



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

CREAR, SENTIR Y PENSAR:  
PROGRAMA PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
ADOLESCENTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES

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

PRESENTA:  
GARCÍA CHÁVEZ ANA KAREN

TUTORA:  
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 ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
MTRA. MARÍA MARCELA CASTAÑEDA MOTA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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

Este trabajo está dedicado con todo mi amor a mis padres: **Andrés** y **Jacqueline**, que me han apoyado, motivado e impulsado a lo largo de mi vida a dar lo mejor de mí. **Papá**, Gracias por enseñarme a trabajar para conseguir mis objetivos, a no rendirme y que siempre vendrá algo mejor. **Mamá**, Gracias ser un gran ejemplo de perseverancia, por enseñarme que la edad no es más que un número y que los sueños se pueden alcanzar.

Dedicado a mis hermanas, **Andrea**, quien me ha demostrado que estamos aquí para dar lo mejor de nosotros y buscar el lado bueno de las cosas, que nunca me abandona y siempre está para mí; **Daniela**, que con sus ocurrencias siempre logra hacerme reír, quien puede desaparecer a ratos, pero siempre regresa en el momento necesario y **Ashley**, que con su sola presencia cambia e ilumina mi mundo, que desborda amor, ternura e inocencia, quien me ha enseñado que los miedos más grandes se pueden dominar; hermanas gracias por ser mis pilares y el motor para conseguir mis metas y seguir creciendo personal y profesionalmente.

A **Francisco Martínez**, por su apoyo incondicional, por su cariño y motivación constantes al realizar este trabajo, por ser un gran compañero que me alienta y motiva a ser mejor cada día, por tener la paciencia de escucharme y ayudarme cuando las circunstancias me sobrepasan y principalmente, por dejarme compartir con él mis sueños e impulsarme a alcanzarlos.

A **Antonia** y **Giselle**, que siempre tienen palabras de aliento y motivación para mí, por siempre escucharme, apoyarme, e impulsarme a dar lo mejor de mí, gracias por ser una guía tan importante en mi vida.

Un agradecimiento especial y con mucho cariño a mi tutora, la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez, por su gran apoyo, sus valiosas enseñanzas, consejos y motivación durante mi formación profesional y personal.

Al Dr. Thamir Durán, gracias por el tiempo dedicado en cada uno de los capítulos que comprenden este trabajo, por despejar mis dudas, por orientarme y por su valiosa retroalimentación para la finalización de este proyecto.

A la Dra. Guadalupe Acle, Mtra. Aurora González y Mtra. Rosalinda, mil gracias por su apoyo y por compartir sus innumerables conocimientos durante mi formación profesional.

A mis compañeros de la Maestría, Fany, Karen, Rocío, Fernando, Lili, Kary y Yara, por compartir conmigo esta gran aventura de crecimiento académico y profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)**, por la beca otorgada CVU 1003136 para la realización de mis estudios de maestría y al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, **PAPIIT IN304719**, por brindarme el apoyo para concluir mis estudios de maestría.

## Contenido

Resumen .....	1
Abstract .....	2
Introducción .....	3
Capítulo I .....	6
Educación Especial.....	6
La Educación Especial en México .....	9
Categorías de Atención en Educación Especial.....	13
Capítulo II .....	19
Aptitudes sobresalientes.....	19
Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.....	19
Políticas Relacionadas a la Atención al Sobresaliente.....	31
Políticas Internacionales .....	32
Políticas Nacionales.....	35
Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes .....	43
Capítulo III .....	48
Modelos Teóricos.....	48
Capacidades o Influencia Genética .....	48
Componentes Cognitivos.....	52
Recursos Socioculturales y Psicosociales .....	57
Basados en el Logro y Rendimiento .....	64
Identificación del Sobresaliente Según Renzulli.....	70
Estrategias De Atención Educativa.....	71
Capítulo IV.....	81
Inteligencia Emocional .....	81
Modelos Mixtos .....	82
Modelos de Habilidad .....	85
Estado del Arte de la Inteligencia Emocional .....	89
Inteligencia Emocional en la Adolescencia .....	93
Inteligencia Emocional en Situación de Confinamiento.....	98
Método.....	103

Planteamiento del Problema.....	103
Objetivo General .....	106
Hipótesis Conceptual.....	106
Hipótesis .....	106
Diseño del estudio.....	106
Contexto.....	107
Fase I. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes.....	108
Objetivo .....	108
Escenario.....	108
Participantes.....	109
Herramientas.....	110
Procedimiento.....	111
Análisis de Datos.....	113
Resultados.....	114
Fase II. Diseño e instrumentación del programa “Crear, Sentir, Pensar”: Aprendo a manejar mis emociones para una vida saludable. Taller para favorecer habilidades emocionales en adolescentes con aptitudes sobresalientes. ....	123
Objetivo .....	123
Escenario.....	123
Participantes .....	123
Herramientas .....	124
Rubricas de Evaluación .....	124
Procedimiento.....	127
Análisis de datos.....	129
Resultados.....	129
Módulo 1 Percepción Emocional.....	129
Módulo 2 Facilitación Emocional.....	131
Modulo 3 Comprensión Emocional.....	134
Módulo 4 Regulación Emocional.....	138
Discusión y Conclusiones .....	146
Referencias.....	154
ANEXO .....	175

**Tablas y Figuras**

<b>Tablas</b>	<b>Pág.</b>
1.Capacidades del niño sobresaliente	26
2.Componentes del programa Niñas y Niños Talento	40
3. Rangos de CI y clasificación de la Escala de Inteligencia Stanford-Binet	51
4. Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner (2001)	53
5. Casos de Admisión temprana a un nivel educativo	72
6. Casos de Omisión de un grado escolar	73
7. Componentes del Modelo de IE de Daniel Goleman	83
8. Modelo de IE Bar-On (1997)	84
9. Componentes de la IE en el Modelo Extremera y Fernández-Berrocal	86
10. Modelo de IE de Mayer y Salovey	87
11. Alumnos que participaron por grado escolar y sexo	108
12. Puntuaciones medias y percentil 75 de los instrumentos aplicados a los adolescentes	113
13. Puntuaciones medias y percentiles 25 y 75 de BarOn y sus dimensiones	118
14. Alumnos que cumplieron con criterios de aptitud sobresaliente de primer y segundo grado	120
15. Puntuaciones obtenidas en las dimensiones del instrumento BarOn	120
16. Fortalezas y áreas de oportunidad en los alumnos seleccionados	121
17. Cuestionario de opinión del Programa Crear, Sentir, Pensar	123
18. Rubricas de evaluación Módulo 1	124
19. Rubricas de evaluación del Módulo 2	124
20. Rubricas de evaluación del Módulo 3	125

21. Rubricas de evaluación del Módulo 4	125
22. Porcentaje de adquisición de habilidad	126
23. Reporte de respuestas de los alumnos durante el primer módulo	128
24. Puntuación de los alumnos durante el módulo 1	129
25. Reporte de respuestas de los alumnos durante el segundo modulo	130
26. Puntuación de los alumnos durante el módulo 2, sesiones 5 y 6	132
27. Puntuación de los alumnos durante el módulo 2, sesiones 7 y 8	132
28. Reporte de respuestas de los alumnos durante el módulo tres	133
29 Puntuación de los alumnos durante el módulo 3	136
30. Respuestas de los alumnos durante el módulo cuatro sesiones 13 y 14	137
31. Respuestas de los alumnos durante el cuarto módulo sesiones 15 y 16	138
32. Puntuación de los alumnos durante el módulo 4, sesiones 13 y 14	140
33. Puntuación de los alumnos en el módulo 4, sesiones 14, 15 y 16	141
34. Puntuación de los alumnos durante el módulo 4	141
35. Resultados de la prueba Wilcoxon por dimensión del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn y puntuaciones de los alumnos durante el pretest y postest	144

## **Figuras**

	<b>Pág.</b>
1.Niños Beneficiados por año en el Programa Niñas y Niños Talento	42
2. Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg	55
3.Estrella de superdotación de Tannenbaum	58
4. Sistema Interactivo de la superdotación de Feldman	60
5.Modelo diferenciado de Superdotación y Talento	62



6. Modelo de Interdependencia Triádica de superdotación	63
7. Modelo Triádico de Renzulli	65
8. Ampliación del Modelo de Renzulli	68
9. Modelo de Feldhusen (1986)	69
10. Ubicación geográfica de la demarcación Iztapalapa	106
11. Croquis de la Secundaria Técnica	108
12. Proporción de alumnos por grupo de percentiles	114
13. Proporción de alumnos de primer grado por grupo de percentiles	114
14. Proporción de alumnos de segundo grado por grupo de percentiles	115
15. Proporción de alumnos de tercer grado por grupo de percentiles	116
16. Distribución de alumnos seleccionados con aptitudes sobresalientes	117
17. Total de alumnos por grado con baja Inteligencia Emocional	118
18. Puntuaciones obtenidas por los alumnos, por grado escolar en cada una de las dimensiones de BarOn	119
19. Módulos y actividades realizadas en el programa "Crear, Sentir y Pensar"	127
20. Porcentaje de logro obtenido por los alumnos durante las sesiones del módulo 1	130
21. Porcentaje de logro obtenido por los alumnos durante las sesiones del módulo 2	133
22. Porcentaje de logro de los alumnos obtenido durante las sesiones del módulo 3	137
23. Porcentaje de logro de los alumnos obtenido durante las sesiones del módulo 4	142
24. Puntuaciones de los alumnos reportadas en el pre-test y post-test del Inventario de IE BarOn	143

## Resumen

El propósito del presente trabajo fue instrumentar un programa para favorecer la Inteligencia Emocional en adolescentes con Aptitudes Sobresalientes. La investigación fue de tipo mixto y se trata de un estudio de experimento caso único con diseño sin retorno. Se desarrolló en dos etapas: la primera consistió en la evaluación diagnóstica para la identificación de los adolescentes con aptitudes sobresalientes, donde participaron 357 alumnos, quienes contestaron los siguientes instrumentos; Test de Matrices progresivas Raven, Prueba de Pensamiento Creativo, Escala de Compromiso con la Tarea, Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Forma Abreviada y Autoconcepto Forma 5. Se identificaron 43 alumnos que presentaban potencial sobresaliente y se seleccionó a siete que cumplían con las características para participar en el programa de Inteligencia Emocional. La segunda etapa consistió en la instrumentación del programa “Crear, Sentir y Pensar: Aprendo a manejar mis emociones para una vida saludable”, que consistió en 19 sesiones enfocadas a la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Los resultados del programa se analizaron cualitativamente. Los alumnos incrementaron su capacidad para identificar las diferentes sensaciones físicas que les provocaban las emociones, así como los pensamientos que se les presentaban al enfrentarse a ellas; aumentaron su empatía, fueron más asertivos al tomar decisiones cuando se encontraban en diferentes situaciones, y desarrollaron la habilidad para emplear estrategias de regulación emocional cuando afrontaban diferentes circunstancias. La prueba no paramétrica de Wilcoxon indicó que, si bien se lograron cambios importantes tras finalizar el programa, éstos no fueron estadísticamente significativos ( $Z = -1.069$ ,  $p = .28$ ). Sin embargo, los estudiantes incrementaron sus puntuaciones en las dimensiones Intrapersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad e Impresión Positiva del inventario de Inteligencia Emocional BarOn, lo cual confirmó la importancia de generar programas de intervención que favorezcan y desarrollen las habilidades emocionales de los alumnos sobresalientes.

### **Abstract**

The aim of this study was to implement a program to promote emotional intelligence in adolescents with outstanding aptitudes. The research was of a mixed type and it is a single case study with a non-return design. It was developed in two stages: the first consisted of a diagnostic evaluation for the identification of adolescents with outstanding aptitudes, with the participation of 357 students who answered the following instruments: Raven Progressive Matrices Test, Creative Thinking Test, Task Commitment Scale, BarOn Emotional Intelligence Inventory Abbreviated Form and Self-Concept Form 5. 43 students with outstanding potential were identified and seven were selected, those who met the characteristics to participate in the Emotional Intelligence program. The second stage consisted of the implementation of the program "Create, Feel and Think: I learn to manage my emotions for a healthy life", which consisted of 19 sessions focused on perception, facilitation, understanding and emotional regulation. The results of the program were analyzed qualitatively, observing that the students increased their ability to identify the different physical sensations caused by emotions, as well as the thoughts that arise when facing them. They increased their empathy, were more assertive in making decisions when they were in different situations and developed the ability to use emotional regulation strategies when facing different circumstances. The Wilcoxon nonparametric test indicated that, although important changes were achieved after the end of the program, they were not statistically significant ( $Z = -1.069$ ,  $p = .28$ ). However, students increased their scores in the Intrapersonal, Stress Management, Adaptability and Positive Impression dimensions of BarOn Emotional Intelligence Inventory. This confirmed the importance of generating intervention programs that favor and develop the emotional skills of outstanding students.

## Introducción

La educación básica es obligatoria y el tramo formativo que comprende el mayor número de años de escolaridad. Está compuesta por: preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años), ya sea generales, técnicas o telesecundarias (Narro et al. 2012); todos los niveles comparten objetivos que posibilitan la construcción de la identidad estudiantil y la formación de la ciudadanía y se fundamentan en los principios de trabajo colaborativo, generación de ambientes favorables para el aprendizaje, la evaluación como instrumento para promover la mejora, el desarrollo de competencias, la inclusión para atender a la diversidad, entre otros (Ducoing, 2018). De acuerdo con la organización de cada escuela se puede distinguir que, a nivel secundaria se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. De igual forma, se espera que egresen con capacidad de reflexión y análisis, produzcan e intercambien conocimientos, ejerzan sus derechos y cuiden del ambiente (Gobierno de México, 2020).

Es por lo anterior que el objetivo del presente trabajo fue analizar los efectos de un programa dirigido al Enriquecimiento de la Inteligencia Emocional para alumnos de secundaria identificados con aptitud sobresaliente. Los participantes pertenecían a una escuela Técnica ubicada en la alcaldía Iztapalapa al oriente de la CDMX. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), esta demarcación presenta el índice más alto en densidad de población y de inseguridad, así como un elevado grado de indicadores de marginalidad, en donde la población enfrenta problemáticas de desempleo, instituciones educativas saturadas y falta de los servicios básicos como agua, luz y drenaje.

Para llevar a cabo este objetivo, el estudio se conformó de la siguiente forma: en el primer capítulo, enfocado en la *Educación Especial*, se realizó una breve revisión de cómo surge el interés en México y las principales categorías que se abordan a nivel educativo.

El capítulo dos está dedicado a la categoría de *Aptitudes Sobresalientes*, las principales definiciones propuestas por diversos autores, las diferentes características, cognitivas, creativas, sociales y emocionales, así como las políticas internacionales y nacionales, y los diferentes tipos de atención que se llevan a cabo en México hacia esta población.

En el capítulo tres *Modelos Teóricos*, se abordan los principales modelos teóricos que se han propuesto para llevar a cabo una adecuada identificación y atención de quienes presentan aptitudes sobresalientes, desde los basados en las características genéticas hasta aquellos que son más flexibles y tiene como base el logro y rendimiento de los individuos, entre los que destaca el de Renzulli (1986), quien propuso la teoría de los tres anillos que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes, una habilidad por encima de la media, un alto compromiso con la tarea y una elevada creatividad. Asimismo, se analizaron las estrategias de intervención que se emplean para dar apoyo y seguimiento a esta población.

En el capítulo cuatro *Inteligencia Emocional (IE)*, se llevó a cabo un breve análisis de su definición, de los modelos que la estudian y evalúan, así como las estrategias propuestas para su desarrollo; se aportó evidencia empírica de estudios acerca de programas de enriquecimiento y evaluación de la Inteligencia Emocional en adolescentes. De igual manera, se abordó la importancia que tiene la IE en situación de confinamiento.

Posteriormente, se presenta el método, en el cual se describió el planteamiento del problema, el objetivo general y se indicó el tipo de estudio, el cual se conformó por dos fases, organizadas de la siguiente manera:

La primera fase, consistió en la identificación de los alumnos que presentaban aptitudes sobresalientes, para la cual se seleccionó a quienes obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en tres de las cinco pruebas aplicadas, después se detectaron las

principales características intelectuales, creativas, sociales, emocionales y académicas, con la finalidad de conocer su perfil sobresaliente.

En la segunda fase, se diseñó e instrumentó el programa “Crear, Sentir y Pensar: Aprendo a manejar mis emociones para una vida saludable. Taller para favorecer habilidades emocionales en adolescentes con aptitudes sobresalientes”. Cada fase presentó sus objetivos particulares, herramientas, participantes, procedimiento y resultados. Los datos fueron evaluados de manera cualitativa por medio de un análisis de contenido, así como de forma cuantitativa a través de rubricas y pruebas estadísticas. Finalmente, se realizó la discusión y conclusiones obtenidas en este estudio.

## Capítulo I

### Educación Especial

La educación es la formación práctica y metodológica que se da a las personas en vías de desarrollo y crecimiento; es un proceso mediante el cual se les brindan herramientas y conocimientos esenciales para ponerlos en práctica en la vida cotidiana. El aprendizaje comienza desde la infancia, al ingresar a la escuela, en donde los individuos adquieren habilidades, creencias, valores éticos y culturales para que se desarrollen de una manera óptima en el futuro (Sánchez, 2019).

Recibir una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho de cada niño, niña, mujer u hombre, los primeros años de la infancia tienen gran importancia en todos los aspectos del desarrollo y constituyen un periodo clave para la evolución del proceso lingüístico, cognitivo y emocional, así como para el crecimiento (Hegarty, 1994).

A partir de 1948, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, se reconoció a la educación como un derecho, con la finalidad de eliminar la explotación laboral infantil. Desde entonces se ha reafirmado en diversos foros mundiales la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza; en este documento se estableció el derecho de todos los niños a la instrucción primaria gratuita y obligatoria, de la misma forma se determinó que los países deberán buscar tratados para implementar escuelas secundarias que aseguren el acceso a todos los niños. Además, se afirmó que el propósito de la educación debe ser promover la realización personal, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre que lleve al entendimiento, la amistad y la tolerancia (ONU, 2022; UNICEF, 2008).

En México, el derecho a una educación de calidad para todos se estableció en el artículo 3º constitucional, el cual se sustentó en los principios fundamentales de universalidad, equidad, logro (aprendizaje efectivo), suficiencia y calidad. Así mismo, el Estado debe garantizar una educación progresivamente amplia y orientada a la búsqueda de mayor

igualdad. También se estableció que para que educación pueda ser considerada de calidad, debe tener una mejora constante en infraestructura, organización escolar, materiales, métodos educativos, docentes y directivos escolares (INEGI, 2019). De acuerdo con Mateos (2008) la educación, como cualquier actividad humana que parte de una realidad concreta y que incide sobre ella con ánimo de modificarla, exige flexibilidad y adecuaciones continuas de los procesos educativos.

Hablar de Educación Especial (en adelante EE) implica tener presentes los cambios experimentados en dicho campo, desde los términos de EE, discapacidad, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales (en adelante NEE) y, por supuesto, normalidad, tan comunes en el lenguaje educativo contemporáneo, en donde esta población requiere una formación acorde con sus características. El término EE se ha utilizado de manera tradicional para nombrar una enseñanza diferente a la regular u ordinaria. Anteriormente ambos tipos tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o comparación; actualmente, la educación especial debe verse en función de las acciones que se articulan, de la transformación, del cambio, de la reducción de la diferencia, en la adquisición de una competencia previamente inexistente o limitada y de cómo podemos intervenir para que el contexto les favorezca a todos (Mateos, 2008).

Según Consejo (2020) y Castillo, (2015), la EE es un campo multidisciplinar que se nutre de otras ciencias humanistas, como la filosofía, la pedagogía, la psicología, la antropología, el derecho y de otras como la biología, la medicina y la lingüística, en donde todas enriquecen la investigación para conocer, analizar y explicar los procesos cognitivos, sociales, afectivos y motores que los niños con o sin discapacidad, así como con aptitudes sobresalientes enfrentan y se distingue por considerar la velocidad propia del desarrollo humano.



El interés por el estudio de la EE comenzó desde los siglos X y IX a.C. por culturas antiguas que pensaban que las deficiencias físicas eran signo de desgracias futuras o un castigo divino; los griegos, romanos y chinos abandonaban a los niños con deficiencia en las laderas para que feneciesen, los utilizaban como bufones de los emperadores o practicaban el infanticidio. Con el desarrollo del cristianismo y con base en su postulado de que “todos son hijos de Dios”, el trato de estas personas comenzó a humanizarse y fueron cuidados en monasterios y asilos. Sin embargo, la descripción de discapacidad era mal interpretada y daba lugar a algunas supersticiones, en las que se creía o bien que estaban poseídos o endemoniados y/o se suponía que eran “seres divinos”, razón por la cual gozaban de privilegios que les permitía que se movilizaran libremente en la sociedad sin que se les molestara (Arnaíz, 2003 & UNESCO, 2004).

Es hasta la Edad Media cuando se empezó a considerar la formación de estos niños y surgieron intentos aislados de brindar atención principalmente por orden religioso, sin embargo, no produjo mejoras debido a la falta de un diagnóstico adecuado y a la falsa idea que se mantenía respecto a la imposibilidad de educarlos. Más tarde, durante el siglo XVI se llevaron a cabo las primeras iniciativas para la atención de los grupos que presentaban alguna característica particular, por lo que Fray Ponce de León se interesó en la educación de los niños sordomudos. Posteriormente en el año de 1620 Pablo Bonet publicó su libro Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. Por su parte Braille (1824) desarrolló un sistema de escritura para para esta población (UNESCO, 2004).

Los primeros pasos de la EE como un área específica tuvieron lugar con los avances significativos de la medicina a mediados del siglo XVIII y XIX a través de las aportaciones de personajes tales como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1849), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880). También se destacaron figuras como Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-

1858), quienes proporcionaron un gran apogeo a la educación de niños “normales y anormales” (Gargiulo, 2012).

### **La Educación Especial en México**

En México la EE inició bajo un modelo asistencial. Posteriormente se transitó por el médico-terapéutico, el pedagógico y el de integración educativa, hasta llegar al actual modelo de inclusión educativa. De acuerdo con Padilla (2010), en 1890, durante el primer Congreso Internacional de las Obras de Protección se planteó el problema que representaba la infancia anormal y la educación especial, en donde uno de los primeros puntos a debatir fue el régimen que habría de adoptarse para asegurar el desarrollo físico, intelectual y moral de estos niños. En 1905 se discutió la conveniencia de crear “establecimientos especiales” o “escuelas de preservación”, así como definir el carácter que deberían tener, en donde se logró reconocer la necesidad de diseñar una modalidad educativa para los aislados de la beneficencia pública que por sus características no podían ser confiados a las familias, lo que permitió la creación de la Educación Especial como un subsistema de la educación regular así como sociedades de beneficencia pública o privada para asegurar su educación y establecimientos enfocados a sus necesidades.

Si bien se intentó establecer escuelas de EE, aun representaba una alternativa educativa hacia un sector de la población relativamente pequeño, ya que en las primeras décadas del siglo XX los porcentajes de analfabetismo eran muy altos, los gobiernos en turno no se involucraban en generar alternativas de atención a grupos minoritarios con NEE que, hasta ese momento habían permanecido prácticamente invisibles (Trujillo, 2020).

Durante el año de 1932 se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar que se estaba conformado por tres áreas; previsión social; orientación profesional; y, escuelas especiales incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) con el

objetivo de brindar atención a los niños con dificultades físicas y mentales acordes con sus aptitudes y necesidades. En 1935, la SEP creó el Instituto Médico Pedagógico, que funcionó como anexo para las prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización; posteriormente en 1938, surgió la atención sistematizada con la creación de instituciones para la atención de la población con deficiencia mental e inadaptados, ciegos, sordos y lisiados del aparato locomotor, y a la vez, la formación de profesores especializados, con la idea de ofrecerles una educación pre-ocupacional que preparara a los alumnos en la adquisición de un oficio que les sirviera para integrarse a la sociedad como elementos productivos, pero sin ningún interés por la formación preescolar y primaria (Valdespino, 2014).

En 1945 se abrieron las carreras para Maestro Especialista en la educación de niños y adultos ciegos y para la atención de trastornos de la audición y el lenguaje; durante 1955 se incorporó la carrera para la formación de lisiados del aparato locomotor. En 1962 se separó la Escuela Normal de especialización del Instituto Médico Pedagógico y se inició el distanciamiento entre la Medicina y la Pedagogía mientras se dio el acercamiento a la Psicología. En 1974 se creó la carrera de Maestro Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje, después de realizar una investigación para la detección y diagnóstico de alumnos que no adquirirían, la escritura, la lectura ni las nociones aritméticas (Antonio, 2014; INEE, 2014; Valdespino, 2014).

En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial (en adelante DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema de educación especial, así como la formación de maestros especiales, lo que detonó la creación de escuelas especiales en todo el país. La DGEE ejerció una fuerte influencia en todos los estados, los cuales organizaron sus sistemas de EE de manera diversa, ya sea por direcciones, departamentos o institutos (Romero & García, 2013; INEE, 2014). Es a partir de entonces que el servicio de EE prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y

lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; posteriormente durante la década de los ochenta, los servicios se clasificaban en dos modalidades (SEP, 2002):

- **Indispensables:** Se incluían Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial, en donde se daba apoyo a niños en edad de cursar preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión; Centros de Capacitación de EE que funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y eran dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.
- **Complementarios:** Conformados por los Centros psicopedagógicos, los grupos integrados A que prestaban apoyo a los niños y niñas inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta unidad también incluía a los niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

Así mismo, existían otros centros que prestaban los servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) que surgieron a principios de los años noventa; los Centros de Atención Pedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que también estaban organizados en Indispensables y complementarios (SEP, 2002).

A partir de 1993 y, en atención al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se impulsó un importante proceso de reorientación, con el objetivo de combatir la discriminación, segregación y etiquetación; y la reorganización de los servicios de EE, para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes con el fin de

atender a los niños con NEE dentro de la escuela regular, en el que el personal docente requeriría del apoyo del personal de educación especial para el diagnóstico, categorización y diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con NEE logran aprender dentro del aula y no en grupos separados (SEP, 2002).

La reorganización se realizó del siguiente modo:

- Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos como: institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad; en donde se ofrecieron los distintos niveles de educación básica, con el uso de adaptaciones pertinentes, planes y programas de estudio generales y se organizaron en grupos en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a niños con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo propósito fue promover la integración de las niñas y los niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. De igual forma se inició la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a los jardines de niños.
- Creación de las unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Posteriormente en el año 2014, se informó que de acuerdo con el replanteamiento técnico y estructural de la SEP, la USAER, se transformaría en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), un servicio especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en una situación educativa de mayor riesgo de exclusión, con el propósito de dar una respuesta educativa adecuada y pertinente, a las particularidades de la población,

independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas (AEFCM, 2017; SEP, 2015).

Actualmente se continúa con la atención a las NEE por medio de los servicios de UDEEI dentro de las escuelas regulares, lo que implica la elaboración de un diagnóstico sobre las limitaciones personales y contextuales que inhiben el aprendizaje de los alumnos con NEE para posteriormente establecer estrategias de intervención acordes con sus características y que permitan potenciar el aprendizaje y minimizar las barreras que puedan impedir el desarrollo de los estudiantes (INEE, 2014), por lo que es necesario conocer la clasificación de la situación de la población con la que se trabajará

### ***Categorías de Atención en Educación Especial***

La población del campo de la educación especial requiere atención en función de sus necesidades y particularidades, por lo que se propuso una categorización en la que se involucran variables personales y ambientales con el objetivo de entender la problemática, guiar la intervención y brindar la atención pertinente (Antonio, 2014).

De acuerdo con la categorización propuesta por la SEP los servicios de EE están destinados a personas con discapacidad:

- **Transitoria:** Es un impedimento temporal con una duración esperada de seis meses o menos que, cuando se combina con ciertas barreras, puede impedir que los individuos participen en la sociedad sobre la misma base que otros; en el ámbito escolar se refiere a problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización y demanda una atención diferenciada, así como mayores recursos educativos que sus pares.
- **Definitiva:** Son aquellas alteraciones orgánicas o funcionales no recuperables que presenta una persona durante toda su vida y periodo escolar, asociado a

trastornos intelectuales, sensoriales, motores, perceptivos, expresivos, o alteraciones genéticas. En esta categoría se encuentran la discapacidad visual; auditiva; motora; intelectual y multidefícit (Vicente-Herrero et al. 2016 & Cortés, 2018).

La población de alumnos que atiende el servicio de apoyo de EE, es aquella que está inscrita en la escuela regular y que es derivada para su atención por presentar NEE asociadas a una discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de comunicación, de conducta y/o aptitudes sobresalientes, las cuales se definen a continuación: (SEP, 2010)

Discapacidad auditiva:

Hipoacusia: pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque requiere de auxiliares auditivos, estas personas en algunos casos pueden adquirir el lenguaje a través de la retroalimentación de información que reciben por vía auditiva.

Sordera: pérdida auditiva profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición del lenguaje oral no se origina de manera natural. Los alumnos con esta condición utilizan el canal visual como vía de entrada de la información, para aprender y para comunicarse, por lo que es necesario que adquieran la Lengua de Señas Mexicana.

Discapacidad Visual:

Es un término genérico que abarca muchos tipos de problemas y dificultades visuales, entre ellos:

Ceguera, es la ausencia del sentido de la vista, completa o muy acentuada, esta puede ser profunda: cuenta dedos a menos de 3 m de distancia; casi total: cuenta dedos a 1m o menos de distancia, identifica movimientos de la mano o poca percepción de luz; total: no hay

percepción de luz. Engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como aquel que puede realizar diferentes tareas al utilizar instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual; los alumnos con ceguera no ven o tienen una ligera percepción de luz que solo les permite distinguir entre luz y oscuridad por lo que quieren apoyos específicos como las teflotecnologías, textos en Braile, ábaco Cranmer, bastón, perro guía.

Baja Visión (BV), es considerada como una reducción significativa del sentido de la vista que permite su utilización como canal primario para aprender y obtener información; se debe considerar la funcionalidad de la visión para precisar el término, las personas con BV poseen un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse y emplearla con propósitos funcionales, sin embargo, esta puede ser progresiva y convertirse en ceguera.

Discapacidad motora:

Es la alteración, de manera permanente o transitoria, del aparato motor debido a un mal funcionamiento del sistema nervioso, muscular, articular y óseo, y que tiene repercusión en la capacidad del movimiento que implica en distinto grado al desplazamiento (moverse de forma adecuada), postura, manipulación de objetos (movimientos finos con precisión), así como en la comunicación y la interacción social (SEGEY, 2020).

Discapacidad intelectual:

Es caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, que se refiere a la capacidad mental general, también llamada inteligencia, como en el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, entre otros; asimismo, involucra la conducta adaptativa, que es la colección de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden y realizan en su vida cotidiana, incluyen el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura, la escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección, así como las conductas sociales que implican las interacciones que tiene la persona, su



responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas, actividades de la vida diaria (comida, desplazamiento, aseo y vestido), actividades instrumentales (uso de teléfono, preparación de comida, transporte, etcétera) y habilidades ocupacionales. Se presenta antes de los 18 años (SEP, 2018; SPE, 2019).

#### Discapacidad psicosocial.

Es una condición de vida temporal o permanente, que afecta directamente las funciones mentales e interrelación de la persona, lo que limita su capacidad para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria. Es causada por las influencias del entorno social a falta de un diagnóstico oportuno, Algunos ejemplos son la depresión, esquizofrenia, trastorno de ansiedad, bulimia, anorexia, entre otros (SEGEY, 2020; SPE, 2019).

#### Discapacidad múltiple.

Caracterizada por el conjunto de dos o más discapacidades asociadas, de orden física, sensorial, intelectual, y/o mental. Sus necesidades específicas varían de acuerdo con la edad y al tipo de discapacidad. La persona requiere, por tanto, apoyos en diferentes áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo (SEGEY, 2020; SPE, 2019)

#### Sordoceguera

Es el resultado de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, provocando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer y por lo tanto interesarse y desenvolverse en el entorno. Esta condición afecta el desarrollo de la comunicación, el acceso a la información y la participación en cualquier actividad social y cultural (SEGEY, 2020).

### Trastorno de Espectro Autista (TEA)

Es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres áreas: 1) interacción social, 2) comunicación y 3) flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Es muy diverso por la variedad de síntomas y los múltiples grados de afección que presentan los sujetos, aun cuando en todos se ven alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los demás en cuanto a nivel de gravedad, es por esto que se le estableció con el concepto “espectro autista (Vázquez, 2015)“.

### Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Es un trastorno del desarrollo neurológico, las principales características son: inatención (incapacidad de resistirse a estímulos irrelevantes, dificultad en la concentración en una tarea por un periodo de tiempo considerable) e hiperactividad/impulsividad (alto nivel de actividad motora; dificultad de autocontrol en emociones, pensamientos y conductas). Estos síntomas se pueden presentar con diferente intensidad y frecuencia de lo esperado para su edad y nivel de desarrollo, de manera que interfieren de manera negativa en el aprendizaje y/o comportamiento (SPE, 2019).

Dificultades severas de:

**Aprendizaje:** Hace referencia a las problemáticas que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchas (poner atención, descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos (SPE, 2019).

**Conducta:** Se hace presente mediante un comportamiento diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado; en el ámbito escolar se manifiesta cuando un estudiante tiene repercusiones negativas para él y el medio en el que se desarrolla; rompe las normas de convivencia y cuando esta conducta se da de manera frecuente, persistente y/o intensa. Puede

ser ocasionada por factores psicológicos, emocionales o por un ambiente demasiado exigente, permisivo o violento, entre otros.

Comunicación: Se refiere a los problemas en los procesos receptivos de la comunicación, como entender un mensaje oral o escrito; y/o en los procesos expresivos como la habilidad para crear un mensaje que los otros puedan comprender. Está relacionado con los procesos de adquisición y expresión del vocabulario o estructuración del lenguaje (SPE, 2019).

Aptitudes sobresalientes (AS):

Los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos estudiantes, por presentar NEE, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades, en beneficio propio y de la sociedad. Todos los educandos con AS pueden enfrentar barreras de aprendizaje si no se atienden adecuadamente sus requerimientos educativos, tales como: sus intereses, velocidad de aprendizaje, vocabulario avanzado para su edad, y el amplio dominio de conocimientos (SEP, 2018).

Esta clasificación, permite que se lleve a cabo una mejor identificación y atención a la población con NEE dentro de las escuelas, ya que proporciona las características más relevantes sobre cada una de las categorías que atiende la educación especial y así los docentes puedan realizar las adecuaciones pertinentes y brindar el apoyo acorde con sus necesidades. En este sentido, y ya que el presente trabajo se realizó con alumnos con AS resulta importante ahondar más sobre el término y sus particularidades.

## **Capítulo II**

### **Aptitudes sobresalientes**

#### **Alumnos con Aptitudes Sobresalientes**

A lo largo de la historia se ha incrementado el interés y estudio de las personas que presentan un desarrollo avanzado y poseen un potencial para desempeñarse a niveles significativos más allá de lo que se espera para su edad, ya sea en aspectos intelectuales, creativos, psicomotores o socioafectivos, se continúa con la dificultad de precisar conceptualmente el término más correcto o apropiado para referirse a esta población, las formas de identificarlos, evaluarlos y educarlos; se poseen diferentes conceptos y posturas que aparentemente hacen referencia a lo mismo (Valadez, 2010).

De acuerdo con Navarro (2017) un individuo con aptitud sobresaliente muestra cualidades intelectuales que le permiten exponer un potencial que debe ser explotado para evitar que desaparezca. Hablar de la atención educativa a niños sobresalientes implica adentrarnos a un amplio campo teórico. Según Covarrubias (2018) estos alumnos presentan una capacidad por arriba del promedio y dependiendo de la concepción que se tenga de ellos se determinará el tipo de intervención. La conceptualización del sobresaliente ha evolucionado a la par del término de inteligencia y actualmente no se concibe como un atributo unidimensional, sino a la configuración de diferentes factores internos y externos que interactúan positivamente entre sí (Blanco, 2001).

Existen diversas interpretaciones acerca de los términos brillante, precoz, talentoso, genio y sobresaliente, por lo que su empleo no siempre es adecuado. De acuerdo con Tannenbaum (1993, en Domínguez & Pérez, 1999) y Labastida (2012) sería un error considerar que todos tienen las mismas capacidades y necesidades, por lo que, para alcanzar un

entendimiento claro y objetivo del sobresaliente, es necesario diferenciar este término de otros, generalmente interpretados como equivalentes, tales como:

- **Precoces:** Son aquellos que tienen un desarrollo temprano inusual para su edad. La mayoría de los sobresalientes son precoces, pero no todos los que tienen esta característica llegan a desarrollar capacidades excepcionales. En este concepto se entiende la inteligencia como un proceso madurativo que puede desarrollarse a lo largo de la vida (Jiménez, 2013).
- **Prodigios:** Son los que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición. Desarrollan productos que llaman la atención en un campo específico.
- **Genios:** Este término ha sido utilizado en el ámbito académico para señalar a aquellos individuos que realizan aportaciones muy relevantes para la sociedad, son sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción.
- **Talentos:** Aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, aunque no destaquen en otras, tienen una capacidad de rendimiento superior en un área determinada y esta habilidad se puede desarrollar progresivamente, de acuerdo con Marland (1972, citado en Labastida, 2012) los talentos se pueden distinguir en: inteligencia general, liderazgo, aptitudes académicas específicas, aptitudes psicomotrices y aptitudes artísticas.
- **Altas capacidades:** Aquellos individuos con alta capacidad intelectual medida a través de pruebas psicométricas. La línea de corte la establecería un CI de 125-130.
- **Brillantes:** Término que denomina un alto grado de inteligencia, por lo que se considera brillante a quien muestra un mayor rendimiento académico, es capaz de memorizar un mayor número de datos, etc, sin embargo, suele ser confundido con la superdotación, son sujetos que destacan en alguna capacidad en un contexto determinado. (Labastida, 2012).

- Excepcionales: Son aquellos que se desvían de la media, que presentan un alto nivel de ejecución o respuestas muy superiores al promedio, por lo que requieren de una educación especial para poder desarrollar todo su potencial intelectual (Xiqui, 2016).
- Superdotado o sobresaliente: Son los alumnos que presentan un nivel intelectual de rendimiento superior en una amplia gama de aptitudes o capacidades, además, aprenden con facilidad cualquier materia, son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social o educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos; científico-tecnológico, humanístico-social y artístico-deportivo (SEP, 2006).

Zavala (2004) mencionó que hablar de alumnos con aptitudes sobresalientes, no hace referencia a una población homogénea, sino que, por el contrario, presentan distintos perfiles como resultado de una compleja combinación de características de personalidad, inteligencia o situación socio-familiar, sin embargo, se pueden destacar algunas características como:

Características relacionadas con el componente intelectual.

- Posee una base de conocimientos extensa, organizada, interrelacionada y flexible a la adquisición de nuevos saberes.
- Consumidor pertinente de información de acuerdo con sus necesidades.
- Capaz de procesar información, su actividad intelectual está dirigida al logro de un objetivo.
- Aprende de manera autónoma

Características relacionadas con la creatividad.

- Ideas fluidas.
- Producciones originales.
- Creaciones flexibles y de distintas categorías.

Características relacionadas con la motivación.

- Mantiene una motivación elevada orientada a la satisfacción de sus necesidades y logro de metas.
- Posee necesidad de conocimiento, presenta curiosidad e interés por una variedad de temas.

Características relacionadas al autoconcepto

- Tiene una percepción favorable de sí mismo, específicamente en el ámbito académico.

De esta forma las habilidades sobresalientes quedan situadas en la confluencia y la interacción permanente entre los procesos cognoscitivos y emocionales, y a la vez se entiende como una capacidad potencial a desarrollar. Este concepto ha sido cuestionado en los ámbitos especializados, ya que no define con precisión a quien posee un potencial intelectual por encima del promedio y resulta ambiguo al ser un tema en el que se dan diferentes posturas, con distintos matices, por lo que no hay una definición única (Mirandés, 2004; Covarrubias, 2018).

De la Torre (2005) planteó que existen tantas definiciones de esta población como investigaciones acerca de ella, una de las dificultades al estudiarla es que éste es un término que ha sido definido como “paraguas”, ya que caben muchos tipos de chicos con altas capacidades dentro de un solo nombre. Es decir, podemos encontrar niños realmente diferentes que expresan su potencial de diversas formas; por lo que es importante realizar un análisis de los conceptos que abarcan al sobresaliente.

El concepto sobresaliente está ligado al de inteligencia, de acuerdo con Wechsler (1939, citado en Martín, 2012) es una capacidad global que tienen los individuos para actuar de una manera intencionada, pensar racionalmente y adaptarse al medio para relacionarse de forma

efectiva con el ambiente. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) una persona es considerada como sobresaliente cuando su Coeficiente Intelectual (CI) es igual o superior a los 130 puntos (Tagle, 2021).

Sandra Berger (1997) señaló que diversos autores denominan talento general o habilidad intelectual para referirse a aquellos que tienen altas puntuaciones en los test de inteligencia o que presentan alto nivel en vocabulario, memoria y razonamiento abstracto, reportado por padres y profesores; en cuanto a talento o aptitud académica específica se refiere a quienes sobresalen o tienen un elevado desempeño en los test de aptitudes en un área específica, como matemáticas, arte, solo por citar dos.

Tuttle (1980, en Verhaaren 1994 y Acereda 2010), propuso que los sobresalientes presentan algunas de las siguientes características:

- Interés y preocupación por los problemas del mundo
- Se analizan ellos mismos, son muy autocríticos
- Comportamiento maduro para su edad
- Curiosos, persistentes, coleccionistas, independientes, creativos, imaginativos
- Amplio vocabulario, buena memoria, gran sentido del humor, aprenden a leer solos
- Ambiciones e ideales muy elevados, son líderes
- Dotados para arte, música, escritura, teatro y/o danza
- Investigan con métodos científicos
- Ven conexiones entre conceptos diferentes
- Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes; crean ideas y procesos novedosos
- Inventan y construyen aparatos mecánicos originales.
- Opinan en contra de lo tradicional
- Aplican sus conocimientos a nuevas situaciones



- Hacen cosas inesperadas, inician sus propias actividades
- Suelen parecer diferentes, les divierten los juegos complicados
- Les gusta leer, sobre todo biografías y autobiografías
- Mantienen el interés por una o varias áreas de conocimiento

Para Harrison (1995, citado en Acereda, 2010) los sobresalientes poseen algunas características como son:

- Agudo sentido del humor
- Amplio vocabulario
- Capacidad para el pensamiento simbólico (habilidad matemática)
- Capacidad para el pensamiento y razonamiento complejo
- Capacidad para ver relaciones entre cosas, situaciones y hechos diferentes
- Competitividad
- Comprensión de conceptos abstractos, como la vida, el bien y el tiempo.
- Creatividad elevada
- Desarrollo físico y social precoz
- Espontaneidad
- Gran sensibilidad
- Independencia y tenacidad

Por su parte Robert Sternberg (1995) en su libro *A Triarchic Approach to Giftedness* mencionó que para que una persona pueda ser considerada sobresaliente debe cumplir con cinco criterios, los cuales se describen a continuación:

- Excelencia: Debe ser superior en una o múltiples dimensiones en comparación con sus pares.

- Rareza: La persona debe poseer un alto nivel de un atributo que es raro en relación con sus compañeros.
- Productividad: Establece que la dimensión en la cual el individuo es superior debe conducir potencialmente a la productividad.
- Demostrabilidad: Este criterio hace referencia a que la superioridad de la persona debe demostrarse a través de una o varias pruebas que la evalúen.
- Valor: Para poder ser catalogado como sobresaliente debe mostrar un desempeño superior en una dimensión que sea valorada por la sociedad.

