



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

PROMOCIÓN DE COMPETENCIA SOCIAL PARA ALUMNADO ADOLESCENTE  
CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES

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

PRESENTA:  
ALAN JOSAFAT GONZÁLEZ MAYA

TUTORA PRINCIPAL:  
DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMIREZ  
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:  
DR. THAMIR DANIR DANULKAN DURÁN FONSECA  
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

*DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ*  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

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

*DRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO*  
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS

A Jordan, no podría concebir nada en la vida sin poder llegar a casa y compartirlo contigo. Gracias por creer en mí y bancarme en cada decisión. Te amo con el alma.

A Lorenzo, esto y todo lo logrado siempre llevan tu nombre. Gracias por la confianza, respeto y amor que me has dado toda la vida. Ni todos los grados del mundo me alcanzarán nunca para ser tan increíble como tú. Espero estés orgulloso de lo que has creado en mí.

A Rose, por la fuerza y cariño para que yo siga creciendo.

A mi Manu, Beto y Darki; qué bonito saber que tres años después les puedo dedicar una vez más algo así. Gracias por sostenerme cuando no siento el piso y recordarme quiénes somos y a dónde vamos. Les amo infinitamente.

A mis increíbles compañías durante la maestría Yazbu, Lalito, Eli y el bebé y con mención especial a Karen Sacr; la idea, intervención e inspiración jamás hubieran llegado sin ustedes.

A las amistades que la vida me ha permitido conservar con el paso del tiempo: Flores, Rummy, Angie, Nash, Carranquito, Ed, Demis, Tapia. Sirva esto como una forma de devolver un poquito de todo el amor que siempre me dan.

A Emmy y a F, desafortunadamente no pudimos estar cerca durante este trayecto, pero gracias a ustedes comenzó esta aventura que está tan cerca de culminar. Gracias por inspirarme a ser cada día más profesional y, especialmente, mejor ser humano.

A mi tutora, la Dra. Fabiola Zacatelco y al Dr. Thamir Durán, quienes por más de dos años escucharon mis ideas, las alentaron, cuestionaron y guiaron para llegar a este resultado.

A mi comité tutor: Mtra. Aurora González, Dra. Laura Martínez y Dra. Lizbeth Vega, por el intercambio de opiniones y puntos de vista enriquecedores de esta experiencia.

A las personas directivas, profesores, profesoras y al estudiantado de la Escuela Secundaria Técnica donde se llevó a cabo la intervención por su confianza, compromiso y facilidades para poder impartir el proyecto.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca otorgada (CVU - 1148654) por hacer posible la realización de mis estudios de maestría.

Y, por último, a toda persona que por alguna razón esté leyendo esto: gracias por el interés, ojalá que el presente texto enriquezca sus experiencias e inspire a seguir contribuyendo en la educación especial. Ante tiempos difíciles juntos y juntas somos mejores. Hasta que la inclusión sea costumbre.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL</b> .....	<b>10</b>
1.1 PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO .....	13
1.2 CATEGORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....	17
<b>CAPÍTULO 2. APTITUDES SOBRESALIENTES</b> .....	<b>20</b>
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS .....	20
2.2 CARACTERÍSTICAS .....	23
2.3 IDENTIFICACIÓN .....	25
2.4 ATENCIÓN EDUCATIVA .....	27
<b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL</b> .....	<b>32</b>
3.1 ANTECEDENTES DE ESTUDIO .....	32
3.2 EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS .....	<b>35</b>
3.3 COMPETENCIA SOCIAL .....	38
3.4 IMPLICACIONES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA	42
3.4.1 COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNADO ADOLESCENTE CON APTITUDES SOBRESALIENTES .....	44
3.5 AFECTACIONES SOCIOEMOCIONALES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DE COVID-19 .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 4. MÉTODO</b> .....	<b>52</b>
JUSTIFICACIÓN .....	52
OBJETIVO GENERAL .....	55
CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO .....	55
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	55
ETAPAS DEL ESTUDIO .....	55
CONTEXTO .....	55
<b>ETAPA 1. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN         DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SU CONTEXTO</b> .....	<b>57</b>
<b>ETAPA 2. EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y         SU CONTEXTO</b> .....	<b>69</b>
<b>ETAPA 3. RELACIONADOS: PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN         COMPETENCIA SOCIAL PARA ALUMNADO CON Y SIN APTITUDES         SOBRESALIENTES</b> .....	<b>75</b>

