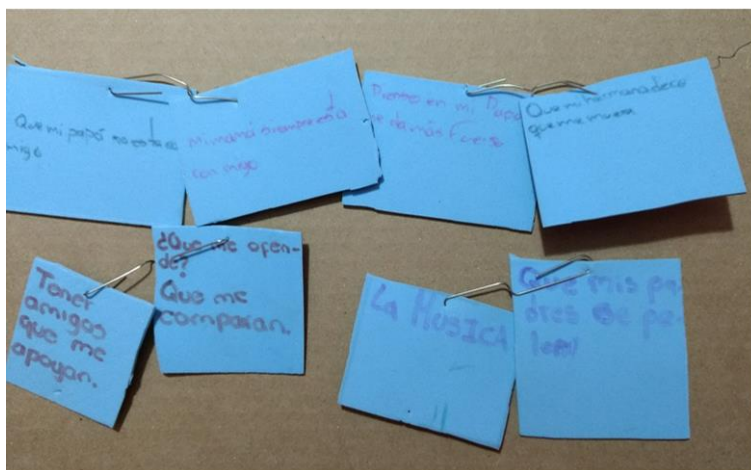
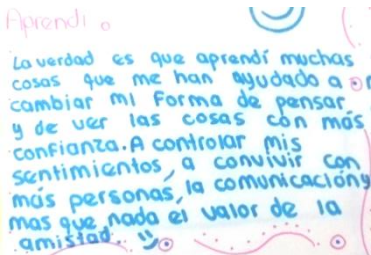
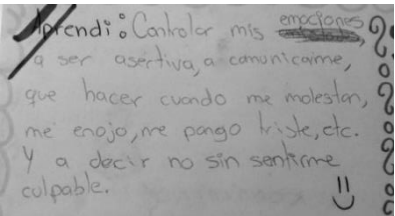
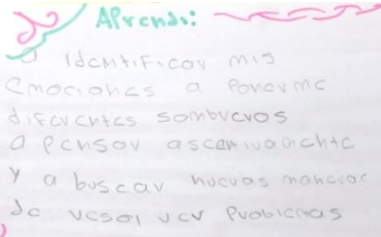
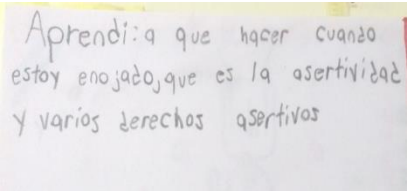


Figura 22. Ejercicio práctico: Ganchos que me rescatan.

Finalmente, en la Tabla 17 se exponen algunos de los comentarios que los alumnos escribieron durante la sesión de cierre. Esta última actividad fue valiosa, ya que permitió conocer la opinión que los participantes tenían acerca del programa.

Tabla 15.

Percepción de los alumnos sobre el programa de IE

| Ejemplos sobre la Percepción de los Alumnos sobre el Programa | |
|---|---|
| Evidencia | Transcripción |
|  | <p><i>“La verdad es que aprendí muchas cosas que me han ayudado a cambiar mi forma de pensar y de ver las cosas con más confianza. A controlar mis sentimientos, a convivir con más personas, la comunicación y más que nada el valor de la amistad”.</i></p> |
|  | <p><i>“Aprendí a controlar mis emociones, a ser asertiva, a comunicarme, qué hacer cuando me molestan, cuando me enoja, cuando me pongo triste, etc., y a decir no sin sentirme culpable”.</i></p> |
|  | <p><i>“Aprendí a identificar mis emociones, a ponerme diferentes sombreros, a pensar asertivamente y a buscar nuevas maneras de resolver problemas”.</i></p> |
|  | <p><i>“Aprendí a qué hacer cuando estoy enojado, qué es la asertividad y varios derechos asertivos”.</i></p> |

De esta manera, se puede concluir que las actividades que integraron el programa de intervención permitieron alcanzar los objetivos establecidos en cada bloque, así, los alumnos adquirieron herramientas que favorecieron su inteligencia emocional.

Fase 4: Efectos del programa en las aptitudes sobresalientes de los participantes (Post-test)

Objetivo

Realizar una evaluación post test para identificar los cambios en las aptitudes de los alumnos que participaron en la instrumentación del programa de Educación Emocional.

Escenario

La evaluación post test se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional y quedó conformada por 13 alumnos (7 niñas y 6 niños, $M_{edad}=11.38$) identificados con aptitud sobresaliente y que participaron en la instrumentación del programa.

Herramientas

Para la evaluación post test se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Escala Wechsler de Inteligencia para niños WISC-IV (Wechsler, 2005).
- Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Court & Raven, 1993).
- Test de Pensamiento Creativo de Torrance Versión Figural A (Torrance, 2008).
- Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005).
- Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014).
- Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (2005):

- Versión Modificada de la Escala de Actitudes y Creencias Antisociales (Butler, Parry, & Fearon, 2015).
- Versión Modificada de la Escala de Tendencias Prosociales (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003).

Procedimiento

Al finalizar la intervención se programó la evaluación post test dentro de las instalaciones de la FES Zaragoza, de esta manera, se acordaron tres sesiones grupales para aplicar los instrumentos de la siguiente forma: (1) en el primer día se aplicó el Inventario de Bar-On, el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Autoconcepto Académico; (2) en el segundo tocó el turno a la Escala de Compromiso con la Tarea y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance y; (3) y en el tercero se aplicó la escala de normas y conducta prosocial. Finalmente, se evaluó de manera individual a los niños mediante la escala de inteligencia WISC-IV.

Una vez concluida la evaluación, se calificaron los instrumentos y se capturaron los datos en el programa estadístico SPSS v.20. Posteriormente, para determinar los efectos del programa de intervención se realizó un análisis estadístico a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon y una ANOVA de medidas repetidas para conocer los cambios en cada participante.

Resultados

Con el objetivo de conocer los efectos del programa y la manera en que éste favoreció el desarrollo de las aptitudes sobresalientes de los alumnos, se realizó un análisis de las puntuaciones obtenidas a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon y con una ANOVA de medidas repetidas con factor intrasujeto. A continuación se presentan los resultados.

Inteligencia

Para la evaluación de la inteligencia se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Inteligencia WISC-IV. En cuanto a la primera prueba, se observó un incremento estadísticamente significativo ($p=.005$, $\alpha=.05$), lo cual indica que los participantes mejoraron en su capacidad de percepción y razonamiento de tipo no verbal para la solución de problemas. En la siguiente figura se puede apreciar la comparación de las medias entre el pre y post test (Ver figura 23).

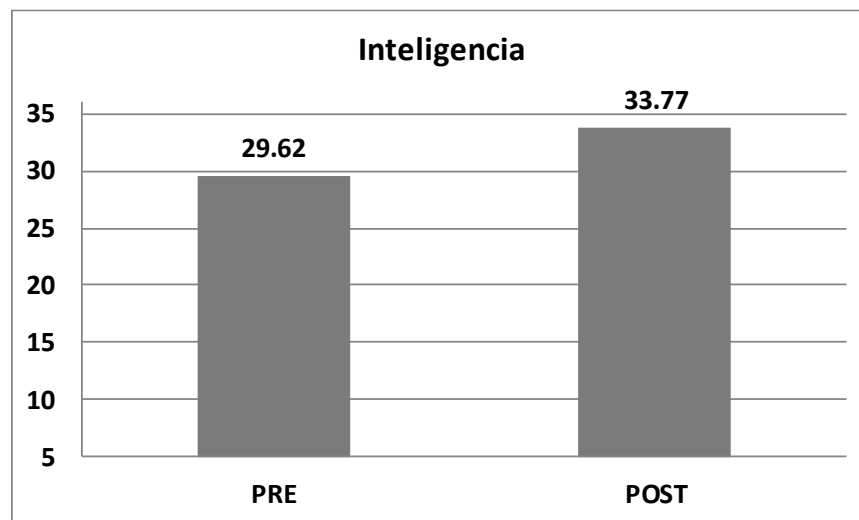


Figura 23. Medias de las puntuaciones pre test – post test del Test de Matrices Progresivas de Raven

Así mismo, a través del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) se encontró un incremento significativo $F=0.012$, $p\leq.05$, lo cual indicó que esta mejoría se vio reflejada en siete de los 13 alumnos (Ver Tabla 16).

Ahora bien, en el caso de D.M.L., se observó una discrepancia importante en sus resultados, así, ante la baja puntuación en su pre test y tomando en cuenta su desempeño en el WISC-IV se sugiere considerar la posible influencia de algún aspecto como: falta de comprensión en las instrucciones, poca concentración, cansancio, etc.

Tabla 16.

Puntuaciones pre test – post test en el Test de Matrices Progresivas de Raven

| | Raven | |
|-----------------|-------|------|
| | Pre | Post |
| M.A.A. | 32 | 33 |
| A.M.D. | 31 | 34 |
| M.T.L. | 32 | 34 |
| C.Y.C.M. | 35 | 35 |
| S.G.H. | 32 | 34 |
| A.B.M. | 33 | 35 |
| Y.H.M. | 34 | 34 |
| V.S.M.F. | 29 | 33 |
| K.A.R.C. | 35 | 34 |
| D.M.L. | 16 | 33 |
| K.P.O.B. | 28 | 33 |
| A.T.Z. | 35 | 34 |
| U.C.J. | 24 | 33 |

Por otra parte, de manera grupal, en el análisis del WISC-IV se observaron incrementos estadísticamente significativos en los cuatro índices; comprensión verbal ($p=0.002$, $\alpha=.05$), razonamiento perceptual ($p=.001$, $\alpha=.05$), velocidad de procesamiento ($p=.028$, $\alpha=.05$) y memoria de trabajo ($p=.046$, $\alpha=.05$).

Así mismo, en cuanto al CI total, se reflejó un aumento significativo ($p=.001$, $\alpha=.05$), lo cual sugiere que el programa favoreció el desarrollo de habilidades intelectuales en los niños (Ver Figura 24).

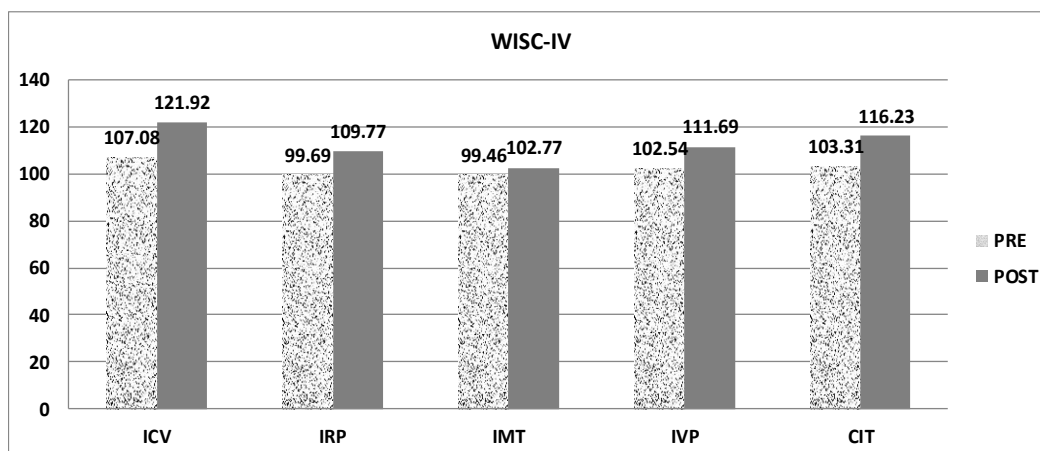


Figura 24. Medias de las puntuaciones pre test –post test de las subescalas del WISC-IV

Con relación a la escala de *Comprensión Verbal*, se observó un incremento significativo en las pruebas *semejanzas* ($p=.033$, $\alpha=.05$) y *vocabulario* ($p=.008$, $\alpha=.05$). Estos datos indican que los estudiantes mejoraron su capacidad de razonamiento verbal, lo cual hace referencia a la habilidad para relacionar conceptos y distinguir sus características esenciales; también se favoreció su lenguaje y comprensión de palabras. Por otro lado, en *comprensión* ($p=.286$, $\alpha=.05$), el aumento no fue significativo (Ver Figura 25).

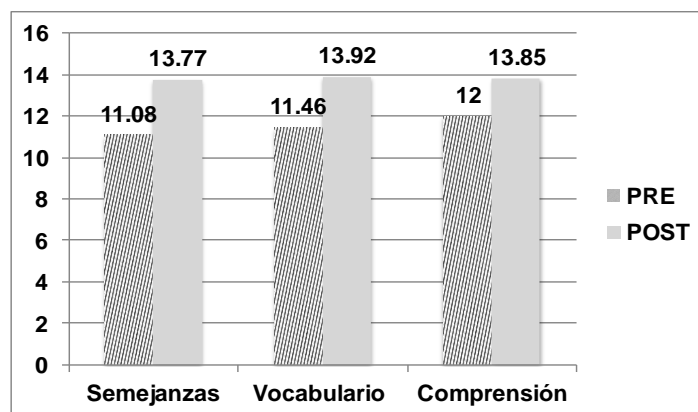


Figura 25. Medias de las puntuaciones de la subescala de *Comprensión Verbal*

Con respecto a la escala de Razonamiento Perceptual, los resultados mostraron un incremento significativo en *diseño con cubos* ($p=.011$, $\alpha=.05$) y *matrices* ($p=.046$, $\alpha=.05$), lo cual sugiere que los alumnos mejoraron su coordinación visomotora, así como su habilidad para relacionar elementos (Ver Figura 26). En el caso de *conceptos* ($p=.237$, $\alpha=.05$), no se observó un aumento significativo.