Winner en 1996 aplicó el concepto de sobresaliente a los niños que se distinguen por tres características atípicas:

- Muestran una madurez temprana, desarrollan diferentes habilidades muy pronto y están adelantados para su edad. Progresan más rápidamente que sus pares por lo que les resulta muy fácil aprender.
- Se atienen a su propio guion, no sólo aprenden más de prisa, sino que lo hacen a su manera; siguen sus propias ideas, inventan sus propias reglas y desarrollan métodos para resolver problemas.
- Tienen un deseo infrenable de aprender, poseen motivación intrínseca, un interés obsesivo, alta capacidad de concentración y el deseo de dominar lo que se proponen.

En la tabla 1, se presentan las cualidades que los sobresalientes muestran en diferentes áreas. De acuerdo con Winner (1996), no todas están presentes en cada individuo, por ejemplo, una de las características de los sobresalientes, es la capacidad de relacionar cosas y emociones entre sí, esta habilidad la pueden mostrar en áreas como arte, ciencia y relaciones humanas.

**Tabla 1.**

*Capacidades del niño sobresaliente.*

<b>Capacidades perceptivas</b>	<b>Capacidades Mentales</b>	<b>Capacidades Emocionales</b>	<b>Conducta</b>
Curiosidad	Asociación, imaginación	Osadía	Lúdica
Franqueza	Buena memoria	Placer, gozar	Aventurero
Sensibilidad	Fluidez		No acepta la autoridad
Diferenciación	Flexibilidad	Perseverancia	
Ver relaciones	Originalidad	Tolerancia a la ambigüedad	Terquedad
Humor	Combinación, complejidad, organización	Independencia	No acepta límites estrechos

Fuente: Elaboración propia

Howell et al. (1997), exponen que los sobresalientes son muy activos y demuestran gran interés por todo lo que les rodea, y enumeran algunas de sus características:

- Realizan aprendizajes de forma temprana y sin necesidad de ayuda.
- Capacidad para adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información
- Habilidad de hacer buenos juicios
- Gran potencial de aprendizaje
- Rendimiento escolar bueno
- Habilidad para recordar varias ideas al mismo tiempo
- Destreza al resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas
- Capacidad para adquirir y manipular sistemas abstractos
- Capacidad de realizar trabajos excelentes cuando son de su interés
- Evitan actividades monótonas y rutinarias

Por su parte, autores como Prieto y Castejón (2000) plantearon que los alumnos sobresalientes presentan una elevada capacidad intelectual que se ve reflejada en las siguientes características:

- Poseen rasgos típicos referidos a la personalidad, motivación y autoconcepto, entre los que se encuentran:
  - Autoestima, creer en sí mismos y perseverancia para mantener las ideas propias
  - Motivación de logro
  - Deseo de ser competente
  - Compromiso con su trabajo
  - Perseveran ante los obstáculos
  - Asumen riesgos intelectuales
  - Deseo de crecer intelectualmente
  - Abertura a nuevas experiencias
  - Buscan la novedad
  - Tolerancia a la confusión
- Tienden a administrar sus recursos intelectuales de un modo determinado
- Cuentan con gran conocimiento base y lo relacionan con diferentes ramas del saber
- Poseen alta capacidad intelectual: resultado de las puntuaciones de Coeficiente Intelectual (CI) obtenidas a partir de los test de inteligencia.

De acuerdo con otros autores como Alvarez (2016), los sobresalientes pueden presentar algunas de las siguientes características cognitivas:

- Habilidad para manipular símbolos y comprender ideas abstractas
- Alta capacidad intelectual
- Facilidad para recordar varias ideas al mismo tiempo

- Gran velocidad en la adquisición y procesamiento de la información
- Habilidad para abstraer, conceptualizar, comprender, sintetizar, razonar, argumentar y preguntar
- Capacidad para resolver problemas complejos
- Tienen un desarrollo madurativo precoz en las habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
- Gran capacidad lectora
- Poseen habilidad de razonamiento complejo
- Tienen buenas habilidades comunicativas y lingüísticas
- Muestran facilidad para automatizar destrezas mecánicas, como la lectura, escritura y cálculo.

En México, el Centro de Atención al Talento (CEDAT, 2021) considera que el sobresaliente presenta las siguientes características:

- Hiperactividad
- Aprendizaje Rápido
- Distraídos, aunque con la capacidad de aprender si prestar atención
- Les gusta conversar con gente mayor que él.
- Intervienen en pláticas de adultos y pueden comprenderlas
- Arman continuamente objetos o estructuras
- Tienden a querer imponer sus reglas
- Sensibles en el área emocional
- Baja tolerancia a la frustración, lo que genera en ellos la búsqueda incansable por conseguir sus objetivos.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2011b) señaló que los niños con aptitudes sobresalientes muestran características específicas en cada uno de los aspectos del desarrollo, las cuales se describen a continuación:

- Cognitivas
  - Aprendizaje temprano sin ayuda.
  - Facilidad para adquirir nuevos aprendizajes.
  - Comprensión de información y conceptos nuevos.
  - Conexión entre conceptos diferentes.
  - Capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas prácticos y teóricos.
  - Comprensión de ideas complejas y abstractas.
  - Habilidad para argumentar, preguntar y razonar.
  - Curiosidad intelectual.
  - Logros importantes en áreas determinadas.
  - Vocabulario extenso y capacidad para utilizarlo adecuadamente.
  - Memoria (retención fácil, evocación rápida y precisa).
  - Profundización en el conocimiento de temas de su interés.
  - Escasa fatiga, siempre que la tarea no sea repetitiva o rutinaria.
  - Manifestación de las habilidades matemáticas (gusto por los números, agilidad en el razonamiento matemático, rapidez en comprensión y solución de problemas).
- Creativas
  - Tienen iniciativa y son perseverantes.
  - Exploran y experimentan sin límites.

- No se conforman con el momento presente, por lo que visualizan lo que desean hacer en el futuro.
- Son originales, innovadores e inventivos a pesar de los obstáculos.
- Ven las cosas de formas muy variadas.
- Agregan detalles a las cosas, hacen las ideas más interesantes.
- Se sienten libres para oponerse y no estar de acuerdo con lo establecido.
- Capacidad de integrar en un solo concepto o producto aspectos que en apariencia no pueden combinarse.
- No temen a la ambivalencia, la contradicción ni la complejidad, las toman como un estímulo.
- Emocionales
  - Perfeccionistas.
  - Sentido de justicia e idealismo.
  - Alto sentido del humor.
  - Intensidad emocional (manifestación con gran profundidad de sus sentimientos y vivencias).
- Sociales
  - Dificultad para relacionarse con otros.
  - Pocos amigos y de mayor edad.

Como se expuso anteriormente, los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan una combinación de características emocionales, como sentido del humor, interés por los problemas del mundo, sensibles o perfeccionistas; de personalidad, como liderazgo, curiosidad, creatividad y mostrar iniciativa para involucrarse en diferentes tarea; de inteligencia, al tener facilidad para adquirir y comprender información nueva, poseer un extenso vocabulario, comprensión de ideas abstractas; y de motivación en donde se muestran muy perseverantes y

comprometidos con lo que se plantean, de acuerdo con autores como De la Torre (2005), Zavala (2004), Winner (1996) y Howell et al. (1997), pueden o no estar presentes en cada individuo, lo que hace que dicha población sea muy diversa, asimismo pueden demostrar sus habilidades en diferentes áreas, como arte, ciencia, deporte o relaciones humanas. Por lo que resulta relevante conocer las diferentes cualidades que llegan a presentar, ya que, así como en ocasiones representan una ventaja en su centro educativo, si no se les orienta de la manera correcta pueden convertirse en un obstáculo. Por lo que es importante analizar y tomar en cuenta las diferentes políticas y acuerdos llevados a cabo a nivel nacional e internacional, que se describirán a continuación.

### **Políticas Relacionadas a la Atención al Sobresaliente**

El derecho de todos los niños y todas las niñas a la educación se afirma en numerosos tratados y textos internacionales, y se ha ratificado en diversos instrumentos desde el punto de vista jurídico. Por consiguiente, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los alumnos a la educación (UNESCO, 2014).

De acuerdo con Edler (2008), la formulación de políticas en torno a la educación presupone la participación de la sociedad a través del debate, éste, a su vez, da legalidad tanto al marco filosófico como a los objetivos que pretende cumplir. Las que se refieren a la educación especial, así como las sociales deben ser entendidas como una modalidad de estrategias públicas, es decir, un conjunto de acciones con objetivos específicos del gobierno; son un compromiso social dirigido a garantizar los derechos de atención educativa especializada de niños, adolescentes, jóvenes y adultos afectados por procesos excluyentes en las escuelas regulares, sin perder de vista los contextos socioeconómicos, políticos y culturales.



### ***Políticas Internacionales***

En el ámbito internacional las políticas educativas en torno a los alumnos sobresalientes tuvieron su inicio alrededor de 1920, momento en que los Estados Unidos iniciaron la aplicación de test de inteligencia para identificar alumnos con un Cociente intelectual (CI) igual o superior a 130 (Jiménez, 2013). Durante la segunda parte de la década de 1950, los países potencia del mundo, Estados Unidos de América (E.U.A.) y la hoy disuelta Unión Soviética (URSS) intentaron lanzar a la atmosfera espacial el primer satélite artificial. Con los mejores científicos Rusia logró el objetivo; de manera que el “Sputnik” resultó ser el artefacto mejor construido y puesto en órbita. Esto dejó en evidencia el insuficiente potencial científico de EUA, lo cual condujo a los primeros acercamientos para la detección y desarrollo de niños con talento en el área de ciencia. Con el surgimiento de la Asociación Nacional de Niños Superdotados en 1954, se empezaron a defender los derechos de esta población para que fueran tomados en cuenta dentro de la categoría de personas excepcionales (Gargiulo, 2012; Martínez, 2015).

A partir de este momento se elaboraron distintas declaraciones que orientan a los gobiernos y organizaciones involucradas en la enseñanza, sobre las políticas que deben plantearse para conseguir una educación de calidad para todas las personas. En el año de 1972, Marland impulsó la aplicación y evaluación de programas específicos, asimismo se reconoció que los niños con aptitudes sobresalientes presentan necesidades específicas, y propuso una definición sobre estos alumnos, en la que se acentuó que son individuos que destacan por sus habilidades y capacidades identificadas por profesionales, por lo que requieren de servicios diferenciados (Gargiulo, 2012; Jiménez, 1997).

Uno de los documentos que mejor ha enmarcado el planteamiento de la integración escolar fue el informe de Warnock (1987), en el cual su principal lineamiento fue: “...en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos

tienen derecho. Los fines de educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños...” (pp.206).

Más adelante en el año de 1990 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia, se realizó un consenso mundial sobre una amplia visión de la educación y se ratificó el compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y personas de edad adulta sean cubiertas en todos los países, de manera que puedan desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad (UNESCO, 1990).

Posteriormente en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad realizada en Salamanca España, en donde se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las NEE y un Marco de Acción, en la cual se reafirmó el compromiso con la Educación para Todos, se reconoció la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación (UNESCO, 1994). En esta declaración se proclamó lo siguiente:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diversas características y necesidades (UNESCO, 1994, p.viii).

Durante el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, en el cual se ratificaron los compromisos que se dieron mediante la Declaración de Salamanca, en relación con los alumnos con aptitudes sobresalientes, se mencionó que tienen derecho a recibir una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, basada

en la equidad, el respeto por la diversidad, las diferencias individuales y la igualdad de oportunidades, así como también orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000).

Posteriormente, en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015) se plantearon metas para el año 2030, en las que se comprometieron a una educación renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, en la cual no se excluya a nadie, así como garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad en la que se promuevan las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Esta nueva visión se inspiró en una concepción humanista de la enseñanza y del desarrollo basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección la diversidad cultural, lingüística y étnica. A su vez se asumió que para lograr una mayor cobertura a nivel mundial se exhortó a los países participantes a gestionar políticas enfocadas a proporcionar entornos de aprendizaje adecuados y seguros en los que se promueva la educación a lo largo de la vida.

En este sentido, durante la Jornada de Educación Especial e Inclusiva en Iberoamérica (UNESCO, 2016), se mencionó que la educación inclusiva es un derecho humano de todas las personas con o sin discapacidad, y es importante que los sistemas educativos logren la equidad en el acceso, recursos y calidad en los procesos educativos; es decir que requieren de programas curriculares abiertos y flexibles que puedan enriquecerse o adaptarse de acuerdo con los diferentes niveles en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado. Por lo que se exige una transformación profunda en las prácticas escolares dirigidas a la diversidad (UNESCO, 2018).

### ***Políticas Nacionales***

En México el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estipula que “Toda persona tiene derecho a la educación y es el estado quien garantizará la educación básica, media superior y superior; ésta será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, estará basada en el respeto de la dignidad de las personas, enfocada a los derechos humanos e instará a desarrollar todas las facultades del ser humano mientras se fomenta el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, libertades, cultura de paz, la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” pp.5 (Secretaría General, 2020, 9 de mayo).

Según la Ley Federal de Educación de 1973 que en su artículo 15°, señaló que el sistema educativo nacional comprendía, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran, por lo que a partir de estos datos, aunados a los de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, surgieron cambios a nivel nacional que influyeron en las creación de políticas educativas para la integración.

De esta manera, el gobierno de nuestro país se ha suscrito a diversos convenios internacionales y nacionales para promover la atención educativa de las personas con NEE, entre las que destaca la conferencia nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad” Celebrada en Huatulco, Oaxaca, en 1997, a la cual asistieron representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y autoridades, en donde se firmaron acuerdos fundamentales para la construcción de una educación que responda a la diversidad (SEP, 1973).

En México en la década de los 80's comenzó el interés por el estudio de los individuos que manifiestan niveles de inteligencia superiores al promedio o que presentan habilidades, talentos o facultades extraordinarias. En el año de 1982 la Dirección General de Educación Especial (DGEE) articuló un conjunto de estrategias, propuestas y recursos para atender a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, de la misma forma se adaptaron y estandarizaron pruebas psicológicas con el objetivo de lograr caracterizar dicha población en edad escolar; posteriormente tras la identificación de estudiantes con una inteligencia brillante, se reconoció que requieren una atención especial por su capacidad de distinguirse, creatividad, habilidad de analizar, resolver y plantear nuevas alternativas para la solución de un problema.

Durante el año de 1985 se desarrolló el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), el cual se fundamentó en el Modelo triádico de Joseph Renzulli enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples propuesto por Taylor (1915, en SEP, 2011b), con el propósito de favorecer los talentos académicos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación, a partir de los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, el proyecto no tuvo el éxito esperado por diversas razones (SEP, 2006) tales como:

- Falta de un reglamento
- Falta de evaluación y seguimiento
- Ausencia de un perfil de egreso
- Falta de formación en valores
- Reforma educativa

Aunado a las acciones encaminadas a la atención del niño con aptitudes sobresalientes, se realizaron modificaciones a la Ley General de Educación (1993-2018 en SEP, 2018b), en su

artículo 41, se enfatizó la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y se estableció lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de menores con discapacidades, esta forma de educar propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para la identificación y atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios.

Asimismo, se procurará satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, logrando la autónoma convivencia social y productiva, por lo cual se elaborarán programas de apoyo específicos. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación (pp.19).

Es importante resaltar que aun cuando en esta ley se estableció que los niños sobresalientes también requieren de servicios educativos especializados que les permitan enriquecer su aprendizaje a través de programas o contenidos adecuados a sus necesidades y

condiciones, fue hasta el año 2001, a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, (SEP, 2014), en donde se señaló que se deben establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y en el año 2002 se planteó como objetivo diseñar un modelo de atención dirigido a esta población.

En el año 2002 se creó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en la que se estableció que la educación que el estado imparte, debe estar a la altura de los requerimientos que impone el tiempo actual y que demanda la justicia social, debe brindar una educación inclusiva que respete y valore la diversidad sustentada en relaciones interculturales, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. De la misma forma se diseñó la “Propuesta de Intervención: Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes” que surgió a partir de la experiencia obtenida al instrumentar el proyecto de investigación e innovación denominado: “Una propuesta de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes”, el cual inició en el ciclo escolar 2004-2005 y concluyó en el 2005-2006 (SEP, 2014).

En el año 2005, la Secretaría de Educación Pública caracterizó a los alumnos con aptitudes sobresalientes como: “Aquellos niños, niñas y jóvenes 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 deportivo” (SEP, 2006, 2013).

Además, señaló que estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. Por lo que, para potenciar sus habilidades se requieren de apoyos complementarios escolares y extraescolares.

Durante el año 2007, el gobierno del Distrito Federal, a través de la Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez, adscrita al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF-DF, puso en marcha el Programa Niñ@s Talento, con el propósito de apoyar las necesidades educativas de la niñez con aptitudes sobresalientes que habitan en la Ciudad de México, a través de la implementación de actividades extraescolares para la población de 6-12 años de edad. A partir del ciclo escolar 2008 el programa modificó el rango de edad y dio atención a alumnos de hasta 15 años (DIF-CDMX, 2016).

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 el tercero: bienestar y desarrollo integral de los alumnos, contiene el octavo proceso que indica las condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno, en el que se suscribe el acuerdo para la atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos. De esta manera se impulsó la atención educativa a esta población (SEP, 2011b).

En el año 2009 se realizó la modificación al artículo 41 de la Ley General de Educación, aprobada el 22 de junio por la Cámara de Diputados, en el que menciona:

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.

[...]Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia.



Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. Las instituciones de educación superior autónomas por ley podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (pp.19).

Es con esta modificación que se consolidó la responsabilidad del sistema educativo nacional para brindar una atención diferenciada a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

A partir del año 2012 el entonces Programa Niñ@s Talento cambió su nombre a “Niñas y Niños Talento”, en consideración al enfoque de género y constaba de tres componentes (Tabla 2).

## **Tabla 2.**

### *Componentes del programa Niñas y Niños Talento*

<b>Componentes del programa</b>	<b>Institución responsable</b>
1. Transferencias monetarias; \$3,300.00 anuales distribuidos en 12 mensualidades de \$200.00, más dos depósitos semestrales	FIDEGAR
2. Servicios extraescolares; actividades en áreas científicas, artísticas y deportivas.	
3. Atención a Niñas, Niños y Adolescentes con Sobredotación Intelectual; Diagnóstico y Apoyo psico-emocional (PIDASI)	DIF Ciudad de México

Fuente: Damian y Jiménez (2020)

El apoyo se dirigió a estudiantes de escuelas públicas de nivel básico, con aptitudes sobresalientes, preferentemente con vulnerabilidad por carencia social o pobreza y de manera focalizada a estudiantes con superdotación intelectual.

Posteriormente la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2014), por medio de la Ley del Sistema Integral de Atención y Apoyo a las y los estudiantes de escuelas públicas en el Distrito Federal en el año 2014 en su artículo 6° planteó que:

V. Programa de Niñas y Niños Talento, a cargo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. Cuyo objetivo general busca coadyuvar al enriquecimiento extracurricular de niñas, niños y jóvenes de 6 a 15 años de edad que destacan en su aprovechamiento escolar, que estudien en primarias y secundarias públicas ubicadas en el Distrito Federal y que radiquen en la Ciudad de México, a través de la impartición de clases extraescolares que promuevan el desarrollo de sus habilidades culturales, científicas y deportivas, así como de un apoyo económico que les estimule a acudir a dichas actividades, generando procesos de participación infantil (pp. 3).

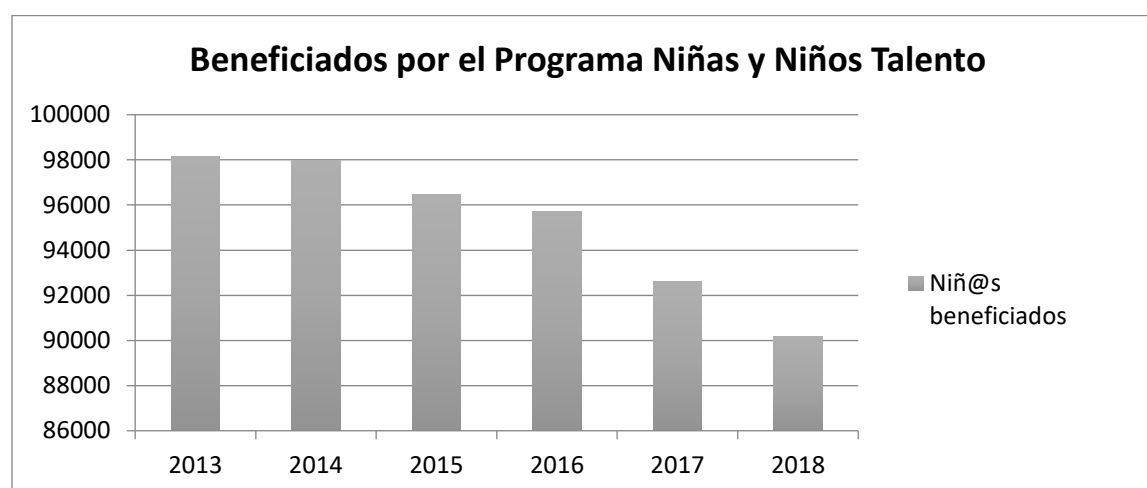
Durante el año 2015, el Programa Niños Talento tuvo como objetivo apoyar a niños y niñas de 6 a 15 años de edad que sean vulnerables por carencia social, presenten aptitudes sobresalientes, que cuenten con calificaciones entre 9-10 y, que residan o estén inscritos en escuelas públicas de la Ciudad de México, de educación primaria y secundaria para que recibieran tanto servicios extraescolares como transferencias monetarias; y de esta manera contribuir a su acceso del derecho a la creación artística, científica y deportiva (DIF, 2016).

De acuerdo con lo reportado por Damián y Jiménez (2020) en 2018, de los 925,358 niños identificados como población potencial para el programa, los que presentaron aptitudes académicas sobresalientes (AAS), es decir calificaciones de entre 9 y 10, eran 254,172 (27.5%

del total) convirtiéndose en la población objetivo, pero solamente 90,176 fue beneficiada o atendida dentro del programa (Figura 1). En 2019 la cobertura de Niñas y Niños Talento fue alrededor del 10% del total de alumnos de 6 a 15 años inscritos en escuelas públicas de nivel básico en la Ciudad de México.

**Figura 1.**

*Niños Beneficiados por año en el Programa Niñas y Niños Talento.*



Fuente: Adaptado de Damián y Jiménez 2020

Lo anterior muestra la baja cobertura que tuvo el programa en comparación con la población objetivo y el decrecimiento en la cantidad de niños beneficiados con el paso de los años.

Como se puede observar, con el paso de los años las políticas se han modificado y a nivel nacional se han propuesto diferentes acuerdos para la atención de los niños y adolescentes con Aptitudes Sobresalientes, sin embargo, poder llevarlos a cabo a nivel nacional resulta difícil, ya que el diseño de los programas queda a disposición de las instancias educativas de cada entidad. El proceso de atención a personas con NEE en las escuelas es

complejo, de ahí que el Sistema Educativo Mexicano ha atravesado por distintos cambios y transformaciones, específicamente con aquellos que presentan aptitudes sobresalientes principalmente por la falta de una identificación adecuada. En este sentido, es importante conocer la amplia gama de habilidades que llegan a presentar, y de esta manera llevar a cabo una más adecuada identificación y que permita brindar una atención apropiada que sea acorde a sus necesidades y habilidades, por lo que a continuación se describen las principales formas de intervención que se llevan a cabo en México.

### ***Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes***

De acuerdo con la SEP (2006) el proceso de atención a la población con AS comenzó en 1991 con el modelo Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) a nivel preescolar con la intención de favorecer los talentos académicos, de pensamiento productivo, toma de decisiones, planeación, predicción y comunicación, a partir de los intereses mostrados por los alumnos. Posteriormente entre 1993 y 2002 algunas entidades federativas empezaron a realizar acciones de integración educativa a través de los servicios de USAER, de los CAPEP, CAM y UOP.

Para el año 2003, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa llevaron a cabo el proyecto de investigación e innovación “Una propuesta de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes”, con el propósito de diseñar y evaluar una intervención educativa que contemplara las características de la población con AS y así poder generar un desarrollo integral de los estudiantes.

Con el propósito de fortalecer y enriquecer el trabajo educativo de los Alumnos con AS, la iniciativa contempló los siguientes elementos:

- a) Trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y educación especial.
- b) Enriquecimiento del contexto de aprendizaje, escolar y áulico.
- c) Incluir en el proyecto escolar y curricular acciones y estrategias específicas con el objetivo de dinamizar el trabajo de los docentes.
- d) Diversificación en la práctica docente, organización del grupo, contenidos y materiales.
- e) Uso de diferentes recursos materiales didácticos y tecnológicos para enriquecer el trabajo educativo.
- f) Estrategias de enseñanza pensadas para la heterogeneidad de los alumnos, con la que se pretende favorecer a todo el alumnado a través del desarrollo de actividades y proyectos que resulten de interés a toda la comunidad educativa.
- g) Enriquecimiento de los contenidos curriculares,
- h) Vinculación intra e interinstitucional, participación de instituciones públicas y privadas en el proceso de atención a los alumnos con AS
- i) Programas específicos de enriquecimiento extracurricular bajo la asesoría de un especialista (SEP, 2006, 2012).

Esta propuesta de atención se llevó a cabo dentro de las escuelas y posteriormente durante el año 2007 el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la Ciudad de México y el Fideicomiso Educación Garantizada de la CDMX (FIDEGAR) propusieron el programa "Niñ@s Talento" en el cual se brindaba únicamente atención a niños con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, a partir del 2008 se amplió hasta los 15 años, con lo cual se incluyó a las y los alumnos de nivel secundaria que presentaran un promedio mínimo de 9.0; el programa constaba de un apoyo monetario y servicios extraescolares, en el que se incluyen

15 disciplinas que coadyuvan a una educación de calidad y permiten potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños, niñas y adolescentes que son: inglés, ciencias, artes plásticas, fútbol, computación, música, danza, teatro, danza folclórica, natación, básquetbol, creación literaria, voleibol, historia y gimnasia (DIF, 2022; Damián & Jiménez, 2020). Actualmente este programa continúa con la atención al sobresaliente en la Ciudad de México.

En algunos estados como Tamaulipas, se han instrumentado diferentes estrategias de atención como son:

- Programa de tutores: capacitación de docentes para que sea los encargados de desarrollar programas de enriquecimiento escolar y áulico.
- Programa de mentores: especialistas en un área determinada que apoyan a los estudiantes que tienen intereses afines a su área con el objetivo de que obtengan conocimientos superiores.
- Trenes de desarrollo: en unión con diferentes instituciones se generan diferentes proyectos denominados “Trenes de desarrollo” que alinean por nivel académico los programas de apoyo y plataformas de proyección con financiamiento para el talento en cada una de sus manifestaciones (Yada, et al. 2014).

En el estado de Yucatán se llevó a cabo la estrategia de enriquecimiento, a través de las siguientes actividades:

- La revista escolar: los alumnos con AS que quieran participar realizan una revista sobre diversas temáticas con la finalidad de captar la atención de los estudiantes de todo el centro escolar, con esta actividad se fomenta la búsqueda de información, elaboración de fichas de trabajo, la redacción, la organización y la responsabilidad.

- Clubes y Talleres: son espacios de aprendizaje interactivos planificados y estructurados cuyo objetivo es desarrollar tantas habilidades cognitivas, socioemocionales y talentos. Las actividades se diseñan con base en los intereses o necesidades de los alumnos, para realizar proyectos científicos, tecnológicos, culturales o sociales para el desarrollo de habilidades específicas.
- Programas de radio: Esta estrategia implica crear un espacio comunicativo fundamentado por el lenguaje radiofónico, en donde se proyecta la diversidad de ideas, intereses e inquietudes que presentan los estudiantes y fomenta la comunicación escrita y oral, así como el manejo de nuevas tecnologías, el trabajo colaborativo, la creatividad y la expresión artística.
- Podcast: Es un contenido en audio en el que los alumnos pueden grabar sobre sucesos de la escuelas o temáticas determinadas de aprendizaje, esta estrategia promueve el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de la creatividad, búsqueda de información y habilidades verbales.
- Eventos escolares. Actividad planificada en la que generalmente participa todo el alumnado con un objetivo específico que puede ser académico, cultural, social o deportivo (SEGEY, 2021).

Cómo se puede observar, la atención que se brinda al sobresaliente en México ha cambiado con el paso del tiempo, mientras en un principio solo se enfocaban en alumnos que reportaban calificaciones de 9 y 10 en la escuela, ahora se toman en cuenta diversos aspectos y cualidades de los estudiantes, como sus gustos, habilidades que presentan y objetivos a futuro, ya que es una parte central para el correcto desarrollo de sus capacidades (DIF, 2022; Yada et al. 2014; SEGEY, 2021). Sin embargo, aún quedan a disposición de cada entidad las diferentes estrategias, programas y planes seleccionados. Es por esto que resulta importante conocer los diferentes modelos con los que se han descrito las principales características y potencialidades

de estos alumnos con el fin de instrumentar una estrategia de atención, acorde con las principales necesidades educativas de esta población.



## **Capítulo III**

### **Modelos Teóricos**

A lo largo de la historia, los individuos que manifestaron un potencial sobresaliente destacaron en diversos ámbitos como la cultura, ciencia y arte, por lo que fueron ubicados en una posición social “especial”. Sin embargo, la conceptualización y definición de este tipo de habilidades ha cambiado con el tiempo, de acuerdo con el momento histórico-social en el que se presentaron (Martínez, 2015).

Con el propósito de llevar a cabo una adecuada identificación y atención de los sobresalientes, se han propuesto diferentes modelos, entre los cuales, existen los que dan un fuerte peso a la influencia genética, otros enfocados a los componentes cognitivos propios de cada persona, otros orientados hacia los recursos socioculturales-psicosociales y aquellos que tiene como base el logro y rendimiento de los individuos. A continuación, se explican sus principales características.

#### **Capacidades o Influencia Genética**

Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición de la inteligencia como condición innata o genética. Dentro de estos modelos se encuentran los propuestos por Binet, Galton, Pearson y su principal exponente Lewis Terman quién, en 1916, utilizó el término superdotado para referirse a los individuos con un CI mayor a 130. Estos modelos se caracterizaron por el énfasis en un solo rasgo, la inteligencia, y forman parte de los primeros intentos por definir las particularidades de los individuos sobresalientes, tienen una orientación pragmática y cierta rigidez en las definiciones, ya que se enfocan en las habilidades intelectuales (Lorenzo, 2006; Covarrubias, 2018). Algunas de sus definiciones fueron:

- Son los individuos que por virtud de sus habilidades excepcionales son capaces de gran rendimiento en una de las siguientes áreas o en una combinación de ellas:
  - Habilidad intelectual general
  - Aptitud académica
  - Pensamiento productivo o creativo
  - Habilidades para el liderazgo
  - Artes visuales o actuación (Secadas, 1988 en Lorenzo, 2006).
- Aptitud natural que hace a su poseedor susceptible a recibir un alto grado de pericia en un campo específico (Warren, 1948 en Lorenzo, 2006).
- Es un don innato o disposición natural para determinadas cosas, que no llega a alcanzar la fuerza creadora del hombre genial, sin embargo, está por encima del nivel medio del hombre normal en un determinado ámbito (Dorsch, 1981 en Lorenzo, 2006).

Este grupo de modelos hace referencia a la inteligencia como una capacidad general y abstracta, también conocida como factor “g”; tienen como mérito haber sido los pioneros en el campo de estudio del talento y a partir de ellos surgieron otros tres grupos con el objetivo de superar las limitaciones de estos, al tomar en cuenta otros aspectos tales como, los procesos cognitivos, los factores socioculturales y el rendimiento.

A finales del siglo XIX Galton mostró la preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano, por lo que su obra *Hereditary Genius* (1869) se centró en las bases heredadas de la inteligencia y las técnicas para medir capacidades. Desde el punto de vista de Galton, la capacidad intelectual se asemeja a la velocidad de procesamiento mental y la habilidad de discriminar perceptualmente; por lo que pensaba que la inteligencia estaba basada en los procesos básicos y era permanente e inmutable independientemente de las experiencias de la vida. Entre sus aportes a este campo se destaca la elaboración de algunas pruebas sensorio-motrices y el diseño de métodos para investigar las diferencias individuales

en las capacidades y el talento, lo que provocó una nueva perspectiva en el estudio de la genialidad, ya que se enfocó a las capacidades observables y la medición a través de pruebas psicométricas (Ruíz, 2017; Zavala, 2006; Sánchez, 2015).

Otro enfoque importante fue el de Spearman (1904), quien introdujo el “factor G”, que era definido como la raíz de la inteligencia, el cual está presente en todas las fases de la conducta que lleva a cabo una persona, y el “factor S” o específico, que está implicado en la resolución de diferentes tareas o comportamientos determinados. Definió la inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos y destacó que la conducta intelectual consiste en la percepción de estímulos y la determinación de similitudes, así como las diferencias que existen entre ellos (Sánchez, 2015; González, 2015; Zavala 2006).

Binet (1905, en González 2015) diseñó un instrumento para medir la capacidad intelectual con el fin de detectar a aquellos sujetos que no podían continuar la formación escolar con normalidad para que pudieran recibir instrucción especial. El test comparaba la edad cronológica de los sujetos con lo que llamaron Edad Mental, posteriormente Stern (1912) nombró este término como Cociente Intelectual en un índice numérico que facilitaba la cuantificación de las diferencias entre estas. Una vez desarrollada la prueba Stanford-Binet, centró su atención al estudio de la inteligencia y en las personas que se mostraban sumamente inteligentes, a partir de lo anterior, Francia desarrolló un instrumento con la finalidad de detectar los niveles de aprendizaje en los niños, el cual fue traducido y comercializado por Goddard en Estados Unidos (Alandete, 2010).

Este evento sería trascendental en la historia de Terman (1925, en Sánchez, 2006), por lo que adaptó la Escala de Inteligencia de Binet y estableció nuevos estándares para la capacidad promedio en las diferentes edades, dicha adaptación fue publicada en el año de 1916 y nombrada Escala de inteligencia Stanford-Binet, a partir de lo cual, se utilizó el Cociente Intelectual (CI) para representar y clasificar la puntuación de cada individuo (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Rangos de CI y clasificación de la Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Sánchez, 2015).*

<b>CI</b>	<b>Clasificación</b>
<b>Más de 140</b>	Casi genio o genio
<b>120-139</b>	Inteligencia muy superior
<b>110-119</b>	Inteligencia superior
<b>90-109</b>	Inteligencia normal o promedio
<b>80-89</b>	Torpeza raramente calificada como debilidad mental
<b>70-79</b>	Limítrofe entre simple torpeza y verdadera debilidad mental
<b>60-69</b>	Decididamente débil mental
<b>50-59</b>	Estupidez
<b>25-49</b>	Imbecilidad
<b>Menos de 25</b>	Idiocia

De acuerdo con Alandete (2010) y Cortés (2018) Leta Hollingworth fue pionera en la investigación del ajuste emocional en los alumnos con elevado CI, escribió el libro "*Gifted children: their nature and nurture*", obra en la que definió a los alumnos con aptitudes sobresalientes como "Aquellos que puntúan muy por encima de la media en las escalas de medida de talentos especiales"; esta concepción se relacionó directamente con la inteligencia y un elevado CI, del mismo modo la autora planteó que un niño puede ser más capaz en algunas habilidades que en otras, y las denominó "talentos especiales", sugirió que el individuo puede estar a un nivel determinado en alguno de esos talentos los cuales pueden ser independientes de la inteligencia general. Más adelante propuso alternativas para su adecuada atención en el área socioemocional.

Aun cuando Hollingworth consideró diferentes aspectos en la vida de los alumnos con aptitudes sobresalientes como: el ajuste emocional, necesidades emocionales y sociales,

mantuvo la identificación de esta población exclusivamente mediante el criterio de los test de inteligencia.

Si bien estos modelos pueden significar una ventaja en la identificación, ya que la capacidad intelectual elevada es un criterio muy relevante en los sobresalientes y permiten una pronta intervención, dejan en segundo término la detección de diferentes habilidades que los niños pueden adquirir y desarrollar posteriormente. De tal forma que queda como única característica el origen innato y refleja una limitación en el diagnóstico de dicha población, a partir de lo anterior surgieron nuevas posturas en las que se enfatizaron diversos aspectos, tales como los procesos cognitivos, los factores sociales y el rendimiento.

### **Componentes Cognitivos**

En estos modelos se destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el análisis de la información, y dan prioridad a la forma por la cual se llega a un objetivo determinado y no solamente al resultado. Uno de los autores más representativos de esta postura es Howard Gardner, quien definió la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. También propuso la Teoría de las inteligencias múltiples (tabla 4), en donde clasificó ocho tipos de inteligencias, por medio del Sistema de evaluación Spectrum, que examina las habilidades cognitivas (números, ciencia, música, lenguaje, artes visuales, movimiento y social) y de esta manera introdujo la idea de que cada individuo tiene potencial en alguna de estas áreas (Gardner, 2001; Gamandé, 2014).

**Tabla 4.***Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner (2001)*

<b>Tipo de inteligencia</b>	<b>Descripción y personas que la poseen</b>
Inteligencia lingüística	Capacidad para usar el lenguaje en expresión oral y escrita, ayuda a recordar, resolver problemas y a buscar nuevas respuestas a preguntas viejas (novelistas, escritores, abogados y poetas)
Inteligencia lógico-matemática	Habilidad que se utiliza en la resolución de problemas matemáticos, cuentas bancarias, ayuda al razonamiento deductivo e inductivo (matemáticos, físicos)
Inteligencia espacial	Es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial, ayuda en el reconocimiento de patrones (arquitectos, escultores, mecánicos, navegantes)
Inteligencia corporal kinestésica	Habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo, utilizar objetos con destreza para desarrollar una tarea o mostrar un objeto (bailarines, atletas)
Inteligencia musical	Capacidad para discriminar, asimilar y expresar diferentes formas musicales, así como para apreciar y distinguir diversos tonos, ritmos, timbres...ayuda a la producción de música a través de ejecución o composición (músicos)
Inteligencia interpersonal	Es la habilidad para entender a los demás, comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos y actuar productivamente con ese conocimiento (maestros, terapeutas, políticos)
Inteligencia intrapersonal	Es la capacidad de acceder a tus propios sentimientos y emociones y utilizarlos adecuadamente para guiar el comportamiento y conducta propia (cada uno de nosotros y destacan los monjes)
Inteligencia naturalista	Habilidad que permite comprender las características del mundo natural y como desarrollarse en él (biólogos, arqueólogos, químicos)

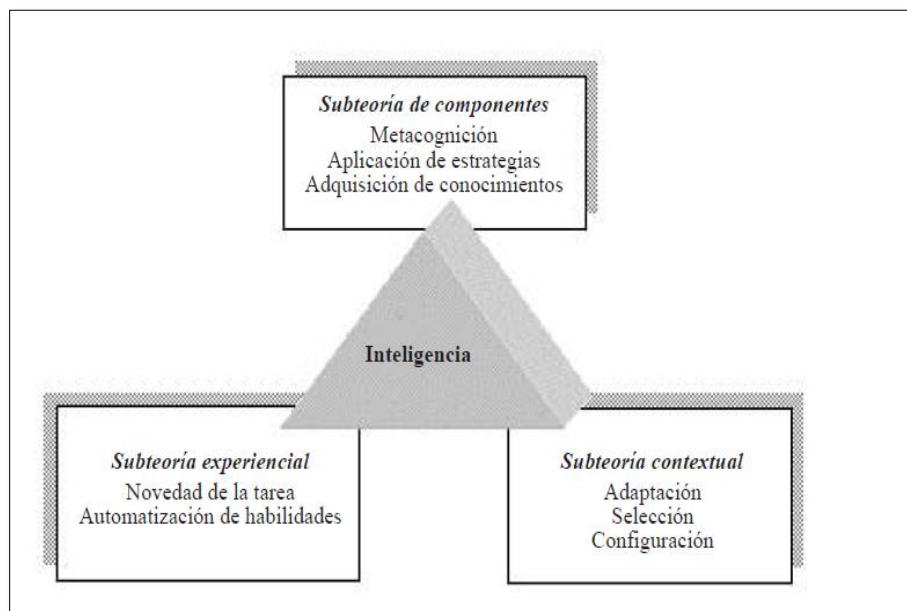
Gardner consideró que el listado de inteligencias es preliminar, ya que cada una puede subdividirse. Una de sus aportaciones fue mostrar el carácter plural del intelecto y hacer evidente que las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen y en el tipo que muestran. De tal forma, que la inteligencia resulta de habilidades innatas en interacción con un medio ambiente apropiado y favorable, lo que permite incluir diferentes formas de ser

inteligente, de ahí la relevancia de que el ambiente influya en el desarrollo del espectro particular de cada individuo (García, 2015; Ordaz, 2013).

Otros autores como Sternberg (1985) se enfocaron en comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de las personas inteligentes; en su teoría consideró tres procedimientos para una inteligencia exitosa, los cuales son:

- Pensamiento analítico: permite analizar, evaluar, valorar y deducir cuales son ideas verdaderamente buenas para asignarles recursos, también ayuda en la resolución de problemas (Lorenzo, 2006).
- Inteligencia creadora: sirve para generar ideas mediante la redefinición de problemas, buscar ideas donde nadie las busca y la intuición o *insigh* (capacidad para procesar la información de forma novedosa y de manera repentina).
- Inteligencia práctica: es la habilidad de trasladar la teoría a la práctica, de convencer a los demás del valor de las nuevas ideas, se utiliza para la aplicación de ideas y soluciones, así como para adaptarse al entorno en que se habita (Covarrubias, 2018).

Según Sternberg, para tener éxito en la vida, no es necesario un alto CI, sino que da un mayor peso a las diferentes inteligencias. Esta teoría triárquica (figura 2) se compone de tres subteorías más, la componencial (conduce a una actuación inteligente), experiencial (relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir) y contextual (las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego al enfrentarse al entorno social).

**Figura 2.***Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg*

*Fuente:* Peña del Agua, Las teorías de la inteligencia y superdotación (2004).

Estas subteorías conforman un sistema interactivo en el que los metacomponentes son los elementos centrales y, se caracteriza al sobresaliente, por su alta calidad y cantidad de interacciones que realizan entre los distintos componentes dentro del sistema; esta teoría proporcionó una base para la comprensión de la superdotación intelectual entendida en términos de funcionamiento, activación y posibilidad entre los distintos factores del procesamiento de la información, así mismo, se aceptó que con entrenamiento se pueden desarrollar las funciones de cada uno de estos.

En el marco del modelo de Inteligencia Triárquica, Sternberg (1997) propuso la Teoría Implícita Pentagonal sobre la superdotación, con el objetivo de sistematizar las intuiciones que las personas tienen acerca de lo que es y hace un sujeto superdotado, para así identificarlo de forma óptima. Planteó que, para considerarlo sobresaliente, necesita reunir, al menos cinco



criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor, los cuales se describen a continuación:

- Criterio de excelencia: Se refiere a que el individuo es superior en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación con sus compañeros, supone que es extremadamente bueno en algo como la música, el deporte, filosofía, artes, etc.
- Criterio de rareza: Considera que el individuo debe poseer un alto nivel de un atributo que es excepcional o raro con respecto a los compañeros, debe mostrar ejecuciones o generar productos poco comunes ante sus semejantes.
- Criterio de productividad: Hace referencia a una productividad real o potencial, implica la realización creativa de diversos y diferentes productos.
- Criterio de demostrabilidad: Considera que el individuo debe demostrar sus habilidades superiores mediante una o más pruebas válidas que las expongan.
- Criterio de valor: Se refiere que para establecer que una persona sea considerada como superdotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión apreciada individual y socialmente, así como tomar en cuenta el contexto y entorno en el que se presenta.