<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>
ANEXO 1. PROGRAMA: RELACIONA-DOS: CONSTRUYENDO VÍNCULOS DE BIENESTAR.....	126
ANEXO 2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SUMATIVA .....	149
ANEXO 3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA .....	163

## RESUMEN

Uno de los principales pendientes para la Nueva Escuela Mexicana se relaciona con las competencias socioemocionales del alumnado de educación especial, debido a sus efectos positivos para la inclusión y calidad de vida de dichas personas; no obstante, la aplicación efectiva de intervenciones de este tipo ha sido limitada a lo largo de la historia y, más aún, después de lo ocurrido durante el confinamiento por Covid-19. Uno de los colectivos mayormente afectados es el estudiantado con aptitudes sobresalientes quienes conforman un grupo heterogéneo en sí mismo y, bajo el contexto actual, han vivido dificultades importantes a nivel socioemocional, por lo que requieren atención oportuna e inmediata a fin de evitar situaciones que deriven en deserción escolar, bajo rendimiento académico y/o conductas antisociales. Así, el objetivo del presente estudio fue promover la Competencia Social de alumnado con y sin aptitudes sobresalientes. Se realizó un estudio mixto con diseño preexperimental, dividido en tres etapas: 1) creación de instrumentos en línea para la evaluación de las características del alumnado y su contexto, 2) aplicación de los instrumentos diseñados y 3) instrumentación y valoración de los efectos de un programa de enriquecimiento. Primeramente, se crearon y aplicaron ocho instrumentos que permitieron identificar 165 estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como efectos negativos en la situación escolar a raíz de la pandemia. Posteriormente, se instrumentó un programa de intervención en el que participaron 25 estudiantes adolescentes, de los cuales seis habían sido identificados con aptitudes sobresalientes. Los resultados mostraron mejoras en las habilidades de Compartir Emociones y Asertividad del alumnado. Las actividades que favorecieron la dinámica del grupo fueron: trabajar en equipo, tener activación física y tareas retadoras. En tanto al aprovechamiento, se observó un desempeño similar en el programa del alumnado con y sin aptitudes sobresalientes. Los hallazgos ponen de manifiesto la importancia de promover Competencia Social, así como la creación de un ambiente enriquecido en el que todos y todas se benefician entre sí; contar con esta formación permitirá al estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes optimizar sus potencialidades y favorecer su desarrollo integral.

*Palabras clave: educación especial, competencia social, aptitudes sobresalientes, enriquecimiento, educación socioemocional.*

## ABSTRACT

One of the most important issues for the new Mexican model for education is related to the social and emotional learning of students from special education due to its positive effects over inclusion and life quality of those people. However, the effective application of that kind of interventions has been limited throughout history and, even more so, after what happened during the Covid-19's confinement. One of the most affected groups has been students with outstanding aptitudes which conform a heterogeneous group in themselves and who, in the current context, have experienced significant difficulties at a socio-emotional level, reason why they require immediate attention, in order to prevent situations that could result in school dropout, low academic performance and/or antisocial behavior. Thus, the main objective of this study was to promote social competence of students with and without outstanding aptitudes. A mixed study with a pre-experimental design was carried out, divided into three stages: 1) creation of online instruments to evaluate student's characteristics and their context, 2) application of the designed instruments, and 3) instrumentation and evaluation of the effects of an enrichment program. Firstly, there were created and applied eight instruments that allowed to identify 165 students with outstanding skills and besides negative effects were found over the school situation due to the pandemic condition. Subsequently, an intervention program was implemented with 25 adolescent students participating, six of whom had been identified with outstanding aptitudes. The results of the intervention showed improvements in the Emotional Sharing and Assertiveness skills of the students. The activities that favored the group were those that include teamwork, having physical activation and challenging tasks. There weren't found different significative performances between students with and without outstanding during the program. Those findings suggest the importance of promoting social competence, as well as the creation of an enriched environment in which everyone benefits from each other. Having this training will allow students to optimize their potential and their integral development.