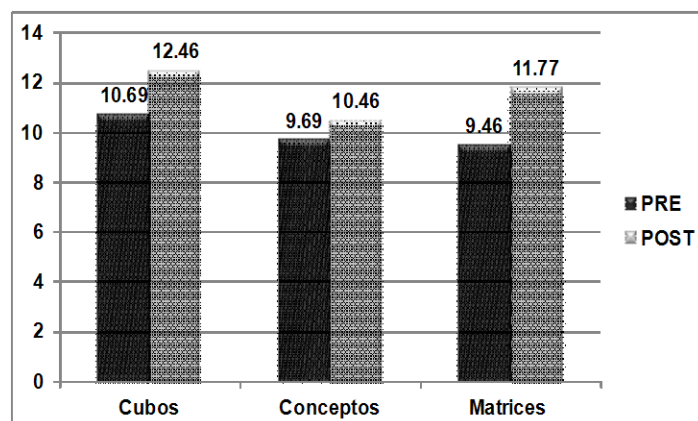


Figura 26. Medias de las puntuaciones de la subescala de *Razonamiento Perceptual*

En la escala de Memoria de Trabajo, los niños mostraron incrementos significativos ($p=.046$, $\alpha=.05$), lo cual habla de su mejora en la capacidad para retener, almacenar y manipular información.

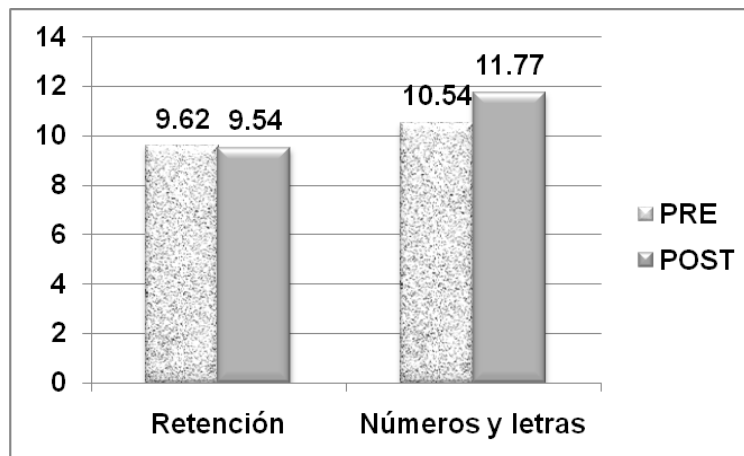


Figura 27. Medias de las puntuaciones de la subescala de Memoria de Trabajo

En cuanto a la escala de Velocidad de Procesamiento, los resultados mostraron un incremento significativo en *búsqueda de símbolos* ($p=.032$, $\alpha=.05$), lo que sugiere que los estudiantes mejoraron su atención sostenida y la capacidad de discriminación visual. En el caso de la prueba de *claves* ($p=.097$, $\alpha=.05$), el aumento no fue significativo (Ver Figura 28).

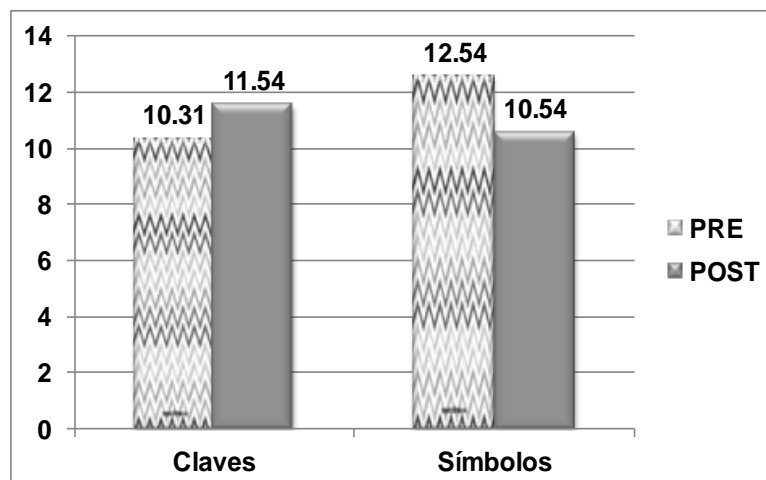


Figura 28. Medias de las puntuaciones de la subescala de Velocidad de Procesamiento

Posteriormente, con la finalidad de conocer los cambios intrasujetos, se realizó el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y se observó un

aumento significativo $F=.000$, $p\leq .05$, lo que señala que el nivel de CI aumentó en todos los alumnos participantes. Como se observa en la Tabla 17, tres niños obtuvieron un CI arriba de 125 que equivale a un nivel “superior”, seis puntuaron entre 110-120 lo que corresponde a “promedio alto” y cuatro registraron un rango entre 108-109 que se relaciona con un nivel “promedio”.

Tabla 17.
Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Inteligencia WISC-IV.

| Alumno | Sexo | CI total | | ICV | | IRP | | IMT | | IVP | |
|-----------------|------|----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| | | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post |
| C.Y.C.M. | M | 94 | 115 | 96 | 119 | 94 | 121 | 107 | 104 | 85 | 94 |
| M.A.A. | F | 94 | 114 | 81 | 112 | 94 | 108 | 97 | 99 | 121 | 121 |
| L.M.T.L. | F | 106 | 109 | 108 | 114 | 100 | 104 | 97 | 97 | 112 | 112 |
| A.M.D. | M | 106 | 113 | 112 | 112 | 100 | 119 | 104 | 104 | 97 | 97 |
| V.S.M.F. | F | 123 | 126 | 136 | 148 | 110 | 115 | 104 | 97 | 115 | 113 |
| Y.H.M. | F | 116 | 126 | 138 | 142 | 106 | 121 | 102 | 99 | 94 | 109 |
| K.A.R.C. | M | 104 | 119 | 99 | 121 | 106 | 108 | 102 | 104 | 103 | 121 |
| A.B.M. | F | 111 | 119 | 119 | 138 | 106 | 108 | 104 | 104 | 100 | 100 |
| S.G.H. | F | 105 | 109 | 106 | 108 | 100 | 102 | 102 | 102 | 106 | 118 |
| D.M.L. | M | 96 | 108 | 100 | 102 | 96 | 104 | 99 | 107 | 88 | 112 |
| K.P.O.V. | M | 112 | 129 | 128 | 134 | 94 | 96 | 110 | 123 | 103 | 141 |
| A.T.Z. | M | 89 | 109 | 96 | 116 | 86 | 106 | 74 | 97 | 115 | 105 |
| U.C.J. | M | 87 | 115 | 73 | 119 | 104 | 115 | 91 | 99 | 94 | 109 |

Creatividad

En la comparación de medias del pre test y post test de la prueba de creatividad no se encontró un aumento significativo ($p=.093$, $\alpha.05$), contrario a esto, se observó un descenso en las puntuaciones. Por lo anterior, resultó necesario un análisis

detallado de los resultados de cada subprueba, esto con el objetivo de obtener mayor información acerca de los indicadores evaluados.

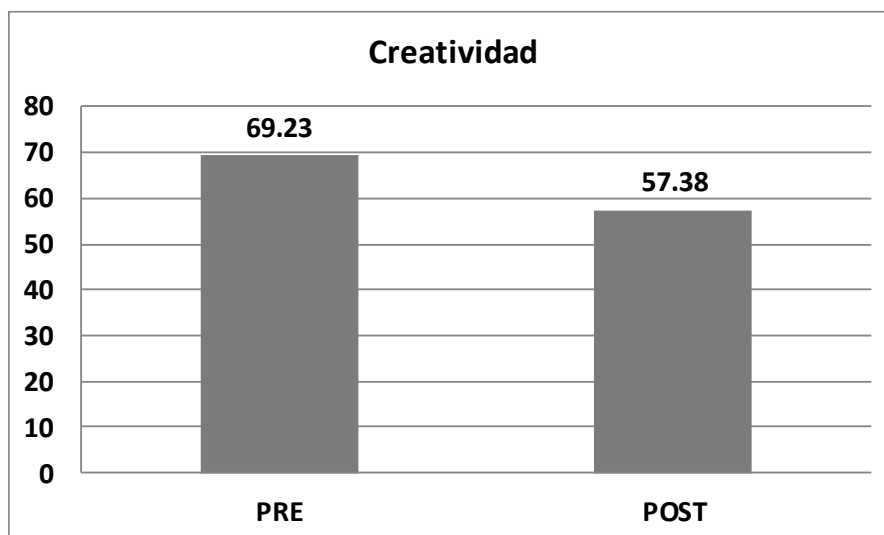


Figura 29. Medias de las puntuaciones pre test–post test del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

En los indicadores de la creatividad, se obtuvieron incrementos significativos en *elaboración* ($p=.048$, $\alpha=.05$), lo cual es muestra de que los alumnos realizaron productos con un mayor número de detalles que en el pre test. Así mismo, también se vio un aumento en *originalidad* ($p=.576$, $\alpha=.05$) y *cierre* ($p=.886$, $\alpha=.05$), que si bien no fue un dato significativo, habla de la capacidad de los estudiantes para crear ideas inusuales, novedosas y que van más allá de lo esperado.

Por otro lado, es importante señalar que se mostró un decremento significativo en *fluidez* ($p=.002$, $\alpha=.05$) y un descenso en las medias de *títulos* ($p=.169$, $\alpha=.05$) lo cual sugiere que los niños realizaron un menor número de productos y con títulos poco imaginativos. Lo anterior se puede deber a que los participantes dedicaron más tiempo a los detalles y elementos de los dibujos que hicieron. En la siguiente figura se pueden apreciar las medias de los indicadores del Test de Pensamiento Creativo.

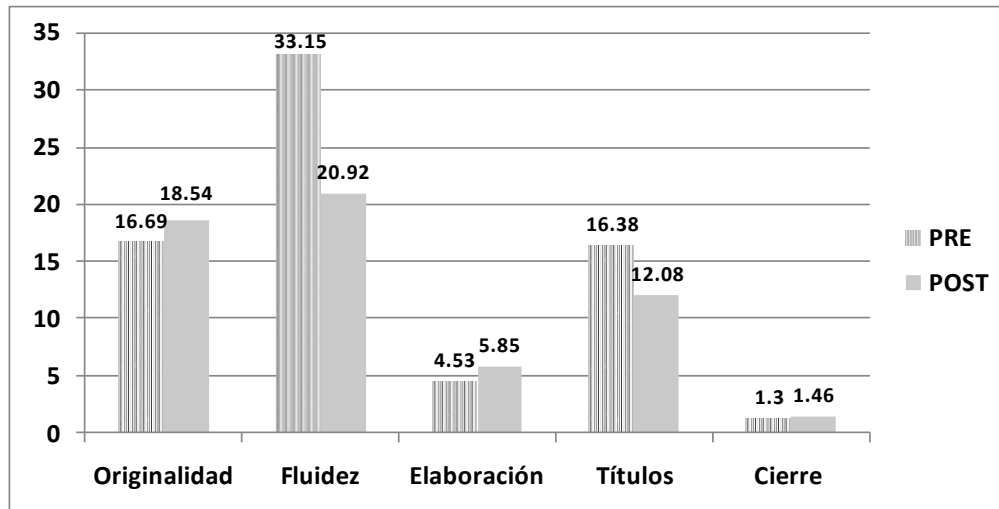


Figura 30. Medias de los indicadores del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

Así mismo, con la finalidad de establecer los cambios intrasujeto, se llevó a cabo el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y no se encontró un incremento estadísticamente significativo $F=.103 \leq .05$, ya que de los 13 alumnos participantes, sólo 4 mostraron un aumento en la prueba de Creatividad (Ver Tabla 20).

En este sentido, el estudiante A.M.D. obtuvo una puntuación notablemente mayor en el post test, al respecto, se puede precisar que al inicio del programa mostró dificultad al realizar dibujos, pintar o decorar y llegó a expresar “yo no sé decorar, no soy bueno para estas cosas”, sin embargo, un cambio notorio fue en la sesión 14, donde se percibió el esfuerzo del niño e inclusive se le reconoció que su trabajo contaba con varios elementos que lo hacían creativo; como el uso de foami, de pintura y de limpia pipas. Por otro lado, en el caso de M.T.L., se encontró un descenso significativo, lo cual probablemente se pudo deber a alguna variable como el cansancio, hambre o alguna otra situación, lo anterior debido a que fue una alumna con un alto nivel de participación y buen desempeño en las sesiones.

Tabla 20.

Puntuaciones pre test - post test en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance

| Alumno | Torrance | |
|-----------------|----------|------|
| | Pre | Post |
| M.A.A. | 59 | 62 |
| A.M.D. | 39 | 75 |
| M.T.L. | 74 | 37 |
| C.Y.C.M. | 57 | 25 |
| S.G.H. | 58 | 35 |
| A.B.M. | 52 | 77 |
| Y.H.M. | 90 | 81 |
| V.S.M.F. | 89 | 51 |
| K.A.R.C. | 82 | 42 |
| D.M.L. | 65 | 46 |
| K.P.O.B. | 85 | 94 |
| A.T.Z. | 75 | 58 |
| U.C.J. | 75 | 63 |

A continuación, se muestran algunos ejemplos de la prueba de creatividad, que reflejaron cambios en las producciones de los alumnos. En la Figura 31, se observa que la alumna, en la actividad 1 del pre test, realizó una niña que se considera como un dibujo común; mientras que en el post test, su creación se caracterizó por un nivel de mayor elaboración, originalidad y expresividad, así como un título que capturó la esencia del mismo *“Una laguna familiar (los primos)”*.