De acuerdo con Sánchez (2006), es imprescindible añadir la idea de que en los procesos de identificación no se puede comprender la superdotación sin atender la producción creativa como una dimensión básica y fundamental.

En estos modelos se destaca la inteligencia como un factor determinante para la superdotación y se enfatiza la importancia de mejorar las habilidades de los sobresalientes por medio de estrategias que la fomenten en sus diferentes tipos. Posteriormente, surgieron los modelos en los que se dio importancia a los factores sociales y el contexto en el que se desarrollan los individuos.

## Recursos Socioculturales y Psicosociales

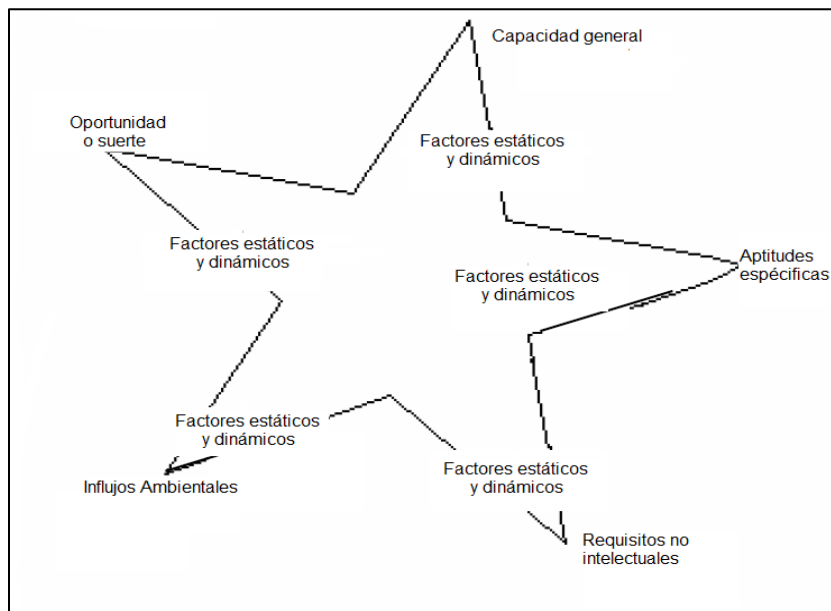
En estos modelos se afirma que la superdotación y el talento pueden incrementar por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, donde el contexto condiciona las necesidades y resultados del comportamiento humano. Al respecto, destacan las aportaciones de A. Tannenbaum, (1986) quien definió la superdotación como el potencial para conseguir un producto valorado en diferentes esferas de la actividad humana. Consideraba que los niños con alta capacidad debían estar expuestos a una mayor variedad de información y experiencias posibles durante su niñez y adolescencia, a lo largo de todo su desarrollo, y con el fin de maximizar las oportunidades para alcanzar su potencial propuso cinco factores que deben interactuar para que este pueda ser expresado:

- **Habilidad general:** Se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto. Implica la capacidad de resolución de problemas, así como su razonamiento y forma de enfrentarse a las situaciones.
- **Aptitudes especiales:** Se relaciona a las capacidades, habilidades o aptitudes específicas que poseen algunos niños en distintas áreas. Desde el punto de vista estático, se admite que algunas estarán más desarrolladas que otras, especialmente en individuos sobresalientes.
- **Factores no intelectuales:** Este factor tiene que ver con variables personales tales como: compromiso con la tarea, necesidad de logro, autoconcepto, fortaleza del ego, que intervienen en las altas capacidades.
- **Apoyo ambiental:** Se enfoca en los factores del contexto social que en una situación ideal nutren y maduran las habilidades de la superdotación; entre estos factores destaca la familia, la escuela, la comunidad y la cultura.
- **Factor de oportunidad:** Hace referencia al rol de la suerte y oportunidades que tienen las personas para desarrollar sus capacidades y lograr el éxito.

Para Tannenbaum, cada uno de estos factores constituye un requisito necesario para un alto rendimiento y ninguno de ellos por sí sólo es suficiente para superar la carencia o inadecuación de los otros (figura 3); la presencia o combinación de estos factores son los que conforman al sobresaliente; dentro de los procesos estáticos se encuentra el estatus del individuo, la identidad grupal y elementos externos principalmente relacionados con las normas y, en los dinámicos se hace referencia a los procesos del funcionamiento humano y las situaciones en las que se moldea el comportamiento, por lo que considera que los individuos superdotados que llegan a ser relevantes en el mundo de las ideas lo hacen de acuerdo con las condiciones del momento que les toca vivir, ya que cada sociedad según su tiempo, prefiere un tipo de esfera de actividad, o valora unas conductas como extraordinarias y otras no (Tourón, 2004; Sánchez, 2006; Blumen, 2015).

### Figura 3

*Estrella de superdotación de Tannenbaum*



Fuente: Tannenbaum (1986).

Tannenbaum (1986, citado en Sánchez, 2006) elaboró la siguiente tipología del talento:

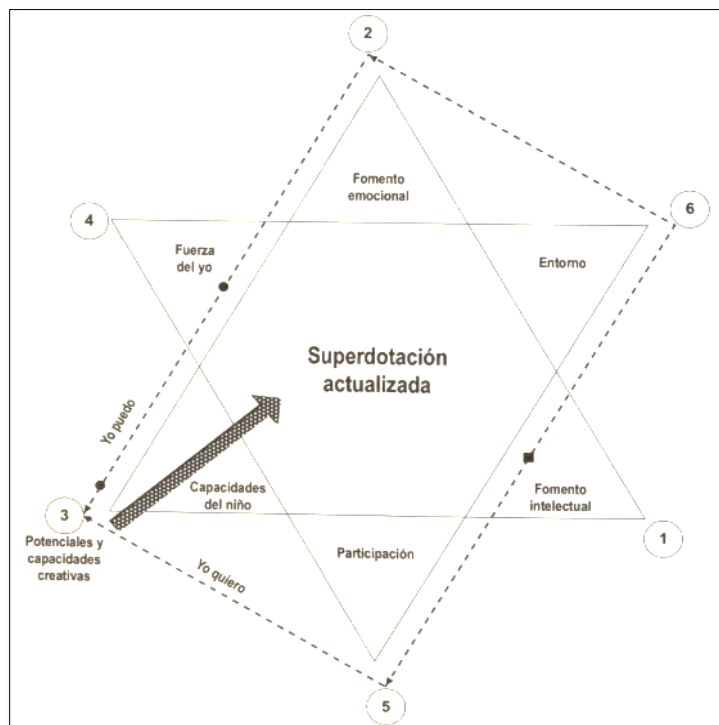
- Talentos Escasos: Se refiere a personas que tienen un grado de excelencia en un campo específico y con sus obras logran hacer la vida más sana, más inteligible y una convivencia más humana. Tienden a especializarse en áreas como la tecnología, la política o la medicina.
- Talentos excedentes: Son las personas que tienen una elevada sensibilidad y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y el esparcimiento cultural, son individuos que ofrecen realizaciones genuinas y desbordantes, son originales y divergentes.
- Talentos de cuota: Personas con habilidades muy especializadas en campos muy específicos y que, con respecto al momento histórico-social de cada sociedad cubre la demanda para satisfacer dicha área.
- Talentos anómalos. Son un reflejo de los poderes de la mente y del cuerpo humano que pueden destacar e impresionar al público, aun cuando la sociedad los desaprueba.

Este modelo suponía cambios radicales en la forma en que los niños y adolescentes con altas capacidades debían ser educados por lo que Tannenbaum propuso utilizar un currículo enriquecido (Blumen, 2015).

Feldman (1986, citado en Landau 2003) describió la superdotación como una combinación casual de factores emocionales, intelectuales y ambientales y propuso el Sistema Interactivo de Superdotación en el cual mencionó que es crucial encontrar un equilibrio adecuado entre estos factores. Para él, la superdotación es un sistema de influencia correlativa entre el mundo propio de un niño y su entorno, el cual provoca las capacidades (inteligencia, creatividad, talento) y las fomenta, esta interacción fortalece al niño y con ello aumenta su valor para afrontar el riesgo, la motivación para comprometerse y alcanzar un objetivo (figura 4).

**Figura 4.**

*Sistema Interactivo de la superdotación de Feldman*



*Fuente:* Ladau, 2003

De acuerdo con Feldman, el triángulo compuesto por los puntos 1-2-3, representa el mundo propio del niño y el triángulo formado por el 4-5-6 hace referencia al entorno. El apoyo emocional (2) del niño por parte del entorno (libertad y seguridad) fortalece el yo (4) y de ahí surge el valor para aprovechar las capacidades existentes (3). Mientras la ayuda intelectual (1) se preocupa del sentido y de la información y establece un marco para retos, le viene al niño la motivación (5) del entorno, para que ponga en práctica todo su potencial. De esta forma, por la influencia recíproca de estos factores se puede fomentar el talento. Asimismo, los padres y profesores pueden ayudar al niño al proporcionarle la libertad y seguridad suficiente (4-6) para desafiarlo y estimularlo intelectualmente, de manera que reciba la fuerza emocional para desarrollarse como sobresaliente (6-5).

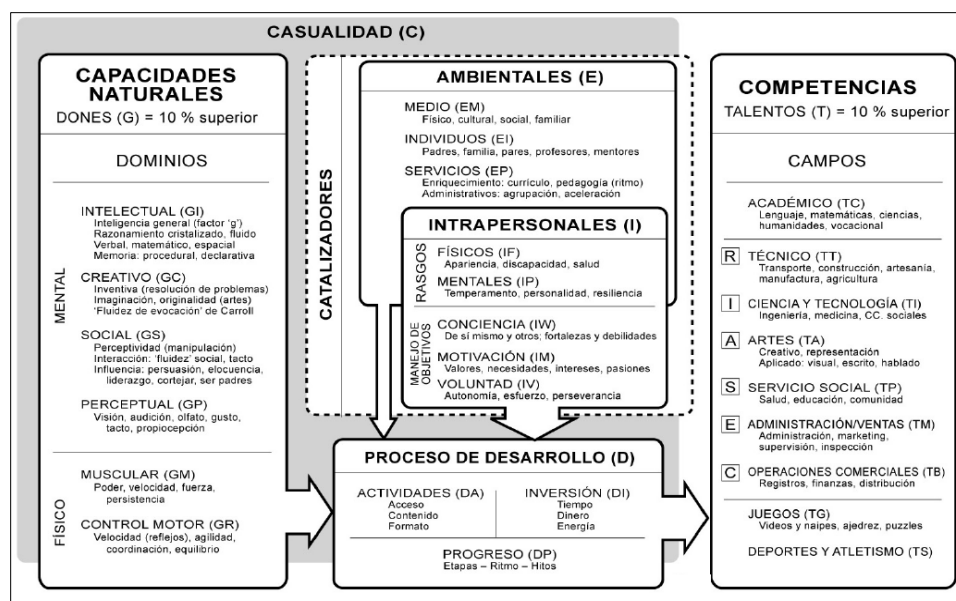
La estimulación cognitiva con el tiempo lleva a un desarrollo intelectual, mientras la personalidad del niño queda inmadura, la estimulación emocional sin la cognitiva genera una frustración intelectual. En ambos casos, el superdotado no podrá poner en práctica sus potenciales, sólo la interacción entre un entorno, que presenta un desafío tanto intelectual como emocional, y las capacidades del niño, conduce a la actualización de su talento (Ladau, 2003).

Dentro de esta línea, Gagné (1998, 2009) propuso el modelo diferenciado de superdotación y talento, en el cual definió a la superdotación como la posesión y uso de habilidades naturales destacadas, llamadas aptitudes, que se manifiestan en al menos un dominio de capacidad sin haber recibido formación sistemática, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad; en él identificó cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte; en cuanto al talento se designa como el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana. Estos tres componentes, dotación o aptitud (G), talento (T), y el proceso de desarrollo de talentos (D) conforman un trio básico que son mediados por catalizadores intrapersonales (I) y ambientales (E) que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo.

Gagné (2015), propuso seis dominios de aptitud. Cuatro de ellos son mentales: intelectual, creativa, social y perceptual. Los últimos dos son capacidades físicas: capacidades musculares y control y reflejos motores finos; ambos participan en las actividades físicas complejas (figura 5). Estas aptitudes no son innatas, la estimulación tiene un papel muy importante a través del uso cotidiano y del entrenamiento informal. La facilidad o rapidez en los procesos de aprendizaje son el reflejo de la presencia de un talento o disposición natural hacia algunas áreas.

Figura 5.

## Modelo diferenciado de Superdotación y Talento



Fuente: Gagné, 2009

La evolución del talento es influenciada por catalizadores intrapersonales y ambientales.

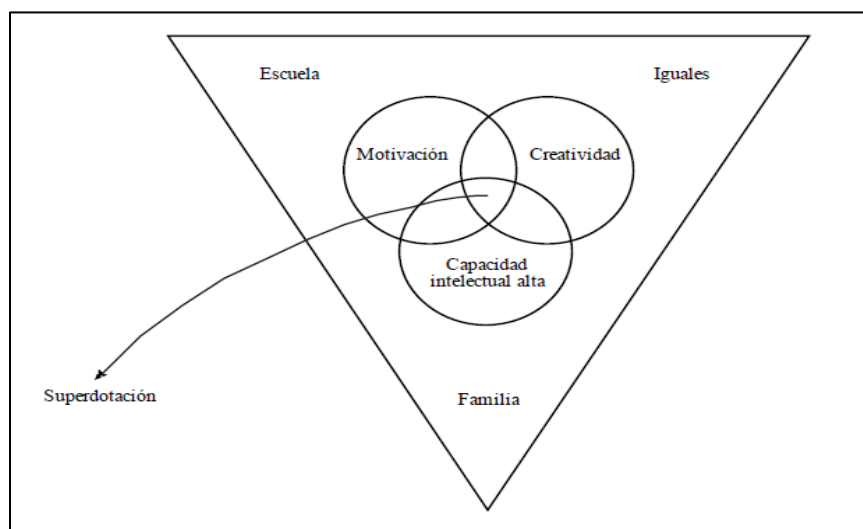
- Los catalizadores intrapersonales se distinguen en dos dimensiones o factores básicos que son los físicos y los psicológicos; los físicos se refieren a la apariencia, el género, rasgos étnicos o raciales, discapacidades, salud, etcétera; los psicológicos se refieren a la motivación, conciencia, voluntad y personalidad, así como temperamento y características afectivas como la autoestima, autonomía, y otros.
- Los catalizadores ambientales están compuestos por el ambiente físico, social y económico del individuo. Hacen referencia a las personas, ambientes, acontecimientos e intervenciones significativas en el desarrollo del individuo. Dentro de estos también se encuentran los servicios y programas de desarrollo y enriquecimiento a los que pueda tener acceso.

Finalmente está el factor casualidad o suerte, que representa el grado de control que tienen los individuos sobre las influencias ambientales y su verdadero papel es el de un cualificador de cualquier influencia causal, junto con la dirección (positiva/negativa) y la intensidad. Ya que es claro que no se tiene un control sobre la dotación genética que se recibe en la concepción y sin embargo, repercute en las capacidades naturales; de la misma forma tampoco se tiene control sobre la familia o el ambiente social en el que se desenvuelven, pero estos dos impactos dan suficiente espacio a la casualidad en el establecimiento de las posibilidades para el desarrollo del talento de una persona (Gagné, 2008).

Por su parte Mönks y Van Boxtel (1988) durante la década de los noventa propusieron un modelo de interdependencia triádica, en el cual reconocieron los componentes planteados por Joseph Renzulli (compromiso con la tarea, capacidad intelectual por encima de la media y creatividad) y agregaron factores fundamentales del ambiente social del individuo, como son la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato (figura 6).

### Figura 6.

*Modelo de Interdependencia Triádica de superdotación.*



Fuente: Camacho (2016)



Los autores señalaron que la superdotación no es algo que exista en el vacío, el sobresaliente, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en cuadro conceptual. El desarrollo del superdotado está condicionado al entorno social que sirva de apoyo, que brinde tolerancia y motivación, de la comprensión y estimulación adecuada por parte de padres y profesores, ya que requieren una respuesta educativa exclusiva y acorde con sus capacidades (Sánchez 2006; Pérez et al. 2005; Camacho, 2016).

Con estos modelos basados en recursos socioculturales y psicosociales se realza la importancia de las características evolutivas y sociales, así como del contexto como un factor imprescindible al favorecer o dificultar el desarrollo de las habilidades sobresalientes, sin dejar de lado la inteligencia, creatividad y factores motivacionales.

### **Basados en el Logro y Rendimiento**

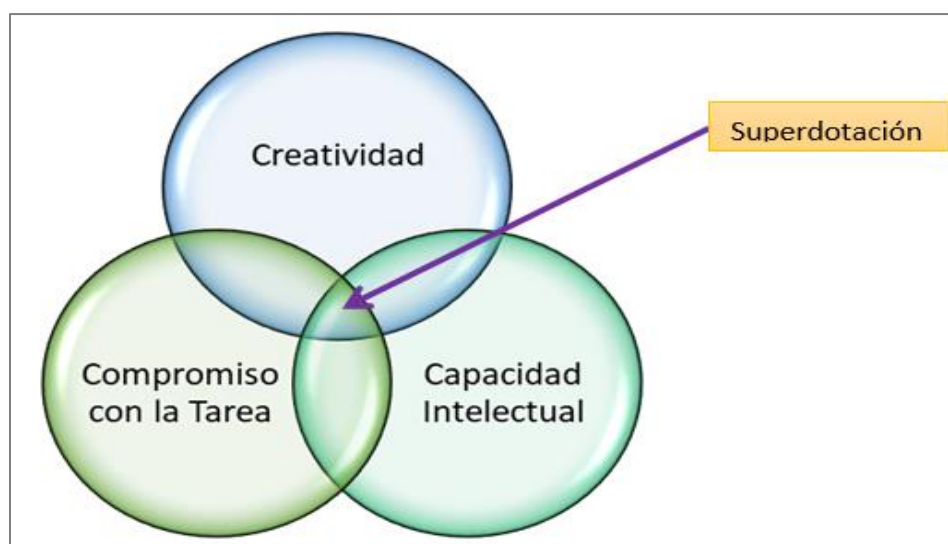
En ellos superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento y logro creativo, con estos modelos se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para presentar un desempeño notable; se considera el potencial intelectual necesario, pero no suficiente para un rendimiento excepcional. El representante más reconocido es Joseph Renzulli (1986) quien propuso la teoría de los tres anillos, que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad.

Entre los modelos orientados al logro y rendimiento se encuentran las propuestas de Wiecezorkowi y Wagner, el modelo de John Feldhusen y el modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli.

La propuesta de los tres anillos de Renzulli (figura 7) se diseñó como una definición de superdotación que acompaña al sistema educativo para ayudar al desarrollo de los alumnos en sus logros académicos y creativo-productivos, es una propuesta de intervención educativa, en la que se busca aprehender las principales características que definen el potencial del ser humano (Renzulli, 2017). El nombre deriva del marco conceptual de la teoría, compuesto de tres grandes rasgos: la capacidad intelectual, el compromiso o implicación en la tarea y la creatividad. Las tres dimensiones deben estar presentes a la hora de abordar la atención educativa, los procesos de identificación y las características relevantes para el desarrollo de programas de intervención (Renzulli & Reis, 2018).

### Figura 7.

*Modelo Triádico de Renzulli*



*Fuente: Elaboración propia*

- Capacidad Intelectual encima de la media: Este rasgo incluye *aptitudes generales* (razonamiento verbal, espacial o memoria), la cual consiste en la habilidad para procesar información, integrar experiencias cuyo resultado son respuestas apropiadas

que se adaptan nuevas situaciones, en donde se incluye el pensamiento abstracto, se pueden evaluar a través de algún test de inteligencia. Así mismo *áreas específicas* del desempeño humano (música, química, diseño...), que se relacionan con la adquisición de conocimientos o la habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y estas pueden ser medidas mediante test de actuación o aptitudes específicas (Renzulli, 2005).

- **Compromiso con la Tarea o motivación:** Se conceptualiza como una forma de motivación relacionada directamente a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento, se trata de rasgos tales como la perseverancia, la determinación, resistencia, trabajo duro, dedicación, la fuerza de voluntad, autoconfianza y seguridad en sí mismo para llevar a cabo una actividad importante impulsada por un estímulo inherente, del mismo modo representa la energía trasladada a un área de actuación específica. Uno de los aspectos claves que caracteriza a los individuos sobresalientes es la capacidad de involucrarse plenamente en una tarea o área de estudio durante un largo periodo de tiempo.
- **Creatividad:** También conocida como pensamiento divergente es entendida como una forma de procesamiento permanente de la información que depende de aspectos evolutivos del sujeto, puede concebirse como la capacidad de encontrar o inventar nuevas relaciones entre los elementos de la información ya conocida; originalidad de pensamiento, y frescura de enfoques, es la destreza para enfrentarse a un problema determinado y encontrar la mejor solución con una gran variedad de alternativas, es la habilidad de generar muchas ideas, la flexibilidad de seleccionar diversos caminos y la elaboración que conlleva a concretar ideas creativas. Es la capacidad para dejar de lado las convenciones y procedimientos establecidos, en esta se incluye la curiosidad, la especulación y la voluntad de cuestionar las tradiciones o acuerdos sociales, para conformar un alto nivel de pensamiento creativo (Renzulli, 2005, Renzulli, 2011).

El aspecto más significativo de esta postura recae en la importancia de la **interacción entre estos tres factores** aplicados a una situación concreta, lo que crea las condiciones para que pueda darse un auténtico proceso de superdotación, cada uno de estos aspectos no es estable a lo largo del tiempo y tienden a desarrollarse más en ciertos momentos y bajo determinadas circunstancias (Renzulli, 2017).

Este modelo supone uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista educativo, ya que parte de una selección poco restrictiva de los alumnos establece que la superdotación se manifiesta en cierto tiempo y bajo algunas condiciones y es por eso que se denomina modelo triádico de enriquecimiento.

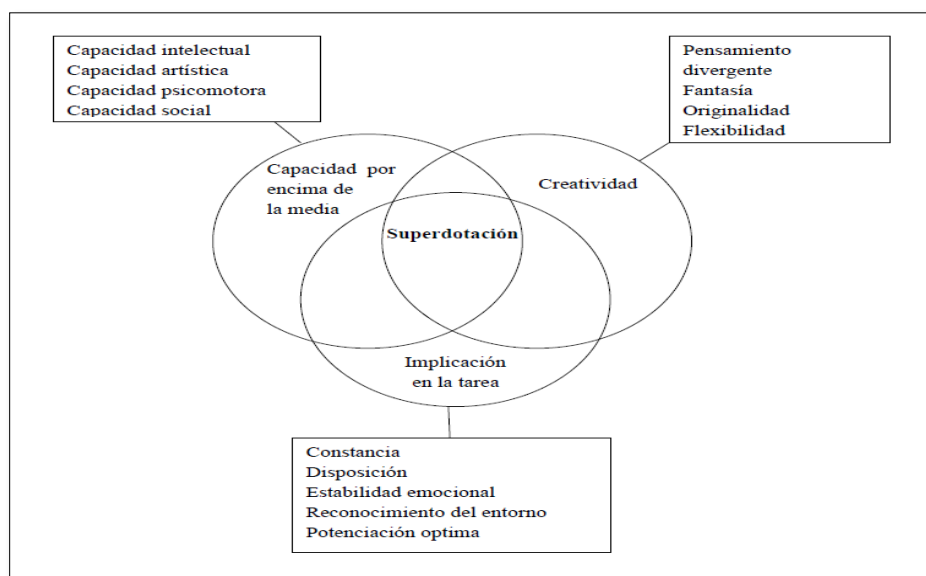
Las aptitudes sobresalientes no son estáticas y pueden verse afectadas, quedar latentes o no manifestarse por aspectos como la edad, sexo, nivel socioeconómico, entre otros, debido a esto es importante la identificación y atención oportuna a cualquier edad, sin embargo autores como Ordáz & Acle (2012), han señalado que durante la adolescencia es fundamental, ya que este periodo de vida puede ser el más crítico para esta población debido a algunas de sus características, como la extremada sensibilidad o el perfeccionismo.

De acuerdo con Tourón (2021) en este modelo se insiste en la necesidad de valorar en una persona con aptitud sobresaliente, algo más que sus habilidades medidas por los test tradicionales de inteligencia, aptitudes y rendimiento; y no perder de vista que son productores de conocimiento. Renzulli (2011,2005) reconoció que los niños los sobresalientes requieren una amplia variedad de oportunidades y servicios que normalmente no son proporcionados a través de programas escolares regulares, por lo que propuso métodos flexibles para la atención educativa a través de la realización de diversas actividades de enriquecimiento; esto es agrupamiento de estudiantes que independientemente del curso escolar comparten intereses y se reúnen con adultos expertos en temas que los guíen en las actividades para fomentar diferentes habilidades.

Wieczorkowki y Wagner (1985, citado en Camacho, 2016) realizaron una ampliación del modelo de Renzulli (figura 8), con aclaraciones conceptuales en las cuales indicaron que dentro del término capacidad se debe realizar una distinción entre los diferentes tipos de habilidades: intelectual, artística, psicomotora y social; la creatividad debe ser definida por el pensamiento divergente, fantasía, originalidad, imaginación y flexibilidad, y finalmente la motivación debe hacer referencia a la constancia, disposición activa, estabilidad emocional, reconocimiento del entorno y potenciación óptima.

**Figura 8.**

*Ampliación del Modelo de Renzulli*



*Fuente:* Camacho, 2016.

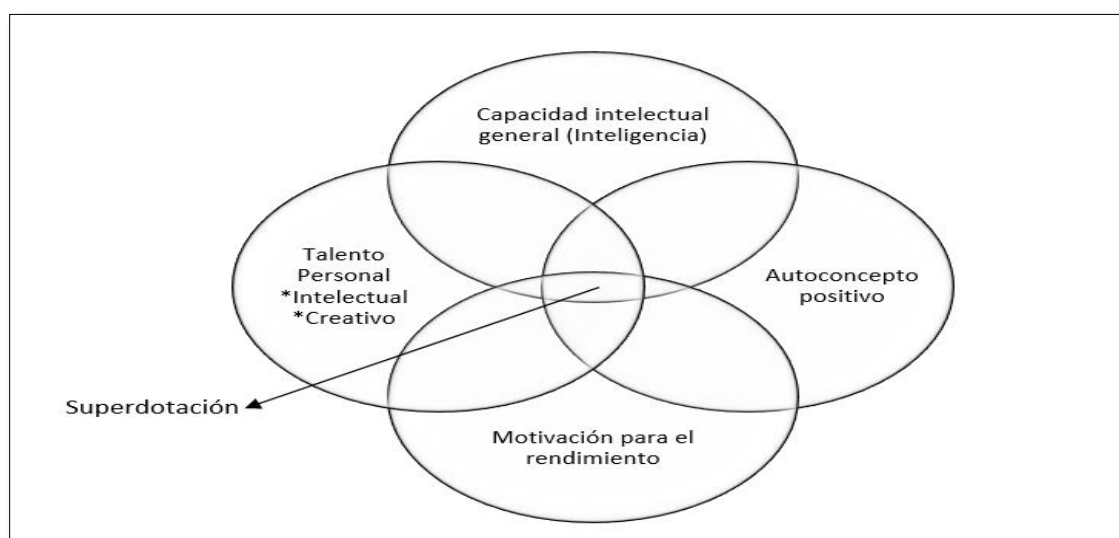
De manera que tomaron el modelo original propuesto por Joseph Renzulli y realizaron una serie de ampliaciones a cada esfera, en donde la capacidad por encima de la media está compuesta por la habilidad intelectual, artística, psicomotora y social; la creatividad incluye el pensamiento divergente, la fantasía, la originalidad y la flexibilidad; y en la implicación con la tarea son necesarios factores como la constancia, disposición, estabilidad emocional,

reconocimiento del entorno y una potenciación óptima, y, resultan importantes al influir en el rendimiento y desarrollo de los alumnos sobresalientes.

Por su parte Feldhusen planteó que la superdotación como una predisposición psicológica y física hacia el aprendizaje que se desarrolla durante los años de formación; es el conjunto de inteligencias, aptitudes, talentos estrategias, pericia, motivaciones y creatividad, que conducen al individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura. Dicha predisposición requiere de oportunidades educativas, en donde la escuela y familia son los principales agentes por lo que la superdotación no puede ser determinada de una vez y para siempre, sino que constituye una combinación de cuatro componentes (figura 9): capacidad intelectual general (inteligencia), autoconcepto positivo, motivación para el rendimiento y talento personal que a su vez se divide en académico intelectual y artístico creativo.

### Figura 9

*Modelo de Feldhusen (1986).*



*Fuente: Elaboración propia*

Cómo se puede observar, los modelos conceptuales respecto a los alumnos con aptitudes sobresalientes han cambiado con el paso del tiempo, en un principio se le daba mayor importancia a la inteligencia, pero con las investigaciones realizadas por Guilford (1977) se incluyó la creatividad como un aspecto relevante, así mismo se estableció que hay diversos factores personales tales como la motivación para lograr el éxito académico. De esta forma el presente trabajo se basa en el modelo propuesto por Renzulli, ya que resulta más adecuado por ser más flexible al realizar la identificación de los alumnos que presentan un potencial sobresaliente, asimismo, brinda una serie de estrategias de atención para aumentar sus habilidades al enfocarse en sus intereses mientras desarrolla competencias que les serán de ayuda durante el resto de su vida académica.

### ***Identificación del Sobresaliente Según Renzulli***

La población sobresaliente no constituye un grupo homogéneo y cuenta con un conjunto singular de características de aprendizaje, las cuales se tienen que estimular y enriquecer mediante técnicas diferentes a las que tradicionalmente se utilizan, lo cual significa que su educación se facilitaría a través de una correcta atención dentro de las alternativas que ofrece la Educación Especial. Por lo que su identificación debe ser un procedimiento capaz de brindar oportunidades a los estudiantes, para que sus características, intereses y habilidades sean evaluados correctamente, con el propósito de conocer a aquellos alumnos que tienen la posibilidad de mostrar un desarrollo con mayores alcances a los que ofrece el currículo escolar básico, y de esta forma proporcionarles una atención específica, acorde con sus capacidades, estrategias de aprendizaje y/o estilos de pensamiento (Zacatelco, 2015).

La identificación de las aptitudes sobresalientes tiene como objetivo implementar un programa que atienda adecuadamente la diversidad de los alumnos, además de tener el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de ellos, para que de esta

manera puedan potencializar al máximo sus capacidades y tengan un desarrollo exitoso en el contexto educativo.

Cómo se puede observar, los diferentes modelos han cambiado con el paso del tiempo, en un principio solamente se centraban en la capacidad innata de las personas y dejaban de lado los procesos cognitivos por los que atravesaban para llegar a un producto, asimismo no se brindaba la importancia al contexto en el que se desenvuelven los individuos sobresalientes o el peso suficiente a las diferentes cualidades potenciales que se podrían desarrollar con la estimulación correcta, en este sentido, en el presente trabajo se retomó el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli, el cual resulta más flexible durante la identificación, pues retoma tanto aspectos cognitivos como de la personalidad, y al proponer estrategias de atención centradas en potencial y enriquecer las capacidades que presentan.

#### **Estrategias De Atención Educativa.**

Las estrategias de atención para individuos con aptitudes sobresalientes enmarcan una respuesta educativa comprometida con pautas de progreso académico orientado a alcanzar mejores resultados de aprendizaje, mientras forma y potencia la capacidad de los alumnos, fomenta la autonomía y la creatividad, con el objetivo de instruir ciudadanos capaces de adaptarse a la sociedad y así garantizar un aprendizaje a lo largo de toda la vida (SEP, 2011), por lo que es importante una correcta identificación que permita conocer claramente las habilidades cognoscitivas, creativas, aptitudes y necesidades de los estudiantes, para proporcionar la asistencia necesaria y potenciar sus capacidades. Existen diversas estrategias de intervención para lograr que esta población desarrolle al máximo sus competencias, aprendan y participen plenamente en las actividades escolares; las principales son: la aceleración, agrupamiento y el enriquecimiento (DAgostino, 2004; Valdés & Vera, 2012).



### ***Aceleración.***

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019) la aceleración es una estrategia de intervención educativa que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional, y su principal objetivo es brindar a los estudiantes la oportunidad de avanzar académicamente y en el menor tiempo posible de acuerdo con su capacidad intelectual y nivel académico requerido; éste modelo considera 18 tipos para su implementación, sin embargo en México destacan dos variaciones, que son:

- Una, que se refiere a la admisión temprana a un nivel educativo (tabla 5): el alumno es admitido a la educación primaria o secundaria, a una edad más temprana de la establecida en el sistema educativo.

**Tabla 5.**

*Casos de Admisión temprana a un nivel educativo*

<b>Nivel Educativo</b>	<b>Grado que cursa</b>	<b>Proceso admisión temprana</b>
<b>Preescolar</b>	2°	Inscripción a 1° de primaria
	3°	Inscripción a 2° de primaria
<b>Primaria</b>	5°	Inscripción a 1° de secundaria
	6°	Inscripción a 2 de secundaria
<b>Secundaria</b>	2°	Inscripción a 1° de bachillerato
	3°	Inscripción a 2° de bachillerato

Fuente: SEP 2022

- Y otra, que consiste en la Omisión de un grado escolar (tabla 6): el alumno deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica, e inicia el ciclo escolar en el grado superior siguiente. En este caso, una vez que el alumno ha sido promovido anticipadamente, deberá cursar dos ciclos escolares continuos antes de poder omitir otro grado escolar y no será posible omitir más de un grado a la vez.

**Tabla 6.***Casos de Omisión de un grado escolar*

<b>Nivel Educativo</b>	<b>Grado que cursa</b>	<b>Proceso Omisión de grado</b>
<b>Primaria</b>	1°	Reinscripción a 3° de primaria
	2°	Reinscripción a 4° de primaria
	3°	Reinscripción a 5° de primaria
	4°	Reinscripción a 6° de primaria
<b>Secundaria</b>	1°	Reinscripción a 3° de secundaria

Fuente: SEP 2022

Para llevarla a cabo es importante considerar el contexto familiar, escolar y social de los alumnos (SEP, 2022; Sánchez, 2009). Al respecto, Echeita (2006 citado en Martínez 2015), planteó que entre los riesgos de la aceleración está el no tomar en cuenta el desarrollo físico, social y emocional de los alumnos, por lo que representa un gran esfuerzo de adaptación ya que puede producir infelicidad y fracaso.

Existen diversas implicaciones psicológicas, pedagógicas, administrativas y legales para la autorización de esta estrategia, es fundamental analizar el proceso para su instrumentación, así como la normatividad vigente que regula la acreditación y certificación de estudios en la educación básica en México, ya que adelantar uno o varios grados al alumno requiere que éste presente madurez intelectual, personal y emocional (SEP, 2019).

***Agrupamiento.***

Esta estrategia propone ofrecer programas educativos diferenciados a determinados alumnos que comparten capacidades e intereses. Los agrupamientos pueden darse dentro de la escuela o en contextos extracurriculares (Covarrubias & Lechuga, 2009). Consiste en agrupar a los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y brindarles programas educativos adecuados a su nivel, su principal ventaja radica en la evitación de la descontextualización evolutiva del niño, a la vez que enriquece la motivación y el rendimiento, existen tres tipos (Pérez et al. 2008):

- Agrupamiento Total: es la modalidad extrema, donde los alumnos están en centros o escuelas con grupos homogéneos.
- Agrupamiento parcial: consiste en que los alumnos sobresalientes salgan de sus aulas habituales durante un tiempo programado para profundizar en temas curriculares, normalmente en materias instrumentales o idiomas. Si existen varios alumnos de estas características se agrupan en salones específicos.
- Agrupamiento flexible: es el más integrador, pues permite que participen todos los alumnos. Se construye a partir de la formación de grupos de diferentes niveles en función de las capacidades y conocimientos previos de los estudiantes en las distintas áreas. Una de las principales limitaciones es que requiere un esfuerzo conjunto de planificación por parte de los docentes y directivos, así como de los recursos de la propia escuela, sin embargo, los beneficios resultan importantes ya que se involucra a todos los alumnos (Félix, 2022).

### ***Enriquecimiento.***

Finalmente, la estrategia de enriquecimiento del contexto educativo se entiende como una serie de acciones planeadas estratégicamente para flexibilizar y expandir el currículo regular, las oportunidades y recursos; ofrecer un conjunto de experiencias adicionales y complementarias a lo establecido; implica un cambio en la calidad del trabajo a un nivel más elevado que el diseñado para todos; consiste en dar respuesta a las potencialidades y necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como brindar el apoyo a los docentes para que diversifiquen la enseñanza y ofrezcan otras posibilidades para potenciar el aprovechamiento de los estudiantes; estas modificaciones tienen el propósito de brindarles la capacidad de lograr un desarrollo integral de sus competencias de acuerdo con sus intereses, fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje (SEP, 2019; Renzulli, 2014); por lo que se considera una herramienta pedagógica que atiende a la diversidad.

Renzulli (2014) determinó que, esta estrategia busca minimizar el elitismo al etiquetar los servicios en lugar de los estudiantes, mientras promueve un aprendizaje de excelencia en toda la escuela, por lo que se requiere definir una gama de servicios y objetivos que se puedan alcanzar. Cabe aclarar que el enriquecimiento no está diseñado para reemplazar o desecharlo que hay en el plan de estudios, más bien, tiene el propósito de hacer el aprendizaje más interesante, emocionante, agradable y motivante, al mismo tiempo que promueve un desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel. Así mismo, planteó cuatro principios a considerar al emplear esta estrategia:

- Cada alumno es único, por lo que las experiencias de aprendizaje deben ser dirigidas al tomar en cuenta las habilidades, intereses, y estilo del individuo.
- El aprendizaje es más efectivo cuando lo estudiantes disfrutan lo que se hace, por lo que se debe evaluar por el disfrute en cuanto a los objetivos de adquisición de los contenidos.
- El aprendizaje es más significativo y placentero cuando el contenido y proceso se aprenden en el contexto de un problema real, actual y relevante. Por lo tanto, es importante prestar atención a los intereses en común del grupo o individuos con los que se trabaja.
- El objetivo principal de este enfoque es mejorar el conocimiento y la adquisición de habilidades de pensamiento, mediante la búsqueda de oportunidades para inducir prácticas de instrucción investigativa.

Estas experiencias de aprendizaje pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, presenten o no aptitudes sobresalientes, ya que se propone favorecer a toda la comunidad educativa. En este sentido, se busca que las experiencias diferenciadas de las que sean partícipes los estudiantes partan del reconocimiento de sus aptitudes y capacidades que hay que favorecer.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2006 b), el enriquecimiento se enfoca en el desarrollo de habilidades académicas y creativo productivas y puede llevarse a cabo en tres ámbitos del trabajo educativo: en la escuela, en el aula y de manera extracurricular, en donde cada uno de éstos conlleva la realización de acciones específicas para su desarrollo e implementación en las escuelas. A partir de lo anterior es relevante mencionar los diferentes tipos de ejecución de esta estrategia, los cuales son:

- Enriquecimiento escolar: contempla la inclusión de programas y/o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar se fortalezca la atención que se ofrezca. Se lleva a cabo a partir de la incorporación de opciones para hacer el trabajo cotidiano de sus actores en los distintos ámbitos. Los elementos claves son: la organización y funcionamiento de la escuela; el conocimiento de las condiciones físicas y de los recursos humanos y materiales disponibles en el centro educativo; el compromiso de la familia y estudiantes. Está enfocado en las diferentes estrategias utilizadas por los docentes para modificar la organización escolar basada en la edad cronológica, por otra basada en los intereses y habilidades, ya sea por medio de talleres, concursos, programas sabatinos y programas de verano (SEP, 2006 b; Valdés y Vera, 2012; García, 2015).
- Enriquecimiento en el aula: Se basa en la consideración de propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada, y en la realización de adecuaciones en los elementos del plan de estudios, en las que se les permita la posibilidad de experimentar las mismas actividades y propósitos formativos de acuerdo al nivel, técnicas y materiales que los estudiantes requieran en los diferentes temas y asignaturas, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos y/o propósitos (SEP, 2006 b; Covarrubias & Lechuga 2009). Hace referencia a las distintas estrategias

utilizadas por el docente dentro del aula para modificar la dinámica de trabajo, los espacios, el mobiliario y la organización de tiempo, ya sea por medio de desarrollo de proyectos de interés, programas de desarrollo emocional y/o habilidades sociales. El enriquecimiento en el aula no solo se trata de realizar modificaciones en la propuesta curricular al incrementar las tareas y/o contenidos, sino de brindar ambientes de aprendizaje y experiencias formativas que potencialicen las habilidades de pensamiento y permitan a los chicos interactuar, experimentar e innovar con el contenido conceptual (SEP, 2006; DAgostino, 2004). Según Portillo (2011) esta estrategia favorece a todo el grupo escolar ya que propicia experiencias de aprendizaje motivadoras, se diversifican las habilidades didácticas y se incita a investigar, conocer y aprender; favorece el desarrollo cognitivo y la socialización; promueve la participación de la familia y ayuda a que los alumnos pongan en práctica sus aprendizajes dentro de otros contextos de tipo cultural, familiar y social.

- Enriquecimiento extracurricular: consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos; ya sean centros públicos o privados especializados en el desarrollo de las ciencias, las artes y los deportes. Este tipo de enriquecimiento contempla habilidades e intereses específicos que no se encuentran dentro de los planes y programas educativos.

Las actividades de enriquecimiento contemplan generalmente los tres tipos; ya que son complementarios y tienen como propósito favorecer el desarrollo integral de los alumnos (SEP, 2022). En este sentido, el modelo de enriquecimiento triádico o puerta giratoria propuesto por Renzulli, (1997, en Renzulli 2014), resulta relevante ya que fomenta la productividad y el pensamiento crítico al exponer a los estudiantes a diversos temas, áreas de interés y campos

de estudio; asimismo, los capacita para enfrentarse a contenidos avanzados, al brindarles habilidades en el proceso de formación, y metodología de investigación en áreas seleccionadas por ellos mismos. Para su instrumentación se proponen tres tipos de actividades:

- Tipo I: consisten en exponer a los estudiantes a una amplia variedad de disciplinas, temas, ocupaciones, pasatiempos, personas, lugares y eventos que normalmente no se encuentran dentro del plan de estudios regular. Se utilizan excursiones, visitas, demostraciones, centros de interés o materiales audiovisuales. Para llevarse a cabo se requiere el apoyo de padres y maestros para la planificación y organización de recursos humanos y materiales. Diseñado principalmente para estimular nuevos intereses.
- Tipo II: están enfocadas en promover el desarrollo de los procesos de pensamiento y sentimiento en los estudiantes que ya han expresado interés en determinada área temática. Se trabajan destrezas generales de pensamiento crítico y creativo, solución de problemas y procesos afectivos, como sentir, apreciar y valorar; habilidades específicas de aprender a aprender; habilidades de comunicación escrita, oral o visual, de cómo usar adecuadamente fuentes y materiales avanzados, como guías de lectura, directorios o resúmenes de investigación.
- Tipo III: Involucran a los estudiantes que se interesan en seguir en un área seleccionada por ellos mismos y en la que están dispuestos a dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para desenvolverse en el papel de investigador que se enfrenta a problemas reales. Consiste en la investigación individual o de pequeños grupos con el fin de que los alumnos apliquen sus conocimientos, creatividad y motivación a un tema determinado; que desarrollen productos capaces de generar un impacto sobre su audiencia, que adquieran confianza suficiente en sí mismos y mejoren su capacidad de relaciones personales.