*Key words: special education, social competence, outstanding aptitudes, enrichment, social and emotional learning.*



## INTRODUCCIÓN

La pandemia por la Covid-19 ha presentado un reto enorme para la humanidad, especialmente para sus sistemas educativos. Con las medidas de prevención implementadas se tuvieron que cambiar abruptamente las modalidades de trabajo clásicas, para pasar a la virtualidad y la distancia como elementos esenciales en la educación de millones de estudiantes (Lee, 2020). Lo anterior provocó cambios no solo en el alumnado en condición regular, sino también en quienes requieren servicios de educación especial y para los cuales los efectos de situaciones de riesgo suelen verse matizados (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social --CONEVAL--, 2020).

Uno de tales colectivos es el estudiantado con aptitudes sobresalientes quienes requieren de intervenciones especializadas (Zavala, 2015) debido a que el tener habilidades intelectuales notablemente superiores a su grupo social, pudiera representarles sensibilidad ante la situación y convertirse en problemas para su adaptación (Hoge y Renzulli, 1993).

De acuerdo con autores como Terrasier (2000), Zavala (2015) y Campo (2015) uno de los grandes retos con el alumnado con aptitudes sobresalientes es el ámbito socioemocional, debido a que suelen ser personas más proclives a presentar dificultades en su manera de relacionarse interpersonalmente y encausarse hacia respuestas no adaptativas como la agresividad, intolerancia o aislamiento. Si a esto se le suma el contexto de Covid-19 se obtiene como resultado un ambiente de incertidumbre con respecto a sus efectos en la salud mental de esta población a largo plazo (Lee, 2020).

En medio de tal escenario, se ha encontrado también que la etapa de vida suele ser un factor por tomarse en cuenta de cara a los efectos negativos a partir del confinamiento. Así pues, estos pudieran atenuarse en poblaciones como niños, niñas y adolescentes, quienes se encuentran en un momento clave para su desarrollo, en el que el papel de las relaciones socioemocionales cobra especial relevancia (Organización Mundial de la Salud --OMS--, 2020). Para estos grupos, medidas como el cierre de escuelas significó la pérdida de servicios, además de limitar notablemente sus interacciones sociales.

Es así que, cuando concurren dos situaciones que ponen en condición vulnerable a algún grupo, se vuelve indispensable atender de inmediato sus necesidades educativas específicas a fin de combatir la desigualdad en sus oportunidades de desarrollo (OMS, 2020; Sánchez, 2021).

Por las razones anteriores, el presente estudio se enfocó en el diseño, implementación y evaluación de un programa de promoción de Competencia Social en alumnado adolescente con y sin aptitudes sobresalientes.

Para tal fin, el reporte se divide en los apartados siguientes: primeramente, en el marco teórico se aborda de manera general el panorama de la educación especial, las características del alumnado con aptitudes sobresalientes, la importancia del desarrollo socioemocional en este grupo, principalmente en la etapa de la adolescencia, los posibles efectos del confinamiento sobre sus competencias emocionales y las formas de intervención en tal colectivo. Posteriormente, en el método se presentan las características del estudio tales como la justificación, objetivo, consideraciones éticas y las tres etapas en las que se dividió la parte práctica del trabajo: creación de instrumentos, identificación de alumnado con y sin aptitudes sobresalientes, estilos de convivencia y factores de riesgos, así como la instrumentación y valoración de los efectos de un programa de enriquecimiento. Finalmente, se expone la discusión, así como conclusiones en las que se plantea la importancia de promover la Competencia Social en ambientes enriquecidos en el que todos y todas se beneficien entre sí, de modo tal que estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes puedan ver optimizadas sus potencialidades y favorecer su desarrollo integral.

## CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial ha vivido grandes transformaciones en su conceptualización y atención a lo largo de la historia hasta llegar al día de hoy. Así, desde siglos atrás existen documentos que reseñan cómo se concebía a las personas que requerían de estos servicios.

Palacios (2008) describió cómo durante el imperio greco-romano prevaleció una visión que justificaba la violencia, segregación y marginación de la población con alguna excepcionalidad, bajo la idea de que ésta era resultado de un castigo para sus familias por haber faltado a las leyes religiosas y habían de pagar por ello. Posteriormente, en la Edad Media dichas ideas comenzaron a cambiar en búsqueda de reconocer que existían factores biológicos, innatos y estáticos, causantes de dicha condición lo que, a su vez, permitió la creación de hospitales y aparatos de apoyo más especializados.