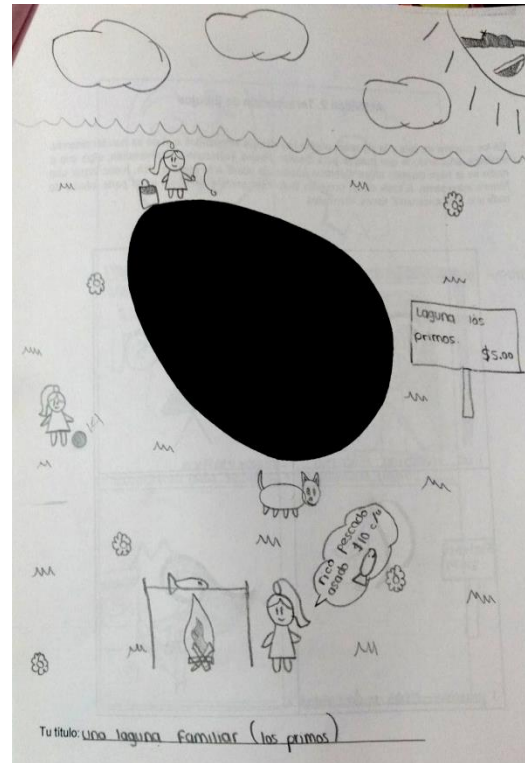
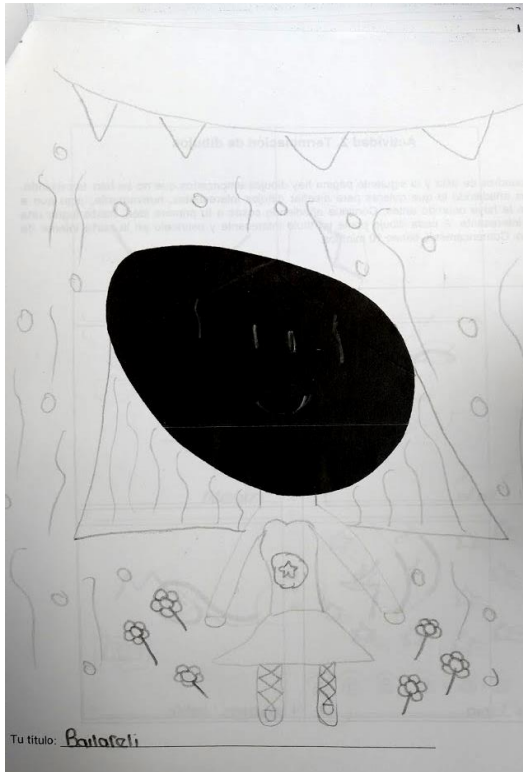


Figura 31. Pre test y post de la Actividad 1 de Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (ejemplo 1).

De igual manera, en la siguiente figura se muestra otro ejemplo donde la participante realizó en el pre test el dibujo de una flor, el cual es igualmente considerado como convencional, sin embargo en el post test el producto destacó por su originalidad así como por un título abstracto (“*Snoofer y la nueva vida*”) que fue más allá de lo que se está viendo.

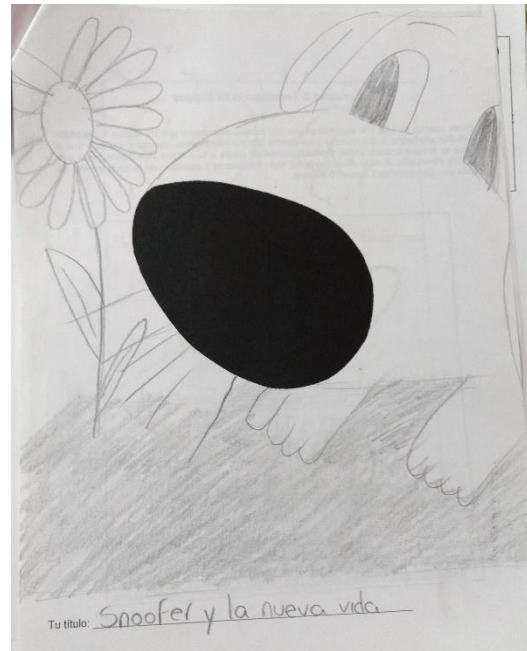


Figura 32. Pre test y post de la Actividad 1 de Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (ejemplo 1).

Un tercer ejemplo, es el presentado en la Figura 33, donde al comparar los productos del pre test con el post test de la actividad 2, éste último resaltó por una mayor elaboración, un título imaginativo que va más allá de lo concreto y una resistencia al cierre prematuro.

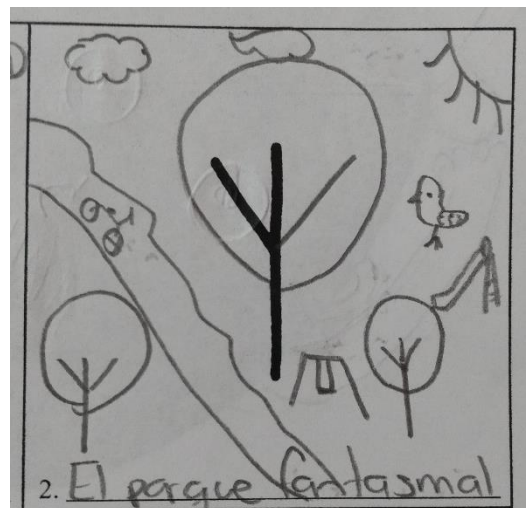
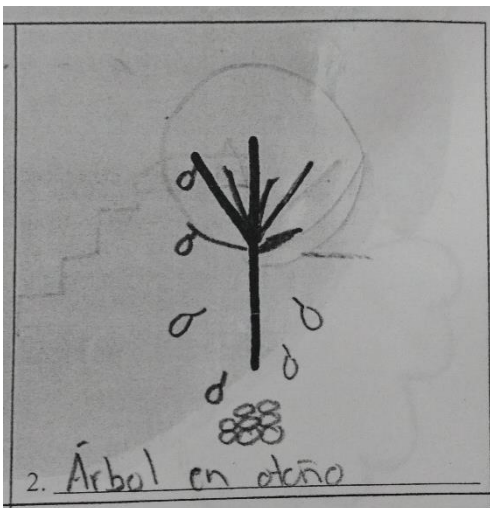


Figura 33. Pre test y post de la actividad 2 de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance.

Compromiso con la tarea

En cuanto a la comparación de las puntuaciones del pre test y post test, no se observaron cambios significativos, sin embargo, se reflejó un descenso en las medias obtenidas al finalizar el programa. Lo anterior se puede deber a diversos factores que se relacionan con aspectos motivacionales y que repercuten de manera directa en el contexto escolar del alumno.

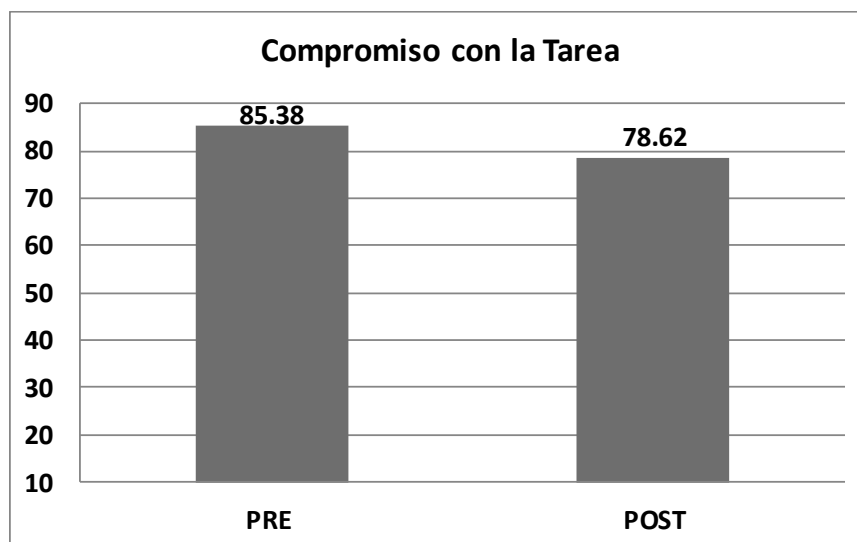


Figura 34 *Medias de las puntuaciones pre test–post test del Cuestionario de Compromiso con la Tarea*

También, con el objetivo de conocer los cambios intrasujeto, se realizó el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y no se observó un incremento estadísticamente significativo $F=.122 \leq .05$, ya que de los 13 participantes, sólo cuatro mostraron un incremento en esta variable.

Al respecto, los niños M.A.A, M.T.L y S.G.H. tuvieron un notorio incremento que pudo derivarse de una mejoría en su autoconfianza, lo cual a su vez se reflejó en una mayor perseverancia, dedicación y trabajo duro en sus actividades académicas (Ver Tabla 19). Por otro lado, los descensos se podrían relacionar con la evidencia empírica que ha señalado que a medida que los niños se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumenta (Aguilera & Bono, 2015; Alonso, 1995; Canvas, 2011; Güngören, 2009; Karaarslan & Sungur, 2011).

Tabla 19.

Puntuaciones pre test – post test en el Cuestionario de Compromiso con la Tarea
Compromiso

| Alumno | Pre | Post |
|-----------------|-----|------|
| M.A.A. | 79 | 90 |
| A.M.D. | 102 | 82 |
| M.T.L. | 55 | 66 |
| C.Y.C.M. | 76 | 83 |
| S.G.H. | 31 | 53 |
| A.B.M. | 103 | 95 |
| Y.H.M. | 90 | 80 |
| V.S.M.F. | 105 | 83 |
| K.A.R.C. | 84 | 65 |
| D.M.L. | 94 | 73 |
| K.P.O.B. | 95 | 87 |
| A.T.Z. | 99 | 85 |
| U.C.J. | 98 | 80 |

Autoconcepto académico

Al comparar las puntuaciones del pre test con el post test, no se obtuvieron diferencias significativas ($p=.239$, $\alpha=.05$), sin embargo se observó un incremento en las medias al concluir la intervención, lo cual refleja que se favoreció en cierta medida la percepción que tienen los alumnos de sí mismos con respecto al ámbito académico (Ver Figura 35).

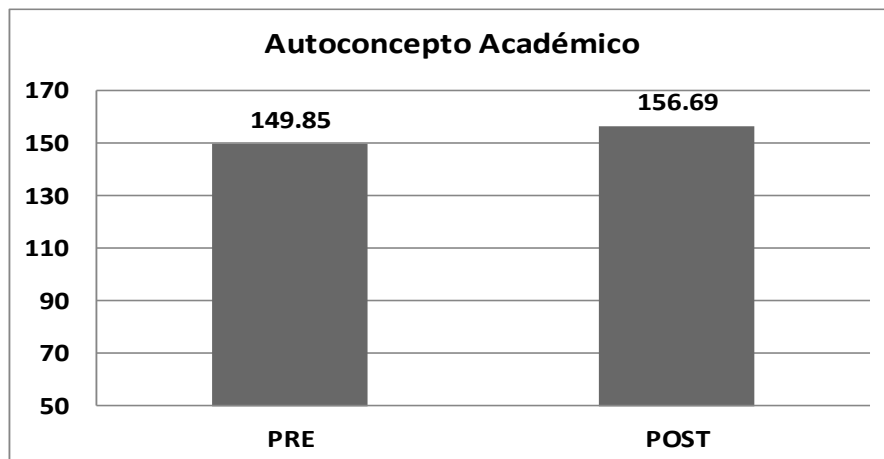


Figura 35. Medias de las puntuaciones pre test–post test de la escala de Autoconcepto Académico.

De igual manera, también fueron evaluados los cambios intrasujetos mediante el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) y no se encontró un incremento significativo $F=.279, p \leq .05$, lo que indicó que el nivel de Autoconcepto Académico mejoró en solo seis de los trece estudiantes que participaron en el programa (Ver Tabla 20).

Ahora bien, en las participantes M.T.L. y A.B.M. se observaron aumentos relevantes en el post test, ante esto, es necesario mencionar que fueron alumnas muy comprometidas y con un destacado nivel de reflexión que se pudo reflejar en su evaluación final, incluso llegaron a expresar verbalmente “venir aquí ha hecho que mi manera de pensar sea distinta” y “yo siempre guardo todo lo que hacemos para que me sirva como un recordatorio en mi casa”. Por otra parte, tres niños tuvieron un marcado descenso en sus puntuaciones, sin embargo es preciso comentar que en el caso de U.C.J. su participación dentro del programa fue poco constante, así mismo, se percibió en A.M.D. y A.T.Z. cierta dificultad para la puesta en práctica de algunos conceptos, lo anterior se considera que pudo haber influido en los resultados.

Tabla 20.
Puntuaciones pre test – post test en la Escala de Autoconcepto Académico

| Alumno | Autoconcepto | |
|-----------------|--------------|------|
| | Pre | Post |
| M.A.A. | 150 | 150 |
| A.M.D. | 186 | 150 |
| M.T.L. | 123 | 170 |
| C.Y.C.M. | 143 | 147 |
| S.G.H. | 135 | 137 |
| A.B.M. | 144 | 178 |
| Y.H.M. | 153 | 148 |
| V.S.M.F. | 155 | 157 |
| K.A.R.C. | 152 | 150 |
| D.M.L. | 157 | 161 |
| K.P.O.B. | 153 | 158 |
| A.T.Z. | 165 | 156 |
| U.C.J. | 176 | 145 |

Inteligencia Emocional

En cuanto a la comparación de medias del pre test y el post test del Inventario de Inteligencia Emocional, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las escalas; *intrapersonal* ($p=.256, \alpha.05$), *interpersonal* ($p=.115, \alpha.05$), *manejo del estrés* ($p=.440, \alpha.05$), *adaptabilidad* ($p=.056, \alpha.05$), *ánimo* ($p=.916, \alpha.05$), e *impresión positiva* ($p=.115, \alpha.05$). Sin embargo, en la siguiente gráfica se puede observar que cinco escalas mostraron un incremento en las puntuaciones, lo que en cierta medida habla de una mejoría en la capacidad de autocomprensión, asertividad, empatía, control del estrés, habilidad para resolver problemas y una percepción favorable de sí mismo.

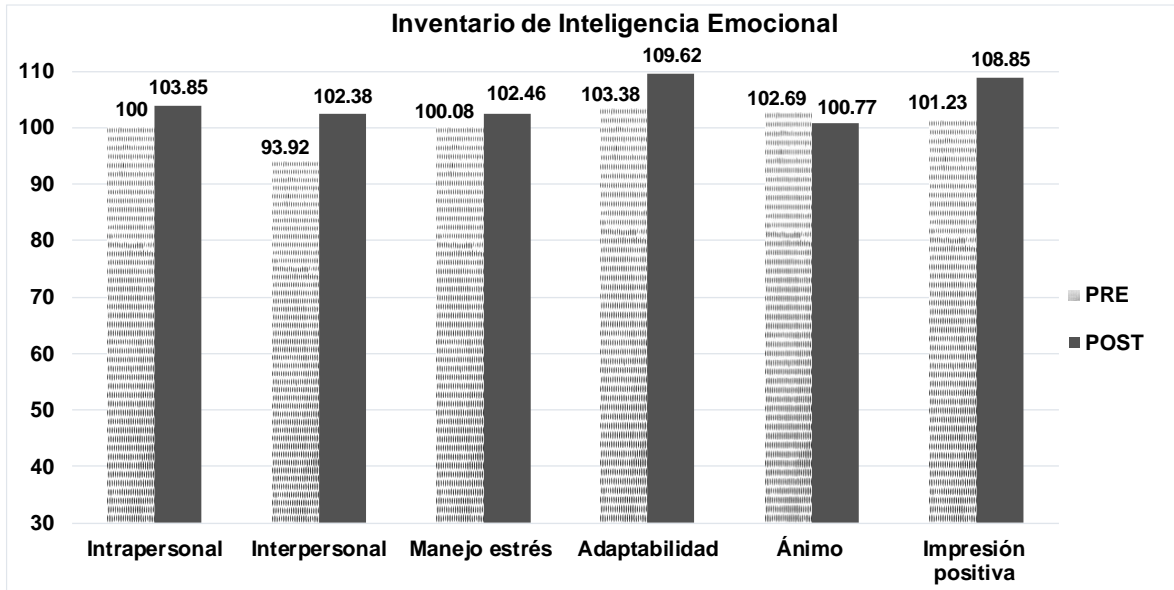


Figura 36. Medias del pre test–post test de las escalas del Inventario de IE.