Los principales objetivos del enriquecimiento tipo III son:

- Proporcionar oportunidades para que los alumnos puedan aplicar sus intereses, conocimientos, ideas creativas y compromiso con la tarea a un problema o área de estudio seleccionado por uno mismo.
- Adquirir comprensión de nivel avanzado de conocimiento (contenido) y la metodología (proceso) que se utilizan dentro de una disciplina específica, áreas de expresión artística y estudios interdisciplinarios.
- Desarrollar productos auténticos que estén dirigidos a generar el impacto deseado en una audiencia determinada.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo en las áreas de planificación, organización, utilización de recursos, gestión de tiempo, toma de decisiones y autoevaluación.
- Desarrollar la motivación, la confianza en sí mismos y los sentimientos de logro, así como la habilidad de interactuar efectivamente con compañeros, profesores y expertos.

A diferencia de otros modelos de atención educativa, el enriquecimiento tiene la ventaja de no separar al alumno de sus pares, lo que permite que ellos también se vean beneficiados por las distintas actividades, debido a las políticas educativas actuales, esta estrategia es la primera respuesta educativa para la población sobresaliente, ya que puede ser coordinada por los docentes regulares o de apoyo, lo que permite emplear habilidades didácticas y metodológicas que amplíen y profundicen los aprendizajes (SEP, 2006; SEGEY, 2021).

Los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen características específicas que comparten, pero no todos presentan todas y cada una de ellas. Algunos de los principales rasgos cognitivos de estos niños son un alto nivel de comprensión, gusto por la lectura y un elevado vocabulario; en el ámbito creativo se muestran curiosos, son espontáneos y buscan llegar siempre a una solución; socialmente se percatan de que son diferentes a los demás y



como cualquier persona, buscan ser aceptados y pertenecer a un grupo; finalmente, en lo emocional tienden a ser perfeccionistas, lo que puede estar acompañado de miedo y ansiedad, muestran preocupación moral por los problemas mundiales y su intensidad emocional puede volverlos vulnerables, sensibles y receptivos. El ajuste psicológico de esta población dependerá en gran medida del apoyo que reciban para poder desarrollarse de manera adecuada (SEP, 2011b).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, las actividades de enriquecimiento tipo I, II y III acercan a los alumnos a circunstancias en las cuales ellos podrán desarrollar su pensamiento crítico, así como sus sentimientos y emociones, lo que les permitirá tener un aprendizaje significativo. Asimismo, es importante brindar a los alumnos con aptitudes sobresalientes las oportunidades necesarias para que tengan un desarrollo cognitivo, social y emocional adecuado. Según Pérez y Filella (2019) la educación emocional fomenta la resiliencia personal, ayuda a motivarse, a afrontar la frustración, controlar la ira y la conducta impulsiva; favorece las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Autores como Buenrostro et al. (2012) reportaron que existe una relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico, por lo que resulta importante abordar esta área en la población sobresaliente, ya que se ha demostrado que cuando estos alumnos cuentan con mayores habilidades emocionales, hay mayor rendimiento académico, de tal forma que con una adecuada regulación afectiva, conciencia social, empatía, manejo de estrés y adaptabilidad obtendrán un desarrollo integral, al reducir de manera importante posibles conductas de riesgo que limiten su potencial escolar y bienestar personal.

## Capítulo IV.

### Inteligencia Emocional

El término Inteligencia Emocional (en adelante IE) ha pasado de ser estudiado únicamente en el ámbito científico, a ser utilizado en distintos campos de la vida; las pruebas de IE se han convertido en una estrategia durante el proceso de selección de personal, e incluso dentro del entorno familiar los padres desean que los hijos crezcan emocionalmente estables. Es uno de los constructos que ha adquirido más popularidad en los últimos años, inició originalmente como una alternativa a la visión de la inteligencia general y finalmente se estableció como una habilidad que va más allá de los aspectos intelectuales (Mesa, 2015).

La IE es la interacción entre cognición y emoción, que permite al ser humano adaptarse y funcionar en sus diferentes contextos; es la capacidad de reconocer emociones y sentimientos, que llevan al individuo a reflexionar antes y después de tomar una decisión; es el conocimiento de uno mismo, de cómo piensa, siente y actúa una persona en relación con los pensamientos, sentimientos y acciones de otros; es la capacidad para comprender el mundo, pensar racionalmente y emplear de forma adecuada los recursos disponibles al enfrentar un desafío; ayuda a la autorregulación y propicia una sana convivencia con el entorno (Armendáriz, 2016; Aguilar, 2018).

El concepto de IE tomó fuerza a principios de la década de los noventa, con autores como Mayer y Salovey, quienes se interesaron por la personalidad del ser humano para explicar el procesamiento de la información emocional y la describen como una forma de inteligencia social que integra la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos, propios y ajenos, así como discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conductas propias. Años más tarde, estos mismos autores modificaron la definición, pusieron énfasis en los aspectos cognitivos y consideraron a la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para comprender emociones, así como el

conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones que promuevan un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997; Álvarez, 2020; Aguilar, 2018; Mesa, 2015).

La inteligencia emocional no es un concepto unívoco, claro o preciso; su definición es variada y aún más los son los instrumentos para evaluarla. La IE puede ser definida como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás, mientras se promueve un crecimiento emocional e intelectual. También es considerada de manera más general, como un conjunto de capacidades, tanto verbales como no verbales, que nos permiten generar, reconocer, expresar, comprender y evaluar emociones propias y ajenas (Valadez et al. 2010).

A lo largo de la última década, la literatura ha distinguido dos corrientes conceptuales en el estudio de la IE: La conocida como “modelos mixtos”, que incluyen habilidades mentales, rasgos estables de comportamiento, personalidad y competencias sociales, y los “modelos teóricos orientados hacia la capacidad”, que abarca aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Trigoso, 2013).

### **Modelos Mixtos**

Los modelos mixtos conciben la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas, que se establecen de acuerdo con el contexto en el que desarrollan. Su principal representante es Daniel Goleman (1995), quien definió a la IE como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de otras personas (Trigoso, 2013; Avilés, 2019). Distinguió cinco habilidades emocionales y

sociales básicas, que engloban 25 competencias o conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Componentes del Modelo de IE de Daniel Goleman.*

<b>Habilidades emocionales</b>	<b>Componentes</b>
<b>Autoconocimiento</b>	Conciencia Emocional Autovaloración Autoconfianza
<b>Autorregulación</b>	Autocontrol Confiabilidad Integridad Adaptabilidad Innovación
<b>Motivación</b>	Motivación de logro Estado de Flow Compromiso Iniciativa Optimismo
<b>Habilidades Sociales</b>	<b>Componentes</b>
<b>Empatía</b>	Comprensión de los demás Orientación hacia el servicio Aprovechar la diversidad Conciencia política
<b>Gestión de las relaciones</b>	Influencia Comunicación Liderazgo Catalización del cambio Resolución de conflictos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo Establecer vínculos

Fuente: Adaptado de Daniel Goleman (1995)

Posteriormente, BarOn (1997) definió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en la capacidad

para adaptarnos. Planteó que la inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación para tener éxito en la vida, al influir directamente en el bienestar general y la salud emocional. Sobre la base de este concepto, desarrolló el Modelo del Inventario Bar-On I-Ce (1997), al cual se atribuye el término EQ (Coeficiente Emocional), y representa un modelo de bienestar psicológico en el que se define a la IE como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas, que influyen en la capacidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno. El inventario abarca cinco factores, los cuales a su vez se dividen en 15 componentes (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Modelo de IE Bar-On (1997).*

<b>Factores</b>	<b>Componentes</b>
<b>Inteligencia Intrapersonal</b>	Autoconciencia Emocional Asertividad Autoestima Auto-actualización Independencia
<b>Inteligencia Interpersonal</b>	Empatía Relaciones Interpersonales Relaciones Sociales
<b>Adaptación</b>	Solución de Problemas Comprobación de la Realidad Flexibilidad
<b>Gestión de estrés</b>	Tolerancia al estrés Control de impulsos
<b>Humor General</b>	Felicidad Optimismo

Fuente: Bar-On (1997)

El componente Intrapersonal evalúa la habilidad para percatarse, comprender y diferenciar nuestros sentimientos y emociones, la capacidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los de los demás, habilidad para aceptarse y respetarse, autodirigirse y sentirse seguro de sí mismo.

Dentro del factor Interpersonal se valora la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; de establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias, y la capacidad de mostrarse como una persona cooperativa y constructiva del grupo social.

En relación con el componente adaptabilidad, se evalúa la habilidad para identificar y definir los problemas, así como la búsqueda de soluciones, la destreza de realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a las situaciones cambiantes, la capacidad de diferenciar entre lo subjetivo y lo objetivo.

El factor de gestión del estrés valora la habilidad para soportar eventos adversos y situaciones complicadas sin desmoronarse, así como la capacidad de resistir los impulsos y controlar las emociones.

El componente de humor general evalúa la habilidad para sentirse satisfecho con la vida y la capacidad para mantener una actitud positiva, aun cuando haya sentimientos negativos.

Según Ugarriza (2001), este modelo considera que las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan, cambian a través del tiempo, y se pueden mejorar con entrenamiento y técnicas terapéuticas.

### **Modelos de Habilidad**

Los modelos de habilidad se centran en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Dentro de éstos se encuentra el Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal, que considera tres variables: percepción, comprensión y regulación (Trujillo & Rivas, 2005). Está basado en el Trait Meta-Mood Scale de Mayer y Salovey, en el que se evalúa la I.E. a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas (Tabla 9).

**Tabla 9**

*Componentes de la IE en el Modelo Extremera y Fernández-Berrocal*

<b>Dimensiones</b>	<b>Definición</b>
Percepción	Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente.
Comprensión	Es la habilidad para entender los estados emocionales.
Regulación	Capacidad de manejar los estados emocionales correctamente.

*Fuente:* Trujillo y Rivas (2005)

Las dimensiones hacen referencia al grado de atención que los individuos prestan a sus emociones, a cómo creen percibirlas y a la capacidad que tienen para interrumpir o prolongar sus estados emocionales. Esta adaptación se ha desarrollado en España, y es utilizada principalmente en la investigación psicológica y educativa, porque las puntuaciones que se obtienen se acercan más a la percepción que tienen las personas de sus propias habilidades emocionales, que a los niveles de I.E.

En el Modelo Mayer y Salovey (1990) la IE se puede ver como una forma de unificar y adaptar las emociones al pensamiento, independientemente de las peculiaridades de la personalidad. Así mismo, se considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro ramas o habilidades básicas, que son:

- *Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud*
  - *Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento*
  - *Habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional*
  - *Habilidad para regular las emociones, y promover un crecimiento emocional e intelectual'*
- (Salovey & Mayer, 1990).

En la tabla 10 se presentan las características y habilidades relacionadas con cada rama.

**Tabla 10.**

*Modelo de IE de Mayer y Salovey (Trigoso, 2013; Estrada, 2019 y Ruíz, 2019).*

<b>Rama</b>	<b>Descripción</b>	<b>Habilidades</b>
1. Percepción emocional	Habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y de los demás. Implica la atención y evaluación de las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz.	-Expresar emociones adecuadamente. -Discriminar entre emociones precisas e imprecisas. -Discriminar entre emociones honestas y deshonestas.
2. Facilitación emocional del pensamiento	Comprende la capacidad para tener en cuenta los sentimientos que faciliten procesos cognitivos como memoria, razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas.	-Conocimiento de las emociones. -Capacidad de evocar estados emocionales.
3. Comprensión emocional	Se refiere al conocimiento de la relación entre las emociones, cómo se combinan y progresan con el tiempo. Entender la implicación de cada emoción, desde su sensación hasta su significado y consecuencias.	-Comprensión de emociones complejas. -Reconocer la transición entre las emociones.
4. Regulación emocional	Capacidad para dirigir y manejar de forma eficaz las emociones, reflexionar sobre las mismas para retomar las que sean de utilidad; es la habilidad para mantener estados de ánimo deseados y utilizar estrategias para promover la comprensión y el crecimiento personal	-Tomar distancia de una emoción. -Regular emociones en uno mismo. -Mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin modificar la información que transmiten.

Fuente: Elaboración Propia con base en Trigoso, 2013; Estrada, 2019 y Ruíz, 2019.

De acuerdo con este modelo, es necesario que la persona desarrolle las habilidades básicas de la primera rama, para poder potenciar las más complejas, ir avanzando y accediendo a los siguientes grupos de capacidades, para crear un continuo de competencias emocionales. Una de sus ventajas es que considera que la IE está formada por una serie de habilidades o capacidades interrelacionadas y diferenciadas de los rasgos de personalidad y, no son innatas o estáticas, por lo que podrían potenciarse con base en la práctica y mejora continua (Carretero, 2015; García & Giménez, 2010).

Es importante reconocer la importancia que tiene el contexto en el desarrollo de la IE y que esta se puede mejorar a través de una intervención educativa, la cual se entiende como una formación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social, por medio de diversas



competencias de carácter social y emocional, entre las que se incluyen la conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, asertividad, tolerancia a la frustración, control de impulsividad y resiliencia (Bisquerra et al. 2015).

La capacidad para atender nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos influye decisivamente en la salud mental y equilibrio psicológico, lo que a su vez está relacionado con el rendimiento académico. Las personas con escasas habilidades emocionales tienen mayor probabilidad de experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, por lo que una buena IE puede actuar como un moderador en los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

A partir de lo anterior, podemos observar las principales características de los modelos, así como las diferencias y similitudes que se le dan al concepto de Inteligencia Emocional. Dentro de los modelos mixtos se entiende como un rasgo estable de la personalidad, mientras que los modelos de habilidad se centran en las capacidades que se pueden desarrollar a través del contexto, para ayudar a potenciar habilidades socioemocionales, entre las que se encuentran la comunicación asertiva, la empatía, la toma de decisiones y la regulación emocional para que las personas se desenvuelvan satisfactoriamente a lo largo de su vida.

El presente trabajo está basado en el modelo de Mayer y Salovey (1990), quienes consideran que la promoción de las habilidades sociales y emocionales es una forma de lograr el desarrollo integral de los estudiantes y la prevención de conductas poco saludables en las escuelas, al facilitar la comprensión de las emociones propias o ajenas, favorecer una mejor forma de relacionarse con los demás, y fortalecer la identidad y la autoestima, lo cual resulta relevante durante la adolescencia, pues como señalaron Ordaz y Acle (2010), es a lo largo de esta etapa cuando los jóvenes desarrollarán su personalidad y definirán la orientación que mantendrán respecto a metas, fines y proyectos sociales, académicos y personales valiosos.

## Estado del Arte de la Inteligencia Emocional

A continuación, se presentan diferentes investigaciones relacionadas a la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.

Zavala et al. (2008) realizaron un estudio con el propósito de conocer la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 62 jóvenes con alta aceptación social, con un promedio de edad de 13.3 años y 331 adolescentes socialmente regulares, con una media de edad de 13.1 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con alta aceptación social presentaron mayores niveles de Inteligencia emocional, lo que les llevó a concluir que una elevada inteligencia emocional es un factor clave para mantener interacciones sociales positivas.

Por su parte, Valadez et al. (2010) llevaron a cabo una investigación en la cual compararon la Inteligencia Emocional entre adolescentes talentosos y no talentosos. Participaron 363 alumnos con una edad media de 12.2 años, de los cuales 93 eran talentosos y 269 regulares. Se encontró que los alumnos talentosos obtuvieron puntuaciones más elevadas y estadísticamente significativas en Manejo de estrés ( $t(361)=3.332, p<.001$ ) y en IE Total ( $t(361)=2.723, p<.01$ ). En la dimensión intrapersonal los alumnos talentosos obtuvieron puntuaciones más elevadas ( $t(361)=1.1881, p\leq.061$ ). Los resultados obtenidos corroboraron que los adolescentes talentosos presentaron una inteligencia emocional superior a la de los alumnos regulares, y confirmaron que tienen una fuerte sensibilidad, una empatía excepcional, así como una notable capacidad para integrar las emociones, la inteligencia y la creatividad.

Salguero et al. (2011), realizaron un estudio con 255 alumnos de secundaria con edades entre 12 y 15 años y encontraron que el nivel de percepción emocional se relacionó de forma significativa con las variables de ajuste psicosocial ( $r=.20, p < 0.01$ ). Es decir que los adolescentes con una mayor habilidad al percibir las emociones de los demás también presentaron un alto nivel de confianza en sí mismos, menor frecuencia de sentimientos de

incapacidad y estrés social, y mejores interacciones sociales. En cuanto a la personalidad y ajuste psicosocial, las dimensiones de neuroticismo y extraversión mostraron un patrón de correlación inverso ( $r=-.27$ ,  $p<0.01$ ). Es decir que, a mayor neuroticismo, los adolescentes presentaron menor confianza en sí mismos, peores relaciones interpersonales y un mayor nivel de estrés y sentimientos de incapacidad. Estos resultados aportaron evidencia sobre la importancia de las habilidades sociales para predecir el ajuste psicosocial de los adolescentes.

Autores como Buenrostro et al. (2012) buscaron la relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de primer grado de secundaria. La muestra estuvo conformada por 439 adolescentes con un rango de edad entre 11 y 12 años. Los resultados obtenidos demostraron que los alumnos con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional. Principalmente en las de relaciones interpersonales, manejo y regulación de estrés, así como en la solución de problemas y adaptación.

Por su parte, Inglés et al. (2014) realizaron una investigación con el objetivo de encontrar la relación entre Inteligencia Emocional y conductas agresivas. En el estudio participaron 314 adolescentes con una edad media de 15.01 años, y encontraron que los estudiantes con una baja conducta agresiva (física), presentaron puntuaciones significativamente más altas en inteligencia emocional ( $d>.80$ ) ( $t= 6.49$  ( $p>.001$ -  $d=1.01$ )). De la misma forma, los alumnos con baja agresión verbal reportaron puntuaciones significativamente más altas en inteligencia emocional ( $t=4.73$  ( $p>.001$  –  $d=.69$ )). Los chicos con puntuaciones bajas en ira y hostilidad arrojaron puntuaciones significativamente más altas en Inteligencia emocional ( $t=8.33$   $p>.001$  –  $d1.34$  y  $t=4.51$   $p>.001$  –  $d.60$ ) respectivamente. Los resultados de este estudio confirmaron que los adolescentes con altas puntuaciones en agresividad física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones más bajas en Inteligencia emocional, lo que coincidió con lo reportado por Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz, Castillo y Palomera (2011),

quienes encontraron que los adolescentes con mayor habilidad para entender las emociones poseen una mejor percepción de sus relaciones.

En otro estudio realizado por Azpiazu et al. (2015) se buscó la relación entre la Inteligencia Emocional y el apoyo social recibido. La muestra estuvo conformada por 1543 alumnos de secundaria con una edad media de 14.24 años y se encontró que los participantes que percibían mayor apoyo social reportaron mayores puntuaciones en las dimensiones de la IE. Los resultados obtenidos demostraron la importancia que el apoyo social posee para la Inteligencia emocional de los adolescentes, al permitirles generar relaciones significativas para un buen desarrollo emocional.

Por su parte Sarrionandia y Garaigordobil (2016), evaluaron los efectos de un programa de IE en factores socioemocionales en adolescentes. La muestra incluyó 148 sujetos con edades entre 13 y 16 años, de los cuales 83 participaron como grupo experimental y 65 en el control. Para medir los efectos de la intervención, antes y después del programa, aplicaron el Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes (EQ-i:YV, BarOn) que evalúa el nivel de funcionamiento emocional y social; el cuestionario de felicidad OHQ, el cuestionario Big Five para niños y adolescentes (BFQ-NA) que evalúa cinco factores de la personalidad: conciencia, apertura, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional; y el cuestionario de salud del paciente (PHQ-15). El programa estuvo formado por 20 sesiones con una duración de una hora. Los resultados mostraron un cambio en el pretest-posttest y se observó un aumento de las puntuaciones principalmente en los factores intrapersonales, interpersonales y de estado de ánimo. De acuerdo a lo anterior, los autores destacaron que los programas enfocados a desarrollar la IE favorecen las habilidades y el bienestar emocional y social.

Autores como Pulido y Herrera (2016) buscaron la relación entre la Inteligencia Emocional como predictora del rendimiento académico. En el estudio participaron 404 alumnos de primaria y encontraron que la inteligencia emocional está bajo la influencia de las variables

curso ( $\beta=.467$ ), rendimiento ( $\beta=.126$ ) y estatus ( $\beta=.126$ ). Los resultados obtenidos demostraron que la variable predictora más importante para la IE fue el grado que cursaban los alumnos, lo que se reflejaba en un aumento de los niveles de IE conforme avanzaba la edad. Con base en esto, los autores concluyeron que el desarrollo de todos los componentes emocionales fue un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, lo que contribuyó a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes con las normas sociales y al mismo tiempo favoreció la prevención de conductas violentas dentro del ámbito educativo. Posteriormente en el año 2018 buscaron la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en adolescentes, y encontraron una relación entre la IE elevada y el rendimiento académico. Finalmente concluyeron que la edad es un factor determinante en la IE, ya que se observó un incremento progresivo a medida que aumentaba la edad y se destacó el proceso de desarrollo emocional del sujeto.

Por su parte Amutio et al. (2020), buscaron conocer la relación existente entre competencia emocional, REMIND (relajación-meditación-mindfulness) y rendimiento académico. La muestra del estudio estuvo conformada por 1120 estudiantes de secundaria y bachillerato con una edad media de 14.27 y encontraron correlaciones positivas entre competencia emocional y rendimiento académico ( $r=0.211$ ,  $p<0.01$ ). También calcularon un modelo de ecuación estructural considerando las competencias emocionales como mediadoras entre el factor relajación y el rendimiento académico y encontraron que las competencias emocionales tenían una relación significativa con el rendimiento académico ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ). Los resultados obtenidos indicaron que las competencias emocionales son un buen predictor para el rendimiento académico.

García et al. (2022) realizaron un estudio en el cual buscaron diferencias en la manifestación de rasgos depresivos entre adolescentes sobresalientes y regulares. Participaron 74 alumnos de nivel secundaria con edades entre 11 y 15 años. Sus resultados mostraron que

los alumnos sobresalientes presentaron niveles más bajos de depresión (Med=10) que los regulares (Med=23,  $p \leq .001$ ). Los resultados indicaron la importancia de fomentar la educación emocional como un complemento del desarrollo integral de los estudiantes, con el objetivo de prevenir complicaciones en el progreso académico y personal.

Los diferentes estudios permiten resaltar la importancia del enriquecimiento de la IE en el desarrollo integral de los alumnos, al ayudarles a adaptarse de una mejor manera. En el ámbito social, el tener altos niveles de IE propiciará que mantengan una mayor calidad en sus interacciones positivas y relaciones interpersonales, así como comportamientos acordes con las normas mientras se evitan conductas violentas o disruptivas. Dentro de la esfera educativa, la IE mejora las pautas de pensamiento, el manejo y regulación del estrés, la solución de problemas y adaptación social. Y, en el ámbito personal beneficia la empatía, el autocontrol, la salud física, psicológica y ayuda a disminuir la depresión y afectos negativos. Por lo que en la etapa de la adolescencia resulta relevante fomentar la Educación Emocional para que los estudiantes puedan lograr generar relaciones significativas, así como un desarrollo pleno que les permita adquirir las competencias necesarias para desenvolverse dentro y fuera del aula.

### **Inteligencia Emocional en la Adolescencia**

La vinculación de la IE y el rendimiento académico ha sido un tema de gran interés, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el progreso escolar de los estudiantes. En la última década, una parte de la investigación psicoeducativa se ha enfocado en acotar las habilidades personales que influyen en el bienestar emocional, la calidad de las relaciones interpersonales, la salud y el desempeño escolar (Buenrostro et al. 2012, Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

La IE ha tenido un gran impacto en el campo de los sobresalientes. Algunos especialistas como Prieto y Hernández (2011) y Patti, et al. (2011) destacaron que no

solamente son precoces en el ámbito académico, sino también en el área social y además emocionalmente más maduros, lo cual se refleja en un mejor ajuste que los estudiantes promedio. Por otra parte, autores como (Winner, 1986, en Valadez et al. 2010; Galbraith & Delisle, 2015) han mencionado que los adolescentes sobresalientes pueden sentirse aislados y llegar a ser más vulnerables emocionalmente que sus iguales, principalmente por el contexto en el que se desarrollan, de tal forma que manifiesten problemas de ansiedad, inseguridades y dificultades de ajuste, debido a algunas características como una baja autoestima, competitividad, perfeccionismo, depresión, tendencia a sentirse distintos a sus pares, lo que les provoca conflictos, complicaciones emocionales y tensiones producidas por las expectativas de los padres, profesores y la sociedad.

Las emociones desempeñan un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro educativo, en cuanto al manejo emocional de todas las variables contextuales e individuales que se producen a lo largo del curso escolar y que pueden determinar cuestiones imprescindibles como el bienestar personal o el rendimiento académico. Así mismo, se ha señalado que quienes saben cómo gestionar y regular sus emociones tienden a presentar mejores resultados a nivel educativo y laboral, así como menos problemas de salud mental, mayor calidad de vida y satisfacción personal (Sigüenza-Marín, et al. 2019; Usán & Salavera, 2018).

Existen estudios que indican que es posible fortalecer y desarrollar la IE, dado que está conformada por habilidades y representaciones mentales, las cuales se desarrollan a través de la experiencia y la interacción con el medio y los otros; asimismo, es relevante impulsar experiencias educativas apropiadas para fomentarla y enriquecerla. Con lo anterior, se vuelve fundamental impulsar a los estudiantes sobresalientes para que reconozcan e identifiquen sus propias emociones y las de los demás, para lo cual, es importante entender la necesidad y el papel trascendental de la IE en la vida cotidiana y cómo ésta es una ventaja para su adaptación al mundo actual (Caridad, 2003).

Por su parte, Lind (2022) mencionó que la intensidad, sensibilidad y sobreexcitabilidad son características muy importantes en alumnos con aptitudes sobresalientes, aunado a una escala de valores basada en el altruismo; de manera específica durante la transición de la persona desde niveles inferiores a niveles superiores de desarrollo, en donde el individuo entra en disputa con los valores que fundamentan su conducta, dicho enfrentamiento aparece cuando toma conciencia de su tendencia innata y la compara con los valores sociales, de tal forma que con el desarrollo y crecimiento aparece nueva información interna y externa que le permite replantear de manera más compleja entre lo que es y lo que debería ser, lo que produce un mayor nivel de ansiedad y conflicto interno (Santayana, 2004).

Con base en lo anterior, Reyes (2009) señaló que, es en la adolescencia en donde se manifiesta de manera más clara ese conflicto interno, ya que esta etapa se configura a través de distintos ámbitos, entre ellos el escolar, que contribuye a la formación de los sentidos y expectativas que los propios chicos construyen sobre las escuelas, lo que influye en la forma en que enfrentan las exigencias académicas. Por su parte, Velasco (2021) puntualizó que, es en las escuelas en donde los adolescentes inician un largo proceso de socialización, al tiempo que se insertan al mundo adulto para convertirse en sujetos reflexivos y críticos, de tal forma que lograr un equilibrio entre la IE y el aprovechamiento académico representa un reto, pues la adolescencia se caracteriza por grandes cambios físicos y emocionales.

Al respecto, DAgostino (2004) y Palazuelo et al. (2010) señalaron que los adolescentes sobresalientes poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas, expresan un elevado razonamiento ético el cual se ve reflejado en la precocidad con la que se preocupan por conceptos como el bien y el mal, lo correcto o incorrecto y/o la justicia, muestran respuestas notablemente elevadas, en comparación con los individuos de su misma edad. Cabe destacar que aun cuando presenten capacidades más elevadas que el resto de sus pares, no significa que se desarrollen de forma adecuada en



cuanto al comportamiento social, emocional o interpersonal (Ordaz & Acle, 2010; Gould, et al. 2019). En este sentido, resulta importante que durante las primeras etapas de su vida lleven un acompañamiento apropiado que los ayude a potencializar estas habilidades y evitar el fracaso escolar por no recibir una enseñanza apropiada que se ajuste al nivel de su capacidad; asimismo es fundamental el desarrollo de habilidades emocionales para propiciar la adaptación al entorno, su bienestar psicológico y crecimiento personal (DAgostino, 2004; Extremera & Fernández, 2013; Pérez-Escoda, 2015).

Durante la escolaridad, los alumnos se enfrentan a diferentes situaciones contextuales y personales, cómo falta de confianza, desmotivación y sentimientos de inferioridad, que pueden afectar de manera significativa el proceso de formación, lo cual resulta especialmente relevante en la etapa de la adolescencia, que es un periodo clave en la vida de una persona, en la cual se producen importantes cambios físicos, psicológicos y emocionales que forjarán la personalidad (Usán & Salavera, 2018).

El desarrollo de la identidad consta de dos aspectos, uno referente a la conciencia de sí mismo y otro, al ajuste de las demandas sociales; así mismo se lleva a cabo un desarrollo psico-social, en el cual la sociedad le impone al adolescente un cambio de estatus, en el que se incluye la necesidad de independencia y de buscar el provenir fuera de la familia, por lo que dicha separación crea en el adolescente una lucha intrapsíquica y una ambivalencia respecto a la dependencia-independencia (Pedreira & Martín, 2000 y Zacares et al. 2009).

La adolescencia representa una de las fases más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo rápido de crecimiento y cambios, es un fenómeno psicológico que se define y acompaña por la pubertad y varía dependiendo el contexto, es un periodo en el que se precisa la orientación que el alumno tendrá respecto a sus metas, fines y proyectos sociales o personalmente valiosos. Durante esta etapa ocurren diversos cambios físicos importantes como la maduración de los órganos sexuales y la transformación y tamaño

del cuerpo, se llevan a cabo modificaciones psicológicas y emocionales, así mismo se experimentan ajustes en cuanto a las relaciones sociales con familiares y amistades (Estrada, 2019; Ordaz & Acle, 2010; Álvarez, 2020; Gutiérrez et al. 2021).

Es un periodo clave, en el cual los jóvenes tomarán decisiones de cómo actuar, pensar y sentir que serán importantes para su futuro, en el transcurso de este pasarán por diferentes pruebas o problemas provenientes de su interior o de su entorno. En esta etapa existe una mayor dinámica en el cerebro por ser fisiológicamente inmaduro; se dan cambios importantes en las estructuras donde se involucran las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol. En el proceso de construir su identidad suelen estar vulnerables mientras se enfrentan a dificultades en donde habrá éxitos y fracasos de los cuales aprenderán, ya que comienzan a razonar sobre sí mismos y su entorno social, en donde se producen importantes cambios cognitivos, conductuales y emocionales. Estos cambios producen un desequilibrio entre dos importantes redes cerebrales: 1) la socioemocional y 2) la de control cognoscitivo, por lo que resulta muy importante que los adolescentes desarrollen una inteligencia emocional que los acompañe durante estos procesos de cambio, pues es en este periodo en el que los individuos empiezan a afirmarse como seres humanos distintos entre sí y dependerá de cómo asimile las experiencias y expectativas que tenga de su vida personal (Álvarez, 2020; Aguilar, 2018).

Así pues, en la adolescencia, las competencias emocionales experimentan un gran desarrollo debido al cambio que se da en la capacidad intelectual, pasando del pensamiento operacional concreto a las operaciones formales, lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, por lo que se ven incrementadas las habilidades del procesamiento de la información; asimismo, al tener una mayor capacidad para la introspección permite a los adolescentes examinar sus propias emociones. A lo largo del proceso de socialización es cuando los chicos internalizan qué sentimientos y emociones son apropiados

para cada situación y aprenden a expresar y regular su estado afectivo en función de cada contexto social (familiar, escolar, relaciones de amistad, entre otros) en los que interacciona, durante la adolescencia adquiere mayor peso, mientras se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales y emocionales que llevan a la construcción de la personalidad (Colom & Fernández, 2009).

De acuerdo con Roseblum y Lewis (2003) es importante la educación emocional durante la adolescencia ya que a través de esta se favorecen las habilidades para regular y modular las emociones intensas, lograr un autocontrol independiente y el conocimiento de sus propias emociones, comprender las consecuencias de la expresión emocional y distinguir entre las emociones y los hechos para prevenir la impulsividad ante situaciones estresantes.

Cabe resaltar que todas las habilidades requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje y es durante la adolescencia en donde más se debe fomentar su desarrollo, tanto desde las familias como en las escuelas, con el objetivo de contribuir a la construcción integral de la personalidad, ya que la competencia emocional es el resultado de la capacidad que tiene una persona de actuar eficazmente frente a una situación al poner en marcha su propio conjunto de conocimientos, actitudes, experiencias y habilidades que le permitan comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales. De tal forma que al potenciar el desarrollo de las competencias emocionales se favorece, no sólo la construcción de una persona más íntegra, sino también el prevenir o disminuir comportamientos problemáticos o de riesgo (Colom & Fernández, 2009).

### **Inteligencia Emocional en Situación de Confinamiento**

La pandemia de la COVID-19 constituyó una emergencia global, con un elevado impacto en la salud pública, incluida la salud mental. Esta situación, representó un reto para los profesionales en todos los campos. De acuerdo con Bosada (2020), toda crisis, como la que se

vivió por el COVID-19 conlleva fuertes respuestas emocionales negativas, como pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo. En este sentido, las competencias emocionales se convierten en la matriz de las interacciones del individuo y su entorno y confieren más importancia al aprendizaje y desarrollo. Tras varios meses de confinamiento la situación emocional de los niños y adolescentes se volvió especialmente delicada; la pandemia hizo que los estudiantes tuvieran que lidiar con sentimientos de aislamiento, frustración, irritabilidad, desánimo, impotencia, trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, ira, agotamiento emocional y aburrimiento, aunado a una desesperanza, enojo, incertidumbre y reacciones emocionales negativas que afectaron el bienestar de los menores (Bronche-Perez. et al. 2020; Ortiz & Núñez, 2020; Erades & Morales, 2020; Mujica-Stach et al. 2021; Orgilés et al. 2020).

Desarrollar en las personas habilidades de aprendizaje socioemocional ayuda a que las situaciones estresantes se aborden con calma y con respuestas emocionales equilibradas; estas competencias permiten fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones mejor informadas en la vida (Bosada, 2022). La inteligencia emocional se percibe como un factor protector de conductas problemáticas como la violencia, impulsividad y desajuste emocional. De acuerdo con Samaniego (2020), dentro de la situación de pandemia, el tener una adecuada IE ayuda a tener un mejor autoconcepto, autorregulación, autocontrol, empatía, buenas relaciones sociales y la capacidad de enfrentar las dificultades que se presenten, así como mitigar los efectos adversos del estrés y la ansiedad provocada por el confinamiento.

Tras varios meses de confinamiento, la situación emocional de las personas fue especialmente delicada. Si a esto se añade el estrés suplementario de las precauciones especiales que se debían tener generó una angustia emocional, miedo al contagio, tensión, inseguridad, incertidumbre, ansiedad, tristeza e ira. El escenario vivido por las familias en el periodo de confinamiento creó diferentes formas de manifestar las emociones y el desarrollo evolutivo influyó en cómo se experimentaron las circunstancias y el cómo expresaron sus emociones (Proyecto de Educación Emocional en la escuela, 2020).

En este sentido, la IE aplicada a la educación permite generar estrategias didácticas que contribuyan a incentivar asertivamente la personalidad del estudiante, sobre todo cuando el confinamiento afectó la salud psicológica, la sana convivencia personal y social, por lo que es considerable repensar la educación desde el abordaje emocional (Rosero et. al, 2021); en donde los ambientes de aprendizaje deben reconocer que el conocimiento se construye en comunidad, al fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, participativa y organizada, a partir de las necesidades de la entidad educativa, la sociedad y el momento histórico-social en el que se encuentra (SEP,2017).

En una situación extraordinaria, como la vivida durante la pandemia por COVID-19, los agentes educativos se vieron forzados a aplicar estrategias que les permitieran continuar con los eventos de enseñanza-aprendizaje de forma remota; sin embargo, dentro de estas situaciones se necesitaron habilidades que ayudaran a adaptarse a una forma de realizar las cosas fuera de la normalidad, en donde los elementos propios de la educación a distancia son diferentes e impactan en los docentes, el aprendizaje de los alumnos y la consecución de objetivos de los programas; una diferencia evidente es el uso de la tecnología como mediadora (Mendoza, 2020); de acuerdo con Reich (2020) el uso de la tecnología por sí misma no es garantía del éxito educativo en los alumnos, ya que se requiere una amplia relación entre el diseño, implementación y evaluación de programas educativos impartidos en línea.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas. En los contextos educativos la inserción de las TIC puede reportar beneficios para alumnos, docentes y la comunidad educativa en general, se requiere interacción entre una educación activa, diálogo, crítica y búsqueda permanente de creación de una conciencia sobre la realidad, se trata de llegar al aprendizaje a través del diálogo y siempre en busca de la concientización sobre la realidad, supone enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas de una u otra manera por las tecnologías digitales (Pérez y Saker, 2013).

En este sentido, Axpe y Uralde (2008) y García (2021), reportaron que para llevar a cabo la enseñanza vía remota es necesario contar con la infraestructura digital adecuada, organización docente, así como con flexibilidad en cuanto a tiempos, materiales digitales (audios, videos, imágenes, textos), adaptación de contenidos, actividades y líneas de interacción que apunten directamente a los objetivos deseados.

En cuanto a la implementación, es necesario destacar que existen diversas ventajas al trabajar de manera virtual, como el amplio acceso a la información, con el que maestros y alumnos con o sin aptitudes sobresalientes se ven beneficiados al desarrollar habilidades de búsqueda, en donde requieren ser más reflexivos y analíticos respecto a la calidad de fuentes que encuentran, mientras se favorece la autogestión ya que los estudiantes pueden investigar temas de su interés y el docente puede brindar un acompañamiento personalizado, se promueve el desarrollo de la autonomía del alumno, se reducen los gastos de espacios físicos y de traslados. Asimismo, las sesiones se pueden presentar en formatos que resulten más atractivos y el soporte informático facilita la labor de los estudiantes (Axpe & Uralde, 2008; Peña, 2021).

Por último, respecto a la evaluación, es importante que se planifique e integre con base en las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que permite el progreso de cada uno de los estudiantes en las actividades y se deben tomar en cuenta las herramientas con las que se cuenta para brindar la retroalimentación necesaria y alcanzar los objetivos previamente establecidos (Tan-Choi et al. 2020).

En este sentido, en el presente trabajo se diseñó un programa para enriquecer la Inteligencia emocional en adolescentes sobresalientes de educación secundaria, específicamente la percepción, facilitación, comprensión y regulación afectiva en adolescentes que presentan potencial sobresaliente. Ya que se plantea que el desarrollo de la IE supone un

aumento en el desarrollo social que resulta fundamental a lo largo de este periodo, lo cual les permitirá complementar de manera más íntegra sus elevadas habilidades.

## Método

### Planteamiento del Problema

Indudablemente, el tema de las necesidades educativas especiales cobra cada vez mayor importancia. En las escuelas existe una diversidad de alumnos, entre ellos se encuentran los que demuestran una capacidad superior al promedio, en una o varias áreas, como la intelectual, el liderazgo, desempeño académico, creatividad, rendimiento deportivo, artes visuales o dramáticas, solo por mencionar algunas, a los que se les ha denominado “sobresalientes” (Chávez et al. 2014). Esta población requiere de respuestas educativas acordes con sus características para evitar que se queden latentes, cómo flexibilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, oportunidades fuera de la escuela y todo lo que permita lograr un máximo desarrollo de sus potencialidades.

Pese al reconocimiento de la importancia que tiene para el progreso del país la incorporación de alumnos sobresalientes a los sistemas de educación superior, no se cuenta con los suficientes recursos, instrumentos y procedimientos para llevar a cabo la identificación temprana de esta población que permitan desarrollar estrategias de intervención adecuadas para que los estudiantes logren potenciar al máximo sus habilidades (Zacatelco; 2015; Sánchez, 2007). Con base en lo anterior, el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli (2017) resulta ser el más adecuado para la atención de esta población, ya que es más flexible al retomar tanto aspectos cognitivos como de la personalidad, asimismo propone estrategias para potenciar las cualidades que presentan los alumnos al mismo tiempo que desarrollan destrezas que favorecen y estimulan el aprendizaje.

En este sentido, la identificación y estrategias de intervención de adolescentes con aptitudes sobresalientes es de gran importancia, ya que, si bien el Sistema Educativo Mexicano ha realizado acciones para la atención de dicha población a nivel primaria, ésta se pierde cuando pasan a la secundaria, lo cual significa que se deje sin atención a los estudiantes



cuando entran en un periodo de vida que puede ser más crítico para ellos, por algunas de sus características como una extremada sensibilidad o perfeccionismo (Ordaz & Acle, 2012).

De acuerdo con DAgostino (2004), Ordaz y Acle (2010), el hecho de que sean individuos que posean capacidades más elevadas que el resto de sus pares, no significa que se desarrollen directamente en forma adecuada, y, resulta importante que durante todas las etapas de su vida lleven un acompañamiento apropiado para potencializar estas habilidades y evitar el fracaso escolar que puede darse al no recibir una enseñanza adaptada al nivel de su capacidad, lo cual puede repercutir en otras áreas como el autoconcepto, ya que los alumnos pueden llegar a presentar algunas características emocionales de riesgo como, falta de confianza, desmotivación y sentimientos de inferioridad, que a largo plazo puede dar como resultado una disminución de sus aptitudes sobresalientes.

Por otro lado, la adolescencia es una etapa de desarrollo caracterizada por importantes cambios físicos y psicológicos que conllevan distintas manifestaciones en el comportamiento de los estudiantes (Lira & López, 2016). Durante este periodo pasarán por un importante proceso en la construcción de su identidad, por lo que suelen estar más vulnerables mientras se enfrentan a dificultades en donde habrá éxitos y fracasos de los cuales aprenderán, ya que comienzan a razonar sobre sí mismos y su entorno social, en donde se producen importantes cambios cognitivos, conductuales y emocionales, asimismo se define la orientación duradera que, por lo general, el alumno mantendrá respecto a metas, fines y proyectos sociales (Ordaz & Acle, 2010; Aguilar, 2018).

Durante la adolescencia, el aspecto emocional experimenta un gran desarrollo, debido al cambio que se da en la capacidad intelectual, lo que supone que los individuos adquirirán una mayor complejidad en el pensamiento, por lo que se incrementan las habilidades del procesamiento de información, comprensión de complejas implicaciones racionales, además de cualidades emocionales y sociales indispensables para un buen desenvolvimiento en las

relaciones con otras personas (Serrano & García, 2010). De acuerdo con Goleman (1995), una alternativa para comprender la complejidad de las interacciones entre los seres humanos es la Inteligencia Emocional; ésta es un factor importante para el correcto desarrollo social, académico y personal de los individuos. En algunos estudios se ha reportado que las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento escolar y son una variable significativa a la hora del ajuste psicosocial de las personas.

En el periodo de la adolescencia la IE juega un papel importante, ya que los chicos buscan la aceptación social y es a través de la interacción con sus pares en donde el adolescente irá formando su propia identidad, asimismo, la IE ayuda a llevar una vida más elevada, tener una mejor calidad en sus relaciones sociales, alcanzar un bienestar psicológico y estabilidad emocional (Orbea, 2019).

En este sentido, resulta importante realizar programas de educación emocional que brinden herramientas y estrategias que permitan a los adolescentes sobresalientes ser competentes emocionalmente al reconocer sus emociones, fortalezas, debilidades, gustos y desagradados, así como identificar las emociones en otros, con la finalidad de cambiar pensamientos y formas de actuar irracionalmente, solucionar problemas y comunicarse de forma asertiva. Dentro de la población sobresaliente favorecerá la manera de desenvolverse de forma integral en diversas áreas a lo largo de su vida académica y así continuar potenciando sus habilidades; ya que para tener éxito en la escuela y en la vida no solo es necesario dominar lo académico, sino también el aprender a entender y manejar las emociones, que propiciarán el ser capaces de tomar decisiones sanas, resolver conflictos y estar dispuestos a contribuir a la comunidad como ciudadanos constructivos, comprometidos y eficaces al practicar el buen juicio y la responsabilidad (Del Pino & Aguilar, 2013).