Tal visión ubicaba a las personas con excepciones en desventaja, pues las incluía en una categoría clínica, lo que significaba que se les atribuía una enfermedad y, al tratarse de algo orgánico, debía de ser curada. Se pensaba entonces, que necesitaban ser rehabilitadas por el personal de salud, en dirección de sanarles y con ello disminuir sus diferencias y obtener su reintegración útil a la sociedad (Rivero, 2017).

No fue sino hasta entrado el siglo XVII cuando se presentó realmente un cambio ideológico en las prácticas de atención, a través de la educación para la población que requiriese apoyos especializados, en búsqueda de comprender que muchas de las condiciones carecían de cura y, en su lugar, tales diferencias debían ser aceptadas y redirigidas para un beneficio de las personas; en ese camino, la Educación Especial se convirtió en una herramienta ineludible (Palacios, 2008).

De este modo, en Francia para 1760 y 1784, se abrieron las primeras escuelas para sordos y para personas con ceguera, respectivamente (Jiménez y Vilá, 1999). Adicionalmente, el antecedente más significativo en el área de la educación especial fue tal vez el realizado por Jean Itard quien, en una de sus exploraciones, conoció a un niño cuyo comportamiento se asemejaba al de animales salvajes, pues había crecido en un medio silvestre. En esa situación, dicho médico creó y llevó a cabo un programa en búsqueda de educar al joven a pesar de

sus evidentes complicaciones; con el tiempo logró que pronunciara algunas palabras y caminara erguido. Aunque no pudo hacer una evaluación longitudinal para conocer la estabilidad de los aprendizajes obtenidos, su trabajo significó el inicio de un cambio de paradigma, el cual proponía que, con el apoyo adecuado, podría lograrse un aprendizaje en quienes antes se creía imposible y, especialmente, se consideró como prioridad educarles, en vez de curarles (Aranda, 2003).

Para el siglo XIX la nueva ideología propició el pensar que, si bien había personas con diferencias que les dificultaban integrarse de la manera esperada en la sociedad, era importante reconocer que siempre que se les dotara de un apoyo profesional dedicado a su educación, podrían mejorar su desarrollo, disminuir los efectos negativos de su condición y potenciar las habilidades con las que contaban. En consecuencia, comenzaron paulatinamente a establecerse instituciones para su atención a nivel educativo (Deutsch, 2003).

A pesar de tal avance, fue hasta la década de 1970, con la aparición del principio de normalización, así como la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales (Warnock, 1987), cuando se formalizó una definición propia de la Educación Especial, entendiéndola como aquella atención educativa dirigida a las personas que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y/o sociales, se les pudiera considerar excepcionales en una esfera concreta de su desarrollo, o en varias de ellas conjuntamente (Ministerio de Educación Pública, 2005). Así, el objetivo de la educación tendría que ser el mismo para todos y todas, sin importar la condición en que se encontraran con respecto a sus procesos de desarrollo. Más aún, la educación especial se configuró como el continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas del alumnado escolar, con el fin de fomentarles un desarrollo pleno (Warnock, 1987).

A raíz de lo anterior, el campo comenzó en forma progresiva a buscar, no únicamente optimizar los avances en función de las diferentes limitantes del estudiantado, sino también, proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que habían de implementarse en el sistema educativo regular, para dar respuesta adecuada y favorecer al máximo sus capacidades (Jiménez, 2008), es decir, el fomento de una visión enfocada en la potencialización de habilidades.

La inserción del tema en la agenda internacional se concretó definitivamente en 1994 a través de la Declaración de Salamanca, documento cuyo objetivo principal fue la promoción de la integración educativa de niños y niñas, independientemente de su condición, con el fin de garantizar su acceso a la escuela regular y disponer, desde allí, de los servicios necesarios para su desarrollo y aquellos aprendizajes que les facilitaran ser activos socialmente y gozar de igualdad de oportunidades (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002).

El propósito de la Declaración de Salamanca fue impulsar un planteamiento integracionista del estudiantado con necesidades educativas especiales, es decir, la creación de un modelo educativo único apto para la diversidad (Echeita, 2006). Pero, al momento de plasmarse en la realidad, se encontró que la nueva visión optaba solamente por situar a esta población en escuelas regulares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017), aunque las prácticas educativas no eran suficientes para realmente incluirles en un ambiente normalizador, como se pretendía. En otras palabras, el planteamiento de la integración respondía solamente al ambiente físico, sin las modificaciones curriculares y pedagógicas necesarias.