De igual manera, aunque las puntuaciones obtenidas en el pre test y post test del *Coficiente Emocional* ($p=.059, \alpha.05$) no resultaron significativas, se observó un aumento en las medias, lo que sugiere que los alumnos mejoraron en cierta medida las habilidades que comprometen la IE (Ver Figura 37).

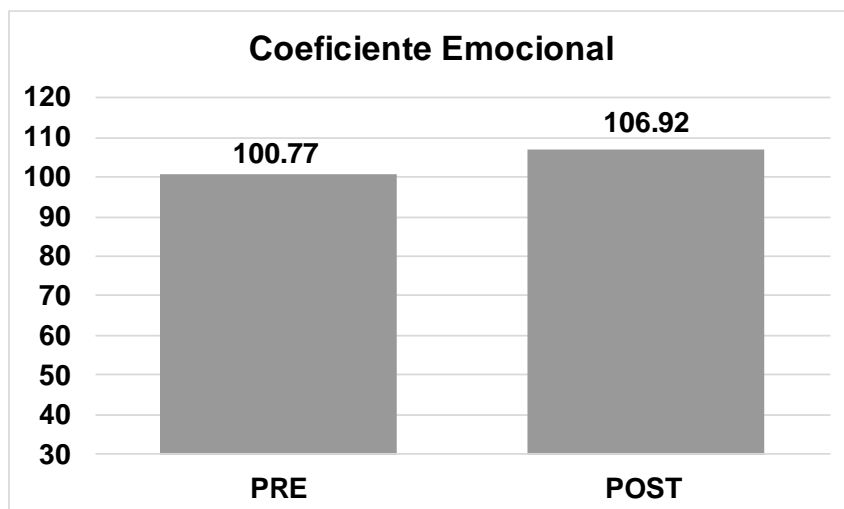


Figura 37. Medias del pre test–post test del Coeficiente Emocional.

También, con el objetivo de conocer los cambios intrasujeto, se llevó a cabo el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas, en el cual únicamente *adaptabilidad* resultó significativa $F=.122 \leq .05$, lo cual es indicador de una mejoría en el manejo de los cambios y en la resolución de problemas.

Por otro lado, en el caso de la escala *intrapersonal* fueron seis estudiantes en los que se observó una mayor autocomprensión, habilidad para ser asertivo y para visualizarse a sí mismo de manera positiva. En la *interpersonal* ocho niños mostraron incrementos en el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la empatía. En el *manejo de estrés* cinco alumnos reflejaron mejor tolerancia y control de los impulsos. En *ánimo* siete obtuvieron puntuaciones que indicaron capacidad para mirar el lado bueno de las situaciones. Y en *impresión positiva* once resultaron tener una percepción excesivamente favorable de sí mismo.

Finalmente, con relación al *coeficiente emocional*, nueve alumnos tuvieron un aumento que reflejó una mejoría en el afrontamiento de las demandas cotidianas (Ver Tabla 21).

Tabla 21.
Puntuaciones pre test – post test del Inventario de Inteligencia Emocional.

| Puntuaciones Pre test- Post test del Inventario de Inteligencia Emocional | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|------|----------|------|--------|------|-----------|------|-------|------|------|------|-----------|------|
| Alum. | Intra | | Inter | | Manejo | | Adaptabi- | | Ánimo | | C.E. | | Impresión | |
| | personal | | personal | | estrés | | lidad | | | | | | Positiva | |
| | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post | Pre | Post |
| CYCM | 103 | 111 | 80 | 110 | 101 | 101 | 95 | 109 | 104 | 111 | 95 | 110 | 83 | 108 |
| MAA | 105 | 105 | 111 | 108 | 108 | 98 | 104 | 116 | 116 | 110 | 111 | 108 | 112 | 118 |
| LMTL | 89 | 73 | 100 | 102 | 94 | 121 | 110 | 104 | 75 | 94 | 99 | 101 | 81 | 97 |
| AMD | 103 | 103 | 96 | 85 | 110 | 90 | 98 | 104 | 115 | 86 | 106 | 95 | 103 | 118 |
| VSMF | 97 | 113 | 100 | 113 | 108 | 115 | 113 | 118 | 97 | 110 | 107 | 122 | 107 | 112 |
| YHM | 89 | 89 | 81 | 97 | 104 | 104 | 104 | 127 | 101 | 88 | 93 | 107 | 87 | 97 |
| KARC | 103 | 95 | 101 | 99 | 113 | 113 | 95 | 93 | 117 | 97 | 106 | 100 | 123 | 93 |
| ABM | 93 | 101 | 86 | 108 | 108 | 115 | 107 | 124 | 99 | 116 | 99 | 116 | 97 | 107 |
| SGH | 105 | 109 | 108 | 105 | 83 | 96 | 98 | 101 | 101 | 94 | 99 | 105 | 102 | 118 |
| DML | 110 | 107 | 77 | 107 | 94 | 92 | 98 | 98 | 99 | 111 | 95 | 102 | 103 | 118 |
| KPOV | 97 | 130 | 105 | 116 | 81 | 94 | 113 | 113 | 108 | 112 | 101 | 120 | 97 | 118 |
| ATZ | 107 | 107 | 107 | 88 | 103 | 103 | 114 | 104 | 117 | 102 | 112 | 102 | 118 | 98 |
| UCJ | 99 | 107 | 69 | 93 | 94 | 90 | 95 | 114 | 86 | 113 | 87 | 102 | 103 | 113 |

Instrumentos complementarios: Conducta antisocial y prosocial

Al comparar las puntuaciones pre test y post test de la escala de *conducta antisocial* se obtuvo una diferencia significativa ($p=.016$, $\alpha=.05$), lo cual indica que los alumnos al finalizar el programa reportaron una disminución de conductas que van contra las reglas establecidas en su contexto. Por otro lado, en cuanto a la *conducta prosocial*, no se obtuvieron cambios significativos ($p=.059$, $\alpha=.05$), sin embargo el descenso en las puntuaciones pudo deberse a la capacidad de los

niños para negarse a realizar acciones que en realidad no desean hacer, ya que este fue uno de los aspectos que se trabajó y que va relacionado con la asertividad (Ver Figura 37).

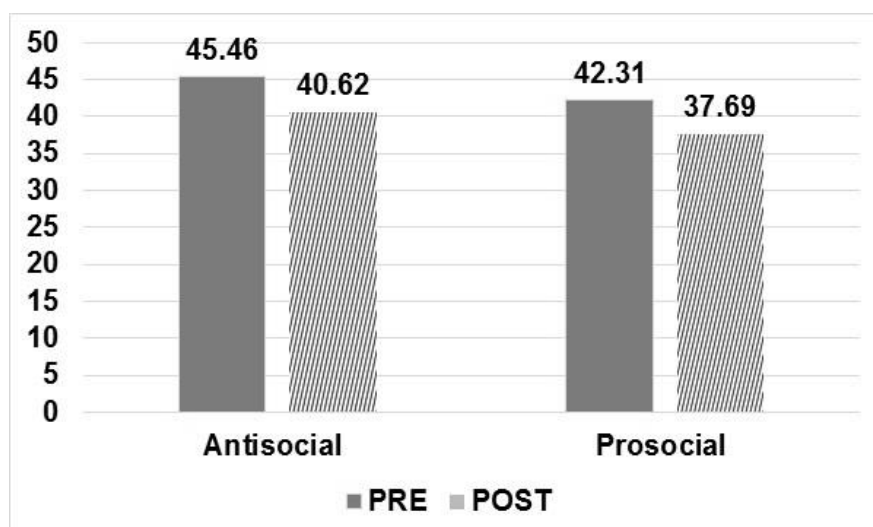


Figura 38. Medias de las puntuaciones pre test–post test de las escalas de Conducta Antisocial y Prosocial.

Finalmente, se realizó el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) para conocer los cambios intrasujetos en estas dos variables. De esta manera, en conducta antisocial se observó un decremento significativo $F=.012$, $p \leq .05$, lo cual indica que diez niños disminuyeron los actos que van en contra de las normas y reglas establecidas en su contexto.

Por otra parte, en conducta prosocial solo tres estudiantes reflejaron un aumento en llevar a cabo acciones en beneficio de otros. Al respecto, en un análisis de sus respuestas dentro de la escala Likert, los alumnos marcaron con mayor frecuencia la opción “me describe bien” en el post test, a diferencia del pre test donde eligieron “me describe mucho”, como consecuencia, la puntuación que se reflejó en la evaluación final disminuyó, sin embargo esto no es sinónimo de que los participantes dejarán de realizar actos sociales positivos (Ver Tabla 22).

Tabla 22.
Puntuaciones pre test y post test de los instrumentos adicionales.

| | Antisocial | | Prosocial | |
|-----------------|------------|------|-----------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post |
| M.A.A. | 49 | 42 | 41 | 31 |
| A.M.D. | 45 | 30 | 37 | 37 |
| M.T.L. | 44 | 45 | 34 | 41 |
| C.Y.C.M. | 57 | 47 | 39 | 40 |
| S.G.H. | 39 | 31 | 32 | 38 |
| A.B.M. | 47 | 45 | 48 | 38 |
| Y.H.M. | 36 | 40 | 43 | 35 |
| V.S.M.F. | 36 | 34 | 39 | 32 |
| K.A.R.C. | 47 | 42 | 48 | 29 |
| D.M.L. | 45 | 45 | 48 | 41 |
| K.P.O.B. | 49 | 41 | 47 | 42 |
| A.T.Z. | 38 | 45 | 49 | 47 |
| U.C.J. | 53 | 48 | 45 | 36 |

Discusión y conclusiones

Toda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida (Benavides et al., 2004). De acuerdo con Chávez et al., (2009) es pertinente señalar que los alumnos sobresalientes precisan adaptaciones que optimicen su desarrollo y aprendizaje, que se conozcan sus características y sus necesidades educativas con el fin de diseñar programas que brinden apoyo para potenciar sus capacidades.

Así mismo, es necesario resaltar que los alumnos con los que se trabajó pertenecían a una escuela pública situada en una zona vulnerable en el oriente de la Ciudad de México. Al respecto, se ha referido que frecuentemente estos contextos se caracterizan por ser ambientes poco estimulantes y los pone en una situación de riesgo al no ser detectados, razón por la cual su potencial puede disminuir o canalizarse en actividades antisociales (Chávez et al., 2009).

A continuación, se abordan los resultados derivados del proceso de atención a los estudiantes con aptitud sobresaliente. De esta manera, se retoma cada una de las fases planteadas; (1) identificación, (2) detección de necesidades y elaboración de perfil, (3) programa de intervención y (4) post test.

Así, en la fase 1 se seleccionó a los niños que cumplían obligatoriamente con dos de las tres características descritas por Renzulli (1978), quien planteó que la superdotación es fruto de la interacción exitosa de la habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad, adicionalmente debían destacar en alguna de las otras variables estudiadas; autoconcepto académico y nominación al maestro (Zacatelco, 2015).

Los resultados mostraron que fueron 17 los estudiantes identificados de una muestra total de 88, cifra que correspondió al 16% y coincidió con lo señalado por otras investigaciones que han reportado entre un 7 y 16% de alumnos con este perfil en escuelas de educación básica ubicadas en el Oriente de la Ciudad de México (Armenta, 2008; Ordaz & Acle, 2012; Zacatelco & Acle, 2009). Con lo anterior, se resalta la importancia del uso de modelos que tomen en cuenta los

distintos aspectos de la persona, ya que a través de ellos se amplían las posibilidades de detectar a un mayor número de niños sobresalientes.

Es importante mencionar que, de manera grupal, los participantes mostraron altos niveles de razonamiento perceptual, creatividad y autoconcepto académico. Así mismo, aunque no destacaron en compromiso con la tarea, los hallazgos encontrados confirmaron lo referido por autores como Armenta (2008), Gagné (2002), Ordaz y Acle (2012), Valadez et al. (2006) y Zacatelco (2005) quienes hicieron énfasis en considerar en la evaluación de estudiantes con aptitud sobresaliente tanto variables cognoscitivas como motivacionales.

Por otra parte, se observó que la nominación de los docentes fue una herramienta útil en la detección tal y como lo reportó Chávez, et al. (2014) y Chávez y Zacatelco (2010), ya que los maestros calificaron a diez estudiantes con puntuaciones altas con respecto a sus habilidades, aptitudes, estilos de aprendizaje e intereses. Así mismo, Pfeiffer (2008), señaló que los profesores con mayor experiencia poseen recursos que les permiten una detección más eficaz de los alumnos sobresalientes.

Cabe señalar que la fase 1 se complementó con la evaluación de la conducta prosocial y antisocial, lo anterior con el fin de recabar información acerca de estas variables. Así, la mayoría de los estudiantes reportó una tendencia a realizar actividades en beneficio del otro y cuatro de ellos mostraron una inclinación a llevar a cabo actos relacionados con el incumplimiento de las normas. De esta forma, de acuerdo con González (2015) es necesario cuestionar en qué medida se puede asegurar que la aptitud sobresaliente, por sí misma, será suficiente para garantizar el desarrollo de un ciudadano responsable, sensible y preocupado por aportar elementos positivos a su comunidad, y si esto no es así, cómo lograr que los niños y jóvenes con altas capacidades se apropien de normas y valores socialmente relevantes, y dirijan sus habilidades para un buen fin.