## **Objetivo General**

Instrumentar un programa para favorecer la Inteligencia Emocional en adolescentes con Aptitudes Sobresalientes

## **Hipótesis Conceptual**

De acuerdo con autores como Bisquerra et al. (2015) y Guil et al (2018) la Inteligencia Emocional se puede mejorar a través de una intervención educativa, en la cual se brinden estrategias para facilitar el desarrollo de conexiones adaptativas entre emoción y cognición para incrementar el conocimiento y la regulación de las emociones, así como las formas de afrontar las diversas situaciones y contextos que se les presenten, por lo que, se espera que el programa favorecerá la adecuada manifestación de las emociones y contribuirá a que los adolescentes sobresalientes logren manejarlas de manera constructiva.

## **Hipótesis**

El programa favorecerá la manifestación positiva y el manejo constructivo de las emociones en los adolescentes con aptitudes sobresalientes

## **Diseño del estudio**

El presente trabajo fue de tipo mixto, en el que se recolectaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos. Es un estudio de experimento de caso único con diseño sin retorno, ya que las intervenciones se realizaron en un solo grupo y fue posible retirar el tratamiento (Montero & León, 2002, Creswell, 2012). Se desarrolló en dos etapas, la primera consistió en la evaluación diagnóstica para la identificación de los adolescentes con aptitudes sobresalientes y la segunda en el diseño e instrumentación de un programa en línea para favorecer habilidades emocionales. En cada etapa se presentan los objetivos particulares, participantes, herramientas, procedimiento y resultados.

## Contexto

La escuela secundaria donde se realizó el estudio se encuentra ubicada en la demarcación Iztapalapa, que está situada al oriente de la Ciudad de México (CDMX). Su superficie es aproximadamente de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% de la CDMX (Figura 10); de acuerdo con el INEGI (2015), cuenta con 1, 827, 868 de habitantes en su territorio, lo que la convierte en la demarcación más poblada. Colinda con los siguientes municipios del Estado de México: al norte con Nezahualcóyotl, al este con Los Reyes la Paz y Valle de Chalco Solidaridad. En cuanto a los límites que mantiene con las demarcaciones de la CDMX se encuentra que al Sur están Xochimilco y Tláhuac, al Norte Iztacalco y al Oeste Coyoacán y Benito Juárez. Dicho contexto presenta condiciones socioeconómicas con un bajo índice de desarrollo humano y altos indicadores de marginalidad, en los que la mayor parte de la población pertenece a la clase media baja y baja. Iztapalapa se ha convertido en asentamiento de numerosas familias procedentes de otras entidades federales del país o de quienes migraron de otras demarcaciones de la CDMX.

### Figura 10.

*Ubicación geográfica de la demarcación Iztapalapa.*



## **Fase I. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes**

### ***Objetivo***

Identificar las características intelectuales, creativas, sociales, académicas y emocionales de los alumnos de una Escuela Secundaria Técnica de la Ciudad de México.

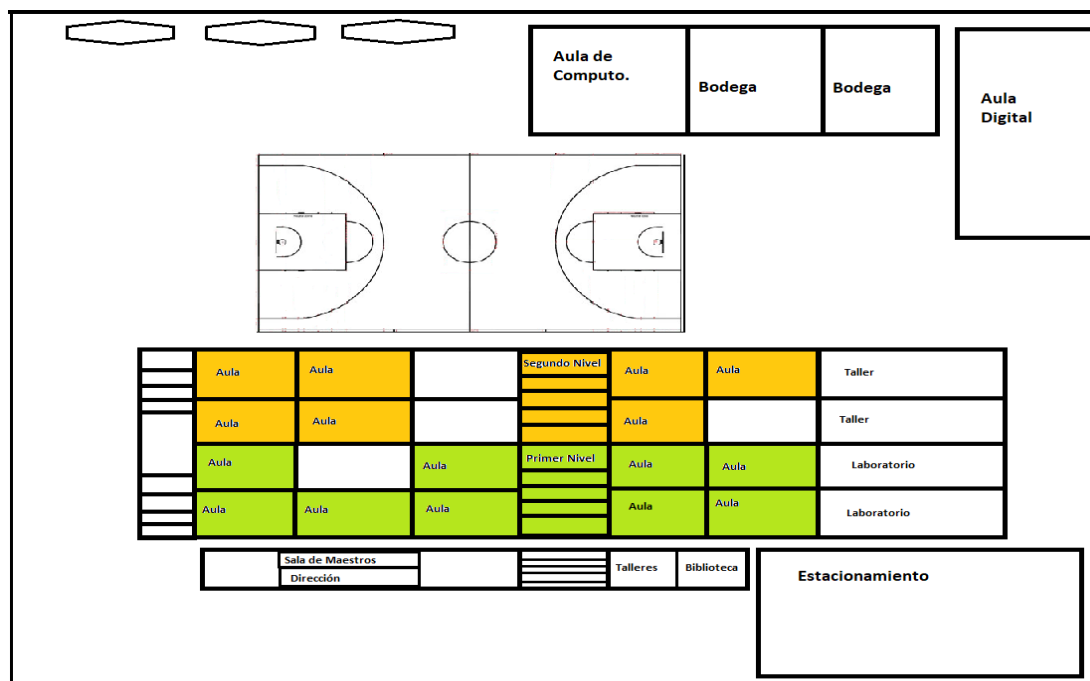
### ***Escenario.***

Se asistió a la escuela en su turno vespertino, ubicada en la demarcación Iztapalapa.

Cómo se observa en la figura 11 la institución cuenta con 16 salones de clase distribuidos en cuatro grupos para cada grado escolar, dos sanitarios para los alumnos, una bodega para material de deportes, una biblioteca con libros y recursos audiovisuales, cinco aulas para las asignaturas de tecnología que son: carpintería e industria de la madera, confección del vestido e industria textil, ofimática, informática y administración contable; sanitarios para maestros, sala de maestros y una dirección. También cuenta con un amplio patio con canastas para basquetbol, algunas bancas de cemento y una cooperativa para la venta de alimentos. La plantilla docente ésta se integra de 34 profesores, un subdirector y un director general. No cuenta con Unidad De Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), los maestros brindan asesoría técnico-pedagógica a alumnos con posibles Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y/o NEE, labor que realizan en conjunto con instituciones públicas externas (SECOSAM, Juan N. Navarro y CIJ) con el objetivo de orientar a los docentes para una mejor adecuación curricular, dentro de un esquema de inclusión escolar.

Figura 11

Croquis de la Secundaria Técnica

**Participantes.**

Participaron un total de 357 alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria, 177 mujeres y 180 hombres (Tabla, 11), con un rango de edad de 11 a 15 años, con un promedio de edad de 12.9 (D.E.= 0.96), del ciclo escolar 2019-2020.

**Tabla 11**

*Alumnos que participaron por grado escolar y sexo.*

Grado	Mujeres	Hombres	Total
Primero	57	63	120
Segundo	62	56	118
Tercero	58	61	119
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>180</b>	<b>357</b>

Fuente: Elaboración propia

También colaboraron 12 docentes titulares de cada grupo, cuatro por grado escolar.

### **Herramientas.**

Se aplicaron de manera grupal los siguientes instrumentos:

- **Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General** (Raven et al. 1996): Permite medir la capacidad intelectual del adolescente, consta de 60 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, en donde la respuesta correcta se encuentra mezclada entre otras 5 o 7 erróneas y distribuidas en cinco series, A-B-C-D-E, cada una compuesta por 12 reactivos.
- **Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A.** (Torrance, 2008): Tiene como objetivo evaluar las producciones creativas de las personas, 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. Su índice de confiabilidad fue de 0.798 conseguido por el Alfa de Cronbach, obtenido con esta muestra.
- **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. Los diferentes factores que la integran son: interés, persistencia y esfuerzo. Consta de 18 reactivos que se contestan por opción múltiple. La escala cuenta con evidencias de validez en tres escuelas de la demarcación Iztapalapa. Además, mostró una confiabilidad de 0.894 obtenida con Alfa de Cronbach, en esta muestra.
- **Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente** (Zacatelco et al. 2013): Consta de 37 reactivos, con dos opciones de respuesta. Tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros a partir de los factores propuestos por Renzulli; creatividad, compromiso con la tarea, capacidad superior y aspectos socioafectivos. La

confiabilidad total de la prueba fue de 0.979 obtenida por un Alfa de Cronbach, reportada por la autora.

- **Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Forma Abreviada** (Bar-On & Parker, 2000): Está conformado por 30 reactivos que miden diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional, a través de cinco escalas que son: la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; por medio de las cuales proporciona un Coeficiente Emocional.
- **Autoconcepto Forma 5** (García & Musitu, 2009): Consta de 30 reactivos que pretenden evaluar cinco dimensiones (social, académico/profesional, el emocional, familiar y físico) con 6 items cada una de ellas. La escala cuenta con evidencias de validez a través del juicio de expertos.

### ***Procedimiento.***

Se acudió a la escuela, se solicitó el consentimiento informado al director y subdirector para la aplicación de los instrumentos, para lo cual se les explicó que se trabajarían algunas actividades con los alumnos y se les pediría a los profesores titulares de grupo el apoyo para contestar las escalas.

Para el proceso de evaluación, el subdirector habló previamente con los maestros para informarles que asistiríamos a trabajar con los alumnos y el objetivo del proyecto. Desde la primera semana se hizo entrega al profesor titular de cada grupo de la Lista de Nominación del Maestro, una por cada joven que estuviera inscrito en su materia, y se les comentó que tendrían aproximadamente un mes y medio para entregarla.

La aplicación del resto de los instrumentos se realizó los lunes y miércoles durante siete semanas. En las primeras cinco se contestaron las pruebas de manera grupal en los salones



de los estudiantes; las siguientes dos semanas se solicitó la biblioteca escolar para trabajar con los alumnos a los que les hacía falta realizar alguna actividad, porque habían faltado a la escuela.

Las instrucciones de las pruebas fueron las siguientes:

- **Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A** (Torrance, 2008): Se proporcionó a los alumnos el cuadernillo y se les indicó que colocaran sus datos personales. Posteriormente, se dieron las instrucciones de la primera actividad, denominada “diseñar un dibujo”, y diez minutos para que los niños la desarrollaran. Al finalizar este tiempo, se procedió con la segunda tarea, llamada “terminar los dibujos”. Se les comentó que había diez figuras incompletas y que a partir de éstas tenían que realizar una creación muy original o novedosa. Que pensarán en algo que a nadie se le hubiera ocurrido y que en la línea colocaran un nombre para su diseño. La última actividad tenía el nombre de “líneas paralelas”. Se les dio la indicación de que, en diez minutos, hicieran tantos dibujos diferentes y novedosos como pudieran con los pares de líneas rectas que estaban impresas. Se solicitó que agregaran un nombre a cada una de sus creaciones.
- **Prueba de Compromiso con la Tarea** (Zacatelco 2005): Se proporcionó la prueba a los alumnos y se les indicó que colocaran sus datos personales. Posteriormente se comentaron las indicaciones para contestarla de forma individual. Se les dijo que, si había dudas, levantarán la mano para pasar a sus lugares a resolverlas. De igual forma, se solicitó que al finalizar alzarán la mano para que el aplicador acudiera a su lugar y entregaran la prueba. Esta actividad se llevó a cabo en un tiempo aproximado de 30 minutos.
- **Test de Matrices Progresivas Raven** (Raven et al. 1996): Se les entregó el cuadernillo de la prueba, así como también el protocolo de respuestas.

Posteriormente, se les dieron las instrucciones y se solicitó que contestaran la actividad de manera individual. Así mismo, se les comentó que si tenían alguna duda o terminaban la actividad, levantarán la mano y el aplicador asistirá a su lugar. La prueba se realizó en 30 minutos.

- **Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn** (BarOn & Parker, 2000): Se proporcionó a cada alumno la prueba y se solicitó que colocaran sus datos. Posteriormente, se leyeron las instrucciones de forma grupal y se les indicó que, si tenían alguna duda levantarán la mano para que el aplicador acudiera a su lugar. Finalmente, se les pidió que al terminar levantarán la mano para que se recogiera el instrumento. La aplicación de esta actividad se realizó en un tiempo aproximado de 15 minutos.
- **Autoconcepto Forma 5** (García & Musitu, 2009): Se entregó a cada alumno un cuestionario y se les solicitó que llenaran sus datos. Posteriormente se leyeron las instrucciones de forma grupal y se les indicó que, si tenían alguna duda levantarán la mano para que el aplicador acudiera a su lugar, así como también cuando terminaran. El tiempo que tomó esta actividad fue de aproximadamente 15 minutos.

### ***Análisis de Datos.***

Se diseñó una base de datos en el paquete estadístico SPSS (versión 22). Se capturaron los nombres de los alumnos, edad, sexo y las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos. Posteriormente, se calcularon los resultados del total de la muestra (tabla 12) y se realizaron los análisis estadísticos correspondientes. Para identificar a los alumnos que presentaban aptitudes sobresalientes, se consideró lo planteado por Renzulli (2017). Se seleccionó a aquellos que obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en por lo menos tres de las cinco pruebas aplicadas, que, de acuerdo con Zacatelco et al. (2010), Lorenzo (2006), Valadez et al. (2006) y Zacatelco (2005) es la que indica un claro perfil

sobresaliente. Debido a que no se contó con las evaluaciones de todos los grupos en la escala de nominación del maestro, se decidió no utilizarlas. Se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas de los estudiantes en cada una de las pruebas, así como la media, desviación estándar y el percentil 75 de cada uno de los instrumentos aplicados para detectar aptitudes sobresalientes

**Tabla 12.**

*Puntuaciones medias y percentil 75 de los instrumentos aplicados a los adolescentes*

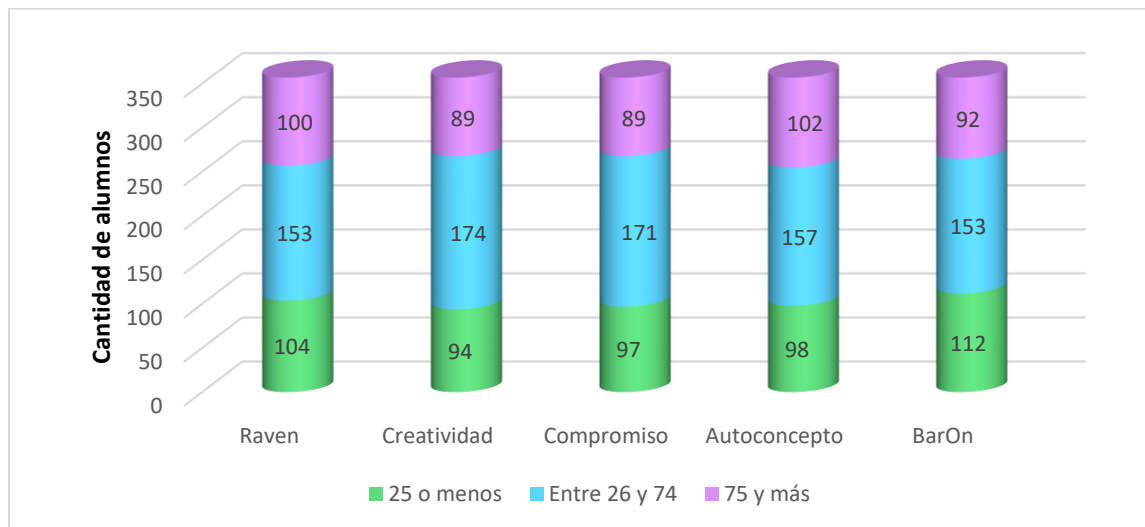
INSTRUMENTOS	Puntuaciones		MEDIA	D.E.	Percentil 75
	Mínimas	Máximas			
Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A.	10	342	98.93	45.37	<b>118</b>
Test de Matrices Progresivas Raven	9	55	34.22	8.51	<b>40</b>
Prueba de Compromiso con la Tarea	23	105	66.95	16.73	<b>79</b>
Prueba de Autoconcepto Académico	6	30	19.66	4.81	<b>23</b>
Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn	53	101	77.07	8.88	<b>83</b>

### **Resultados.**

Los resultados de la identificación (Figura 12) permitieron ver que 100 alumnos, que corresponde al 28% del total de la muestra, mostraron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en la variable inteligencia, 89 en creatividad (24.9%), 89 en compromiso con la tarea (24.9%), 102 con Autoconcepto Académico (28.5%) y 92 en inteligencia emocional (25.7%).

**Figura 12.**

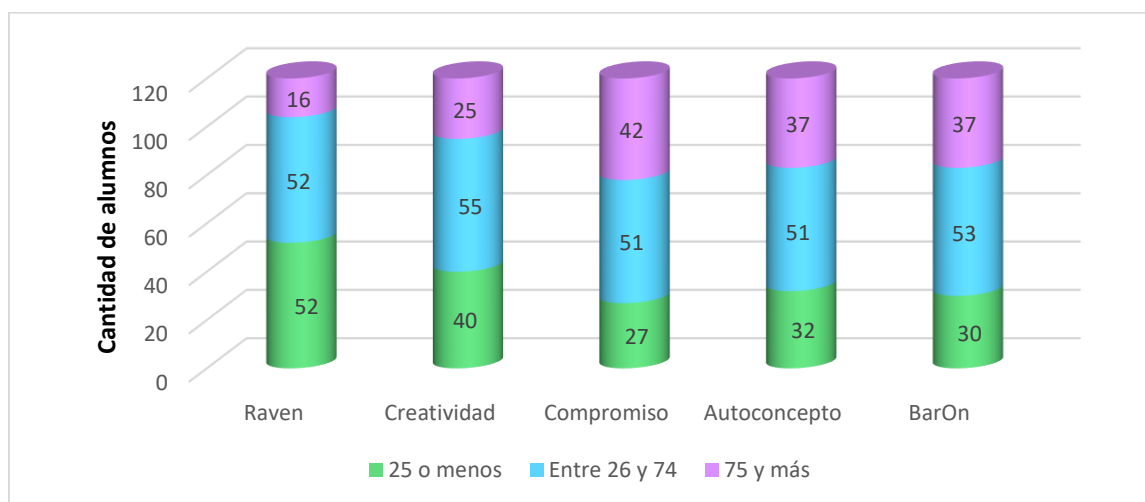
*Proporción de alumnos por grupo de percentiles*



Al realizar un análisis por grado (figura 13) se encontró que, de primero, 16 estudiantes (13.3%) obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en la variable inteligencia, 25 en creatividad (20.8%), 42 en compromiso con la tarea (35%), 37 con Autoconcepto académico (30.8%) y 37 en inteligencia emocional (30.8%).

**Figura 13.**

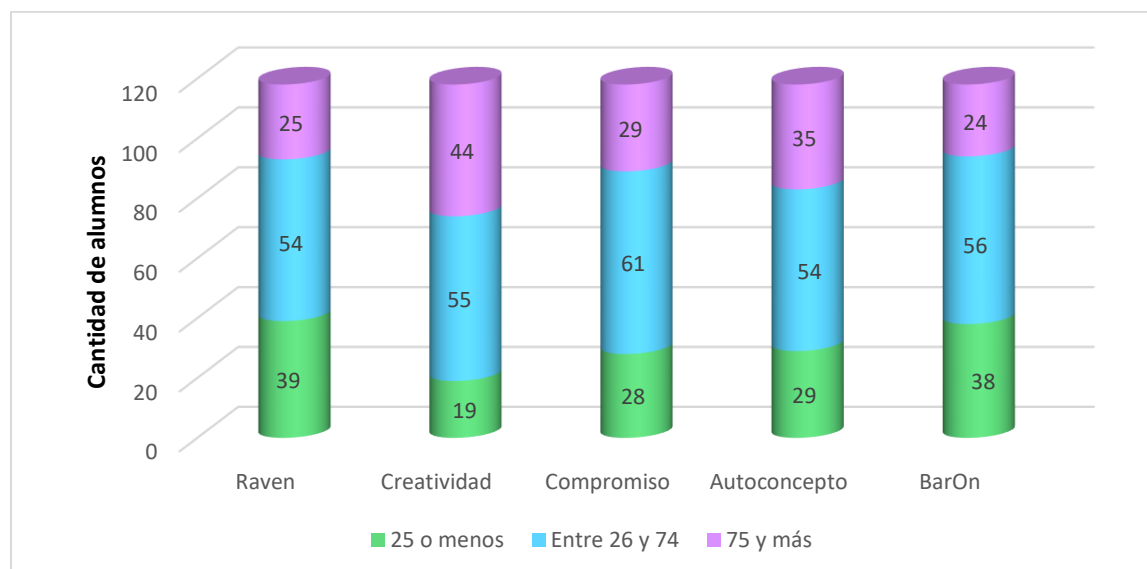
*Proporción de alumnos de primer grado por grupo de percentiles*



En segundo grado (figura 14), se identificó que 25 estudiantes (21.1%) obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en la variable inteligencia, 44 en creatividad (37.2%), 29 en compromiso con la tarea (24.5%), 35 con Autoconcepto académico (29.6%) y 24 en inteligencia emocional (20.3%).

**Figura 14**

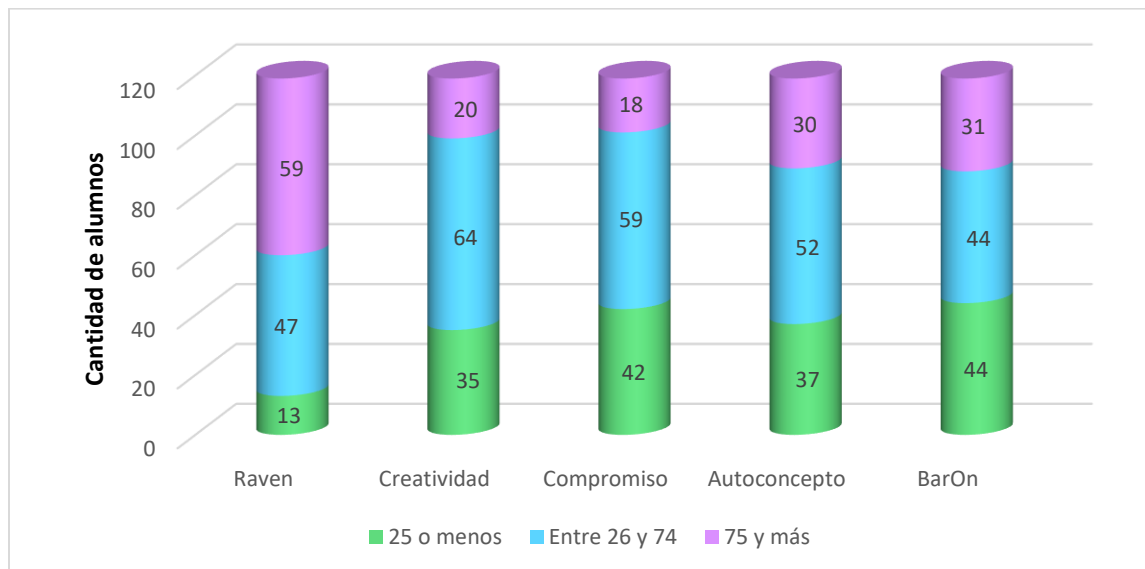
*Proporción de alumnos de segundo grado por grupo de percentiles*



En cuanto a tercer grado (figura 15), los resultados mostraron que 59 estudiantes (49.5%) obtuvieron puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 en la variable inteligencia, 20 en creatividad (16.8%), 18 en compromiso con la tarea (15.1%), 30 con Autoconcepto académico (25.2%) y 31 en inteligencia emocional (26%).

**Figura 15**

*Proporción de alumnos de tercer grado por grupo de percentiles*

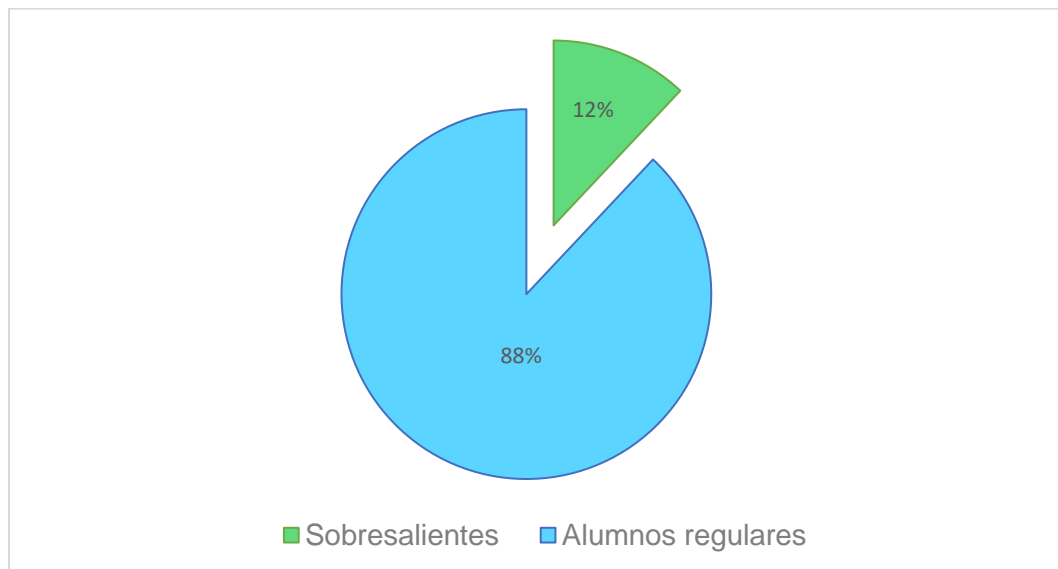


Se encontró que en la variable de inteligencia el 49.57% de los alumnos de tercer grado obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75.

Los resultados mostraron que, del total de los adolescentes, 43 cumplieron con los criterios para ser seleccionados con aptitudes sobresalientes, lo que corresponde al 12 % de la población (Figura 16), de los cuales 14 (32.5%) fueron de primer grado, 17 (39.5%) de segundo y 12 (27.9%) de tercero. Se encontró que 21 mujeres y 22 hombres obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75 en tres de las cinco pruebas anteriormente mencionadas.

**Figura 16.**

*Distribución de alumnos seleccionados con aptitudes sobresalientes.*



De acuerdo con los resultados obtenidos por los alumnos sobresalientes en cada uno de los instrumentos, se identificaron como características principales las siguientes: en los aspectos motivacionales se mostraron persistentes e interesados en las actividades académicas y curriculares. Se percibieron de una manera positiva en el ambiente escolar, así como capaces en su desempeño académico; presentaron un alto razonamiento lógico, niveles elevados de creatividad e inteligencia emocional.

Se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas de los estudiantes en la prueba de BarOn y para cada una de las dimensiones que la componen, así como la media, la desviación estándar y el percentil 75 y 25, como se muestran en la tabla 13.

**Tabla 13.**

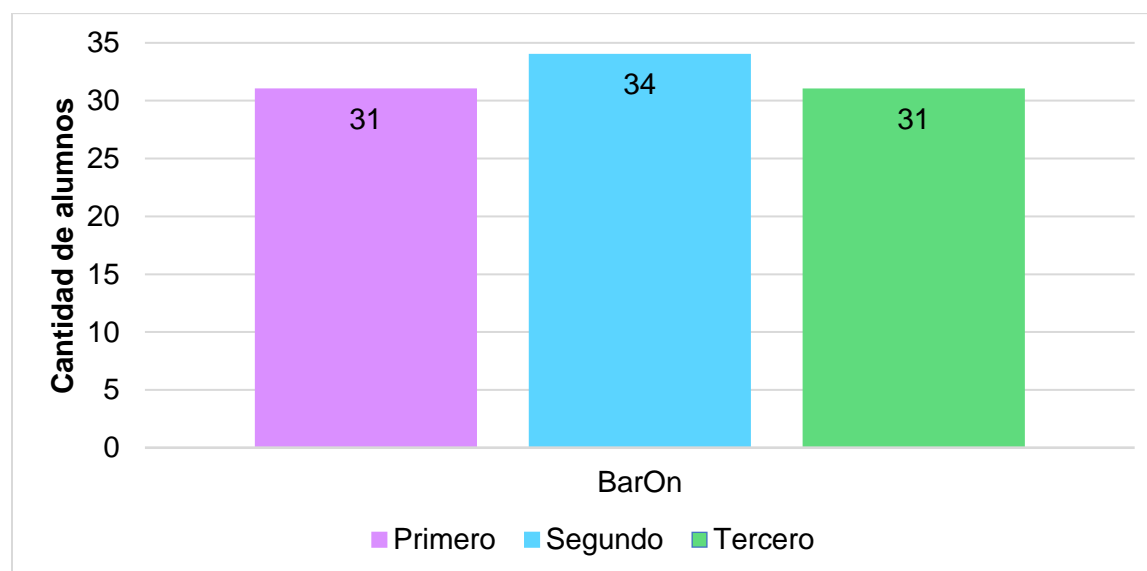
*Puntuaciones medias y percentiles 25 y 75 de BarOn y sus dimensiones.*

INSTRUMENTO/DIMENSIONES	Puntuaciones		MEDIA	D.E.	Percentil	
	Mínimas	Máximas			25	75
Inteligencia Emocional Total	53	101	77.07	8.88	72	83
Intrapersonal	6	24	14.16	2.90	13	16
Interpersonal	6	24	17.26	3.33	15	20
Adaptabilidad	6	24	15.18	3.33	13	17
Manejo de Estrés	6	24	15.85	4.08	13	19
Impresión Positiva	8	23	14.62	2.53	13	16

En cuanto a la Inteligencia Emocional Total se encontró que 31 alumnos de primer grado (25.8%), 34 de segundo grado (28.8) y 31 de tercer grado (26%) reportaron puntuaciones bajas (Figura 17).

**Figura 17**

*Total de alumnos por grado con baja Inteligencia Emocional.*

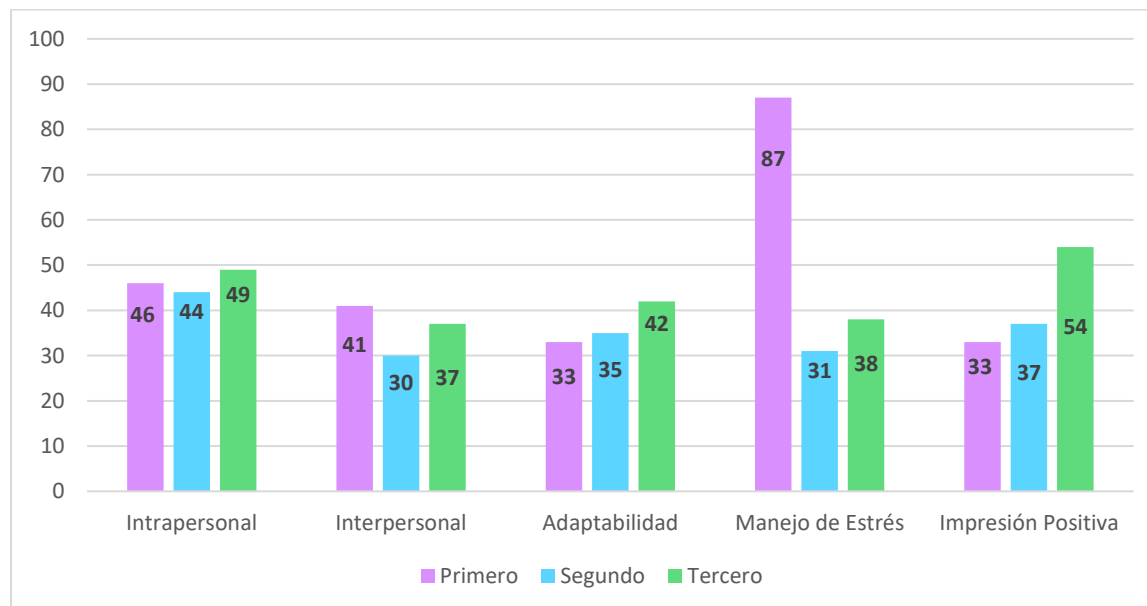




De acuerdo con cada dimensión (Figura 18) se encontró que 46 alumnos de primer grado (38.3%) reportaron puntuaciones iguales o menores al percentil 25 en Intrapersonal, 41 en Interpersonal (34.1%), 33 en Adaptabilidad (27.5%), 87 en Manejo de Estrés (72.5%) y 33 en Impresión Positiva (27.5%). Se identificó que 44 alumnos de segundo grado (37.2%) obtuvieron puntuaciones iguales o menores al percentil 25 en Intrapersonal, 30 en Interpersonal (25.4%), 35 en Adaptabilidad (29.6%), 31 en Manejo de Estrés (26.2%) y 37 en Impresión Positiva (31.3%). Se encontró que 49 alumnos de tercer grado (41.1%) reportaron puntuaciones iguales o menores al percentil 25 en Intrapersonal, 37 en Interpersonal (31%), 42 en Adaptabilidad (35.2%), 38 en Manejo de Estrés (31.9%) y 54 en Impresión Positiva (45.3%).

### Figura 18

*Puntuaciones obtenidas por los alumnos, por grado escolar en cada una de las dimensiones de BarOn.*



Se seleccionaron siete alumnos de primer y segundo grado con puntuaciones iguales o menores a 90 en el instrumento que evalúa Inteligencia Emocional (Tabla 14). No se seleccionó

a alumnos de tercer grado para la instrumentación del programa, porque ya no estarían en la escuela para el ciclo escolar 2020-2021.

**Tabla 14.**

*Alumnos que cumplieron con criterios de aptitud sobresaliente de primer y segundo grado.*

<b>Nombre/Folio</b>	<b>Grado</b>	<b>Inteligencia</b>	<b>Creatividad</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Autoconcepto</b>	<b>BarOn</b>
<b>Percentil 75</b>		<b>40</b>	<b>118</b>	<b>79</b>	<b>Académico</b>	<b>83</b>
					<b>23</b>	
<b>G.O.S.G./38</b>	1°	42	142	73	17	84
<b>G.G.G./42</b>	1°	46	199	80	22	83
<b>H.S.R.U./46</b>	1°	40	213	62	16	90
<b>D.B.M./188</b>	2°	40	342	61	22	85
<b>L.B.D.E./196</b>	2°	16	225	90	24	82
<b>M.M.E./199</b>	2°	43	260	56	26	84
<b>R.A.Y./202</b>	2°	28	133	94	29	88

El análisis de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las dimensiones del instrumento BarOn permitió determinar que presentaron dificultades principalmente en dos áreas, la intrapersonal y manejo del estrés (Tabla 15).

**Tabla 15**

*Puntuaciones obtenidas en las dimensiones del instrumento BarOn.*

<b>Dimensión</b>	<b>Intrapersonal</b>	<b>Interpersonal</b>	<b>Manejo</b>	<b>de</b>	<b>Adaptabilidad</b>	<b>Impresión</b>
<b>Nombre</b>			<b>Estrés</b>			<b>Positiva</b>
<b>G.O.S.G./38</b>	20	13	20		17	14
<b>G.G.G./42</b>	16	18	15		18	16
<b>H.S.R.U./46</b>	20	17	18		18	17
<b>D.B.M./188</b>	15	18	20		15	17
<b>L.B.D.E./196</b>	16	17	16		17	16
<b>M.M.E./199</b>	15	23	13		19	14
<b>R.A.Y./202</b>	17	18	10		20	23

Con base en las características identificadas a través de los instrumentos aplicados, se realizó un perfil donde se integraron las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos seleccionados. (Tabla 16).

**Tabla 16.**

*Fortalezas y áreas de oportunidad en los alumnos seleccionados*

<b>Fortalezas</b>	<b>Áreas de oportunidad</b>
Percepción Académica	Tolerancia al estrés
	Control de impulsos
Creatividad	Asertividad
Razonamiento lógico	Comprensión emocional de sí mismos
	Autoconcepto

**Fase II. Diseño e instrumentación del programa “Crear, Sentir, Pensar”: Aprendo a manejar mis emociones para una vida saludable. Taller para favorecer habilidades emocionales en adolescentes con aptitudes sobresalientes.**

***Objetivo***

Instrumentar un programa de intervención emocional enfocado en la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, para estudiantes de secundaria con aptitudes sobresalientes.

***Escenario***

En un primer momento se tenía planeado realizar la intervención de manera presencial. Debido a circunstancias de seguridad y la situación de pandemia por COVID-19 se estableció que la población mundial debía estar en cuarentena o confinamiento con el objetivo de evitar la propagación del virus, por lo que las escuelas permanecieron cerradas. Las clases fueron impartidas a través de la televisión con el programa “Aprende en casa”, mediante el cual los alumnos, de acuerdo al grado escolar, pudieron sintonizar las materias en diferentes canales de la transmisión abierta. También tomaron clases por medio de un escenario virtual que utilizaron los maestros para impartir sus asignaturas, aclarar dudas y dejar trabajos para reforzar los conocimientos de los chicos. El programa propuesto se ajustó a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y se llevó a cabo por vía remota a través de la plataforma “Google Meet”.

***Participantes***

De los siete alumnos previamente seleccionados, se trabajó con tres (dos hombres y una mujer), ya que por cuestiones de conectividad al resto de los estudiantes no les fue posible participar. El rango de edad fue de 12 a 15 años con una media de 12.57 y una D.E. =.976.

## **Herramientas**

Programa para favorecer habilidades emocionales en adolescentes con aptitudes sobresalientes, con el propósito de que los alumnos aprendan a reconocer sus emociones y sentimientos para expresarlos de manera apropiada de acuerdo con el modelo de cuatro ramas propuesto por Mayer et al. (2016).

El programa estuvo integrado por 19 sesiones divididas en cuatro módulos, con una duración aproximada de 50 minutos cada una, se llevaron a cabo los viernes del 30 de octubre de 2020 hasta el 26 de marzo de 2021. Al término de los cuatro módulos se aplicó un cuestionario de opinión sobre el mismo (tabla 17).

**Tabla 17**

*Cuestionario de opinión del Programa Crear, Sentir, Pensar*

¿Qué son las emociones?
¿Qué emociones conoces?
¿Qué es un sentimiento?
¿Qué es la regulación emocional?
¿Qué técnicas de regulación emocional conoces?
¿Te agradó el programa “¿Crear, Sentir y Pensar”?
¿Crees que lo que aprendiste te ayudará en tu vida cotidiana?
¿Qué fue lo que más te gustó del programa?
¿Qué fue lo que menos te gustó del programa?

Fuente: Elaboración propia

## **Rubricas de Evaluación**

Para la evaluación de los módulos se utilizaron las siguientes Rúbricas y porcentaje de adquisición, que se le otorga al estudiante de acuerdo con sus logros.

- Rubricas de evaluación del módulo 1, Percepción Emocional (Tabla 18), identificación de emociones, sentimientos y sensaciones físicas.

**Tabla 18***Rubricas de evaluación Módulo 1*

<b>Puntuación</b>	<b>Diferencia entre emoción y sentimiento</b>	<b>Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>
<b>0</b>	No establece la diferencia	No menciona sensaciones físicas	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones
<b>1</b>	Identifica uno de los conceptos	Menciona una sensación física	Menciona dos o tres pensamientos diferentes entre las emociones
<b>2</b>	Identifica la diferencia entre los conceptos	Menciona tres o más sensaciones físicas	Menciona cuatro o más pensamientos diferentes entre las emociones

- Rubricas de evaluación del módulo 2, Facilitación Emocional (Tabla 19), discriminación de reacciones, pensamientos y sensaciones físicas.

**Tabla 19***Rubricas de evaluación del Módulo 2*

<b>Puntuación</b>	<b>Identificación de reacciones correctas e incorrectas</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones.</b>
<b>0</b>	No identifica las reacciones como incorrectas	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones	No menciona sensaciones físicas
<b>1</b>	Identifica una reacción incorrecta	Menciona dos pensamientos diferentes entre las emociones	Menciona una sensación física
<b>2</b>	Identifica dos o más reacciones incorrectas	Menciona tres o más pensamientos diferentes entre las emociones	Menciona tres o más sensaciones físicas

- Rubricas de evaluación del módulo 3, Comprensión Emocional (Tabla 20), identificación de emociones propias y en otros.

**Tabla 20.***Rubricas de evaluación del Módulo 3*

<b>Puntuación</b>	<b>Identificación de emociones en otros</b>	<b>Identificación de emociones en sí mismos</b>	<b>Identificación de emociones</b>
<b>0</b>	No identifica correctamente las emociones	No menciona ninguna emoción.	No identifica correctamente las emociones.
<b>1</b>	Identifica correctamente una emoción en otros	Menciona una emoción	Describe correctamente la emoción (un concepto)
<b>2</b>	Identifica correctamente dos o más emociones en otros	Menciona tres o más emociones diferentes	Describe correctamente la emoción (dos o más conceptos)

- Rubricas de evaluación del módulo 4, Regulación Emocional (Tabla 21), identificación e implementación de estrategias de regulación emocional.

**Tabla 21***Rubricas de evaluación del Módulo 4*

<b>Puntuación</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas ante una emoción</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de formas de cambiar emociones negativas por positivas</b>	<b>Identificación de estrategias de Regulación Emocional</b>
<b>0</b>	No menciona sensaciones físicas	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones	No menciona formas de cambiar las emociones	No implementa ninguna estrategia de regulación emocional
<b>1</b>	Menciona una sensación física	Menciona dos o tres pensamientos diferentes entre las emociones	Menciona una forma de cambiar las emociones	
<b>2</b>	Menciona dos o más sensaciones físicas	Menciona cuatro o más pensamientos diferentes entre las emociones	Menciona dos o más formas de cambiar las emociones	Implementa alguna estrategia de regulación emocional

La tabla 22 muestra el porcentaje de adquisición de las habilidades emocionales trabajadas de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en las sesiones respecto con las rubricas pertenecientes a cada módulo.

**Tabla 22**

*Porcentaje de adquisición de habilidad*

Porcentaje otorgado de acuerdo con el Proceso de adquisición			Competencia Adquirida
25%	50%	75%	100%
No presenta la habilidad o competencia emocional y su información sobre ella es escasa.	Presenta la habilidad o competencia emocional en algunas ocasiones y contextos.	Presenta la habilidad o competencia emocional en muchas ocasiones y la mayoría de los contextos.	Presenta la habilidad o competencia emocional en diferentes contextos

**Procedimiento**

Se inició con una sesión de rapport, la cual consistió en la presentación de los integrantes y moderadora del programa, explicación de los objetivos a alcanzar y materiales necesarios.

Primer módulo (cuatro sesiones): Percepción Emocional, en donde las actividades tuvieron como objetivo que los alumnos aprendieran a identificar emociones y sentimientos en ellos mismos, logran discriminar entre emociones positivas y negativas, así como también que adquirieran la habilidad de expresarlas adecuadamente.

Segundo módulo (cuatro sesiones): Facilitación Emocional, en el cual el propósito de las sesiones fue que los chicos desarrollaran la capacidad de identificar las emociones que les pueden ayudar en diferentes situaciones, como la toma de decisiones y la solución de problemas.

Tercer módulo (cuatro sesiones): Comprensión Emocional cuyo objetivo era que los adolescentes conocieran la relación entre las emociones y las implicaciones que tiene cada una de ellas, así como la habilidad para comprender las emociones de otros a través de la empatía.