En tal contexto surgió el modelo de Educación Inclusiva, una alternativa que intentó responder a la necesidad de contar realmente con una escuela en la que nadie fuera excluido y en la que ser diferente no fuera interpretado como amenaza a la dinámica escolar regular (López, 2004). Así, se postuló el atender las variedades de aprendizaje de todas las personas dentro del sistema educativo, la promoción de sentimientos de bienvenida y aceptación, participación activa en las actividades escolares y que, más que un problema, la diversidad fuera vista como un reto para los y las docentes (Arnaiz, 2003). Por tanto, se vinculó no solo con quienes presentaban necesidades educativas especiales, sino en realidad buscaba el beneficio del alumnado en su totalidad (Galván, 2020).

El objetivo de la Educación Inclusiva, vigente hasta la actualidad, se convirtió entonces en contribuir a eliminar la exclusión social como resultado de las actitudes y respuestas ante la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). De ahí que partiera de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Bajo tal perspectiva, el fortalecimiento de la Educación Especial desempeñaría un papel fundamental al actuar como centro de recursos para apoyar a las escuelas que busquen ser más inclusivas, con el propósito de promover un trabajo de colaboración en el que la educación regular se enriquezca con los conocimientos y experiencias que posee la especial (Ainscow y Cesar, 2006).

Considerar la visión de la educación inclusiva, en adición de todos los conocimientos del sistema regular, resultará clave para la creación de nuevas y prometedoras oportunidades, no solo en orden de mejorar la formación del personal educativo, sino para que los educandos puedan desarrollarse en medios de aceptación a la diversidad y, especialmente, se enriquezcan a través de ésta.

Ahora bien, este ha sido un planteamiento general de la Educación Especial, no obstante, como en cada región, México ha vivido sus particularidades en el proceso y con ello ha constituido su propio marco de aplicación. En tal dirección, en el próximo apartado se presenta un panorama más específico de cómo se ha construido esta historia en el país.

### **1.1 PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO**

En el plano nacional, la Educación Especial institucionalizada comenzó hasta el año de 1861 con la fundación de la primera Escuela Nacional de Sordos y, posteriormente, con la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 (SEP, 2002).

Pese a ello, tuvieron que pasar prácticamente 100 años más para que, en 1970 a través de la creación de la Dirección General de Educación Especial, se fomentara el establecimiento de escuelas de esta índole en todo el país. No obstante, García et al. (2000) mencionaron que fue hasta la década de los noventa del mismo siglo, que se pudo transitar en dirección de un modelo de Integración Educativa. A tal efecto, los servicios en el área se dividieron a través de dos modalidades de atención:

1. Centros de Atención Múltiple (CAM): dirigido a estudiantes que, por distintas circunstancias, no pudieran ser integrados en una escuela regular. En teoría, el currículum que se abordaría sería el mismo que en una institución regular, pero con adaptaciones individuales (SEP, 2006) de acuerdo con la condición particular de cada alumno y alumna y

2. Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): instancias cuyo objetivo fue apoyar a la integración escolar del estudiantado con necesidades educativas especiales. Su planteamiento proponía aulas inclusivas y multinivel (SEP, 2000) aunque, cabe mencionar, toda la población usuaria debía necesariamente vivir con discapacidad intelectual. En ese sentido, las USAER han pasado por una transformación en todo el país, hacia la actual Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), misma que busca equidad educativa, atención a la diversidad y ejercicio de los derechos de personas con distintas condiciones por medio de los servicios de personal interdisciplinario.

En los años más recientes, se ha impulsado un proceso de reorientación y reorganización del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y sus políticas, en aras de beneficiar la atención en el campo. Para ello, se realizaron modificaciones en el artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 2016), que ubicó al objetivo de la educación especial como el 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. Tal transformación surgió del supuesto de que la escuela se conforma por una comunidad plural y diversa, por lo que estipuló a la inclusión y la equidad como principios básicos y generales que conducirán al funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.