En la fase 2, la cual tuvo como objetivo la elaboración del perfil de los estudiantes detectados, se encontró que intelectualmente presentaban diversas

fortalezas en los cuatro índices evaluados a través del WISC-IV, lo cual coincide con lo referido por diversos autores quienes han señalado que los niños con altas capacidades destacan en diferentes aspectos cognitivos como: un amplio vocabulario, manejo de ideas abstractas, buena memoria de trabajo, excelentes habilidades perceptivas, entre otras (Betancourt & Valadez, 2012a; Gargiulo, 2010; López & Moya, 2011; SEP, 2006c).

Por otro lado, los padres de familia coincidieron en que sus hijos solían ser muy sensibles, enojones, con baja tolerancia a la frustración y en ocasiones tímidos, ante esto, se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, mismo en el que se observó una variabilidad en las habilidades socioemocionales de los alumnos. Lo anterior empata con diversos hallazgos que indican que no parece haber una conclusión firme, ya que existe una primera postura que ha referido que estas personas manifiestan un buen ajuste en este ámbito (Baer, 1991; Freeman, 1983; Terman, 1925), sin embargo, también se ha señalado que existe un incremento de problemas de adaptación que dio pie a la hipótesis de que entre más elevado el CI, mayor riesgo de desajuste (Dauber & Benbow, 1990; Janos, 1983).

De igual forma, se ha coincidido en que los programas de inteligencia emocional a nivel primaria son fundamentales para el incremento de las competencias que ésta engloba, así mismo, se ha hecho énfasis en que la IE no se desarrolla de un día para otro, por lo que resulta indispensable enseñar a los niños a crecer con ella mediante una adecuada instrucción (Ambrona & Márquez-González, 2012; Celeriro & Golobardes, 2014; Celdrán & Ferrándiz, 2012; Cibrián & Aguirre, 2012).

Es entonces que, debido a que se tomó en cuenta el contexto vulnerable en el que se desenvolvían los estudiantes, la etapa de desarrollo en la que se encontraban y las características personales que reportaron los padres, la fase 3 se centró en el diseño e instrumentación de un programa de enriquecimiento enfocado en la inteligencia emocional.

Para la realización del programa se revisaron y estudiaron las propuestas de autores como Bar-On (2010), De Bono (1990), Goleman (2012) y Mayer y Salovey (2000). Lo anterior porque se consideró que sus propuestas retoman puntos clave que se complementan y permiten una visión más amplia sobre la identificación de las emociones propias y del otro, la capacidad para manejarlas y/o regularlas, la habilidad para re-estructurar el pensamiento y la importancia de las habilidades sociales.

A continuación se describen los hallazgos de cada uno de los bloques que conformaron el programa de intervención.

1. Bloque 1: el cual se enfocó en lograr la comprensión y asimilación de emociones en los alumnos. Como parte de los resultados de este apartado, los participantes reflejaron habilidades para la identificación y validación de emociones, así mismo fueron capaces de reconocer las estrategias a las que recurrían para el manejo de las mismas. Finalmente, identificaron otras formas más adaptativas de afrontar el malestar provocado por ciertas situaciones.
2. Bloque 2: Tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás. En cuanto a los resultados, los estudiantes pudieron diferenciar y aprender las características propias del estilo de comunicación agresivo, pasivo y asertivo, y en donde éste último fue ejercitado de manera efectiva en las sesiones. Así mismo, conocieron qué es la empatía, la pusieron en práctica y reconocieron su importancia en la interacción con el otro.
3. Bloque 3: La finalidad de este apartado fue desarrollar habilidades para una adecuada resolución de conflictos. De esta manera, los hallazgos indicaron que los participantes pudieron identificar las estrategias que usualmente emplean para resolver un problema y que no siempre tienen un resultado positivo, así mismo, mostraron capacidad para reconocer situaciones

difíciles a tiempo, buscar diferentes alternativas para afrontarlas y elegir la más adecuada.

Así mismo, otro aspecto a tomar en cuenta y que forma parte importante del análisis cualitativo de los resultados, son las aportaciones de los niños, quienes de manera escrita expresaron que a través del programa pudieron cambiar su forma de pensar y aprendieron aspectos como: ver las cosas con mayor confianza, controlar las emociones, ser asertivos, ponerse diferentes sombreros, buscar nuevas maneras de resolver problemas, entre otros.

A partir de lo anterior, se puede concluir que las actividades planteadas en las sesiones favorecieron las habilidades relacionadas con la IE de los estudiantes. Es por esto que se vuelve relevante retomar lo señalado por Zavala (2015) quién refirió que un aspecto importante a trabajar es el ámbito emocional, ya que se encuentra relacionado con el desarrollo integral de los niños y jóvenes con aptitud sobresaliente y actúa como catalizador positivo para enriquecer sus capacidades. De esta forma, de acuerdo con la autora, algunos de los beneficios de este abordaje son: que se fortalece la autoestima, se estimula la confianza, se fomenta la sensibilidad hacia las necesidades y emociones de los demás, se provee de estrategias para la resolución de conflictos, ayuda en el manejo adecuado de la ansiedad y coadyuva en el logro del autocontrol.

En cuanto a los resultados del post test (fase 4), se planteó el objetivo de conocer los efectos del programa en las aptitudes de los alumnos. En este sentido, en la variable de inteligencia los participantes mostraron un incremento significativo en el Test de Matrices Progresivas de Raven y en tres de los índices del WISC-IV; comprensión verbal, razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento. Así mismo, todos los participantes reflejaron un aumento en las puntuaciones del CI Total; tres se colocaron por arriba de 125 (superior), seis registraron un rango entre 110-120 (promedio alto) y cuatro puntuaron de 108 a 109 (promedio). En este sentido, Tébar (2014) refirió que uno de los efectos

“secundarios” muy positivos de la IE es que ayuda a favorecer otras aptitudes, capacidades y destrezas, tales como un mejor aprendizaje, mayor habilidad intelectual, menores conductas de riesgo y de deserción escolar.

Ahora bien, en la variable *creatividad* no se observaron cambios significativos, sin embargo es importante resaltar que aunque los participantes hicieron menos dibujos, éstos fueron más innovadores y con un mayor número de detalles que en el pre test, así mismo, los títulos fueron más abstractos y se observó un aumento en la resistencia al cierre prematuro. De acuerdo con Guilford (1977) y Torrance (1998) el pensamiento divergente es uno de los aspectos más importantes a desarrollar en la infancia, ya que esta variable influye en gran medida a un pensamiento flexible en la solución de problemas.

En cuanto al *compromiso con la tarea*, se observó un descenso en las medias que bien podría estar relacionado a un aspecto motivacional, mismo que reflejó una disminución en el interés y persistencia de los alumnos hacia las tareas escolares.

Por otro lado, en el *autoconcepto académico*, variable que también esta relacionada con la motivación, se mostró un ligero aumento en las puntuaciones, lo cual habla de que se favoreció en cierta medida la percepción del alumno acerca de su capacidad para llevar a cabo determinadas actividades académicas.

Al respecto, diversos autores han referido que las variables motivacionales pueden variar dependiendo de la situación o contexto en el aula, así mismo se ha señalado la existencia de ciertos cambios a lo largo de la vida escolar, es decir, se ha observado una disminución de la motivación conforme incrementan los grados académicos. (Alonso, 1995; Aguilera & Bono, 2015; Canvas, 2011; Güngören, 2009; Karaarslan & Sungur, 2011; Linnenbrink y Pintrich, 2002). Ante esto, es importante no perder de vista que los participantes con los que se trabajó se encontraban en una transición de la primaria a la secundaria, hecho que resulta importante considerar al momento de interpretar los resultados.

En el caso de la *conducta antisocial* se observó un cambio significativo, el cual indicó que los estudiantes reportaron una disminución de actos que van en contra de las reglas y normas establecidas. Por otro lado, en la variable de *conducta prosocial* se obtuvo un descenso en las medias, lo que puede sugerir que en cierta medida los participantes se sienten con la seguridad de rehusarse a hacer cosas que en realidad no desean.

Al respecto, la inteligencia emocional promueve, entre otras cosas, un comportamiento socialmente ordenado y una disminución de actos violentos y agresiones. Además, resulta importante ofrecer a los individuos con aptitud sobresaliente, experiencias que les permitan conservar y/o enriquecer su potencial y favorecer la apropiación de normas que guíen su desarrollo hacia actividades con fines socialmente útiles, esto con el objetivo de evitar la utilización de sus capacidades para actos antisociales, especialmente en el caso de quienes habitan en zonas vulnerables (González, 2015; Vallés & Vallés, 2000).

No obstante, como todo autoinforme, es necesario tomar en cuenta que lo que una persona piensa de su conducta puede estar en clara discrepancia con su comportamiento real, ya sea a causa de la deseabilidad social o de una percepción errónea de sí mismo en ambientes sociales (Caballo, 1993).

Ahora bien, en el Inventario de Bar-On, los resultados reflejaron que los participantes tuvieron una mejoría en el Coeficiente Emocional, específicamente en el área intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad e impresión positiva. De acuerdo con lo anterior, autores como Álvarez (2001) y Goleman (2012) resaltaron la necesidad de una intervención socioemocional en todos los alumnos sin importar sus capacidades, lo anterior debido a los altos índices de fracaso escolar, abandono de estudios y dificultades en la relación con los compañeros. Del mismo modo, se ha hecho énfasis en que la adquisición de habilidades emocionales representa un complemento indispensable del desarrollo

cognitivo de todos los niños (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Tébar, 2014).

Por otra parte, es importante mencionar que el realizar la intervención en la FES Zaragoza, es decir, fuera del contexto académico de los niños, propicio que se sintieran más motivados y con mayor libertad para expresarse durante las actividades, sin embargo, este hecho también pudo haber influido en cierta medida en los resultados de la evaluación post test, ya que por momentos los alumnos parecieron tomar con menor seriedad las respuestas que daban. De igual forma, se resaltan las ventajas de haber trabajado con dos grupos pequeños, y es que a partir de esto se facilitaron las dinámicas, lo cual permitió crear un ambiente de confianza y cercanía con cada uno de ellos, asegurando así, que cada alumno tuviera un espacio para participar y compartir.

Otro punto a rescatar, es el hecho de que esta intervención representó tan solo el inicio de un largo camino por recorrer, ya que si bien el programa favoreció las habilidades de los niños, el desarrollo exitoso de la IE requiere de una constante práctica, así como de un trabajo colaborativo con padres y maestros, por lo que es indispensable hacer énfasis en lo señalado por algunos autores, quienes refirieron que la inteligencia emocional se aprende y por lo tanto puede enseñarse y modificarse de forma directa y sistemática (Caballo, 1993; Cano, 2010; Celdrán & Ferrándiz, 2012). Es por ello que se sugiere tomar en cuenta estos elementos para un abordaje posterior, con el objetivo de seguir fortaleciendo las competencias de los alumnos sobresalientes.

Así, otro elemento a tomar en cuenta es el referido por López (2008) y Musso (2014), quienes expresaron que es indispensable que los padres tengan conocimiento de lo que sus hijos aprenden en el campo de las habilidades sociales, para que puedan no sólo comprenderlos, sino también apoyarlos y estimularlos en el ensayo de éstas en el contexto familiar y comunal. También, estos autores señalaron que una fallida participación de los tutores empobrecería

el progreso del estudiante, ya que son ellos los referentes fundamentales en la maduración afectiva del niño.

Referencias

- Acle, G. (2006). *Educación Especial. Investigación y práctica*. UNAM: México.
- Acle, G., & Ordaz, G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano-marginadas. *Ideacción*, 31, 288-299.
- Acle, G. Roque, M. P., Zacatelco, F., Lozada, R. & Martínez, L. M. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta colombiana de Psicología*, 10(2), 19-30.
- Aguilera, M. & Bono, A. (2015). Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de argentina: un estudio descriptivo cuantitativo. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-23.
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. España: Santillana
- Álvarez, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *REOP*, 10(18), 279-296.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*. 23(1), 39-49.
- Armenta, O. C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1, 109-131.
- Baer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69, 1128-1130.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suplemento), 13-25.
- Bar-On (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 4(1), 54-62.
- Benavides M., Maz A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. Chile: Trineo.
- Betancourt, J. (2012). Creatividad e inteligencia: interrogantes y respuestas. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 1-24). Chile: Trineo
- Betancourt, J. & Valadez, M. D. (2012a). Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela. México: Manual Moderno.
- Betancourt, J. & Valadez, M. D. (2012b). Herramientas psicopedagógicas para la intervención en alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en México. En M.

- Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 191-216). Chile: Trineo
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. España: CISS PRAXIS.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanco, R., Ríos, C. G. y Benavides M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 49-60). Chile: Trineo
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Butler, Parry, & Fearon, (2015). Versión modificada de Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/t39613-000>.
- Caballo, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI De España Editores; Madrid.
- Cano, M. (2010). Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canvas, P. (2011). Factors affecting the motivation of turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.
- Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, (2003). Versión modificada de Prosocial Tendencies Measure-Revised. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/t16386-000>
- Celdrán, J. & Ferrándiz, C. (2012) Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Celeiro, S. & Golobardes, M. (2014). La inteligencia emocional. Guía práctica para padres y educadores. Editorial Planeta: Barcelona.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cervantes, D., Valadez, M. D., Lara, B., Zambrano, R., Pérez, L., López, E. & Avelino, I. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8(18), 41-50.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2009) *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfa omega: México.