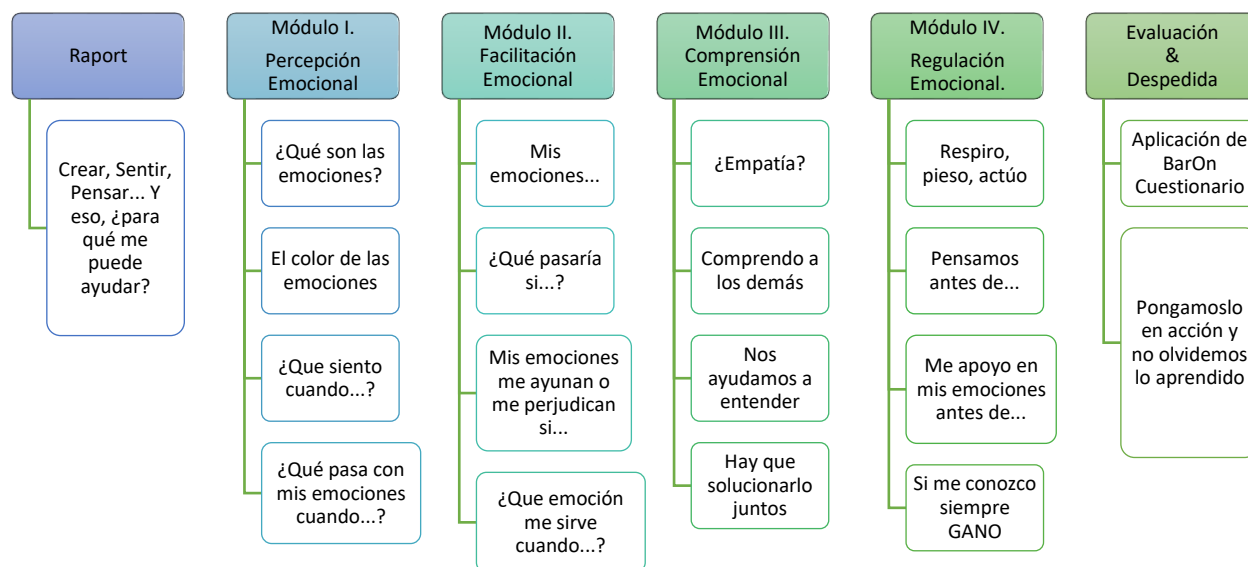


Cuarto módulo (cuatro sesiones): Regulación Emocional, que tuvo como propósito que los chicos adquirieran la capacidad de dirigir y manejar de forma eficaz las emociones, así como el uso de estrategias para potenciar las positivas y que de esta manera logren un mejor desarrollo personal.

Posteriormente se utilizó una sesión para la evaluación del programa que consistió en la aplicación virtual del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y Parker (2000), y un cuestionario de opinión (Tabla 17) elaborado por la moderadora del programa, con base en los principales conceptos revisados. Finalmente, en una última sesión se realizó un juego con los chicos y una plática a modo de despedida, en la cual se les recordó la importancia de trabajar las técnicas vistas durante el programa y se les invitó a utilizarlas en su vida diaria (Figura 19).

**Figura 19**

*Módulos y actividades realizadas en el programa “Crear, Sentir y Pensar”.*



## Análisis de datos

Para el análisis de datos se hizo la transcripción de cada una de las sesiones llevadas a cabo con los estudiantes, en donde se identificaron y evaluaron las respuestas proporcionadas durante cada módulo por medio de análisis de contenido, de acuerdo con las rubricas anteriormente mencionadas. Se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon para identificar los posibles cambios al finalizar el programa.

## Resultados

Al término de la intervención, se observaron cambios a nivel cualitativo, en donde los alumnos, mostraron un aumento en el reconocimiento de sentimientos y sensaciones físicas, expresión y regulación emocional, solución de conflictos, toma de decisiones y relaciones sociales. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada módulo.

### Módulo 1 Percepción Emocional.

Los resultados indicaron que los alumnos incrementaron su capacidad para identificar las diferentes sensaciones físicas y pensamientos que les provocan las emociones.

**Tabla 23**

*Reporte de respuestas de los alumnos durante el primer módulo.*

Respuestas de alumnos en el primer módulo						
Participante	Sesión 1		Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 4
	Diferencia emoción sentimiento.	entre y	Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones.	Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones.	Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones.	Identificación de pensamientos ante diferentes emociones.
E.M	La emoción dura menos y es asociada a como nos sentimos.		Enojo- hago caras, se calientan mis cachetes	Sorpresa - gritar Felicidad - llorar de alegría	Felicidad "La sensación física es que sonrío y tal vez que brinco"	Pienso "Bueno, pues me digo, todo va a estar bien, si yo estoy bien va a salir bien"
S.G.	Un sentimiento dura más y necesita de una emoción para darnos cuenta de lo que está pasando.		Tristeza- lloro, me pongo roja Felicidad- Brinco, sonrió	Sorpresa - Alegría Felicidad - sonrisa involuntaria Miedo - ansias	Frustración "Se eleva mi temperatura, mi cuerpo se pone duro"	Pienso "cómo me vengaré o cómo haré la misión"

	Los sentimientos son la interpretación de esas emociones			
E.L.	La emoción es de corta duración y pueden suceder varias veces durante el día. El sentimiento es la unión de emociones.	Enojo- me acelero, dolor de cabeza Tristeza- lloro, dolor de cabeza, me pongo rojo Felicidad- Mariposas en el estómago	Sorpresa - Mariposas en el estómago Felicidad - Mariposas en el estómago Miedo - Temor, ganas de vomitar	Enojo - "me da dolor de cabeza" "Pienso en azotar mi control"

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones de un alumno, que muestran los elementos de la IE evaluados durante el primer módulo:

- *Cómo ya lo había dicho en otras sesiones LA FRUSTRACIÓN (...) me la genero yo y a la vez gente que no conozco, (...) no me siento cómodo.*

- *¿Qué emociones crees que pueden generarte esa frustración?*

*Enojo, rabia, disgusto...*

- *¿Qué sensaciones te provoca físicamente?*

*Simplemente mi cuerpo se pone un poco duro, se eleva la temperatura (adolescente 12 años, sesión 4).*

Del mismo modo se realizó un análisis cuantitativo de las rubricas por cada módulo y se encontró que los tres alumnos lograron reportar una mayor comprensión de las sensaciones físicas que se les presentan al enfrentar diferentes emociones (figura 20), al obtener un 75% que los ubicó en proceso de adquisición de la habilidad (Tabla 24).

**Tabla 24**

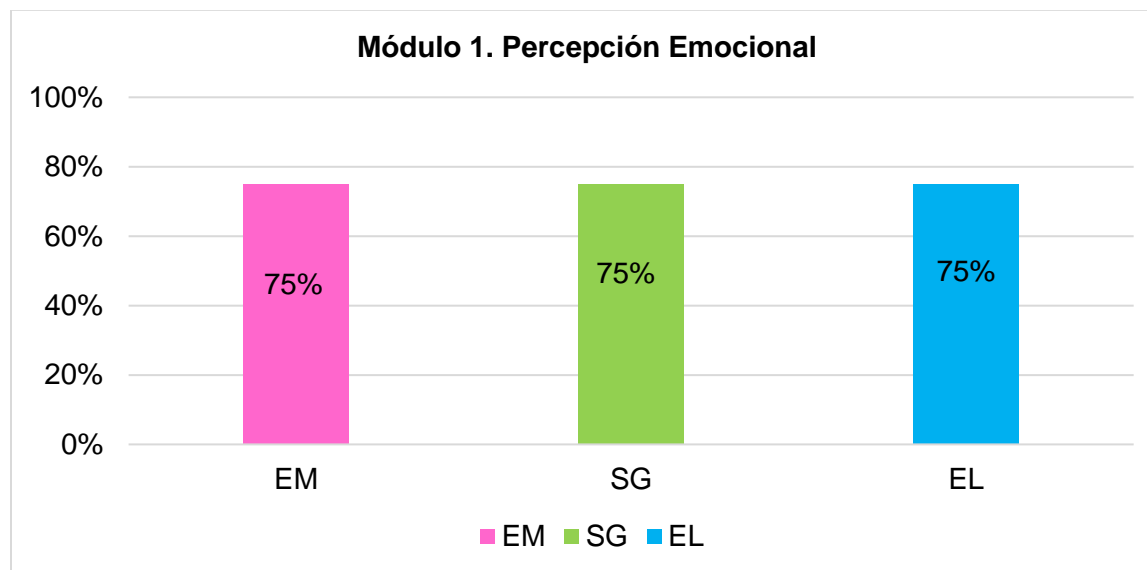
*Puntuación de los alumnos durante el módulo 1.*

Identificación de sensaciones físicas	EM	Participante SG	EL	Puntos posibles a obtener
<b>Sesión 1</b>	Reconoce una sensación física 1pt	Reconoce una sensación física 1pt	Reconoce una sensación física 1pt	2pts
<b>Sesión 2</b>	Reconoce seis sensaciones físicas 2pts	Reconoce una sensación física 1pt	Reconoce una sensación física 1pt	2pts
<b>Sesión 3</b>	Reconoce cuatro sensaciones físicas 2pts	Reconoce tres sensaciones físicas 2pts	Reconoce tres sensaciones físicas 2pts	2pts
<b>Sesión 4</b>	Reconoce una sensación física 1pt	Reconoce tres sensaciones físicas 2pts	Reconoce cuatro sensaciones físicas 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 1

**Figura 20**

Porcentaje de logro obtenido por los alumnos durante las sesiones del módulo 1.



### Módulo 2 Facilitación Emocional.

Los resultados indicaron que los alumnos lograron identificar los diferentes pensamientos y sensaciones físicas que se les presentan al enfrentar diversas emociones (Tabla 25).

**Tabla 25**

Reporte de respuestas de los alumnos durante el segundo modulo.

Participante	Respuestas de alumnos en el segundo módulo				
	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 8
	<b>Identificación de reacciones correctas o incorrectas.</b>	<b>Identificación de reacciones correctas o incorrectas</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones.</b>
E.M.	<i>Sería mejor que me calmara</i>	<i>(...) si se enojaba, pero se controlaba (...)</i>	<i>Me voy a relajar y le voy a pedir consejos a (...)</i>	Satisfacción: <i>“Soy capaz de hacer las cosas”</i>	Satisfacción: <i>Sonreír</i> Confianza: <i>Estar relajada</i>
S.G.	<i>Calmarse (...) Encontrar una solución</i>	<i>Desde el principio, no tirar el pan (...) buscar algo de comer que estuviera limpio (...)</i>	<i>Al comer pensaba que se iba a ahogar con la comida, al dormir tenía miedo de que llegara un monstruo</i>	Optimismo: <i>“Todo va a mejorar”</i>	Frustración: <i>Dolor de cabeza</i> Ternura: <i>Alivio</i>
E.L.	<i>Tratar de solucionar el problema.</i>		<i>Decidió ver que sentimientos sentía y era ANSIEDAD,</i>	Confianza: <i>“Me va a salir bien”</i>	Ansiedad: <i>Sudor en las manos</i> Entusiasmo: <i>Mariposas en el estómago</i>

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones de los alumnos que muestran los elementos de la IE evaluados durante el módulo dos:

Envidia: *“Ella pensó ¿qué hago para que yo pueda ser feliz? (...) ¿cómo me siento?, bueno, siento celos, mejor me voy a relajar y le voy a pedir consejos a alegría”* (Adolescente, 15 años sesión 7).

Coraje: *“Cuando no me sale un truco en la patineta me dan ganas de aventarla, pero luego pienso “si se me rompe no me comprarán otra”* (Adolescente, 15 años sesión 8).

Del mismo modo lograron identificar las principales consecuencias de sus reacciones ante las emociones y los momentos en que estas pueden ser útiles en su vida diaria.

Enojo: *“La verdad yo gritaría (...) si grito puedo ocasionar más problemas, la verdad sería mejor que me calmara y que tratemos de arreglar el problema* (adolescente 15 años, sesión5).

Enojo: *“Desde el primero, no tirar el pan en su lugar, porque fue una cadena de sucesos que se originó desde esa parte* (adolescente 12 años, sesión 6)

Ansiedad: *“¿Qué consecuencias te puede traer la ansiedad? “Tomar malas decisiones”* (Adolescente 15 años, sesión 8).

Coraje: *“¿En qué momento te puede ser útil sentir coraje? “para afrontar otras situaciones”* (Adolescente 15 años, sesión 8).

Satisfacción: *“¿En qué momento les puede ser útil sentir satisfacción? “cuando estoy triste y entonces me acuerdo de algo que hice bien”* (Adolescente 15 años, sesión8).

En cuanto al módulo 2 (figura 21), se realizó el análisis cuantitativo de la discriminación de reacciones correctas e incorrectas (tabla 26), así como de sus pensamientos ante diferentes emociones, en dónde los chicos identificaron de una forma eficiente el comportamiento inadecuado y después mencionaron algunas formas de enfrentar apropiadamente la situación.

**Tabla 26**

*Puntuación de los alumnos durante el módulo 2, sesiones 5 y 6.*

<b>Identificación de reacciones correctas e incorrectas</b>	<b>EM</b>	<b>Participante SG</b>	<b>EL</b>	<b>Puntos posibles a obtener</b>
<b>Sesión 5</b>	Reconoce dos reacciones incorrectas 2pts	Reconoce una reacción incorrecta 1pt	Reconoce dos reacciones incorrectas 2pts	2pts
<b>Sesión 6</b>	Reconoce una reacción incorrecta 1pt	Reconoce dos reacciones incorrectas 2pts		2pts

Del mismo modo se observó que consiguieron identificar los pensamientos y sensaciones físicas que les generan las diferentes emociones y las posibles maneras de enfrentarlos (tabla 27).

**Tabla 27**

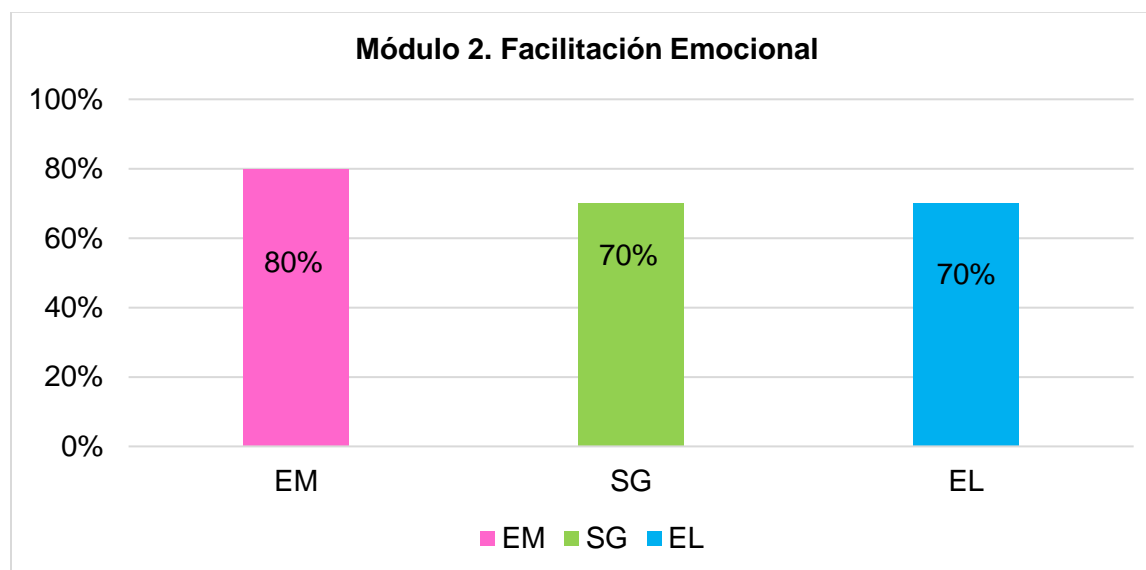
*Puntuación de los alumnos durante el módulo 2, sesiones 7 y 8.*

<b>Identificación de pensamientos</b>	<b>EM</b>	<b>Participante SG</b>	<b>EL</b>	<b>Puntos posibles a obtener</b>
<b>Sesión 7</b>	Reconoce tres o más pensamientos 2pts	Reconoce dos pensamientos diferentes 1pt	Reconoce dos pensamientos diferentes 1pt	2pts
<b>Sesión 8</b>	Reconoce tres o más pensamientos diferentes 2pts	Reconoce tres o más pensamientos diferentes 2pts	Reconoce tres o más pensamientos diferentes 2pts	2pts
<b>Sesión 8</b>	Identifica una sensación física 1pt	Identifica una sensación física 1pt	Identifica tres o más sensaciones físicas 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 2

**Figura 21**

Porcentaje de logro obtenido por los alumnos durante las sesiones del módulo 2.



### Modulo 3 Comprensión Emocional.

Los resultados indicaron que los alumnos lograron identificar las diferentes emociones que una situación puede provocar en otras personas (tabla 28).

**Tabla 28**

Reporte de respuestas de los alumnos durante el módulo tres.

Participante	Respuestas de alumnos en el tercer módulo				
	Sesión 9	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12
	Identificación de emociones en otros	Identificación de emociones en sí mismo.	Identificación de emociones en otros	Identificación de emociones en otros	Identificación de emociones
E.M.	Tristeza: (...) era un niño muy feliz, pero vio a una niña triste y se acercó a ella...	Decepción: por no poder hacer nada		Orgullo: Feliz de que logró comprarse lo que quería	Confianza: Cuando puedes contar con esa persona, le tienes esperanza a alguien Preocupación: Cuando te sientes frustrado o nervioso porque algo pase, estás ansioso porque no sabes si algo va a pasar o no

S.G.	Triste/Enojado: <i>Enojado consigo mismo por no poder hacer las cosas que quería</i>	Tristeza: <i>Porque no lo están tomando en cuenta.</i>	<i>Tiene tristeza, porque nadie lo quería adoptar</i>	Dolor y Tristeza: <i>Por no encontrar a su perrito</i>	Culpa: <i>Cuando por accidente haces algo mal y dices que fue alguien más</i> Entusiasmo: <i>Estás muy alegre por una cosa, estás con mucha energía, todas las cosas estaban saliendo mal y empieza a mejorar.</i>
E.L.	Vergüenza/triste: <i>había niños que le hacían burla...por los experimentos con su comida.</i>	Tristeza: <i>Siento frustración de no saber porque está triste</i>	<i>Tristeza (...) me acerco a preguntar cómo puedo ayudarlo</i>	Miedo y Nervioso: <i>Yo también me sentiría nervioso de estar perdido</i>	Enojo: <i>Pasa cuando algo no me agrada, Puedo ponerme rojo, algunas veces grito.</i> Ansiedad: <i>Muevo mucho las manos, todo el día pienso en esa situación, generalmente provoca estrés.</i>

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones reportadas por los alumnos que muestran los elementos de la IE evaluados durante el tercer módulo:

*Tristeza: Estuvo enojado consigo mismo por no poder hacer las cosas que quería, todo le salía mal, por tener un problema... (adolescente 12 años, Sesión 9).*

- ¿Cómo creen que se sentía el personaje? *-Triste, de que nadie lo quería adoptar... (Adolescente 12 años, Sesión 10).*

- ¿Cómo crees que se sentiría una persona si su hij@ le deja de hablar? *estaría triste, tal vez enojada (Adolescente 15 años, Sesión 11).*

- ¿Cómo creen que se pueda llegar a sentir la persona si su mejor amigo gana una medalla en donde participan los dos y él no?

*Desanimado y triste (Adolescente 12 años, Sesión 11).*

*Decepcionado, mal (Adolescente 15 años, Sesión 11).*

Del mismo modo lograron identificar las emociones que ellos tendrían al presenciar a otros enfrentar una situación difícil (Empatía):



- ¿Cómo te sentirías tú al estar con ella? - *Angustiada por no saber que tiene su hij@,* (Adolescente 15 años, Sesión 11).

- ¿Cómo se sentirían ustedes al acompañarlo en esa situación? (No gana una medalla y su amigo sí).

- *Feliz por el que ganó, y pues un poco triste por el que no ganó* (Adolescente 15 años, Sesión 11)

También lograron describir e identificar diferentes emociones a través de sentimientos, pensamientos, situaciones y sensaciones físicas.

Preocupación: - *Cuando te sientes frustrado o nervioso por algo que pase o no pase* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando te descubren haciendo una cosa que no querían que hicieras* (Adolescente 12 años, Sesión 12).

Vergüenza: - *Esta emoción llega cuando pasas por algo que te da pena, yo me pongo roja y empiezo a temblar,* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando mis padres piensan que me sigue gustando una cosa y lo dicen en la calle* (Adolescente 12 años, Sesión 12).

- *En una fiesta, cuando no me gusta bailar y me sacan a bailar* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

Impotencia: - *Cuando estas en un carro (videojuego) y llega alguien (...) destruye tu carro y no lo puedes alcanzar* (Adolescente 12 años, Sesión 12).

- *Cuando te regañan y no puedes decir nada porque te amenazan que te van a pegar más* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando me peleo con un familiar o con un amigo* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

Ansiedad: - *Muevo mucho las manos y todo el día pienso en esa situación que generalmente me provoca estrés* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando me subo a los juegos mecánicos* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando un carro da la vuelta en una curva, siento que me deslizo, no me gusta sentir esa sensación* (Adolescente 12 años, Sesión 12).

Celos: - *Le llamo todo el día y pregunto con quién está, Me siento inseguro* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando yo veo que alguien tiene algo mejor que yo* (Adolescente 15 años, Sesión 12).

- *Cuando mis papás consienten a un niño más que a mi* (Adolescente 12 años, Sesión 12).

Después de realizar el análisis cuantitativo de los datos se encontró (tabla 29) que los alumnos lograron identificar de forma adecuada las diversas emociones que se presentan en ellos mismos y en otros al enfrentar diferentes situaciones (figura 22).

**Tabla 29**

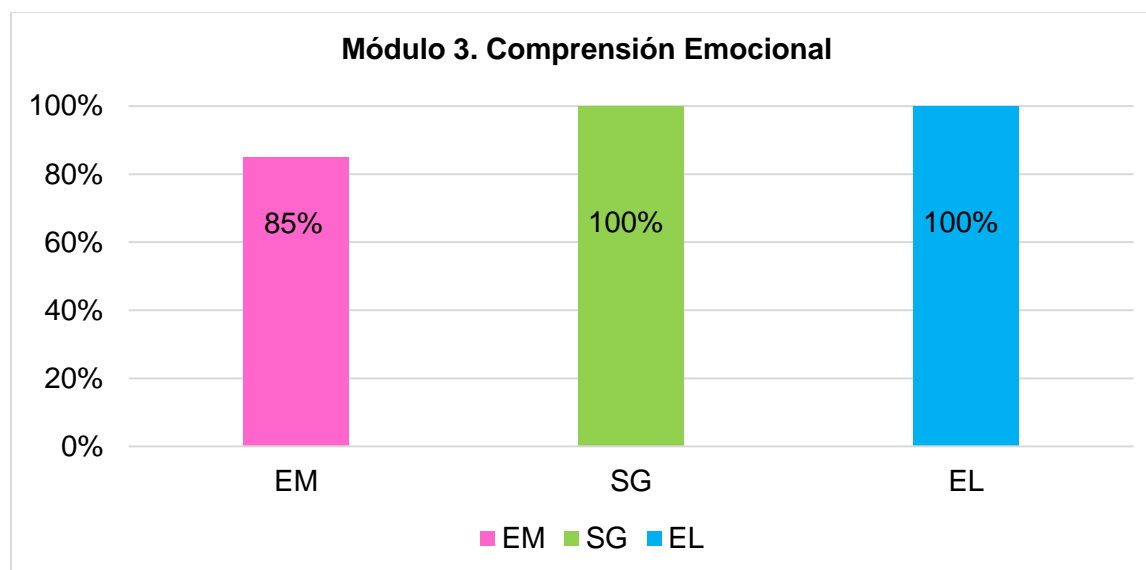
*Puntuación de los alumnos durante el módulo 3.*

Identificación de sensaciones físicas	EM	Participante SG	EL	Puntos posibles a obtener
<b>Sesión 9</b>	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	2pts
<b>Sesión 10</b>		Identifica dos o más emociones en otros 2pts	Identifica dos o más emociones en otros 2pts	2pts
<b>Sesión 11</b>	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 4pts	2pts
<b>Sesión 12</b>	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 2pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 2pts	Identifica dos o más emociones en sí mismo y en otros 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 3

**Figura 22**

Porcentaje de logro de los alumnos obtenido durante las sesiones del módulo 3.



#### Módulo 4 Regulación Emocional.

Los resultados permitieron ver que al finalizar el cuarto módulo los alumnos lograron identificar las diferentes sensaciones físicas y pensamientos al enfrentarse a diversas situaciones (Tabla 30 y 31).

**Tabla 30**

Respuestas de los alumnos durante el módulo cuatro sesiones 13 y 14.

Participante	Respuestas de alumnos en el cuarto módulo				
	Sesión 13	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 14	Sesión 14
	Identificación de sensaciones físicas ante una emoción	Estrategias de Regulación Emocional	Identificación de sensaciones físicas ante una emoción	Identificación de pensamientos ante una emoción	Identificación de Estrategias de Regulación Emocional
E.M.	Enojo: "Me puse un poquito roja"	Pensamientos positivos "Tranquilizarme, Calmarme"	Vergüenza: "Me pondría Roja"	Vergüenza: "Que ahora me harán burla"	Vergüenza: Respirar Felicidad: Pensamientos positivos
S.G.		Distraerse "Ir a casa de un amigo"	Felicidad: "Como un dolor de estómago de felicidad"	Felicidad: "Que me van a regalar cosas"	Vergüenza: Respirar y esperar Felicidad: Pensamientos positivos
E.L.	Enojo: "Me dolió el estómago"	Distraerse "Respirar, Salir en patineta"	Incertidumbre: "Mariposas en el estómago"	Incertidumbre:	Vergüenza: Respirar

<i>“Que puede que el juego esté mal ...”</i>	Felicidad: Tranquilizarme y respirar
--	---

Del mismo modo lograron identificar qué estrategia de regulación podrían utilizar y buscar formas de cambiar las emociones negativas por positivas al enfrentarse a distintas situaciones.

**Tabla 31**

*Respuestas de los alumnos durante el cuarto módulo sesiones 15 y 16.*

Participante	Respuestas de alumnos en el cuarto módulo			
	Sesión 15	Sesión 15	Sesión 16	Sesión 16
	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>	<b>Identificación de Estrategias de Regulación Emocional</b>	<b>Identificación de formas de cambiar emociones negativas por positivas.</b>	<b>Identificación de Estrategias de Regulación Emocional</b>
E.M.	Tristeza "Que no podría ver a sus amigos"	"Respirar y tratar de relajarme"	"Pensando que pues todo se puede solucionar si hablamos" "Pensando que no hay problema, que puedo ganarlo en otra ocasión"	Respirar y pensar positivo
S.G.	Enojo: "Que todos estaban enojados con él por no haber hecho lo que le decían"	"Hubiera ido a un lugar donde pudiera distraerme y hubiera buscado una solución"	"Tener una plática con el maestro si me da acceso"	Respirar y Distraerme
E.L.	Tristeza: "Que tal vez sus papás no querían hacerle la fiesta, que tal vez no les importaba".	"Respirar y relajarme"	"Buscando el lado bueno de la situación (...) hablar con el maestro (...)" "Pensando que voy a poder solucionarlo cuando hable con las personas"	Me tranquilizaría y Respiraría

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones de los alumnos que muestran los elementos de la IE evaluados durante el cuarto módulo:

Enojo: - *“Tensión en la cara, que mi cara estaba como teniendo cara de enojada y me sentí un poquito roja”* (Adolescente 15 años, Sesión 13).

- *“Me puse rojo y me dolió el estómago”* (Adolescente 15 años, Sesión 13).

Felicidad: - *“ponerme rojo”* (Adolescente 15 años, Sesión 14).

- *“Ganas de saltar”* (Adolescente 15 años, Sesión 14).

- *“Como un dolor de estómago de felicidad”* (Adolescente 12 años, Sesión 14).

Miedo: - *“Dolor de panza, mariposas en el estómago (...) Que puede que si me subo vuelva a fallar y lastimarme (Adolescente 15 años, Sesión 14).*

- *“Un sudor en las manos completamente gigantesco, dolor pues casi casi en todo el cuerpo (...) que yo pueda salir volando porque no esté bien agarrado el sistema (Adolescente 12 años, Sesión 14).*

- *“Mariposas en el estómago (...) Que puede que el juego esté mal y pueda pasar un accidente” (Adolescente 15 años, Sesión 14).*

Enojo: - *“Pensar en lo que hubiera pasado si pateaba al perro y las consecuencias que traería” (Adolescente 15 años, Sesión 15)*

- *“Que le podían comentar a otras personas o que le digan que es un cobarde porque él no quería hacer eso” (Adolescente 15 años, Sesión 15)*

- *“Que todos estaban enojados con él por no haber hecho lo que le decían” (Adolescente 12 años, Sesión 15)*

Frustración: - *“Que no podrían volver a tener esas cosas de nuevo” (Adolescente 15 años, Sesión 15).*

- *“Que no podría recuperar el archivo que ya tenía hecho” (Adolescente 15 años, Sesión 15).*

Asimismo se pudo observar que los alumnos identificaron estrategias de regulación para controlar una emoción negativa o mantener una positiva.

Enojo: - *“Tranquilizarme (tener pensamientos positivos), hay muchas más oportunidades que se van a dar... (Adolescente 15 años, Sesión 13).*

- *pues verá (...) ya no puedes hacer nada para cambiar la decisión, podría ir a casa de un amigo (distracción), llevarme la consola (Adolescente 12 años, Sesión 13).*

- *tal vez salir en la patineta (distracción) o ponerme a ver videos de cosas que me gustan (Adolescente 15 años, Sesión 13).*

Miedo: - *“Respirar y pensar lo que vas a hacer” (Adolescente 15 años, Sesión 14).*

- *“Distraerme en lo que lo arreglan” (Adolescente 12 años, Sesión 14).*

- *“Buscaría en que distraerme” (Adolescente, 15 años, Sesión 14).*

Enojo: - “*Hubiera respirado y me hubiera ido de ahí*” (Adolescente 15 años, Sesión 15).  
 - “*Me hubiera ido a un lugar donde pudiera distraerme y hubiera buscado una solución*” (Adolescente 12 años, Sesión 15).

Tristeza: - “*Respirar y tratar de relajarme (...) platicar con mis papás para ver si podemos llegar a un acuerdo*” (Adolescente 15 años, Sesión 15).

Frustración: - “*Respirar y tranquilizarme (...) es un juego y puedes volver a conseguir las cosas*”

- “*Me trataría de calmar y pensaría positivamente*” (Adolescente 15 años, Sesión 15).
- “*Calmarme y respirar hondo*” (Adolescente 12 años, Sesión 15).
- “*Respirar y pensar positivo*” (Adolescente 15 años, Sesión 16).
- “*Respirar y distraerme*” (Adolescente 12 años, Sesión 16).

Posteriormente, para el módulo 4 se analizó la identificación de sensaciones físicas, de pensamientos, de formas de cambiar las emociones negativas por positivas, así como el uso de Estrategias de Regulación Emocional (figura 23) y se encontró que los alumnos fueron capaces de identificar correctamente las diversas sensaciones físicas que tienen al enfrentarse a diferentes emociones (tabla 32).

### Tabla 32

*Puntuación de los alumnos durante el módulo 4, sesiones 13 y 14.*

Identificación de sensaciones físicas	EM	Participante SG	EL	Puntos posibles a obtener
<b>Sesión 13</b>	Identifica dos o más sensaciones físicas 2pts		Identifica dos o más sensaciones físicas 2pts	2pts
<b>Sesión 14</b>	Identifica dos o más sensaciones físicas 2pts	Identifica dos o más sensaciones físicas 2pts	Identifica dos o más sensaciones físicas 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 4

Del mismo modo lograron identificar los pensamientos que les provocan algunas emociones y así encontrar la manera de cambiar las emociones negativas por positivas (tabla 33).

**Tabla 33**

*Puntuación de los alumnos en el módulo 4, sesiones 14, 15 y 16.*

Identificación de pensamientos.	EM	Participante SG	EL	Puntos posibles a obtener
<b>Sesión 14</b>	Identifica cuatro o más pensamientos diferentes 2pts	Identifica cuatro o más pensamientos diferentes 2pts	Identifica cuatro o más pensamientos diferentes 2pts	2pts
<b>Sesión 15</b>	Identifica cuatro o más pensamientos diferentes 2pts	Identifica dos o tres pensamientos diferentes 1pt	Identifica cuatro o más pensamientos diferentes 2pts	2pts
<b>Sesión 16</b>	Indica dos o más formas de cambiar las emociones 2pts	Indica dos o más formas de cambiar las emociones 2pts	Indica dos o más formas de cambiar las emociones 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 4

Finalmente, se observó que los alumnos consiguieron llevar a cabo la implementación de diferentes estrategias de regulación al encontrarse en diferentes situaciones (tabla 34).

**Tabla 34**

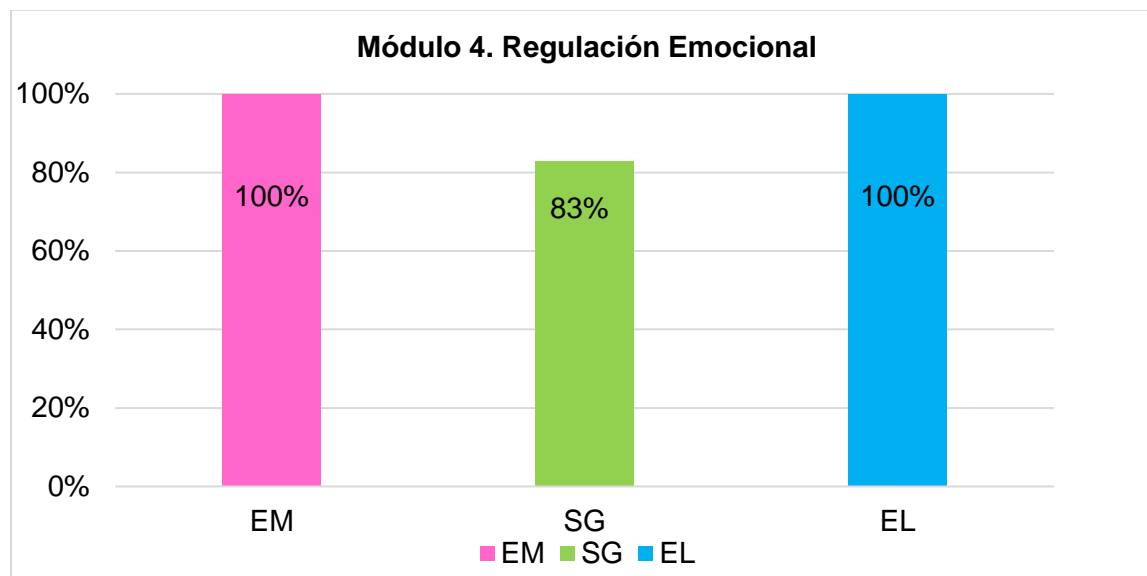
*Puntuación de los alumnos durante el módulo 4.*

Identificación de Estrategias de Regulación	EM	Participante SG	EL	Puntos posibles a obtener
<b>Sesión 13</b>	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	2pts
<b>Sesión 14</b>	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	2pts
<b>Sesión 15</b>	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	2pts
<b>Sesión 16</b>	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	Implementa alguna estrategia de regulación 2pts	2pts

Nota: Puntuación de acuerdo con las rubricas del módulo 4

### Figura 23

Porcentaje de logro de los alumnos obtenido durante las sesiones del módulo 4.

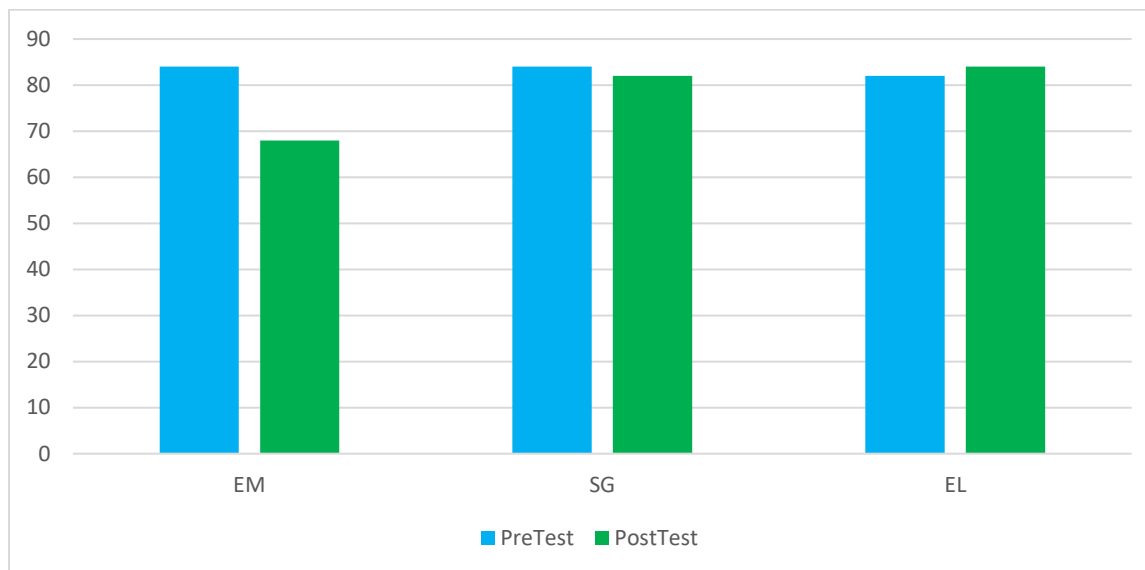


A nivel cualitativo se distinguieron cambios en la IE de los alumnos, en donde se pudo observar que desarrollaron habilidades emocionales que favorecieron su IE, como por ejemplo, se mostraron más asertivos, flexibles, realistas y reflexivos al enfrentarse a problemas cotidianos, manifestaron un mayor control de sus impulsos y manejo de emociones al estar ante situaciones estresantes, así como encontrar el lado positivo en los diferentes eventos que atravesasen. El análisis cuantitativo realizado por medio de la prueba de dos muestras relacionadas de Wilcoxon, indicó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -1.069$ ,  $p = .28$ ) entre la evaluación inicial y la evaluación final del inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y Parker (2000); además las medianas grupales del instrumento disminuyeron entre el Pre-Test ( $Me = 84$ ) y el Post-Test ( $Me = 80$ ), así como las puntuaciones totales de dos de los alumnos, como se muestra en la figura 24.



**Figura 24.**

*Puntuaciones de los alumnos reportadas en el pre-test y post-test del Inventario de IE BarOn*



Con el propósito de identificar los posibles cambios que los alumnos tuvieron en cada dimensión del inventario de IE BarOn, entre el pre-test y post-test (tabla 35), se realizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, que permitió observar que al finalizar el programa “Crear, Sentir y Pensar”, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, se observó que los estudiantes aumentaron sus puntuaciones en algunas de las dimensiones del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn (tabla 36), como son la Intrapersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad e Impresión Positiva, pero las diferencias tampoco fueron significativas.

**Tabla 35**

*Resultados de la prueba Wilcoxon por dimensión del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn y puntuaciones de los alumnos durante el pretest y postest*

	Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo de Estrés		Impresión Positiva	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
<b>Mediana</b>	16	16	17	14	17	20	16	18	14	12
<b>Puntuación Z</b>	-.447		-1.000		.000		-.535		-1.069	
<b>P</b>	.655		.317		1.000		.593		.285	
<b>SG</b>	20	13	13	13	17	20	20	18	14	15
<b>EL</b>	16	16	17	17	17	21	16	21	16	12
<b>EM</b>	15	16	23	14	19	13	13	14	14	12

Los resultados anteriores muestran que los alumnos se vieron favorecidos en diferentes áreas que evalúa el instrumento y lograron desarrollar habilidades emocionales al encontrarse en diversos contextos, al ser más empáticos con sus compañeros, al dar su opinión de manera asertiva y participar con más confianza durante las clases. De igual forma se mostraron más flexibles y realistas al enfrentarse a distintas situaciones, lo que les permitió resolver problemas que se les presentan cotidianamente de una manera más adecuada, regulando sus reacciones y emociones para evitar conductas disruptivas o malentendidos con sus pares. Finalmente, también consiguieron desarrollar una mayor tolerancia al estrés, ya que cuando se les presentaban situaciones difíciles, se mostraron tranquilos y optimistas al afrontar eventos estresantes.

## Discusión y Conclusiones

En este trabajo se ha puesto de manifiesto la relevancia de contar con una adecuada y oportuna identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes, así como de las estrategias de atención que les permitan desenvolverse de forma integral en diversas áreas a lo largo de su vida académica y continuar potenciando sus habilidades.

Asimismo, se resaltó la relevancia de atender a esta población a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional de los adolescentes, pues de acuerdo con diversos autores como Sarrionandia y Garaigordobil (2016), Sigüenza-Marín et al. (2019) y Extremera y Fernández-Berrocal (2013), los programas de enriquecimiento de la IE tienen un papel importante en el bienestar emocional y social. De igual forma favorecen el desarrollo de habilidades afectivas, las cuales propician la adaptación al entorno y promueven que los alumnos sean más conscientes de las propias emociones y las de otras personas, lo cual tiene efectos benéficos en su salud física, psicológica y por lo tanto, un mejor rendimiento académico; asimismo ayudan a disminuir la depresión, afectos negativos, factores de riesgo y trastornos de conducta que pueden comprometer el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, el interés de la educación emocional ha llegado de manera paulatina, sobre todo en la población adolescente, ya que, en esta etapa del desarrollo humano, pueden presentar dificultades al afrontar los cambios propios de la misma, al pasar por alteraciones y cambios físicos y psicológicos (Gutiérrez et al. 2021). Cabe destacar que la evidencia empírica ha reportado que dentro de las características afectivo-emocionales de los adolescentes con alta capacidad intelectual también resalta una mayor capacidad empática, ya que manifiestan una sensibilidad especial hacia sí mismos y los demás. De igual forma, expresan un elevado razonamiento ético que se ve reflejado en la precocidad con la que se preocupan por conceptos como el bien y el mal, lo correcto o incorrecto y/o la justicia (Palazuelo et al. 2010). De acuerdo

con lo reportado por los diversos autores, una de las mayores ventajas para enriquecer la Inteligencia Emocional de esta población, principalmente durante la transición de niños a jóvenes, etapa en donde mayor presión social pueden experimentar, y de no contar con las herramientas de regulación emocional apropiadas se puede llegar a comprometer su potencial sobresaliente, así como, su desarrollo personal y social.

Con base en lo anterior, el propósito del presente estudio fue favorecer la IE a través de la instrumentación de un programa constituido por 16 sesiones de aproximadamente 50 minutos cada una, divididas en cuatro módulos sobre inteligencia emocional para adolescentes con aptitudes sobresalientes, orientado a fomentar la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.

Para la detección de los participantes se utilizó el modelo propuesto por Renzulli (1986), que parte de una selección poco restrictiva de los alumnos, ya que plantea que la aptitud sobresaliente es un proceso en desarrollo en el cual interactúan tres componentes como son, la capacidad intelectual por encima de la media, un elevado compromiso con la tarea y una alta creatividad, los cuales pueden verse enriquecidos a través de una propuesta de intervención educativa acorde a las necesidades educativas detectadas. Participaron 357 estudiantes de educación secundaria de la alcaldía Iztapalapa, a quienes se les aplicó una batería de pruebas para evaluar e identificar sus características intelectuales, creativas, motivacionales, sociales, académicas y emocionales, con la finalidad de obtener un perfil de sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Los resultados permitieron identificar a 43 alumnos que cumplían con las características propuestas por Renzulli (1986), ya que mostraron una habilidad intelectual por encima del promedio, una elevada creatividad y algunos de ellos obtuvieron puntuaciones elevadas en las pruebas de motivación, de autoconcepto y afectivo-emocionales; lo que equivale a un 12% de los estudiantes que formaron parte del estudio, lo cual concuerda con lo reportado por autores

como Zacatelco (2015), Jiménez (2013), Ordáz (2013), Ordaz y Acle (2012), Covarrubias (2011) y Renzulli (2011), quienes encontraron en sus investigaciones que alrededor de 3% al 15% de la población escolar, presenta potencial sobresaliente. Con base en lo anterior, se destaca la importancia de llevar a cabo una adecuada identificación de manera temprana que permita integrar los aspectos cognitivos, motivacionales y de personalidad; así como los factores socioculturales, contextuales y ambientales en los que se desarrollan los adolescentes.

De acuerdo con las características obtenidas mediante el análisis de los instrumentos, se seleccionó a siete alumnos de segundo y tercer grado para participar en el programa. Cabe resaltar, que tras realizar la detección de quienes presentaron AS se inició el confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19; por lo tanto, las actividades del programa se realizaron de manera virtual y se consideró importante brindarles estrategias emocionales que les ayudaran a tener un ajuste psicológico, social y académico durante este periodo, ya que de acuerdo con Pérez-Escoda (2015), Extremera y Fernández-Berrocal (2013) el desarrollo de las competencias emocionales tiene efectos positivos a corto y largo plazo, lo cual es clave para alcanzar un buen nivel de bienestar personal, académico y reduce las conductas disruptivas o violentas.

Bajo este panorama, durante la segunda fase del este estudio, se instrumentó el programa "Crear, sentir y pensar", cuya estructura se basó en fortalecer la inteligencia emocional en adolescentes con aptitudes sobresalientes y en el modelo de enriquecimiento para lograr que los alumnos desarrollaran competencias de carácter social y emocional. El cual permitió observar que a través de las sesiones llevadas a cabo en cada módulo y contrastado con las correspondientes rubricas de evaluación implementadas, las puntuaciones incrementaron en relación con la identificación de las sensaciones físicas y pensamientos que generan las diferentes emociones; así como el reconocimiento de reacciones correctas o incorrectas de las mismas; las expresiones afectivas en ellos mismos y en otros y, la implementación de estrategias de regulación emocional en diversas situaciones planteadas en la presente investigación; en

donde los jóvenes lograron adquirir las herramientas emocionales adecuadas al enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana con optimismo, mostrarse más asertivos, flexibles, realistas y reflexivos al enfrentarse a problemas cotidianos, tener un mayor control de sus impulsos y manejo de emociones al estar ante situaciones estresantes, así como ver el lado positivo en los diferentes eventos que atravesasen, lo cual concuerda con lo reportado por autores como Sarrionandia y Garaigordobil (2016), Sigüenza-Marín et al. (2019), Extremera y Fernández-Berrocal (2013), quienes encontraron que los programas de educación emocional pueden disminuir las conductas desadaptadas, la depresión, favorecer el bienestar general, la felicidad y el desarrollo socioemocional, al brindarles estrategias de regulación emocional y social.

Es de mencionar, que la pandemia limitó los objetivos de la investigación en diferentes aspectos, de los cuales los más importantes fueron: la disminución en la cantidad de participantes, ya que por cuestiones de conectividad, tiempo y recursos solo fue posible trabajar con tres; la estructura y diseño de las actividades estaban planteadas para llevarse a cabo de manera presencial, por lo que fue necesario realizar un ajuste, reducir materiales y digitalizarlas; por último, la evaluación de cada sesión se vio restringida a respuestas verbales o escritas por parte de los estudiantes, y por cuestiones técnicas al trabajar vía remota, no se logró dar el peso que debe tener el lenguaje corporal en este tipo de actividades.

Al finalizar el programa se realizó un post test del Instrumento que evalúa Inteligencia Emocional BarOn (BarOn & Parker, 2000), con el objetivo de valorar la eficacia del programa, el cual permitió observar que los participantes aumentaron sus puntuaciones en las dimensiones de manejo de estrés y adaptabilidad; aun cuando se identificaron algunas diferencias, éstas no fueron estadísticamente significativas, lo cual se contrapone a lo reportado por autores como Zavala et al, (2008), Azpiazu et al, (2015), Salguero et al. (2011) quienes encontraron que el apoyo y el acompañamiento social incrementa la inteligencia emocional de los adolescentes y mejora el ajuste psicosocial.

Se considera relevante mencionar que los posibles beneficios del programa de enriquecimiento de Inteligencia Emocional con estos alumnos se vieron comprometidos por el inicio de la pandemia por COVID-19, ya que, por disposición de la Secretaría de Salud y las medidas para combatir y detener los contagios, se determinó que las escuelas permanecerían cerradas y las actividades académicas serían de manera virtual. Respecto a la implementación de esta investigación, la forma de aplicación del pre-test fue de manera presencial, cuando los chicos aún se encontraban en condiciones escolares habituales; mientras que para la fase dos se realizaron adaptaciones para trabajar vía remota. De la misma forma, el post test se llevó a cabo a distancia. Cabe destacar que la cantidad de participantes disminuyó, al no contar con las herramientas tecnológicas necesarias.

En relación con lo anterior, Bronche-Pérez et al. (2002) mencionaron que los efectos del confinamiento en pandemia por COVID-19 generan manifestaciones psicológicas negativas como: trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, ira, así como agotamiento emocional. Asimismo, Erades y Morales (2020) y Orgilés et al. (2020) reportaron que las condiciones de aislamiento social provocan un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas, lo cual sugiere una afectación al bienestar de los menores. En dicha alteración afectiva los principales efectos fueron dejar tareas sin terminar, irritabilidad, dificultad para concentrarse, desinterés, aburrimiento, nerviosismo, ansiedad, sentimiento de soledad, problemas para dormir y desánimo. Además de las alteraciones al bienestar mental que conlleva el confinamiento en casa se pueden manifestar problemas en la salud física al incrementar el tiempo asignado para sus actividades en dispositivos tecnológicos.

Cabe destacar que, en un primer momento, la presente investigación estuvo diseñada para implementarse de manera presencial, y no se esperaba el inicio de una pandemia, ni los efectos que esta traería en todos los aspectos. Sin embargo, al ser un estudio con objetivos para enriquecer la inteligencia emocional, se decidió continuar con ella como estaba previsto con las

adecuaciones necesarias para brindarles una alternativa de acompañamiento. Se entiende que los resultados se vieron comprometidos por la repentina aparición de variables no controlables.

Es de mencionar que durante la realización de esta investigación la mayor limitación que se presentó sin duda fue el inicio de la pandemia, misma que trajo cambios importantes en el momento histórico-social en todo el mundo, específicamente en México, una de las áreas más afectadas fue la educativa, ya que a nivel público es complicado tener la infraestructura adecuada para trabajar vía remota, y la mayoría de las familias no contaban con los recursos necesarios para adaptarse a esta situación, por lo tanto los estudiantes experimentaron una alteración importante en su desarrollo académico. La población objetivo de este estudio no fue la excepción, ya que los estudiantes que cubrían los criterios para participar en el mismo no tenían las herramientas necesarias o se vieron orillados a dar prioridad a otros aspectos de la dinámica familiar.

Otra de las limitaciones fue que, el trabajar un programa de Inteligencia Emocional de manera virtual, no permitió identificar las reacciones físicas, los cambios gestuales y el lenguaje corporal de los alumnos al presentarles las diferentes situaciones, aspectos que dentro de esta variable son indispensables, pues brindan información importante sobre la manera de afrontar los cambios, el estado de ánimo y las principales respuestas al encontrarse en circunstancias ajenas a su control, ya que, por cuestiones de seguridad y privacidad de los participantes, no se les podía exigir que tuvieran la cámara activa.

Por último, con el propósito de adecuarse al tiempo que los jóvenes tenían destinado para participar, fue necesario priorizar algunos ejercicios de la intervención, lo cual influyó en la distribución de los temas a tratar en las actividades y la profundización de cada módulo.

Este estudio cobra relevancia ya que, los alumnos lograron ser más conscientes de sus emociones, de las situaciones a las que podrían estar expuestos y de la forma en que pueden



llevar a cabo una regulación emocional que los ayude a reaccionar de una manera más adecuada, sin reprimir o restarle importancia a lo que están sintiendo, así como encontrar los recursos para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos de acuerdo al contexto en el que se encuentren o problema que se les presente.

Se sugiere que para futuras investigaciones se realicen las sesiones de manera presencial, así como que se lleven a cabo un mayor número de actividades en cada una de ellas. De la misma forma, se invita a realizar investigaciones que evalúen los efectos socioemocionales originados por el confinamiento por COVID a corto, mediano y largo plazo, pues de esta manera se puede brindar información sustancial respecto a la inteligencia emocional y como enriquecerla en esta población. Asimismo, se exhorta a colegas y docentes en áreas afines a incluir en el currículo escolar una serie de actividades continuas que brinden un acompañamiento emocional, con la finalidad de que los niños y adolescentes adquieran o desarrollen las competencias emocionales adecuadas, para que sean capaces de actuar de manera correcta ante distintas circunstancias y, consecuentemente sean responsables de sus acciones para que su desarrollo tanto académico como emocional sea lo más exitoso posible.

Finalmente, se incluyen algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar en casa o dentro del aula con el objetivo de fomentar la IE de los alumnos:

- Semáforo Emocional
  - Dentro del aula, ya sea en una pared para trabajarlo de manera grupal o en su banca de manera individual, colocar un semáforo en el cual los alumnos puedan colocar su nombre según cómo se sientan en ese momento, en donde el ROJO será: estoy molesto, por favor no me molestes; el AMARILLO: No me siento muy bien, por favor pregúntame antes y VERDE: estoy feliz y me encantará compartirlo contigo.

- Con esta actividad se fomenta la EMPATÍA al tomar en cuenta las emociones que tienen los demás durante el día, así como el RESPETO y la TOLERANCIA dentro del grupo.
- Diario Emocional
  - Con la finalidad de que los chicos comiencen a identificar y reconocer sus propias emociones, se sugiere que se lleve a cabo un diario emocional, en el cual reportarán la emoción que sintieron más intensa o frecuentemente durante día, con qué intensidad la sintieron (0-10), qué situación fue la que causó esa emoción, qué sintieron físicamente, cómo actuaron, qué consecuencias provocó esa reacción y cómo se sintieron después.
  - Esta estrategia ayudará a que los chicos logren identificar las sensaciones físicas, pensamientos, respuestas y consecuencias que pueden provocar en ellos las emociones al enfrentarse a diferentes situaciones.
- Preguntas de las emociones
  - Con ayuda de distintas preguntas los chicos lograrán ser más conscientes de qué emociones pueden llegar a sentir.
    - FELICIDAD - ¿Qué he logrado?
    - ENOJO - ¿Qué me amenaza? ¿Qué está en riesgo?
    - TRISTEZA - ¿Qué he perdido?
    - MIEDO - ¿Qué me supera? ¿Qué no puedo enfrentar?
    - DISCUSTO - ¿Qué es lo que no me agrada?
    - SORPRESA - ¿Qué es lo que no conozco?

## Referencias

- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid, España. Ed. Pirámide.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, (2017). Solicitud de información al Comité de transparencia, AEFCM recuperado de:  
[https://www2.aefcm.gob.mx/ley\\_transparencia-gob/PNT/XXXIX/CAJ/2017/vp/vp-003-2017.pdf](https://www2.aefcm.gob.mx/ley_transparencia-gob/PNT/XXXIX/CAJ/2017/vp/vp-003-2017.pdf)
- Aguilar, K. (2018). *Inteligencia emocional. Una herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.]
- Alandete, A. (2010). Antecedentes de la intervención educativa de alumnos con talento y/o superdotación. *Revista Educación y Humanismo*, 12 (19) pp.105-121
- Alvares, M. (2016). Alumnos con altas capacidades: Detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1). pp 39-54.
- Álvarez, A. (2020). *Correlatos entre rasgos de dureza emocional y uso de inteligencia en adolescentes de zonas de riesgo social*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM]
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Univertitas Psychologica* Vol.19
- Antonio, A. (2014). *Enriquecimiento cognitivo y creativo: factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas*. [Tesis Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM]
- Armendáriz, O. (2016). *Programa preventivo UNAM-ONOS contra las adicciones para adolescentes basado en habilidades socio-emocionales*. [Tesis de licenciatura. UNAM]
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Ed. Aljibe. Málaga
- Avilés, L. (2019). *La inteligencia emocional como una estrategia educativa para el desarrollo de competencias emocionales en la erradicación del acoso escolar, el caso de segundo*

- grado de la escuela de educación secundaria diurna No. 126 "Tlahuizcalli" Turno vespertino CDMX. [Tesis de licenciatura. UNAM]*
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y On line) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de psicodidáctica*. 13 (2) pp. 53-69
- Azpiazu, L. Enaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1) pp.23-29.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000). *EQi: YVBarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (1997). *Development of Baron EQ-I: A measure of Emotional and Social Intelligence*. 105<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago. U.S.A.
- Berger, S. L. (1997). *Giftedness and Gifted: What's it all about?* ERIC-EC Digest No E-476
- Bisquerra, R., Pérez, C. y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Ed. Síntesis Madrid, España.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Monografías Escuela española. España. Praxis
- Blumen, S. (2015). In Memoriam Abraham Tannenbaum (1924-2014). *Revista de Psicología*. 33 (1). pp. 225-228.
- Bosada, M. (27 de mayo 2020). La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus. Obtenido de Educaweb: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>
- Bronche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista cubana de Salud Pública*. 46 (Supl.especial) pp. 1-14 <https://scielosp.org/pdf/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es>

- Buenrostro, A., Valadez, D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Educación y desarrollo* (20) pp. 29-37.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Caridad, M. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. 3(4) pp. 143-148.
- Carretero, R. (2015). *Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Castillo, M. (2015). EL modelo de gestión en la Educación Especial. La calidad de atención de las Necesidades Educativas Especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*. (67). pp. 107-120.  
[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4865/El\\_modelo\\_de\\_gesti%\*\*c3%b3n\*\* en la e ducacion especial la calidad de atencion de las necesidades educativas especiales.pdf?sequence=1&rd=0031468160961903](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4865/El_modelo_de_gesti%c3%b3n_en_la_educacion_especial_la_calidad_de_atencion_de_las_necesidades_educativas_especiales.pdf?sequence=1&rd=0031468160961903)
- Centro de Atención al Talento (10 de junio 2021). *Perfil del sobredotado*. CEDAT  
<http://www.cedat.com.mx/perfil-del-sobredotado>
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14(2) pp. 1-32  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371018.pdf>
- Colom, J. y Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *Internacional journal of develepmental and educational psychology*. 1 (1) pp.234-242.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>
- Consejo, M. (2020). *La educación especial y la formación de docentes en Educación Especial en la Benemérita escuela normal veracruzana*. En Tercero, A. y Ramirez, T. (2020). *Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen*. Ed. Normalismo Extraordinario. México

- Cortés, M. (2018). *Características y funcionamiento familiar de un alumno con aptitudes sobresalientes*. [Tesis Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Covarrubias, P y Lechuga, F. (2009). La atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de primaria. Chihuahua. México.  
<https://es.slideshare.net/egutierrezhernandez/atencion-educativaprimaria>
- Covarrubias, P. (2011). Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 2(3), 53 - 65.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v2i3.545](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i3.545)
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9 (17) pp. 53-67.
- Creswell, W. J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Pearson
- D'Agostino, G. (2004). El alumno sobresaliente, su educación y la atención a sus necesidades especiales en el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 28 (1). pp. 145-155.
- Damián, G. A. y Jiménez, M. G. (2020). *Programa Niñas y Niños Talento Evaluación Externa 2019*. Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México  
[http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2020/evaluaciones\\_externas/2019/evaluacionexterna2019\\_programaninasyninostalento.pdf](http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2020/evaluaciones_externas/2019/evaluacionexterna2019_programaninasyninostalento.pdf)
- De la Torre, G. G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista panamericana de pedagogía*, 6(7) pp.65-99.
- Del Pino, R. y Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*. 29 (50).  
<http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v29n50/v29n50a03.pdf>
- Desarrollo Integral de la Familia. DIF-CDMX. (2016). Evaluación Interna 2016. Programa de niñas y niños talento operado en 2015. México.

- Desarrollo Integral de la Familia. DIF-CDMX. (6 de febrero de 2022). Niñas, Niños y Adolescentes Talento. <https://dif.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/abre-dif-cdmx-inscripcion-y-reinscripcion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-talento>
- Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). La perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 36. pp. 93-106
- Edler, R. (2008). Políticas de la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 10 (1) pp. 15-28
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 7(3). pp.27-34
- Estrada, E. (2019). *Elaboración y Validación de un instrumento que mide la inteligencia emocional en jóvenes de 12 a 29 años*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Americana de Acapulco. UNAM]
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Orientación Educativa*. 352. pp 34-39  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>
- Félix, L. (2015, 22 enero 2022). *Alumnos con altas capacidades y la respuesta educativa*. Altas Capacidades Intelectuales Euskadi. [Alumnos con altas capacidades y la respuesta educativa - Altas Capacidades Intelectuales Euskadi \(eneuskadi.com\)](https://www.euskadi.com/alumnos-con-altas-capacidades-y-la-respuesta-educativa)
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Education & Psychology*. 15(2). pp 421-436.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. ISBN: 978-92-806-4190-5
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Revista Gifted Child Quarterly*. 42(2). Montreal Canada.
- Gagné, F. (2015). From Genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de educación* 368. pp. 12-37.

- Gagné, F. (2008) Talent Development: Exposing the Weakest Link. *Revista española de pedagogía*. 240 pp. 221-240.  
[https://www.researchgate.net/publication/290599249\\_Talent\\_development\\_Exposing\\_the\\_weakest\\_link](https://www.researchgate.net/publication/290599249_Talent_development_Exposing_the_weakest_link)
- Gagne, F. (2009). Building gifts into talents: Overview of the DMGT 2.0. *Universidad de Québec*. Montreal Canada
- Galbraith, J. y Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Gamandé, N. (2014). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*. [Tesis para obtención de grado en magisterio de Educación Primaria. Universidad Internacional de la Rioja en México]
- García, A. (2015). *El juego como estrategia para favorecer aptitudes sobresalientes, creatividad y valores en alumnos de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- García, F. y Musitu, G. (2009). *Autoconcepto Forma 5. Manual 3ra edición, ampliada*. Universitat de Valencia. TEA. Madrid.
- García, K; García, A; Gonzalez, A. y Zacatelco (2022). *Diferencias en los rasgos depresivos entre alumnos regulares y sobresalientes*. *Psicología Educativa*. CNEIP en prensa.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 24(1), pp. 9-32 doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, M. y Giménez, S.I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos. Propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del profesorado, 3 (6), 43-52.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós



- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*. Ed. SAGE. Los Angeles, U.S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*, Editorial Kairós.
- González, C. A. (2015). *Intervención Pedagógica para alumnos de altas capacidades siguiendo el modelo CAIT y el lenguaje de programación SCRATCH*. [Tesis Maestría, Universidad de Jaén]
- Gould, A., Sánchez-Gomez, M. y Bresó, E. (2019). Inteligencia emocional y altas capacidades cognitivas. Un estudio empírico. *Agora de Salut*. 6(17) pp. 159-167  
[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/185585/17\\_Gould\\_Sanchez....pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/185585/17_Gould_Sanchez....pdf?sequence=1)
- Guil, R., Mestre, J., Gil, P., De la Torre, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: Una guía de intervención. *Universitas Psychologic*. 17(4), 1-12 <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/17915>
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la Inteligencia humana*. Argentina: Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, J., Flores, R., Flores, R. y Huayta, Y. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Educare et Comunicare* 9 (1) pp. 59-66. <https://DOI.10.35383/educare.v9i1.576>
- Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/281\\_65\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf)
- Howell, R.D.; Heward, W. L. y Swassing, R. H. (1997). Los alumnos superdotados. En Heward, W. L. Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial (pp. 68-77). Madrid,
- Inglés, C., Torregrosa, M., García, J., Martínez, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and psychology*, 4 (1). pp. 24-41.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2015). Consultado en línea de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México. INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Ed. INEE. México.
- Jiménez, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*. 15 (2) pp. 217-234
- Jiménez, G. (2013). *Las aventuras de Zarek. Promoción de las capacidades analíticas, creativas y prácticas de alumnos sobresalientes*. [Tesis Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Labastida, R. (2012). Programas de atención a sobresalientes en México; antecedentes y futuro. Recuperado de [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ACYBGNSjr1RZqPvDOFrRNdJP2Ex7zZJNdQ%3A1574744905187&ei=SbPcXZ7tCsiGsQWQvI3QDw&q=Programas+de+atenci%C3%B3n+a+sobresalientes+en+M%C3%A9xico%3B+antecedentes+y+futuro.+Labasitda+2012&oq=Programas+de+atenci%C3%B3n+a+sobresalientes+en+M%C3%A9xico%3B+antecedentes+y+futuro.+Labasitda+2012&gs\\_l=psy-ab.3...16000.20331..20701...0.2..1.536.3289.0j12j1j0j2j1.....0....1..gws-wiz.....0i71.bho5IYkxB-k&ved=0ahUKEwjetb31jYfmAhVIQ6wKHRBeA\\_oQ4dUDCAo&uact=5](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ACYBGNSjr1RZqPvDOFrRNdJP2Ex7zZJNdQ%3A1574744905187&ei=SbPcXZ7tCsiGsQWQvI3QDw&q=Programas+de+atenci%C3%B3n+a+sobresalientes+en+M%C3%A9xico%3B+antecedentes+y+futuro.+Labasitda+2012&oq=Programas+de+atenci%C3%B3n+a+sobresalientes+en+M%C3%A9xico%3B+antecedentes+y+futuro.+Labasitda+2012&gs_l=psy-ab.3...16000.20331..20701...0.2..1.536.3289.0j12j1j0j2j1.....0....1..gws-wiz.....0i71.bho5IYkxB-k&ved=0ahUKEwjetb31jYfmAhVIQ6wKHRBeA_oQ4dUDCAo&uact=5)
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lind, S. (17 febrero 2022). Overexcitability and the Gifted. <https://www.sengifted.org/post/overexcitability-and-the-gifted>
- Lira, S. y López, E. (2016). *Orientaciones y estrategias para el mejoramiento de la lectura y escritura en alumnos de telesecundaria. Aptitudes sobresalientes*. Instituto de Educación de Aguascalientes. México.
- Lorenzo, G. R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Revista Intangible Capital* 11 (2) pp.72-163.
- Martín, J. M. (2012). The Bellevue Intelligence Test (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de historia de la psicología*. 33(3) pp. 49-66

- Martínez, F. (2015). *Enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México. México]
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 10 (1). Pp.5-12
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review. Special Section*, 1-11.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.): Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), pp.185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Rlee Nueva época*. Vol. L. (número especial) pp.343-352  
[https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4944/RLEE\\_50\\_03NE\\_343.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4944/RLEE_50_03NE_343.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de personalidad e Inteligencia psicométrica en Adolescentes*. [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.]
- Mirandés, J. (2004). Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados. [Ponencia] Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 5(1) pp. 115-127  
[https://www.researchgate.net/publication/26420297\\_Sistema\\_de\\_clasificacion\\_del\\_metodo\\_en\\_los\\_informes\\_de\\_investigacion\\_en\\_Psicologia](https://www.researchgate.net/publication/26420297_Sistema_de_clasificacion_del_metodo_en_los_informes_de_investigacion_en_Psicologia)
- Mujica-Stach, A., Carter-Thuillier, B. y Casanova, O. (2021). Efectos del confinamiento en las emociones de los niños inmigrantes: análisis desde la inteligencia emocional. *Revista Internacional de Investigación. Ciencias Sociales* 17 (2) pp.331-356.  
<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/viewFile/1083/pdf>

- Navarro, R. A. (2017). *Estudiantes nominadas por aptitud intelectual sobresaliente y sus expectativas académicas a nivel secundaria*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional]
- Orbea, G. (2019). *Relación entre inteligencia y habilidades sociales en adolescentes de bachillerato de una unidad educativa del Cantón Ambato*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]
- Ordaz, G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Ordaz, G. y Acle, G. (2010). Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes. *Ideación, la revista en español sobre superdotación*. No.31 pp.321-328.
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10 (3) pp.1267-1298.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Jomtien.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Dakar, Senegal.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2004). La educación de los niños con talento en Iberoamérica. ISBN 9526-8302-34-4 pp. 15-34
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2014). The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines. París. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa2016](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa2016)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Francia <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246790>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2018). *Iberoamérica Inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. ISBN 978-84-09-05089-5. OIE-UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas. ONU (2022). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020, April 21). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv Preprints* <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Ortiz, M., y Núñez, A. (2020). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Retos de la ciencia*. 5 (11) pp. 57-68  
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/download/356/399/1140>
- Padilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*. 22 (57). pp. 15-29  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9838/9037>
- Palazuelo, M., Marugán, M., Del Caño, M., De Frutos, C. y Quintero, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faísca*. 15 (17) pp. 50 – 60
- Patti, J, Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14(3) pp. 145-156  
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109011.pdf>

- Pedreira, J. y Martín, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social* (3) pp. 69-89.
- Peña del Agua, A. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta* 84. pp. 23-38
- Peña, G. (2021). Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia: semejanzas y diferencias. *Universidad Católica Andrés Bello*.
- Pérez, D., González, D. y Díaz, Y. (2005). El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y procesos de identificación. Una propuesta de la universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* 36(4) pp. 1-24.
- Pérez, M. y Saker, A. (2013) Efectividad del uso de la plataforma virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad del Magdalena. *Revista de Tecnología*. 12. Pp 68-78 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6041539.pdf>
- Pérez, M., Rodríguez, C. López, R., Padilla, D. y Lucas, F. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (2) pp.43-52. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/24.pdf>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*. 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N. (Mayo-Junio de 2015) *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. [Ponencia] Comunicación presentada a Congreso on-line de Equipos de Orientación Educativa, Sevilla, España.
- Portillo, S. (2011). ¿Qué hacer en el aula ante un alumno o alumna con sobredotación intelectual? *Revista Digital Enfoques Educativos*, (74) pp.95-114. <https://www.yumpu.com/es/document/read/48402807/na74-01-02-2011-enfoqueseducativoses>
- Prieto, D. y Castejón, L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Ed. Aljibe.

- Prieto, M. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 38 (14,3) pp. 17-23  
<https://revistas.um.es/reifop/article/download/207381/166041/741791#page=17>
- Proyecto de Educación Emocional en la Escuela (2020). *La educación emocional en tiempos de coronavirus*. CEIP Clara Campoamor. Málaga.
- Pulido, F. y Herrera F. (2018). Relaciones entre rendimiento e Inteligencia Emocional en secundaria. *Revista Tendencias Pedagógicas* (31) pp. 165-185.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*. 28(4) pp. 1251- 1265.
- Raven, J., Court, J. y Raven, J. (1996). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala coloreada, General y Avanzada*. Manual (2º edición ampliada). Madrid.
- Reich, J. (2020). *Failure to Disrupt. Why Technology Alone Can't Transform Education*. Harvard University Press.
- Renzulli, J. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (2005). *The three ring conception of giftedness: A developmental model of promoting creativity productivity*. O.C.
- Renzulli, J. (2011). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Kappan. 92 (8). pp. 81-89
- Renzulli, J. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development of talent and giftedness. *Revista Educação Especial* 27 (50) pp. 539-562.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In (Eds.) S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon. *APA Handbook of giftedness and Talent*. pp.185-199.

- Renzulli. (2017). Renzulli Center for Creativity, Gifted Education and Talent Development. Recuperado de <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Investigación* 14(40). pp. 147-174
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7 (2). 77-91. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Rosenblum, G. y Lewis, M. (2003). Emotional Development in Adolescence. En G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, 269-289. [https://www.researchgate.net/publication/230230568\\_Emotional\\_Development\\_in\\_Adolescence](https://www.researchgate.net/publication/230230568_Emotional_Development_in_Adolescence)
- Rosero, E., Cordoba, P. y Balseca, A. (2021). La inteligencia emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. Venezuela. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576868768016/576868768016.pdf>
- Ruíz, A. (2019). *Inteligencia Emocional para la prevención universal del Bullying en alumnos de primaria*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]
- Ruíz, M. L. (2017). *Enriquecimiento creativo a través de la escritura en alumnos sobresalientes*. México. [Tesis Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Salguero, J., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*. 4 (2) pp. 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood.
- Samaniego, M. (2020). *Inteligencia emocional y depresión en el contexto del confinamiento en los estudiantes del Instituto Latino de Cusco, 2020*. [Tesis de licenciatura; Facultad de Humanidades]. [https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/10051/1/IV\\_FHU\\_501\\_TE\\_Samaniego\\_Monzon\\_2021.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/10051/1/IV_FHU_501_TE_Samaniego_Monzon_2021.pdf)



- Sánchez, A. (2019). *Definición de Educación*. (Última edición: 3 de septiembre del 2019). Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/educacion/>. Consultado el 6 de abril del 2020
- Sánchez, G. (2015). *Concepciones de superdotación*. [Tesis Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León].
- Sánchez, L. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos con Altas Habilidades*. [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia]
- Sánchez, P. (2007). *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
- Sánchez, P. (21-25 de septiembre de 2009). *Percepción de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas. [Ponencia] Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México*.
- Santayana, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowsky. *Revista complutense de educación*. 15 (2) pp. 431-450.  
[https://www.researchgate.net/publication/27578305\\_La\\_teoria\\_de\\_la\\_desintegracion\\_positiva\\_de\\_Dabrowski](https://www.researchgate.net/publication/27578305_La_teoria_de_la_desintegracion_positiva_de_Dabrowski)
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2016). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de psicología*. 49. pp. 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2020). *Educación Especial Servicio de apoyo. Manual de Operatividad*. SEGEY. Mérida, Yucatán.  
[http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/220121\\_Manual\\_USAER.pdf](http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/220121_Manual_USAER.pdf)
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2021). *Aptitudes Sobresalientes. Colección "juntos trabajamos por la inclusión" Tomo 2*. SEGEY, Mérida Yucatán
- Secretaría de Educación Pública (1973). Ley Federal de Educación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de los servicios de Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP, México  
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006 b). *Integración educativa materiales de trabajo. Propuesta de Actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Recuperado de  
[http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep\\_2006\\_propuesta\\_de\\_intervencion\\_atencion\\_educativa\\_a\\_alumnos\\_y\\_alumnas\\_con\\_aptitudes\\_sobresalientes\\_i.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2006_propuesta_de_intervencion_atencion_educativa_a_alumnos_y_alumnas_con_aptitudes_sobresalientes_i.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México. ISBN: 978-607-8017-40-9.
- Secretaría de Educación Pública (2011 b). Atención Educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias. Primera edición electrónica. ISBN: 978-607-467-224-4
- Secretaría de Educación Pública (2011). CAS Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes sobresalientes en la Educación Básica del D.F. ISBN 978-607-95215-5-4. pp. 27-34
- Secretaría de Educación Pública (2012). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y o talentos específicos. SEP. México
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica*. SEP. México
- Secretaría de Educación Pública (2014). Educación Especial en México. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de  
<http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. SEP. México recuperado de:

[https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento\\_tecnica\\_a1a9bb46.pdf](https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecnica_a1a9bb46.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP México.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP México

[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2018b). Ley General de Educación. 1993. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2019). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. <http://www.produccionp0.net/Aguascalientes/Recursos/NormasCE/LINEAMIENTOS%20SOBRESALIENTES.pdf>

Secretaría de Educación Pública (21 enero 2022) *Educación Especial. Aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asconceptosbasic.html>

Secretaría de Planeación y Evaluación. SPE (2019). Glosario de términos educativos, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. SEP. [http://controlescolar.educacion.durango.gob.mx/DESCARGAS/anexos\\_normas\\_escolar\\_basica\\_2018\\_2019.pdf](http://controlescolar.educacion.durango.gob.mx/DESCARGAS/anexos_normas_escolar_basica_2018_2019.pdf)

Secretaría General (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

SEGOB (2014). Ley del Sistema Integral de Atención y Apoyo a las y los Estudiantes de escuelas públicas del Distrito Federal. Gobierno de la Ciudad de México.

- Serrano, M., y García, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias* 10 (3) pp. 273-280.  
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90416328008.pdf>
- Sigüenza-Marín, V., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas psychologica*. 18(3) pp 1-13
- Sternberg, R. (1995). A Triarchic Approach to Giftedness. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Yale University. Connecticut. USA
- Tagle, M. (10 de junio 2021). *Gaceta de la comisión permanente*.  
[https://www.senado.gob.mx/64/gaceta\\_comision\\_permanente/documento/62691](https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/62691)
- Tan-Choi, A., Tinio, V., Castillo-Canales, D, Ping, C, y Modesto, J. (2020), Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá. *Perfiles Educativos* 42(170) pp. 188-193 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60162>
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Tourón, J. (10 de noviembre de 2021). *El modelo de los tres anillos*.  
<https://www.javiertouron.es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Tourón, J. (2004). *De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma*. En Jiménez, C. (2004). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Ed. Pearson. Madrid
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*. [Tesis Doctoral, Universidad de León].
- Trujillo, J. (2020). *La educación Especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J. (corords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Pp. 15-29. Chihuahua, México.  
<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 15(25). pp9-24.

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de personas de Lima Metropolitana. *Persona* 4 pp.129-160  
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*. 32(125) pp 95-112. <file:///C:/Users/anaka/AppData/Local/Temp/Dialnet-MotivacionEscolarInteligenciaEmocionalYRendimiento-6631794.pdf>
- Valadez, D., Meda, R. y Zambrano, G. (2006). Identificación de Niños Sobresalientes que Estudian en Escuelas Públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5. pp. 39-45.
- Valadez, D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*. 15 (17) pp. 2-17.
- Valadez, S. D. (2010). *Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de Guanajuato*. Gobierno de Guanajuato.
- Valdés, A y Vera, J. (2012). *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Pearson, México.
- Valdespino, L. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. En Cárdenas, J. y Barraza, A. Ed. *Educación Especial*. México
- Vázquez, M. (2015). *La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista*. Instituto de Educación de Aguascalientes: Aguascalientes.  
[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro\\_autismo.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro_autismo.pdf)
- Velasco, J. (2021, abril 2022). Inteligencia emocional en los adolescentes. IPESE  
<https://www.ipese.net/recursosdidacticoseneducaci%C3%B3nemocio/educacion-emocional/inteligencia-emocional-en-los-adolescentes>
- Verhaaren, P. (1994). *Educación de Alumnos Superdotados: Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Ministerio de Educación y Ciencia

- Vicente-Herrero M, Terradillos M, Aguado M, Capdevila L, Ramírez M, Aguilar E. *Incapacidad y Discapacidad*. Diferencias conceptuales y legislativas. Disponible en: <http://www.aeemt.com/>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación. Investigación sobre Integración Educativa. Número Extraordinario*. pp. 45-74.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children. Myths and Realities*. ED. Basic Books. New York City, USA
- Xiqui, D. (2016). *El niño sobredotado ¿posibilidad o condena?* [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México]
- Yada, K., Montemayor, A. y Zapata, S. (2014). *Manual de identificación y Registro de Talentos*. Secretaría de Educación Tamaulipas. Tamaulipas. México.  
[https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/Tamaulipas\\_Talentostamaulipecos\\_2015.pdf](https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/Tamaulipas_Talentostamaulipecos_2015.pdf)
- Zacares, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología* 25 (2) pp.316-329.
- Zacatelco, F. (2005). Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria. [Tesis de Doctorado de Psicología (Educación Especial). No publicada. Facultad de Estudios Superiores. Zaragoza, UNAM, México]
- Zacatelco, F. (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. ED. Gedisa. Barcelona España.
- Zacatelco, F., Chávez, B. y González, A. (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.
- Zacatelco, R. F., Chávez, S. B., Lemus, M, A. Tapia, R, E. y Ortiz, C, G. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de psicología. Número especial*. pp. 407-408

Zavala, B. Ma., Valadez, S. Ma. y Vargas, V. Ma. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6(2) pp. 319-338

Zavala, M. (2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. *Educación y Desarrollo*. 3 pp. 13-20

Zavala, M. A (2006). En Secretaría de Educación Pública. Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. (pp.68-160). México: Secretaría de Educación Pública.

**ANEXO**








AUTORA:

ANA KAREN GARCÍA CHÁVEZ

El programa “Crear, Sentir y Pensar”: Aprendo a manejar mis emociones para una vida saludable es una propuesta de enriquecimiento de tipo extracurricular orientado a la Inteligencia Emocional, diseñado en el marco de las actividades de prácticas profesionales de la Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial (Generación-2020-2022). Tiene como objetivo favorecer en los adolescentes sobresalientes el desarrollo emocional, mejorar las interacciones sociales para un mejor desempeño académico y personal.

El programa está compuesto por un total de 18 sesiones virtuales, las cuales se recomienda llevar a cabo una vez por semana, en un tiempo aproximado de 50-60 min aproximadamente cada una. Las actividades serán guiadas por el moderador, que proporcionará una breve explicación del tema que se abordará y posteriormente los chicos llenarán formularios, escribirán historias y elaborarán dibujos que les ayuden a identificar, pensamientos, sensaciones físicas, emociones y estrategias de regulación.

Las sesiones están divididas en cuatro módulos:











-  Percepción Emocional: Habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y ajenos. Implica la atención y evaluación de las señales emocionales, de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz.
-  Facilitación Emocional: Capacidad para tener en cuenta los sentimientos que faciliten los procesos cognitivos como: memoria, razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas.
-  Comprensión Emocional: Conocimiento de la relación entre las emociones, entendimiento de la implicación de cada emoción, desde su sensación, su significado hasta sus consecuencias.




















- Regulación emocional. Capacidad para dirigir y manejar de forma eficaz las emociones, reflexionar sobre las mismas y retomar las que sean de utilidad de acuerdo con el momento.

A continuación, se muestran las actividades realizadas en cada bloque durante la instrumentación del programa.

# MODULO 1

**PERCEPCIÓN EMOCIONAL:** Compuesto por una sesión de presentación y cuatro sesiones con el objetivo de que los alumnos aprendan a identificar emociones y sentimientos en ellos mismos, logren discriminar entre emociones positivas y negativas, así como también que adquieran la habilidad de expresarlas adecuadamente.

SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO
1	¿Crear, sentir, pensar? Y eso... ¿para qué me puede ayudar? / La ruleta Curiosa	 Presentación de la moderadora y los participantes.  Compartir los objetivos del programa.
2	¿Qué son las emociones?	 Que los participantes identifiquen que es una emoción  Que los alumnos diferencien una emoción de un sentimiento
3	El color de las emociones	 Que los participantes distingan que emoción tienen ante diferentes situaciones  Que los alumnos identifiquen sensaciones físicas ante diferentes emociones
4	¿Qué siento cuando...?	 Que los participantes identifiquen sensaciones físicas ante diferentes emociones  Que los alumnos clasifiquen emociones positivas y negativas
5	¿Qué pasa con las emociones cuando...?	 Que los participantes identifiquen sensaciones físicas ante diferentes emociones  Que los alumnos identifiquen los pensamientos que les genera cada emoción

<b>SESIÓN 1</b>	
¿Crear, Sentir y Pensar? Y eso... ¿Para qué me puede ayudar? La Ruleta Curiosa	
Objetivo	Presentación de los participantes y la moderadora. Compartir los objetivos planteados para el programa. Establecer las reglas de cada sesión
Áreas a desarrollar	Socialización
Materiales	Hoja de papel, lápiz, colores
Descripción	Tiempo: 45-60 min
<p> Presentación de la moderadora.</p> <p> Se pedirá a los chicos que digan su nombre y su materia favorita (la moderadora decidirá el orden).</p> <p> Se les hablará brevemente el motivo por el cual trabajaremos emociones.</p> <p> Se les explicará que realizaremos una actividad llamada:</p> <p style="padding-left: 20px;"> <b>“LA RULETA CURIOSA”</b> (<a href="#">Ruleta curiosa</a>)</p> <p> Se les dará un turno, se girará la ruleta hasta que cada uno pase dos o tres veces.</p> <p style="padding-left: 20px;"> Si pudieras tener un super poder ¿Cuál sería?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?</p> <p style="padding-left: 20px;"> Dinos algo de lo que te sientas orgulloso/a</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuál es tu comida favorita</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuál es tu miedo más grande?</p> <p style="padding-left: 20px;"> Si hiciéramos una cápsula del tiempo ¿Qué guardarías?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué es lo que más extrañas hacer, pero ya no puedes por la pandemia?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuál es tu película favorita?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?</p> <p> Se les pedirá que en una hoja de papel dibujen o escriban:</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué son las emociones?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué emociones conoces</p> <p> Finalmente, se les pedirá que manden una foto de sus creaciones al correo del programa.</p>	
Rúbricas de evaluación	Interacción de los alumnos entre ellos y la moderadora (Solamente se observará la disposición de los niños hacia las actividades propuestas, la interacción que mantienen entre ellos durante la sesión).

## SESIÓN 1 PREGUNTAS RULETA CURIOSA

Dime un poco más sobre ti	
¿Cuál es tu pasatiempo favorito?	
¿Qué es lo que más extrañas hacer, pero ya no puedes por la pandemia?	
Menciona algo de lo que te sientas orgulloso/a	
¿Cuál es tu miedo más grande?	
¿Cuál es tu comida favorita?	
¿Qué es lo que menos te gusta hacer?	
Si pudieras tener un superpoder ¿Cuál sería?	
Si pudieras escoger cualquier lugar ¿Qué lugar te gustaría visitar?	
Si hiciéramos una capsula del tiempo ¿Qué guardarías?	
Si pudieras entrevistar a alguien ¿A quién sería?	
¿Qué es lo que más te preocupa últimamente?	