- Chávez, B. I. (2014) *Evaluación Multidimensional de Alumnos con Aptitud Sobresaliente de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chávez, B. I. & Zacatelco, F. (2010). Juego y solución de problemas: actividades para promover la resiliencia en sobresalientes. *Ideación*, 31, 310-320.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. J., & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 849-876.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. J., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación/Who are students with outstanding ability? Analysis of different variables for identification. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2).
- Cibrián, L. J. & Aguirre, K. M. (2012). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: propuesta de intervención. *Redalyc*, 32(12), 2088-2102.
- Covarrubias, P., Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1409-4703.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115: General de Educación*. Santa Fe de Bogotá, D.E: Ediciones FECODE.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cuervo, A. A., Sánchez, P. A. & Yañez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*, 16(1), 25-33.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- De Bono, E. (1990). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Plaza, J. (2007). *La inteligencia asertiva*. V&R: Buenos Aires.
- De La Torre, G. & Pérez, L. F. (2008). La familia y el desarrollo del potencial creativo de los niños con altas capacidades. En L. F. Pérez (Ed.), *Alumnos con Capacidad Superior*. 353-371. Madrid: Síntesis.
- Díaz, A. (2010). México, sin preparación para atender a niños superdotados. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/15/sociedad/036n1soc>

- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Fáisca*, 11. 47-65.
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-17.
- Esquivias, M. T. (2001). Propuesta para el desarrollo de la 'Creatividad' en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas. Universidad Anáhuac. Facultad de Educación. Tesis de Maestría.
- Esquivias, M. T. (2004) Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. (2004). *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Esquivias, M. T. & Muriá, I. (2001). Una evaluación de la creatividad de la educación primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1(3),
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 15(6), 421-436.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Argulló M. J. & Orio, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿Un mismo concepto? *Revista electrónica de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Gaceta Oficial de Distrito Federal. (2007). Sistema para la Integración de la Familia del Distrito Federal. Lineamientos y mecanismos de operación del programa niño@s talento. Decimoséptima época N°198.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2009). Sistema para la Integración de la Familia del Distrito Federal. Reglas de Operación del Programa Potencialidades. Decimoséptima época N°156.
- Gagné, F. (2002). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N, Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook on gifted education* (pp. 60-74). EUA: Allyn and Bacon.

- Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. En Valadez M.D. & Valencia S. (Eds.), *Desarrollo y educación del talento en la adolescencia* (pp. 64-78). Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Garaigordobil, M. & Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XVIII(1), 87-98.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basics.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Gargiulo, R. M. (2010). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality: An Introduction to Exceptionality*. USA: Sage Publications.
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado. *Cuadernos de Psicología*, 1(6), 115-144.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- González, A. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitud intelectual. En F. Zacatelco (Ed), *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (pp. 75-100). México: Gedisa.
- Gormley, W., Philips D., Weilti, K., Newmark, K. & Adelstein, S. (2011). Social-Emotional Effects of Early Childhood Education Programs IN Tulsa. *Child Developmet*. 82(6), 2095-2109.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. P. (1980). La inteligencia desde el punto de vista del procesamiento de la inteligencia. *Interciencia*. 5, 285-292.
- Güngören, S. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science*. (Tesis de Maestría). Turquía: School of Social Science. Recuperado de: <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12610449/index.pdf>
- Hallahan D. P., & Kauffman, J. M. (1982). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Keng, T. L. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness*, (147-170). USA: Cambridge University Press.
- Hollinworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En Munchinson, C. *Manual de psicología del niño*. Barcelona.

- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, A. (2066). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 177-212.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Iztapalapa, Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional.
- Janos, P. (1983). *The Psychological adjustment of children of very superior intellectual ability* (Tesis Doctoral). Universidad Estatal de Ohio.
- Jiménez, C. (2004). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez, M.I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Karaarslan, G. & Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International*, 22(1), 72-79.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. USA: Cambridge University Press.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of gifted*, 30(1), 29-67.
- Linnenbrink, E., Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *Academic search Premier*, 31(3), 1-13.
- López, A. M. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego. *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, (13-34) España: Fundación SM.
- López, B, Beltrán, M.T., López, B. & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- López, M. (2008). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 2(1), 16-19.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento?: Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 11(2), 72-163.

- Marland, S. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the U.S. Congress. Washington, D.C. U.S. Government Printing Office.
- Martín, P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Palabra.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000), Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D.R., (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Ministerio de Educación (1996). Decreto n°40, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1993). *Ley Federal de Educación. Pacto Federal Educativo*. Buenos Aires: Departamento Impresiones.
- Mönks, F. (1992). *Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora*. Habana: Editor.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2003). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 187-200). United States: Cambridge University Press.
- Musso, A. (2014). Habilidades sociales en niños y adolescentes con inteligencia superior. En G. Aguilar, M. Peter. & L. Aragón (Eds.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes*. México: Trillas.
- Ordaz, G. & Aclé, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(3), 1267-1298.
- Pérez, D., González, D. & Díaz, Y. D. (2004). Hacia la definición del término talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.) *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, 25-35.
- Pérez, D., González D. & Díaz, Y. D. (2005). El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-25.

- Pérez, M. T., Rodríguez, C. R., López-Lira, R., Padilla, D. & Lucas, F. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. (2), 43-52.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colángelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, (pp.366-381). EUA: Allyn Bacon.
- Prieto, D. (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Aljibe.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, general y avanzada. Manual*. Argentina: Paidós.
- Renom, A. (2012). Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años). Wolters Kluwer: Madrid.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta Kappa*, 60(3), 81-101.
- Renzulli, J. S. (2002). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N, Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook on gifted education* (pp. 75-87). EUA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.) *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, 36-.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con altas capacidades*. Málaga: Aljibe.
- Romero, S., García, I., (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7(2), 77-91.
- Ruíz, J. M. (2008). *Cómo hacer una evaluación de los centros educativos*. Madrid: Nercea
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Piscegraf.
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. Reporte final*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondos Mixtos (YUC-2004-C03-0013).

- Sánchez, E. & Sánchez, M. (1990). Estrategias educativas en la formación de superdotados. *Revista Complutense de Educación*. 1(3), 487-497.
- Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L. Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*.2(2), 30-37.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006b). *Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006c). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes Guía para orientar a las familias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016a). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la Creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Grupo zeta.
- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista IIPSI*, 11(2), 55-65.
- Souza, D. & Soriano, E. M. (2004). La educación de niños talento en Brasil. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.) *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, 79-90.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. España: Desclee de Brouwer.

- Sternberg, R. (2002). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook on gifted education* (pp. 89-98). USA: Allyn and Bacon.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tébar, M. (2014). *La educación emocional en la resolución de conflictos*. Marpadal Interactive Media, S.L.
- Torrance, P. E. (1998). *Educación y capacidad creativa*. EUA: Prentice Hall.
- Torrance, P. E. (2000). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service, Inc.
- Trujillo, M. & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona 4*, 129-160.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista de la Facultad de Psicología*, (8), 11-58.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de la Educación. La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. Ginebra, Suiza.
- UNESCO (2015). *Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. Ediciones UNESCO.
- Valadez, M. D. (2012). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En M. D. Valadez, J. Betancourt & M. A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp.71-98). México: Manual Moderno.
- Valadez, M. D. & Betancourt, J. (2006). Atmósferas creativas, una propuesta para el desarrollo de la creatividad. En L. F. Pérez. *Alumnos con Capacidad Superior*. 327-352. Madrid: Síntesis.
- Valadez, M. D. & Betancourt, J. (2004). La educación de niños con talento en México. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 129-142). Chile: Trineo

- Valadez, D., Meda, R. M., & Zambrano, G. R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 39-45.
- Valadez, M. D., Sánchez, L. & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Valdés, A. R., Sánchez, P., A. & Yáñez, P., A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Wechsler D., (2003). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV*. México: Manual Moderno.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes*. España: Gedisa.
- Zacatelco, F. & Aclé, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 4-53.
- Zacatelco, F., Chávez, B. I. & González, A. (julio, 2013). Análisis Psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes Sobresalientes: Resultados preliminares. *XXXIV Congreso Interamericano de Psicología "Por La Integración De Las Américas"*, Brasilia, Brasil.
- Zavala, M. A. (2006). Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes. En Secretaría de Educación Pública. *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (pp.68-160). México: Secretaría de Educación Pública.
- Zavala, M. A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En M. D. Valadéz, J. Betancourt & M. A. Zavala (Eds.). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención: una perspectiva para docentes*. (pp. 25-44). México: Manual Moderno.
- Zavala, M. A. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitud intelectual. En F. Zacatelco (Ed). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (pp. 49-74). México: Gedisa.

Apéndices

APÉNDICE A

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS CON APTITUD SOBRESALIENTE



Autora:

González Soria Arani Darinka

El programa de educación emocional está diseñado para alumnos de sexto grado de primaria identificados con aptitudes sobresalientes, es decir niños de entre 11 y 12 años de edad.

Así mismo, representa una propuesta de enriquecimiento de tipo extracurricular y que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de habilidades que promuevan un adecuado ajuste socio-emocional. Este trabajo formó parte de las prácticas de la Residencia en Educación Especial de la Maestría en Psicología.

El programa está compuesto por un total de 24 sesiones basadas en los sustentos teóricos de autores como Bar-On (2010), De Bono (1990), Goleman (2012) y Mayer y Salovey (2000).

Dichas actividades se encuentran divididas en tres bloques: (1) comprensión y expresión de emociones, (2) habilidades de relación interpersonal y (3) solución de problemas. De igual forma, se sugiere que se apliquen una vez por semana, con una duración de 90 minutos aproximadamente.

Es importante mencionar que, las dinámicas planteadas en el programa requieren de material y recursos de fácil adquisición, lo cual facilita su aplicación en contextos vulnerables y de bajo nivel socioeconómico, como es el caso de la delegación Iztapalapa, zona en la cual se desarrolló la presente propuesta.

A continuación, se expondrán tres ejemplos por bloque de las sesiones realizadas durante la instrumentación del programa.

BLOQUE 1: Comprensión y Asimilación de Emociones

Las actividades de enriquecimiento del bloque 1 abordan dos aspectos; (1) la comprensión, que se refiere a la capacidad de identificar las emociones propias y las de los otros (con sus componentes físicos y cognitivos) y; (2) la asimilación, que es la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que se sienten y su influencia en los procesos de pensamiento, de forma que se pueda dirigir la atención a la información relevante.

| Sesión | Nombre de la sesión | Objetivo |
|--------|---------------------------|--|
| 1 | Presentación del programa | <ul style="list-style-type: none">• Integración de los participantes, presentación del programa y planteamiento acuerdos. |
| 2 | El pájaro del alma | <ul style="list-style-type: none">• Identificar emociones.• Reconocer la importancia de validar emociones. |
| 3 | ¿Qué sé del miedo? | <ul style="list-style-type: none">• Identificar los propios miedos.• Reconocer la función del miedo. |
| 4 | Prósopon | <ul style="list-style-type: none">• Reconocer las características personales que les gustan y las que no ante diferentes contextos (autoconocimiento)• Respetar que todos son diferentes (empatía). |
| 5 | Sombreros del pensamiento | <ul style="list-style-type: none">• Reconocer emociones en el otro.• Identificar los diferentes tipos de pensamiento como consecuencia de la emoción. |
| 6 | El árbol de las emociones | <ul style="list-style-type: none">• Identificar que hay diversas estrategias para responder ante sus emociones.• Ejemplificar estrategias. |

| | | |
|---|-------------------------|---|
| 7 | ¿Qué hago con mi enojo? | <ul style="list-style-type: none"> • Validar el enojo. • Reconocer diferentes alternativas para manejarlo <p>Identificar que es importante sacar el enojo sin lastimarse a ellos mismo o a los demás.</p> |
|---|-------------------------|---|

| Sesión 2. El pájaro del alma | |
|---|---|
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <p>Identifiquen sus emociones.</p> <p>Reconozcan la importancia de validar sus emociones.</p> |
| Materiales: | Cuento “El pájaro del alma” de Mijal Snuit, material para decorar, tijeras, pegamento, colores, cartulinas. |
| Duración: | 90 minutos |
| Descripción de la actividad | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Para comenzar se recordará lo realizado en la actividad anterior y se les pedirá que elijan un lugar para pegar sus acuerdos. - Posteriormente, una vez sentados en círculo, se les explicará que entre todos se dará lectura a un cuento llamado “El pájaro del alma” de Mijal Snuit (Ver Apéndice B) Para esto, cada niño leerá una página y lo pasará a su compañero, es importante invitarlos a poner atención y guardar silencio cuando el participante en turno lea. - Después, se dará un tiempo para que de manera individual elaboren su pájaro del alma; podrán utilizar diferentes materiales y decorarlo libremente. - Cada niño expondrá su trabajo al resto del grupo y explicará de qué manera lo organizó y que emociones eligió plasmar. - Se discutirá la importancia de reconocer y validar las emociones y se pondrán algunos ejemplos conforme a lo que ellos vayan expresando. Así mismo se hará énfasis en reflexionar sobre lo que se siente y cómo se actúa ante ello. La intención es que los niños se apropien del significado de su pájaro del alma y lo lleven a casa como una manera de trascender. | |

| | |
|--------------------|---|
| | |
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo te sientes hoy? ○ ¿Cómo sabes que te sientes así? ○ ¿Qué aprendí hoy y cómo me puede servir? ○ ¿Puedo manejar mis emociones? ¿Cómo? • Creatividad en sus productos |

| Sesión 5. Sombreros del pensamiento | |
|--|--|
| Objetivo: | Que los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan emociones en el otro. • Identifiquen los diferentes tipos de pensamiento como consecuencia de la emoción. |
| Materiales: | Sombreros de unicel, pintura blanca, roja, negra, amarilla, verde, azul, pinceles, cuento impreso, hojas blancas, plumas. |
| Duración: | 90 minutos. |
| Descripción de la actividad | |
| <p>- Explicar que trabajaremos con 6 sombreros para pensar, mismos que tienen un color asignado de acuerdo a su función. Mientras se vaya explicando, se recomienda que vayan anotando en una hoja el color y la función, esto para que les sirva de recordatorio, así mismo, en esta hoja podrá servirles para una actividad posterior (De Bono, 1986).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sombrero Blanco: El blanco es neutro y objetivo. El sombrero blanco se ocupa de hechos objetivos y de cifras. ✓ Sombrero Rojo: El rojo sugiere ira y furia. Este sombrero da el punto de vista emocional. ✓ Sombrero Negro: El negro es triste y negativo. El sombrero negro cubre los aspectos negativos (por qué algo no se puede hacer). ✓ Sombrero Amarillo: El amarillo es alegre y positivo. El sombrero amarillo es optimista y cubre la esperanza y el pensamiento positivo ✓ Sombrero Verde: El verde es césped, vegetación y crecimiento fértil, abundante. El sombrero verde indica creatividad e ideas nuevas. ✓ Sombrero Azul: El azul es frío, y es también el color del cielo, que está por | |

encima de todo. El sombrero azul se ocupa del control y organiza el pensamiento mismo. También del uso de los otros sombreros.

- Después, a cada niño se le proporcionará (por escrito) una situación e intentaran producir un pensamiento de acuerdo al color que les tocó. Al terminar, lo compartirán con sus compañeros, se debatirá y se pondrán más ejemplos usando los demás sombreros. A manera de ejemplo, a continuación se enlistan una serie de situaciones:

- ✓ Aunque estudié mucho para mí examen de matemáticas, lo reprobé.
- ✓ Hoy en mi partido de futbol fallé en varias ocasiones.
- ✓ El día de ayer no me fue tan bien en mi exposición, me puse nervioso y se me olvidaron algunas cosas.
- ✓ Salí a jugar futbol con mis amigos y el único balón que teníamos estaba ponchado.
- ✓ Mi familia y yo teníamos planeado salir de paseo pero empezó a llover muy fuerte.
- ✓ El día de hoy me enteré de que mi mejor amigo habló mal de mí.
- ✓ Hoy mi hermano me echo la culpa de algo que yo no hice.
- ✓ El día de ayer mi hermano tomó mis cosas sin pedírmelas y pelamos.

- Finalmente, se les explicará que las mentes producen pensamientos que pueden ser de diferentes tipos y se les incita a reflexionar al respecto de qué tipo de pensamientos piensan que son los más productivos, los más útiles y preferibles. Se comentará que los pensamientos a veces se producen en la mente de forma muy rápida, pero que a pesar de ello pueden reformular y hacer cambios en ellos.

Evaluación:

- Hoja de trabajo elaborada por los niños.
- Creatividad de sus productos
- Participaciones

Sesión 6. El árbol de las emociones.

Objetivo:

Que los participantes:

- Identifiquen que hay diversas estrategias para responder ante sus emociones.
- Ejemplificar estrategias.

| | |
|---|---|
| Materiales: | Papel craft, colores, lápices, material para decorar. |
| Duración: | 90 minutos. |
| Descripción de la actividad | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Se centrará la atención en la forma de expresar las emociones y en cómo son vividas. De esta manera, se pretende que los niños comiencen a reconocer diferentes estrategias para expresar sus emociones. - A cada niño se le brindará un papel craft que mida aproximadamente 40cm x 40cm y dibujarán un árbol; en el tronco escribirán “expresión emocional” y en las ramas pondrán las alternativas que hay para una mejor expresión. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cambiar la respiración ○ Relajación progresiva (ejemplificar y práctica) ○ Pensamiento positivo ○ Hacer una pausa para pensar ○ Aportar algo positivo por los 5 sentidos (escuchar música agradable, leer algo que nos haga sonreír, comer algo que nos guste, etc.). ○ Recordar algo positivo ○ Tomar distancia - Al terminar, se discutirá lo escrito en las ramas; primero se indagará que entienden por cada una de ellas y partir de esto se resolverán dudas, lo anterior con la idea de que en conjunto se vayan dando ejemplos. - Al final es importante hacer énfasis en que existen diversas formas de responder ante las emociones negativas, por lo que resulta importante elegir aquellas que nos brinden bienestar. | |
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad de los productos. • Participaciones. |

BLOQUE 2: Habilidades Interpersonales

En las actividades de enriquecimiento del bloque 2 se consideró importante el desarrollo de la empatía, entendida como la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, se hace referencia a la capacidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que se caractericen por una cercanía emocional.

| Sesión | Nombre de la sesión | Objetivo |
|--------|--|---|
| 8 | Valores | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y ejemplificar el valor de la amistad, respeto y honestidad. • Reconocer la empatía en un cortometraje. |
| 9 | Conociendo los estilos de comunicación | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar los tres estilos de comunicación. • Identificar los derechos asertivos. • Identificar que estilo de comunicación usan más. |
| 10 | ¿Entendemos todo lo mismo? | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las características personales que les gustan y las que no ante diferentes contextos (autoconocimiento) • Respetar que todos son diferentes (empatía). |
| 11 | Enseñando a los demás | <ul style="list-style-type: none"> • Lograr transmitir el conocimiento previamente adquirido a otros niños. • Realizar un análisis de la película "Intensamente". |
| 12 | Nuestra fiesta | <ul style="list-style-type: none"> • Exponer y defender las propias opiniones. • Organizar una actividad grupal. • Realizar aportaciones y aceptar el punto |

| | | |
|----|-----------------------------|--|
| | | <p>de vista ajeno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar emociones experimentadas. |
| 13 | Soy asertivo | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar estilos de comunicación en un cortometraje. • Pensar en respuestas asertivas ante diferentes situaciones |
| 14 | Mi anuncio clasificado | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y expresar cualidades. • Reconocer lo valiosas que son éstas. |
| 15 | Jenga emocional | <ul style="list-style-type: none"> • A través del juego practicar, compartir y expresar los conocimientos adquiridos en sesiones anteriores. |
| 16 | Creando mi escudo protector | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar estrategias para protegerse ante una persona violenta o irritante. • Reconocer los recursos con los que cuentan para hacer frente a una situación que no es de su agrado. |

| Sesión 9. Conociendo los estilos de comunicación. | |
|--|---|
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen los tres estilos de comunicación • Reconozcan las características de la comunicación asertiva. • Identifiquen que estilo de comunicación usan más. |
| Materiales: | Cartulinas, plumones, hojas de trabajo, lámina de la definición de asertividad. |
| Duración: | 90 minutos |
| Descripción de la actividad | |
| <p>Esta sesión constará de dos actividades:</p> | |

- Para comenzar con la primera, se indagará si alguna vez han escuchado la palabra asertividad, luego de esto, se les mostrará en una cartulina la siguiente definición y se les motivará a que expresen lo que entienden de ella:

“La asertividad es un estilo de comunicación que permite expresar pensamientos, sentimientos y opiniones en el momento oportuno, de manera desenvuelta, sin experimentar nerviosismo, considerando los derechos de uno y de los demás” (De la Plaza, 2007).

- Posteriormente, con la intención de que quede más claro el concepto, se hará una actividad centrada en los derechos asertivos, para esto se le entregará un papel a cada niño donde vengán escritos dos derechos y se darán unos minutos para reflexionar y pensar en un ejemplo (de preferencia algo que ellos hayan vivido).
- Después, de manera individual dirán los derechos que les tocó y sus ejemplos. Se discutirán entre todos y se irán anotando en una cartulina (misma que nos servirá como apoyo en sesiones posteriores). En caso de que existan dudas se intentará aclararlas entre todos, de no ser así el facilitador irá orientando la respuesta.

Derechos asertivos:

- Derecho a cambiar de opinión.
 - Derecho a tomar decisiones propias.
 - Derecho a cometer errores y a ser responsables por ellos.
 - Derecho a decir “no” y no sentirnos culpables por ello.
 - Derecho a tener y expresar los propios sentimientos.
 - Derecho a pedir información
 - Derecho a sentirnos cómodos con nosotros mismos.
 - Derecho a reclamar los propios derechos.
 - Derecho a ser tratados con respeto.
 - Derecho a hacer menos de lo que somos capaces de hacer.
 - Derecho a tomarnos tiempo para tranquilizarnos y pensar.
 - Derecho a pedir cariño de buenas maneras.
- Para finalizar con esta parte es necesario comentar que, si los ponemos en práctica, cada vez nos será más fácil su aplicación, ya que las consecuencias que traen con muy gratificantes
 - En la segunda actividad se explicará a los niños el estilo de comunicación pasivo y el agresivo, después de aclarar dudas se les dará una hoja de

| | |
|--|---|
| <p>trabajo (Ver apéndice B) con diversos ejemplos en los que deben identificar el estilo de comunicación utilizado en cada uno de ellos (asertivo, pasivo o agresivo).</p> <p>- Finalmente, es importante indagar cómo se perciben ellos o que estilo de comunicación es el que utilizan con mayor frecuencia.</p> | |
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Hoja de evaluación, la cual incluye las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué entendiste por asertividad? o ¿Sabías de los derechos asertivos? o ¿Crees que los pones en práctica? o ¿Te gustaría cambiar ciertas actitudes o comportamientos? o ¿Qué aprendiste hoy? • Hoja de trabajo sobre los estilos de comunicación. |

| | |
|---|--|
| Sesión 14. Mi anuncio clasificado | |
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifiquen y expresen sus cualidades. -Reconozcan lo valiosas que son éstas. |
| Materiales: | Hojas de colores, cartulinas, plumones, material para decorar, colores, tijeras, pegamento. |
| Duración: | 90 minutos |
| Descripción de la actividad | |
| <p>Para comenzar con la actividad se les preguntará si saben qué es un anuncio clasificado y se les mostraran imágenes a manera de ejemplo.</p> <p>Posteriormente se les explicará que el objetivo es que ellos elaboren un aviso clasificado como los del periódico, ofreciéndose según sus mejores cualidades. Para esto se les proporcionará material diverso y contarán con 40 minutos para</p> | |

hacerlo. Por otra parte, se les puede decir que al terminar la sesión se expondrán los trabajos y se verá cual de todos es el más creativo.

Es importante motivar a los niños a que piensen en sus trabajos anteriores y en todos los elementos de sí mismos que han logrado identificar, así mismo, es necesario hacer énfasis en que pueden poner desde las cosas que puedan parecer más sencillas (por ejemplo: ser bueno en alguna materia, ser bueno amigo, etc.).

Al final, se invitará a que cada participante comparta su trabajo, así mismo se abrirá la invitación para que comenten qué aviso les llamó más la atención. De igual forma, más que etiquetar a un solo trabajo como el más creativo, es necesario resaltar los aspectos valiosos de cada uno, haciendo ver que en realidad todos realizaron un buen trabajo.

| | |
|--------------------|--|
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de su anuncio clasificado • Participación • Observación. |
|--------------------|--|

Sesión 13. Soy asertivo

| | |
|--------------------|---|
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <p>Identifiquen los estilos de comunicación en un cortometraje.</p> <p>Piensen en respuestas asertivas ante diferentes situaciones.</p> |
| Materiales: | Laptop, cortometraje “Bridge”, hoja de trabajo, lápices. |
| Duración: | 90 minutos |

Descripción de la actividad

- Para comenzar con la sesión se reproducirá el cortometraje “Bridge”, después se procederá a debatirlo con la intención de que los niños expresen e identifiquen los diferentes estilos de comunicación en el mismo. Al terminar se comentará entre todos.
- En un segundo momento de la sesión se les proporcionará una hoja de trabajo donde vendrán escritas distintas situaciones que pueden ocurrir de manera cotidiana, después de darles lectura pensarán y escribirán una respuesta asertiva para cada una de ellas. Al terminar se revisarán de manera grupal y se resolverán dudas y se retroalimentarán sus respuestas.

Situaciones:

1. Estas haciendo fila para almorzar en la cooperativa de tu escuela y un

| | |
|---|--|
| <p>compañero se pone adelante sin respetar el orden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Un amigo te pide un juguete prestado, tú no quieres prestarlo porque le tienes mucho cariño 3. Un compañero de clase te pone apodosos ofensivos. 4. Tus padres te llaman la atención por haber peleado con tus hermanos. 5. Llegas a comprar una hamburguesa y cuando te la dan encuentras un cabello en ella. 6. Tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor pero no te concentras porque un grupo de compañeros está gritando. 7. Vas a comprar dulces y te cobran mal. 8. Vas caminando con tus amigos y junto a ustedes pasa una persona con discapacidad física. Uno de ellos empieza a hacer “chistes” y a burlarse de ella imitando su condición. 9. La maestra te llama la atención por algo que no has hecho. 10. Todos los días, un compañero de clase te quita parte de tu almuerzo y hace lo mismo con otros compañeros. | |
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el cortometraje. • Hoja de trabajo. |

BLOQUE 3: Solución de Conflictos

En las actividades de enriquecimiento del bloque 3 se consideró importante favorecer las estrategias para la identificación, análisis y resolución de problemas en diferentes contextos. Lo anterior a través de la capacidad de generar más de una solución ante las diferentes circunstancias.