<b>SESIÓN 2</b>		
¿Qué son las emociones?		
Objetivo	Identificación de qué es una emoción Diferenciación entre emoción y sentimiento	
Áreas a desarrollar	Percepción Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p>👤 Se preguntará a los alumnos si saben cuál es la diferencia entre:</p> <p>👤 “emoción y sentimiento”.</p> <p>👤 Se pedirá que tomen una hoja, la dividan a la mitad y en el lado izquierdo escriban</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 ¿Qué es una emoción?</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 ¿Qué es un sentimiento?</p> <p>👤 La moderadora dará una breve presentación sobre qué son las emociones y los sentimientos.</p> <p>👤 Se les pedirá que nuevamente escriban</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 ¿Qué es una emoción?</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 ¿Qué es un sentimiento?</p> <p>👤 Se solicitará que piensen en una situación que les haya provocado la emoción de:</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 ENOJO</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 TRISTEZA</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 FELICIDAD</p> <p>👤 Se les pedirá que respondan las siguientes preguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 “¿Cómo te sentiste físicamente?”</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 “¿Cómo actuaste ante la situación?”</p> <p>👤 Se les solicitará a escribir algo que les haga sentir 4 diferentes sentimientos</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 Orgullo</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 Ansiedad</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 Admiración</p> <p style="padding-left: 20px;">👤 Frustración).</p> <p>👤 Se les invitará a compartir con los demás dos de las situaciones que les provocan los sentimientos anteriormente mencionados</p> <p>👤 Finalmente, se les indicará que en una hoja elaboren un dibujo en el que representen las emociones o sentimientos que tienen en ese momento.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Percepción Emocional</b>	<b>Diferencia entre Emoción y Sentimiento</b>
	2	Identifica la diferencia entre ambos conceptos
	1	Identifica uno de los conceptos
	0	No establece la diferencia
	<b>Percepción Emocional</b>	<b>Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
	1	Menciona una sensación física
	0	No menciona sensaciones físicas

## SESIÓN 2

¿Qué es una emoción?		¿Qué es un sentimiento?	
<b>Ahora que has escuchado una presentación sobre las emociones y sentimientos, contesta...</b>			
¿Qué es una emoción?		¿Qué es un sentimiento?	
<b>SITUACIÓN</b>	<b>EMOCIÓN</b>	<b>¿CÓMO TE SENTISTE FÍSICAMENTE?</b>	<b>¿CÓMO ACTUASTE ANTE LA SITUACIÓN</b>
	ENOJO		
	TRISTEZA		
	FELICIDAD		

<b>ESCRIBE ALGO QUE TE HAGA SENTIR</b>	
<b>ORGULLO</b>	
<b>ANSIEDAD</b>	
<b>ADMIRACIÓN</b>	
<b>FRUSTRACIÓN</b>	














<b>SESIÓN 3</b>		
El color de las emociones		
Objetivo	Identificación de emociones ante diferentes situaciones Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones	
Áreas a desarrollar	Percepción Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se mostrará a los chicos el nombre de una emoción.</p> <p> Se les pedirá que piensen en un color que podrían asignarle</p> <p> A continuación, se les invitará a plasmarla en un dibujo (3min por emoción).</p> <p> Se intercambiarán opiniones sobre los colores que se eligieron para cada emoción y se unificarán para que en sesiones posteriores todos trabajemos con los colores asignados.</p> <p> Posteriormente, se les indicará que para cada emoción llenen en el autoregistro previamente adjunto al classroom:</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué siento físicamente?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuál es mi primer reacción?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de mi reacción?</p> <p> Finalmente, se les invitará a compartir sus respuestas con el resto del grupo y se les preguntará:</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Actuarían de la misma forma?</p> <p style="padding-left: 20px;"> ¿Qué cambiarían?</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Percepción Emocional</b>	<b>Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
	1	Menciona una sensación física
	0	No menciona sensaciones físicas














## SESIÓN 3

## AUTOREGISTRO DE EMOCIONES

Emoción	¿Qué siento físicamente?	¿Cuál es mi primer reacción?	¿Cuáles pueden ser las consecuencias de mi reacción?
<b>ENOJO / IRA</b>			
<b>FELICIDAD</b>			
<b>DISGUSTO / ASCO</b>			
<b>SORPRESA</b>			
<b>MIEDO</b>			
<b>TRISTEZA</b>			

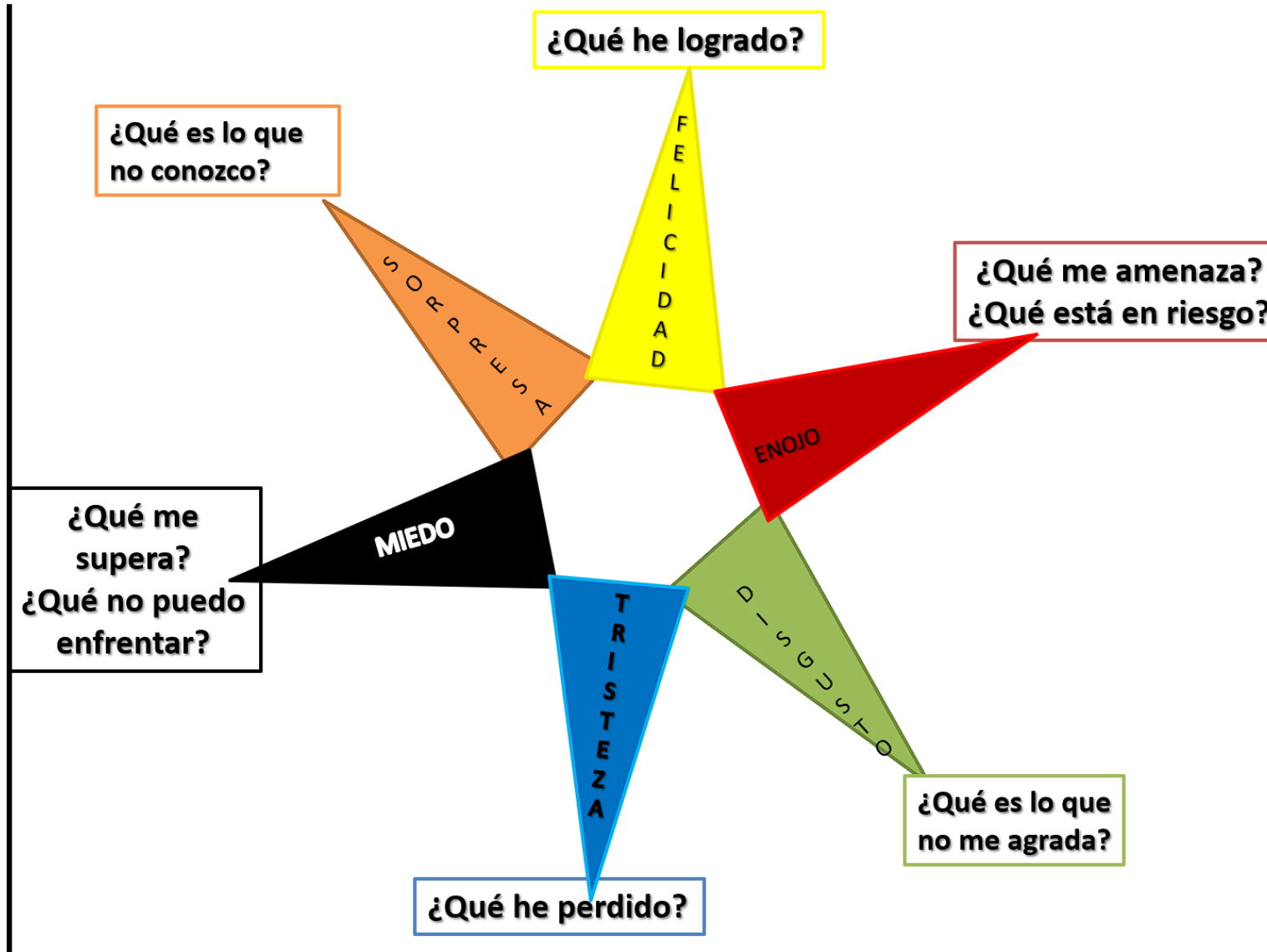
<b>SESIÓN 4</b>		
¿Qué siento cuando...?		
Objetivo	Identificación de emociones ante diferentes situaciones Identificación de emociones positivas y negativas	
Áreas a desarrollar	Percepción Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores, ruleta de emociones	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se mostrará a los chicos una lámina de Power Point con diferentes emociones y sentimientos y se les pedirá que en una hoja escriban:</p> <p> “¿Cuáles has sentido alguna vez?”</p> <p> Se indicará que de las emociones y sentimientos que se les mostraron previamente hagan una clasificación en positivas y negativas.</p> <p> Se les pedirá que de todas las emociones de la lámina escojan algunas y respondan las preguntas:</p> <p> “¿Cuándo lo sentiste?”</p> <p> “¿Qué pasó después?”</p> <p> “¿Piensas que tu forma de actuar fue correcta?”</p> <p> “¿Qué sentiste físicamente?”</p> <p> Se les preguntará si saben lo que es una historieta y para que todos tengan el mismo concepto se les dará una breve explicación de lo que es.</p> <p> Se les solicitará que elaboren una pequeña historieta en la cual elijan la emoción que tengan más frecuentemente o si prefieren girar la <a href="#">Ruleta de las EMOCIONES</a> para que se les asigne una al azar.</p> <p> Finalmente, cada uno platicará brevemente su historieta y la mostrará a sus compañeros.</p>		
Rúbricas de evaluación	Percepción Emocional	Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
	1	Menciona una sensación física
	0	No menciona sensaciones físicas



<b>SESIÓN 5</b>		
¿Qué pasa con las emociones cuando...?		
Objetivo	Identificación del conjunto de emociones que les genera una situación Identificación de pensamientos al enfrentarse a diferentes contextos	
Áreas a desarrollar	Percepción Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se les explicará que el objetivo de la sesión es realizar una estrella de emociones.</p> <p> Se les pedirá que realicen una estrella de 4 puntas en una hoja, en la cual colocarán las emociones de <b>FELICIDAD, TRISTEZA, ENOJO Y MIEDO</b>.</p> <p> Se les comentará que para que les sea más fácil identificar los pensamientos que les genera cada emoción pueden realizar algunas preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Felicidad:</b> ¿Qué he logrado?</li> <li> <b>Tristeza:</b> ¿Qué he perdido?</li> <li> <b>Enojo:</b> ¿Qué me amenaza? ¿Qué está en riesgo?</li> <li> <b>Miedo:</b> ¿Qué es lo que no puedo enfrentar? ¿Qué me supera?</li> </ul> <p> Se les pedirá que iluminen de los colores acordados cada emoción y posteriormente los recorten (dejando un lugar del cual puedan unirse).</p> <p> Se les solicitará que con el clip unan la estrella de manera que puedan moverlos como si fueran las manecillas de un reloj.</p> <p> Se les explicará que existen emociones que se generan cuando se unen dos emociones básicas.</p> <p> Se les explicará que pueden agregar las otras dos emociones básicas para poder encontrar más emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Sorpresa:</b> ¿Qué es lo que no conozco?</li> <li> <b>Asco:</b> ¿Qué es lo que no me agrada?</li> </ul> <p>Finalmente, se les solicitará que piensen en 4 emociones que hayan tenido y que identifiquen las emociones básicas y pensamientos que los generan y los plasmen en un dibujo.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Percepción Emocional</b>	<b>Comprensión de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
	1	Menciona una sensación física
	0	No menciona sensaciones físicas
	<b>Percepción Emocional</b>	<b>Identificación de pensamientos ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona 4 o más pensamientos diferentes entre las emociones
	1	Menciona 2 o 3 pensamientos diferentes entre las emociones
	0	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones









SESIÓN 5













ESTRELLA DE LAS EMOCIONES



# MODULO 2

**FACILITACIÓN EMOCIONAL:** Compuesto por cuatro sesiones con el propósito de que los alumnos desarrollen la capacidad de identificar emociones que les pueden ayudar en diferentes situaciones, como la toma de decisiones y la solución de problemas.

SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO
6	Mis emociones me ayudan a...	 Que los participantes identifiquen las sensaciones físicas que presentan ante diferentes emociones  Que los alumnos identifiquen reacciones correctas o incorrectas
7	¿Qué pasaría si...?	 Que los participantes identifiquen los pensamientos que les generan las diferentes emociones  Que los alumnos identifiquen reacciones correctas o incorrectas
8	Mis emociones me pueden ayudar o perjudicar...	 Que los participantes identifiquen los pensamientos que les generan las diferentes emociones  Que los alumnos identifiquen sensaciones físicas ante diferentes emociones
9	¿Qué siento cuando...?	 Que los participantes identifiquen los pensamientos que les generan las diferentes emociones  Que los alumnos identifiquen sensaciones físicas ante diferentes emociones

<b>SESIÓN 6</b>		
Mis emociones me ayudan a...		
Objetivo	Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones Identificación de reacciones correctas o incorrectas	
Áreas a desarrollar	Facilitación Emocional	
Materiales	Video, presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se les presentará un video.</p> <p> <a href="#">¿Qué emociones logras identificar?</a></p> <p> <a href="#">Video-Emociones</a></p> <p> Se les pedirá que anoten qué emociones identifican en el personaje principal del video.</p> <p> Se les animará a compartir cuales fueron las que anotaron.</p> <p> Se les pedirá que registren qué sensaciones físicas pudo sentir durante cada emoción.</p> <p> Se les explicará que las emociones pueden ayudarnos a la toma de decisiones cuando son reguladas de la manera correcta.</p> <p> Se les dará una situación hipotética, en la cual ellos registrarán:</p> <p> ¿Qué emociones te podría causar?</p> <p> ¿Cómo podrías actuar al encontrarte en esa situación?</p> <p> Se les invitará a compartir con el grupo la forma en que actuarían y a retroalimentar a sus compañeros sobre si piensan que es correcta o incorrecta.</p> <p> Finalmente, se les solicitará que realicen un dibujo de las posibles consecuencias que podría haber tras su manera de actuar.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
	1	Menciona una sensación física
	0	No menciona sensaciones físicas
	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación reacciones correctas o incorrectas</b>
	2	Identifica correctamente dos o más reacciones incorrectas
	1	Identifica una reacción incorrecta
	0	No identifica las reacciones como incorrectas




**SESIÓN 6**

¿QUÉ EMOCIONES LOGRASTE VER EN EL PERSONAJE PRINCIPAL?	¿QUÉ SENSACIONES FÍSICAS CREES QUE TUVO CON CADA EMOCIÓN?

**SITUACIÓN HIPOTÉTICA (CAPSULA DEL TIEMPO)**

Imagina que estas en un proyecto en el cual tu grupo debe realizar una cápsula del tiempo y cada uno debe guardar un artículo que considera muy valioso e importante. Tu profesor les pide que, además escriban en una hoja la explicación de por qué escogieron ese objeto para que las personas que encuentren la cápsula en un futuro tengan una idea de lo que representa para ustedes... ahora...






 Piensa ... ¿qué guardarías?

Llega el día en que se van a guardar los objetos, el profesor se acerca con una lata grande para que todos puedan colocar sus objetos en ella y comienza a pasar lista para que cada uno diga rápidamente que objeto va a guardar y por qué. Al llegar tu turno pones el objeto dentro y comienzas la explicación, pero, antes de que logres terminar, uno de tus compañeros empieza a decir que ese artículo deberían retirarlo porque no tiene nada de interesante y que solamente está quitando espacio.

 Piensa ¿qué emociones sentirías?

 ¿Cómo actuarías en ese momento?

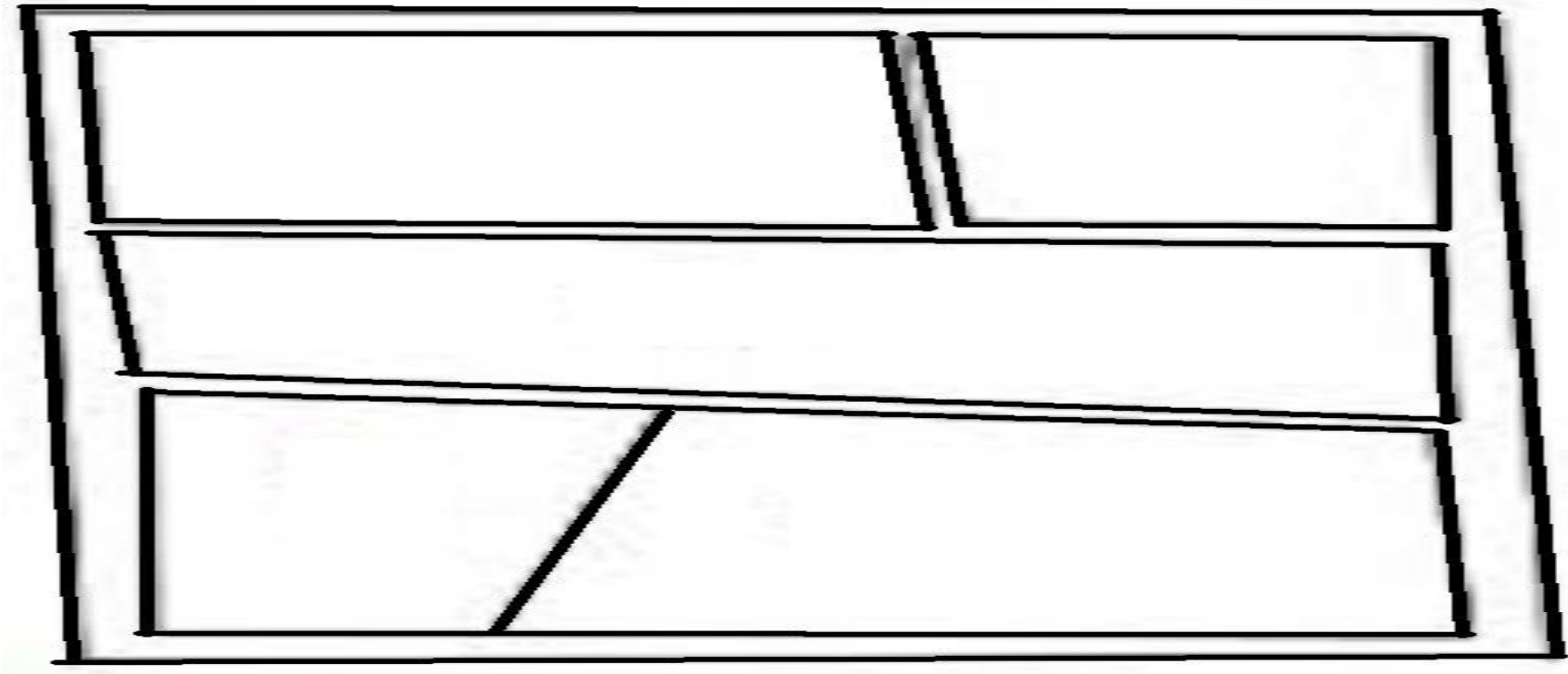
¿QUÉ EMOCIÓN TE PODRÍA CAUSAR?	¿CÓMO PODRÍAS ACTUAR AL ENCONTRARTE EN ESA SITUACIÓN?	¿PIENSAS QUE TU REACCIÓN SERÍA LA CORRECTA?







<b>SESIÓN 7</b>		
¿Qué pasaría si...?		
Objetivo	Identificación de pensamientos que les generan diferentes emociones Identificación de reacciones correctas o incorrectas	
Áreas a desarrollar	Facilitación Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se les dará una breve explicación sobre la importancia de identificar las emociones que tienen y reflexionar la situación en la que se encuentran para que así actúen de la mejor manera.</p> <p> Posteriormente se les presentará una situación en la que el personaje actúa de una forma impulsiva.</p> <p> Se les pedirá que identifiquen qué es lo que debería haber hecho diferente para evitar terminar en una mala situación.</p> <p> Se les invitará a realizar una historieta en el cual cambien la forma de actuar del personaje para que de esta manera la situación termine de una manera agradable.</p> <p> Finalmente, compartirán con sus compañeros la historia</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación pensamientos que les generan las distintas emociones</b>
	2	Menciona tres o más pensamientos diferentes entre las emociones
	1	Menciona dos pensamientos diferentes entre las emociones
	0	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones
	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación de reacciones correctas o incorrectas</b>
	2	Identifica correctamente dos o más reacciones incorrectas
	1	Identifica una reacción incorrecta
	0	No identifica las reacciones como incorrectas

## SESIÓN 7

¿QUÉ HIZO MAL EL PROTAGONISTA DE LA HISTORIA?	¿QUÉ CREES QUE DEBERÍA HABER HECHO DIFERENTE?

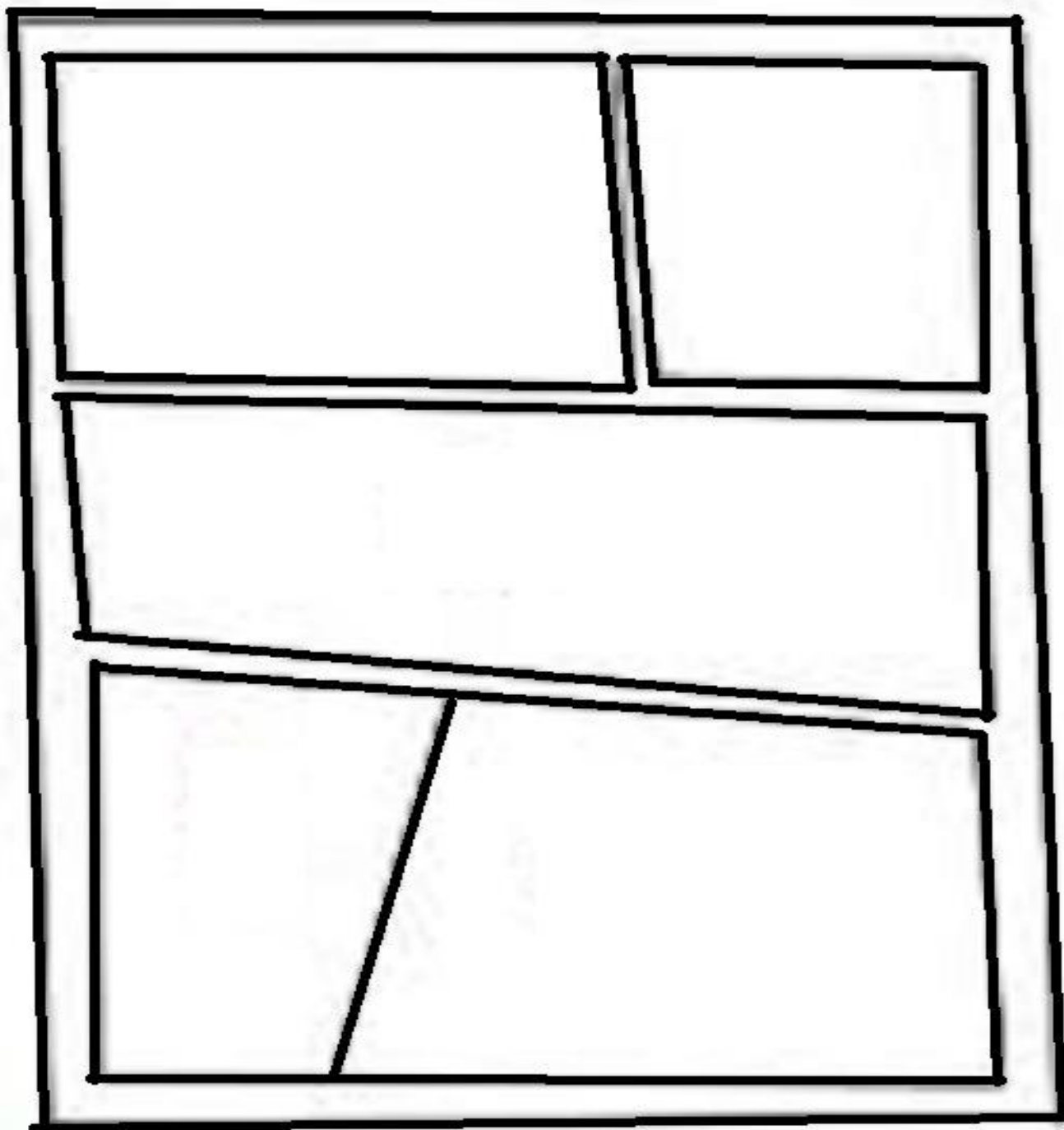
Ahora Realiza una pequeña historieta en la que cambies una o más de las formas de actuar del protagonista de la historia para que esta no termine mal.







<b>SESIÓN 8</b>		
Mis emociones me pueden ayudar o perjudicar...		
Objetivo	Identificación de los pensamientos que les generan las diferentes emociones Identificación de reacciones correctas o incorrectas	
Áreas a desarrollar	Facilitación emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		
Tiempo: 45-60 min		
<p> Se recordará lo visto la sesión anterior y se hará énfasis en la importancia de pensar antes de actuar al enfrentar una emoción negativa.</p> <p> Se les presentará un video y se les pedirá que analicen las posibles consecuencias de las acciones del personaje principal. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=W_B2UZ_ZoxU">https://www.youtube.com/watch?v=W_B2UZ_ZoxU</a></p> <p> Se compartirá de forma grupal lo que identificaron.</p> <p> Se les dará una breve presentación sobre la importancia de la identificación, regulación y expresión de las emociones.</p> <p> Se les pedirá que realicen una pequeña historieta en la cual el personaje lleve a cabo de forma correcta los puntos vistos en la presentación (La emoción será asignada por medio de una ruleta). Ansiedad-Frustración-Envidia-Vergüenza-Impotencia</p> <p> Finalmente compartirán con sus compañeros sus creaciones.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación pensamientos que les generan las distintas emociones</b>
	2	Menciona tres o más pensamientos diferentes entre las emociones
	1	Menciona dos pensamientos diferentes entre las emociones
	0	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones
	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación de reacciones correctas o incorrectas</b>
	2	Identifica correctamente dos o más reacciones incorrectas
	1	Identifica una reacción incorrecta
0	No identifica las reacciones como incorrectas	

**SESIÓN 8**

**AHORA, REALIZA UNA HISTORIETA EN LA CUAL EL PERSONAJE PRINCIPAL LOGRE MANEJAR CORRECTAMENTE SUS EMOCIONES**











<b>SESIÓN 9</b>		
¿Qué emoción me sirve cuando...?		
Objetivo	Identificación de los pensamientos que les generan las diferentes emociones Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones	
Áreas a desarrollar	Facilitación Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se recordará brevemente lo visto en sesiones anteriores y se hará énfasis en la importancia de las emociones en nuestra vida diaria.</p> <p> Se les preguntará si conocen el juego BASTA y se les pedirá que en una hoja escriban las siguientes categorías:</p> <p>Sentimiento / Emoción Sensación física Situación Pensamientos Acciones Consecuencias En qué momento me es útil</p> <p> Al terminar las categorías por cada emoción se socializarán las respuestas entre todos y la moderadora realizará una retroalimentación de las diferentes sensaciones físicas, pensamientos, consecuencias y momentos en las que dicha emoción o sentimiento les puede ser útil.</p> <p> Finalmente, se les solicitará que realicen una historieta en la cual el personaje pase por al menos tres de las diferentes emociones que se trabajaron en la actividad anterior.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación pensamientos que les ante distintas emociones</b>
	2	Menciona tres o más pensamientos diferentes entre las emociones
	1	Menciona dos pensamientos diferentes entre las emociones
	0	Menciona un pensamiento para las diferentes emociones
	<b>Facilitación emocional</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones</b>
	2	Menciona tres o más sensaciones físicas
1	Menciona una sensación física	
0	No menciona sensaciones físicas	












# MODULO 3

**COMPRENSIÓN EMOCIONAL:** Compuesto por cuatro sesiones con el objetivo de que los adolescentes conozcan la relación que existe entre las diferentes emociones y las implicaciones que tiene cada una de ellas, así como la habilidad para comprender las emociones de otros a través de la empatía.

SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO
10	¿Empatía?	 Identificación de emociones en otros  Identificación de emociones en sí mismo
11	Comprendo a los demás	 Identificación de emociones en otro  Identificación de emociones en sí mismo
12	Nos ayudamos a entender	 Identificación de emociones en otros  Identificación de situaciones que pueden generar empatía
13	Hay que solucionarlo juntos	 Identificación de emociones  Descripción de emociones























<b>SESIÓN 10</b>		
¿Empatía?		
Objetivo	Identificación de emociones en otros Identificación de emociones en sí mismo	
Áreas a desarrollar	Comprensión emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		
Tiempo: 45 - 60min		
<p> Se recordará brevemente lo visto en sesiones anteriores y se hará énfasis en la importancia de las emociones en nuestra vida diaria.</p> <p> Se les mostrarán diferentes imágenes de las cuales ellos deberán escribir:</p> <p style="padding-left: 40px;"> ¿Qué emoción creen que es?</p> <p style="padding-left: 40px;"> ¿Qué emoción les provoca?</p> <p style="padding-left: 40px;"> En caso de ser negativa, ¿Qué cambiarían para mejorarla?</p> <p> Se les preguntará si saben lo que es la empatía</p> <p> Se les dará una breve presentación de lo que es y para qué nos sirve.</p> <p> Se les pedirá que realicen una historieta en la cual utilicen solamente las emociones que implican color ROJO, AZUL Y AMARILLO (de acuerdo con la actividad en la que se eligieron los colores de las emociones) en la cual el personaje muestre empatía.</p> <p> Finalmente compartirán sus creaciones con el grupo.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones en otros</b>
	2	Identifica dos o más emociones en otros
	1	Identifica correctamente una emoción en otros
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones en sí mismo</b>
	2	Menciona tres o más emociones diferentes
	1	Menciona una o dos emociones
0	No menciona ninguna emoción	












Recuerda que hay sentimientos que se crean a partir de la unión de dos o más emociones














No seas tímido y haz diferentes combinaciones de las emociones

Puedes guiarte de tu estrella de emociones, de tu diario emocional y de tus propias experiencias para identificarlas

<b>SESIÓN 11</b>		
Comprendo a los demás		
Objetivo	Identificación de emociones en otros Identificación de emociones en sí mismo	
Áreas a desarrollar	Comprensión emocional	
Materiales	Video sobre Empatía Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se recordará brevemente lo visto la sesión anterior.</p> <p> Se les pedirá que mencionen ¿que comprenden por empatía?</p> <p> Se les preguntará si piensan que la empatía puede ser útil en algún momento</p> <p> Se les mostrará un video que hable sobre la emoción de “EMPATÍA”</p> <p> Al terminar se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Qué emoción les causo el video?</li> <li> ¿Qué creen que sintió el personaje principal al inicio?</li> <li> ¿Qué piensan que sintió el personaje principal al final?</li> </ul> <p> Se les expondrá la situación en donde alguien que no les agrada está en un problema</p> <p> Se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Qué harían en ese momento?</li> <li> ¿Qué creen que sentiría la persona en ese momento?</li> <li> ¿Lo ayudarían a resolver su problema?</li> </ul> <p> Se invitará a compartan sus respuestas</p> <p> Se les dará otra situación en donde ahora uno de sus mejores amigos sea quien enfrenta el problema</p> <p> Se les cuestionara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Cómo actuarían?</li> <li> ¿Qué emoción creen que sentiría en ese momento?</li> <li> ¿Qué emoción sentirían ustedes?</li> </ul> <p> Finalmente, se les pedirá realizar un dibujo en el que plasmen las diferentes emociones que les provocaron las situaciones planteadas y se compartirán con el grupo.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones en otros</b>
	2	Identifica dos o más emociones en otros
	1	Identifica correctamente una emoción en otros
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones en sí mismo</b>
	2	Menciona tres o más emociones diferentes
	1	Menciona una o dos emociones
0	No menciona ninguna emoción	













<b>SESIÓN 12</b>		
Nos ayudamos a entender		
Objetivo	Identificación de emociones en otros Identificación de situaciones que pueden provocar empatía	
Áreas a desarrollar	Comprensión emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior y se remarcará la importancia de ser empáticos.</p> <p> Se les platicará la diferencia entre antipatía y empatía.</p> <p> Se les expondrán diferentes situaciones y se les pedirá que contesten</p> <p> ¿Qué creen que siente la persona al encontrarse en esa situación?</p> <p> ¿Cómo se sentirían ellos al acompañar a la persona mientras enfrenta la situación?</p> <p> ¿Cómo actuarían ante esa situación?</p> <p> Se compartirá con el grupo las respuestas escritas</p> <p> Se les solicitará que realicen una historieta en la cual ellos hayan presentado EMPATIA hacia alguna persona</p> <p> Finalmente se compartirán las historias y se dará retroalimentación sobre su manera de actuar</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones en otros</b>
	2	Identifica dos o más emociones en otros
	1	Identifica correctamente una emoción en otros
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación situaciones que pueden generar empatía</b>
	2	Menciona dos o más situaciones diferentes
	1	Menciona una o situación
	0	No menciona ninguna situación










<b>SITUACIÓN</b>	<b>¿QUÉ CREES QUE SIENTE LA PERSONA?</b>	<b>¿CÓMO TE SENTIRÍAS TÚ?</b>	<b>¿CÓMO ACTUARÍAS ANTE ESA SITUACIÓN?</b>
<b>PRESENTAR UN EXAMEN SIN ESTUDIAR</b>			
<b>EXTRAVIARSE EN EL CENTRO DE LA CIUDAD.</b>			
<b>COMPRAR SU VIDEOJUEGO /DISCO FAVORITO</b>			
<b>SE PIERDE SU MASCOTA</b>			
<b>REPRUEBA UNA MATERIA</b>			
<b>SU HIJO/A LE DEJA DE HABLAR</b>			
<b>GANA LA FINAL DE UN PARTIDO</b>			
<b>LE ORGANIZAN UNA FIESTA SORPRESA</b>			
<b>SU MEJOR AMIGA/O GANA UNA MEDALLA EN UNA COMPETENCIA DONDE PARTICIPARON LOS DOS.</b>			
<b>EN UN INTERCAMBIO NAVIDEÑO ÉL COMPRO EL REGALO QUE SUGERÍAN Y A ÉL LE DAN UN BASTÓN DE CAMELO.</b>			
<b>SE TIENE QUE MUDAR DE CASA Y EN EL NUEVO LUGAR NO ACEPTAN MASCOTAS, ASÍ DE DEBE DARLO EN ADOPCIÓN.</b>			
<b>LE REGALAN UN CELULAR POR SUS BUENAS CALIFICACIONES</b>			

<b>SESIÓN 13</b>		
Hay que solucionarlo juntos		
Objetivo	Identificación de emociones Descripción de las emociones	
Áreas a desarrollar	Comprensión emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción	Tiempo: 45-60 min	
<p> Se les preguntará si conocen el juego llamado “Adivina Quien”</p> <p> Se les explicara que el objetivo de la actividad es que cada uno describa una emoción y sus compañeros deberán identificar cual es.</p> <p> Se les dará un ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> En general aparezco cuando no conoces algo</li> <li> Suelo presentarme cuando te enfrentas a situaciones nuevas o extrañas</li> <li> Puedo aparecer cuando no tienes el control de las cosas</li> <li> Puedo provocar que te paralices o que huyas</li> <li> ¿Quién soy? (Miedo)</li> </ul> <p> Se escucharán las respuestas y se mencionara en el grupo una situación que pudiera causar esa emoción</p> <p> Se repartirán individualmente las diferentes emociones y cada uno realizara la descripción</p> <p> Al identificarla cada uno deberá pensar en una situación que les pueda generar esa emoción</p> <p> Se compartirá de forma grupal cada situación.</p> <p> Para finalizar la actividad cada quien escogerá dos emociones (una positiva y una negativa) y de manera grupal elaboraran una historia en la que los personajes enfrenten esas emociones.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Identificación de emociones</b>
	2	Identifica dos o más emociones
	1	Identifica correctamente una emoción
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Comprensión emocional</b>	<b>Descripción de la emoción</b>
	2	Menciona tres o más características de la emoción
	1	Menciona una o dos características
0	No logra describir la emoción	

# MODULO 4

**REGULACIÓN EMOCIONAL:** Compuesto por cuatro sesiones con el propósito de que los alumnos desarrollen la capacidad de dirigir y manejar de forma eficaz las emociones, así como el uso de diferentes estrategias de regulación para potenciar las emociones positivas y controlar las negativas.














SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO
14	Respiro, Pienso y Actúo	 Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones  Identificación de pensamientos ante diferentes emociones  Implementación de estrategias de regulación
15	Comprendo a los demás	 Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones  Identificación de pensamientos ante diferentes emociones  Implementación de estrategias de regulación
16	Nos ayudamos a entender	 Identificación de pensamientos ante diferentes emociones  Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional.
17	Hay que solucionarlo juntos	 Identificación de formas de cambiar emociones negativas por emociones positivas  Identificación de pensamientos positivos  Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional.
18	Despedida	 Pongámoslo en acción y no olvidemos lo aprendido

<b>SESIÓN 14</b>		
Respiro, Pienso y Actúo		
Objetivo	Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones Identificación de pensamientos ante diferentes emociones Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional	
Áreas a desarrollar	Regulación emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se les dará una breve explicación acerca de lo que es la regulación emocional, su importancia y cómo pueden hacer para llevarla a cabo.</p> <p> Se les pedirá que piensen en una situación que les haya provocado una emoción negativa y hayan reaccionado de una manera impulsiva e inadecuada.</p> <p> Se les dará un ejemplo...</p> <p> Se les solicitará que recuerden cuales fueron las sensaciones físicas que tuvieron, los pensamientos que les provocó y cuál fue su forma de actuar.</p> <p> Se le preguntará al resto del grupo si concuerda en la manera en que actúo su compañero y qué podrían haber cambiado.</p> <p> Si la situación involucra a más personas, se les pedirá que piensen qué creen que pudieron haber sentido o pensado esas personas al verlos actuar de esa forma.</p> <p> Finalmente, se les planteará una situación y se les pedirá que escriban, dibujen y compartan</p> <p> ¿cuál sería su primer reacción?</p> <p> ¿Cómo podrían llevar a cabo una buena regulación emocional?</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Regulación emocional</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas</b>
	2	Identifica dos o más sensaciones físicas
	1	Identifica correctamente una emoción
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Regulación emocional</b>	<b>Identificación de pensamientos</b>
	2	Menciona cuatro o más pensamientos diferentes
	1	Menciona dos o tres pensamientos diferentes
	0	Menciona un pensamiento
	<b>Regulación emocional</b>	<b>Implementación de alguna estrategia de regulación</b>
2	Implementa alguna estrategia de regulación	
0	No implementa ninguna estrategia de regulación	















## SESIÓN 15













### Pensamos antes de...

Objetivo	Identificación de sensaciones físicas ante diferentes emociones Identificación de pensamientos ante diferentes emociones Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional	
Áreas a desarrollar	Regulación Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se recordarán brevemente las técnicas de regulación emocional y la diferencia entre sensaciones físicas y pensamientos que generan las emociones vistas anteriormente</p> <p> Se trabajará en el formato previamente elaborado, el cual habrá diferentes situaciones o emociones a las que ellos deberán responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Qué emoción me provoca?</li> <li> ¿Qué situación la generaría?</li> <li> ¿Qué pensamientos me genera?</li> <li> ¿Cuál sería mi primera reacción?</li> <li> ¿Cuáles serían los obstáculos que enfrentaría al sentir esa emoción?</li> <li> ¿Puedo darle solución?</li> <li> ¿Cómo puedo hacerlo?</li> <li> ¿Qué estrategia de regulación sería más adecuado utilizar?</li> </ul> <p> Se les expondrán diferentes situaciones y se les invitará a rellenar el formato.</p> <p> Se compartirán las respuestas de forma grupal y se les invitará a dar su opinión acerca de la reacción y estrategia elegida por sus compañeros ante cada situación.</p> <p> Para finalizar se les recordará la importancia de utilizar las estrategias en su día a día.</p>		
Rúbricas de evaluación	<b>Regulación emocional</b>	<b>Identificación de sensaciones físicas</b>
	2	Identifica dos o más sensaciones físicas
	1	Identifica correctamente una emoción
	0	No identifica correctamente las emociones
	<b>Regulación emocional</b>	<b>Identificación de pensamientos</b>
	2	Menciona cuatro o más pensamientos diferentes
	1	Menciona dos o tres pensamientos diferentes
	0	Menciona un pensamiento
	<b>Regulación emocional</b>	<b>Implementación de alguna estrategia de regulación</b>
2	Implementa alguna estrategia de regulación	
0	No implementa ninguna estrategia de regulación	



<b>SESIÓN 16</b>		
Me apoyo en mis emociones antes de...		
Objetivo	Identificación de pensamientos ante diferentes emociones Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional	
Áreas a desarrollar	Regulación Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<ul style="list-style-type: none"> <li> Se recordarán brevemente las técnicas de regulación emocional y la importancia de su implementación en la vida diaria.</li> <li> Se les preguntará si durante la semana hicieron uso de alguna de las estrategias y se les invitará a compartir qué situación enfrentaron y cómo llevaron a cabo la regulación.</li> <li> Se les presentarán diferentes historias en las que los personajes reaccionen de manera Asertiva o impulsiva.</li> <li> Se les solicitará llenar la tabla adjunta <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Actuó correctamente?</li> <li> ¿Crees que utilizo alguna estrategia de regulación?</li> <li> ¿Cuál?</li> <li> ¿Qué hubieras hecho tú?</li> <li> ¿Qué estrategia habrías utilizado tú?</li> <li> ¿Qué crees que pensó?</li> </ul> </li> <li> Se le invitará a intercambiar opiniones sobre la forma de actuar de los demás.</li> <li> Para finalizar se les recordará la importancia de actuar de manera asertiva y hacer uso de las estrategias de regulación.</li> </ul>		
Rúbricas de evaluación	<b>Regulación emocional</b>	<b>Identificación de pensamientos</b>
	2	Menciona cuatro o más pensamientos diferentes
	1	Menciona dos o tres pensamientos diferentes
	0	Menciona un pensamiento
	<b>Regulación emocional</b>	<b>Implementación de alguna estrategia de regulación</b>
	2	Implementa alguna estrategia de regulación
0	No implementa ninguna estrategia de regulación	



<b>SESIÓN 17</b>		
Si me conozco siempre GANO		
Objetivo	Identificación de formas de cambiar emociones negativas por emociones positivas Identificación e implementación de estrategias de regulación emocional. Identificación de pensamientos positivos ante diferentes situaciones	
Áreas a desarrollar	Regulación Emocional	
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores	
Descripción		Tiempo: 45-60 min
<p> Se recordará brevemente lo que es asertividad y la importancia de su aplicación al enfrentarse a diferentes situaciones.</p> <p> Se les preguntará si durante la semana se enfrentaron a alguna situación que les generara una emoción negativa.</p> <p> Se les solicitará que comenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ¿Cuál fue tu forma de actuar?</li> <li> ¿Piensas que fue adecuada?</li> <li> ¿Utilizaste alguna estrategia de regulación?</li> <li> ¿Cómo piensas que pudiste haber actuado?</li> </ul> <p> Se les expondrán diferentes situaciones y se les pedirá responder la tabla adjunta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> Como actuarías impulsivamente</li> <li> Como sería un comportamiento asertivo</li> </ul> <p> Se compartirán las respuestas y se dará retroalimentación de sus compañeros.</p> <p> Para finalizar se les recordará la importancia de actuar de manera asertiva.</p>		
Rúbricas de evaluación	Regulación emocional	Identificación de formas de cambiar emociones negativas por positivas
	2	Describe correctamente una reacción asertiva y una impulsiva
	1	Describe solo una reacción asertiva o impulsiva
	0	No identifica las reacciones asertivas ni impulsivas
	Regulación emocional	Identificación de pensamientos positivos
	2	Menciona cuatro o más pensamientos positivos
	1	Menciona dos o tres pensamientos positivos
	0	Menciona un pensamiento
	Regulación emocional	Implementación de alguna estrategia de regulación
	2	Implementa alguna estrategia de regulación
	0	No implementa ninguna estrategia de regulación



<b>SESIÓN 18</b>	
Pongámoslo en acción y no olvidemos lo aprendido	
Objetivo	Despedirse, recordar los conocimientos adquiridos y la importancia de llevar a cabo las estrategias vistas.
Áreas a desarrollar	Inteligencia Emocional
Materiales	Presentación Power Point, hojas de papel, lápiz, colores
Descripción	Tiempo: 45-60 min
<p>👤 Se recordará brevemente lo visto durante todo el programa</p> <p>👤 Se les invitará a contestar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>👤 ¿Qué son las emociones?</li> <li>👤 ¿Qué emociones conoces?</li> <li>👤 ¿Qué es la regulación emocional?</li> <li>👤 ¿Qué técnicas de regulación emocional conoces?</li> <li>👤 ¿Te agrado el programa <i>crear, sentir y pensar</i>?</li> <li>👤 ¿Crees que lo que aprendiste te ayudará en tu vida cotidiana?</li> <li>👤 ¿Qué fue lo que más te gusto del programa?</li> <li>👤 ¿Qué fue lo que menos te gusto?</li> </ul> <p>👤 Se realizará a modo de cierre un juego de “Adivina el dibujo”, en donde cada uno dibujará algo que represente la película que más le guste y los demás intentarán adivinar de cual se trata.</p> <p>👤 Posteriormente, se platicará sobre la importancia de seguir implementando las estrategias que aprendieron durante el programa</p> <p>👤 Finalmente, se les invitara a llevar a cabo un “Diario Emocional”, en el cual registren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>👤 La emoción que se les haya presentado con más frecuencia durante el día</li> <li>👤 La intensidad de esa emoción</li> <li>👤 ¿Cuál fue su primer pensamiento?</li> <li>👤 ¿Cuál fue su forma de actuar inmediata?</li> <li>👤 ¿Qué paso después de su reacción?</li> <li>👤 ¿Qué consecuencias tuvieron?</li> <li>👤 ¿Cómo se sintió al después?</li> </ul> <p>👤 Con la finalidad de que sigan identificando las diferentes emociones que se les presentan a lo largo del día, durante las distintas situaciones que enfrentan y así puedan actuar de la mejor manera.</p>	
Rúbricas de evaluación	Interacción entre los alumnos y moderadora.