| Sesión | Nombre de la sesión | Objetivo |
|--------|----------------------------|--|
| 17 | ¿Qué es un conflicto? | <ul style="list-style-type: none">• Definir qué es un conflicto.• Ejemplificar un conflicto. |
| 18 | Dilemas morales | <ul style="list-style-type: none">• Identificar que es un dilema moral.• Reconocer los dilemas morales como un tipo de conflicto.• A través de ejemplos, reconocer los valores que existen en los dilemas morales.• Pensar en un dilema moral por el que hayan atravesado y cómo lo solucionaron. |
| 19 | Practicando mi asertividad | <ul style="list-style-type: none">• Identificar conflictos y pensar en soluciones asertivas a través de un semáforo.• Re plantear conflictos anteriores.• Identificar emociones experimentadas en la actividad |
| 20 | Creando historias | <ul style="list-style-type: none">• Crear historias a partir de una imagen retomando el valor de solidaridad, cooperación, lealtad, amistad y respeto.• Trabajar y organizarse en equipo (resolución de conflictos, empatía, respeto) |
| 21 | Ganchos que me | <ul style="list-style-type: none">• Identificar problemas, palabras o actos |

| | | |
|----|---------------------|--|
| | rescatan | <p>que los hagan sentir mal o los hieran.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar sus fortalezas. • Reconocer recursos propios para enfrentar situaciones difíciles. |
| 22 | Mi familia | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar características positivas y negativas en sus familiares más cercanos. • Reconocer en qué aspectos se parecen a su familia. • Identificar la empatía como un recurso para resolver un problema. |
| 23 | Virtudes y defectos | <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar cómo son percibidos por sus compañeros. • Reflexionar y expresar si están de acuerdo o no en lo que los demás piensan de ellos. |
| 24 | Cierre | <ul style="list-style-type: none"> • Expresar emociones, sentimientos o inquietudes que tengan acerca del programa. • Reflexión acerca de los aprendizajes que se llevan. • Entrega de reconocimientos a cada uno de los participantes. |

| Sesión 17. ¿Qué es un conflicto? | |
|---|--|
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen conflictos y pensar en soluciones asertivas a través de un semáforo. • Re-planteen conflictos anteriores. • Identifiquen emociones experimentadas en la actividad |

| | |
|--|---|
| Materiales: | Hojas blancas, pintura o colores (rojo, amarillo y verde), pinceles, lápices. |
| Duración: | 90 minutos |
| <p>Comenzar la actividad comentando a los niños que todas las personas tienen problemas, de los cuales unos tienen que ver con una situación en concreto o algún momento en especial de la vida y otros se relacionan con la edad, los cambios biológicos y los roles que se desempeñan en la sociedad (ser hijo, alumno, amigo, etc.).</p> <p>Después, se les pedirá a los niños que dibujen en una hoja un semáforo grande y que lo decoren a su gusto. Se les darán unos minutos para realizar esta tarea.</p> <p>Posteriormente se les invitará a pensar en algún problema o conflicto del pasado, en donde ellos consideren que respondieron inadecuadamente (porque gritaron, pegaron, se enojaron, etc.). Ya que tengan en mente esa situación, se les pedirá que la escriban detrás del semáforo tratando de ser lo más descriptivos posibles, sobre todo identificando las emociones que experimentaron en ese momento.</p> <p>Una vez finalizado lo anterior, se les explicará que su dibujo servirá como una metáfora, donde ante un problema, el color rojo indicará “Detente a pensar”, el amarillo “Piensa en varias soluciones” y el verde “Elige y expresa la que sea más asertiva”. Una vez dicho esto, es necesario asegurarse de que no quedaron dudas y de que todos entendieron el significado de los colores.</p> <p>Después, se les pedirá que regresen a su problema y que se imaginen de nuevo en esa situación, pero ahora usando la metáfora del semáforo, es decir, reaccionando asertivamente.</p> <p>Para finalizar, se les motivará a participar con lo escrito en sus hojas, indagando también en sus emociones experimentadas. Así mismo, se les remarcará la importancia de reflexionar sobre experiencias pasadas, aprender de ellas y ver su semáforo como una estrategia a usar ante un problema en cualquier contexto.</p> | |

| | |
|--------------------|---|
| Evaluación: | <ul style="list-style-type: none"> • Participaciones • Observación • Hoja de trabajo |
|--------------------|---|

| Sesión 18. Dilemas morales | |
|---|---|
| Objetivo: | <p>Que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifiquen qué es un dilema moral. -Identifiquen los valores que existen en los dilemas morales. -Reconozcan dilemas morales que hayan vivido. |
| Materiales: | Cartulina con dilemas morales, cartulina con preguntas, lápices. |
| Duración: | 90 minutos |
| Descripción de la actividad | |
| <p>Después de preguntar a los niños cómo se encuentran, se comenzará la actividad presentado una cartulina que tendrá escrito las siguientes situaciones (dilemas morales) pidiéndoles que les den lectura d manera individual.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>María se ausentó del colegio sin que lo supieran sus padres. Tenía examen de matemáticas y no había estudiado, así que visitó a su amiga Laura y le pidió quedarse esa tarde en su casa hasta la hora de la salida. Sin embargo, después de un rato, suena el teléfono y contesta Laura. ¡Era la mamá de María! quien se enteró que su hija no había asistido a la escuela. Le pregunta si sabe en dónde está María y ella no sabe qué contestarle.</i> 2. <i>A una mujer que padece una enfermedad muy grave le dicen que va a morir pronto. Hay un medicamento que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir y que los médicos piensan que la puede salvar, sin embargo, la medicina es cara porque los laboratorios están cobrando diez veces lo que costó hacerla. El esposo de la mujer acude a</i> | |

todas las personas que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir la mitad, ante esto, le expresa al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le permita pagar en cuotas. El farmacéutico se niega, y ante esto, desesperado, piensa robar la medicina para su mujer.

Posteriormente, se les presentará una segunda cartulina que tendrá pegados papeles con preguntas relacionadas con cada dilema. Es importante asignar colores a los papeles para diferenciarlas, por ejemplo: azules=situación1, amarillos=situación2.

Preguntas situación 1:

- ¿Qué puede estar sintiendo en ese momento Laura?*
- ¿Qué debería hacer Laura en este caso?*
- ¿Qué podría suceder si Laura dice la verdad?*
- ¿Qué podría suceder si miente?*
- ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Por qué?*
- ¿Qué piensas de la forma de actuar de María?*

Preguntas situación 2:

- ¿Qué les parece que puede sentir el esposo?*
- ¿Debe robar la medicina?*
- ¿Debe abstenerse de hacerlo? ¿Por qué si o por qué no?*
- ¿Que podría suceder si roba?*
- ¿Qué sucedería si no lo hace?*
- ¿Qué harías tú en su lugar y por qué?*

De esta manera, el primer paso es que los participantes den lectura a la primera situación escrita en la cartulina, una vez hecho esto, se les pedirá que enlisten todos los valores que identifiquen en ella. Después, cada quien tomará un papelito y se darán unos minutos para que la respondan.

Posteriormente, se compartirán sus respuestas, debatirán los diferentes puntos de vista y se hará lo mismo con la situación dos.

Al terminar se les explicará que estas situaciones llevan por nombre “dilemas morales”, ya que como ellos vieron son problemas que tienen diferentes soluciones, mismas que entran en conflicto por los valores mismos que están involucrados.

Así, el siguiente paso es dar unos minutos para que cada niño piense en un ejemplo que ellos hayan vivido en cualquier contexto y que consideren un

dilema moral. Después se compartirán y se aclararán dudas.

Finalmente, es necesario dejarles ver que ellos pueden responder a las situaciones de diferentes formas, siendo conscientes de las circunstancias y de las consecuencias de sus acciones.

Evaluación:

- Participaciones
- Observación

Sesión 21. Ganchos que me rescatan

Objetivo:

Que los participantes:

- Identifiquen situaciones, palabras o actos que los hagan sentir mal o los hieran.
- Identifiquen sus fortalezas.
- Reconozcan sus recursos para enfrentar situaciones difíciles.

Materiales:

Seis cuadros de papel por participante (5x5), tres clips por participante y plumas o plumines.

Duración:

90 minutos

Descripción de la actividad

Se comenzará la actividad explicándole a los niños que en esta ocasión van a elaborar unos *ganchos que los van a rescatar* ante situaciones difíciles.

Para esto, se les van a repartir tres clips y seis cuadros de 5x5cm de cartulina a cada participante. Después, se les pedirá que tomen tres de ellos y en cada uno escriban algún problema, situación, palabra, apodo o acción que los haga sentir mal o los lastime.

Una vez que hicieron sus anotaciones, por cada papel escrito tomarán uno en limpio y anotarán algo que consideren una fortaleza (puede ser desde una habilidad, una característica personal, una red de apoyo, etc.). Es importante motivar a los alumnos para que reflexionen y sean conscientes acerca de los recursos con los que cuentan, tanto internos como externos.

Posteriormente, unirán con un clip un problema con una fortaleza, así hasta tener sus tres ganchos. Al finalizar, se les invitará a que compartan su trabajo, en caso de que esta parte se les dificulte, puede ser válido animarlos a que solo participen con uno. Es importante comprender que estas situaciones pueden ser muy personales, por lo que es necesario respetar la decisión del niño.

Al finalizar, se les pedirá que les pongan nombre a sus ganchos y los depositen en el buzón. Esto último con la intención de evaluar la actividad realizada.

Es indispensable tomar en cuenta que este ejercicio puede sensibilizar en cierta medida a los niños, por lo que al terminar, se sugiere que se lleve a cabo la siguiente dinámica:

El facilitador formará parejas y les pedirá que se pongan espalda con espalda (participante A y B), después:

- Al participante A: se le dará una hoja en blanco, lápiz y goma.
- Al participante B: se le dará un dibujo de algún paisaje o fotografía que contenga diferentes elementos.

Posteriormente, se les explicará que permanecerán de espaldas todo el tiempo, mientras el participante B le describe el dibujo al participante A (quien lo tiene que reproducir en la hoja lo más parecido posible). Después de 15 minutos compararán sus dibujos y tomarán como principal punto de análisis la comunicación asertiva ¿Qué pareja logró el objetivo?

Así mismo, el aspecto a evaluar es únicamente que los elementos de la fotografía estén presentes en el dibujo, no tanto la calidad de los mismos.

Al terminar se les invitará a reflexionar sobre la capacidad de comunicarnos adecuadamente y los mensajes que transmitimos al otro ¿Realmente comunicamos lo que queremos?

Evaluación:

- Observación
- Participación
- Ganchos elaborados

APÉNDICE B

(Sesión 2)

El Pájaro del Alma

Hondo, muy hondo, dentro del cuerpo habita el alma. Nadie la ha visto nunca pero todos saben que existe. Y no sólo saben que existe, sino también lo que hay en su interior.

Dentro del alma, en su centro, está, de pie sobre una sola pata, un pájaro: el Pájaro del Alma. Él siente todo lo que nosotros sentimos.

Cuando alguien nos hiere, el Pájaro del Alma vaga por nuestro cuerpo, por aquí, por allá, en cualquier dirección, aquejado de fuertes dolores.

Cuando alguien nos quiere, el Pájaro del Alma salta, dando pequeños y alegres brincos, yendo y viniendo, adelante y atrás.

Cuando alguien nos llama por nuestro nombre, el Pájaro del Alma presta atención a la voz, para averiguar qué clase de llamada es esa.

Cuando alguien se enoja con nosotros, el Pájaro del Alma se encierra en sí mismo silencioso y triste.

Y cuando alguien nos abraza, el Pájaro del Alma, que habita hondo, muy hondo, dentro del cuerpo, crece, crece, hasta que llena casi todo nuestro interior. A tal punto le hace bien el abrazo.

Dentro del cuerpo, hondo, muy hondo, habita el alma. Nadie la ha visto nunca, pero todos saben que existe.

Hasta ahora no ha nacido hombre sin alma. Porque el alma se introduce en nosotros cuando nacemos, y no nos abandona ni siquiera una vez mientras vivimos. Como el aire que el hombre respira desde su nacimiento hasta su muerte. Seguramente quieres saber de qué está hecho el Pájaro del Alma. ¡Ah! Es muy sencillo: está hecho de cajones y cajones; pero estos cajones no se pueden abrir así nada más.

Cada uno está cerrado por una llave muy especial. Y es el Pájaro del Alma el único que puede abrir sus cajones.

¿Cómo? También esto es muy sencillo: con su otra pata – con la otra doblada bajo el vientre a la hora del descanso- gira la llave, moviendo la manija y todo lo que hay dentro se esparce por el cuerpo. Y como todo lo que sentimos tiene su propio cajón, el Pájaro del Alma tiene muchísimos cajones.

Un cajón para la alegría y un cajón para la tristeza; un cajón para la envidia y un cajón para la esperanza, un cajón para la decepción y un cajón para la desesperación, y un cajón para la paciencia y un cajón para la impaciencia.

También hay un cajón para el odio, y otro para el enojo y otro para los mimos.

Un cajón para la pereza y un cajón para nuestro vacío, y un cajón para los secretos más ocultos (éste es un cajón que casi nunca abrimos).

Y hay más cajones. También tú puedes añadir todos los que quieras.

A veces el hombre puede elegir y señalar al pájaro qué llaves girar y qué cajones abrir.

Y a veces es el pájaro quien decide. Por ejemplo: el hombre quiere

callar y ordena al pájaro abrir el cajón del silencio; pero el pájaro, por su cuenta, abre el cajón de la voz y el hombre habla y habla y habla.

Otro ejemplo: el hombre desea escuchar tranquilamente, pero el pájaro abre, en cambio, el cajón de la impaciencia; y el hombre se impacienta.

Y sucede que el hombre sin desearlo siente celos; y sucede que quiere ayudar y es entonces cuando estorba. Porque el Pájaro del Alma no es siempre un pájaro obediente y a veces causa penas...

De todo esto podemos entender que cada hombre es diferente por el Pájaro del Alma que lleva dentro.

Un pájaro abre cada mañana el cajón de la alegría; la alegría se desparrama por el cuerpo y el hombre está dichoso.

Otro pájaro abre, en cambio, el cajón del enojo; el enojo se derrama y se apodera de todo su ser. Y mientras el pájaro no cierra el cajón, el hombre continúa enojado.

Un pájaro que se siente mal, abre cajones desagradables; un pájaro que se siente bien, elige cajones agradables. Y lo que es más importante: hay que escuchar atentamente al pájaro.

Porque sucede que el Pájaro del Alma nos llama y nosotros no lo oímos.

¡Qué lástima!

Él quiere hablarnos de nosotros mismos, quiere platicarnos de los sentimientos que encierra en sus cajones.

Hay quien lo escucha a menudo. Hay quien rara vez lo escucha. Y quién lo escucha sólo una vez.

Por eso es conveniente, ya tarde en la noche, cuando todo está en silencio, escuchar al Pájaro del Alma que habita en nuestro interior, hondo, muy hondo, dentro del cuerpo.

Snunit, Mijal

(Sesión 9)

Nombre: _____

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones, marca con una X a cuál estilo de comunicación corresponden cada una de ellas.

| | Agresivo | Pasivo | Asertivo |
|--|-----------------|---------------|-----------------|
| No tiene miedo de decir lo que piensa | | | |
| Se deja influenciar por los demás | | | |
| Trata de manipular a otros | | | |
| Consigue que los demás le tengan miedo | | | |
| Escucha a los demás con respeto | | | |
| Suele ser una persona insegura | | | |
| No le importan las opiniones de los demás | | | |
| Raramente hace lo que quiere | | | |
| No le importa hacer daño a los demás | | | |
| Sabe decir que NO a algo sin sentirse culpable | | | |
| Logra que las demás personas le tengan miedo | | | |
| Insulta, amenaza y humilla a otras personas | | | |
| Escucha y acepta otras opiniones | | | |
| Se le dificulta decir que no | | | |
| Expresa su opinión respetando a los demás | | | |