Un punto que vale la pena subrayar es que la modificación del 2016 incluyó por primera vez a las personas con aptitudes sobresalientes, población de quienes históricamente se había creído no necesitaban apoyo especializado dada su condición, pero que diversa literatura (Monks, 1993; Piechowski y Colangelo, 1984, Renzulli, 2011) ha reconocido que es posible que vivan dificultades en su adaptación a los distintos medios escolares y, más importante aún, requieren adecuaciones específicas para potencializar su aprendizaje (Ordaz y Acle, 2012).

Así mismo, los principios de equidad e inclusión buscaron, por un lado, asegurar el acceso y la permanencia de los individuos que se encontraran en situación de desventaja en el SEM y destinó mayores recursos educativos a población en condiciones de vulnerabilidad, de forma que la respuesta contribuyera

a eliminar las barreras que limitarían el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación y, por otro lado, garantizar la creación de condiciones que permitieran el acceso efectivo a una formación académica de calidad y reconocimiento de las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

Consecuentemente, la Educación Inclusiva buscó convertir las escuelas en comunidades que no excluyeran a nadie y facilitaran a todo el alumnado el aprendizaje en las aulas regulares (SEP, 2016).

Bajo este panorama era plausible pensar que la idea de las escuelas inclusivas representaba un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, en contribución a una educación adaptada a la diversidad de la población y el fomento de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (Blanco, 2006), pero la realidad en México no ha sido del todo coherente con lo anterior.

De acuerdo con la propia SEP (2006), la atención al alumnado que presentan necesidades educativas especiales ha significado un desafío, puesto que implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos estudiantes.

Al respecto, se encuentra que entre los principales problemas del Sistema Educativo Mexicano se ubican la cobertura y la calidad. El primero refiriéndose a que no todos y todas tienen la oportunidad de cursar la educación y el segundo, al déficit que ha existido tanto en relevancia como en pertinencia de los contenidos enseñados (Loyo, 2015).

Como muestra de ello, García et al. (2014) señalaron que la cobertura de las UDEEI era de solamente alrededor del 10% de las escuelas públicas del país, además de limitarse a atender principalmente a estudiantes con necesidades educativas asociadas con discapacidad, en los que cada profesional llega a ocuparse hasta de cinco escuelas, mismas que, en su mayoría, se ubicaban solamente en zonas urbanas. Lo anterior ha limitado de modo importante la intervención hacia población proveniente de otros contextos, como pudieran ser quienes viven con requerimientos de educación especial, o incluso si provienen de lugares rurales o semi-urbanizados.



Loyo (2015) señaló que el sistema presentaba serias limitantes en las reformas educativas, tales como: la distribución inequitativa de los recursos, las condiciones generales de las escuelas, intereses diferentes a los propios de la labor educativa, evaluaciones insatisfactorias en todos los niveles, deserción, poca eficiencia terminal, escaso apoyo de los padres, corrupción, problemas de acceso, discriminación, entre otros.

A pesar de que México es de los países que más dinero asigna a la educación (Andere, 2013) continúa con evaluaciones negativas cuando se trata de pruebas internacionales, lo que permite deducir que una mayor carga presupuestal no es suficiente para garantizar la calidad ni la mejora en pautas de enseñanza, si no se realiza un cambio de fondo en la implementación de las políticas educativas.

Más aún, la situación de Covid-19 vivida en los años recientes ha dejado descubiertas grandes áreas de oportunidad de la educación en el contexto nacional, en específico hacia la población que requiere de servicios especiales y ante la cual el propio sistema no ha sabido responder. Durante la pandemia, las autoridades educativas se limitaron a proponer un sistema a distancia con pautas poco claras, sin considerar la diversidad de acceso a recursos de la población, ni mucho menos la variedad en estilos de aprendizaje de las diferentes personas que constituyen al país (González, 2021). De igual forma, cada conferencia de prensa realizada al respecto se limitó a esclarecer que, en cuanto fuera posible, se completarían los temas curriculares inicialmente propuestos y las actividades de los libros (Díaz-Barriga, 2020), sin abordar el cómo de forma específica y, en particular, su utilidad en la paulatina integración a la nueva normalidad.

Es preciso aclarar que los planteamientos de la presente sección no buscan descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa, pero sí cuestionar hasta dónde ha sido adecuado en orden de realmente impulsar el aprendizaje del alumnado de educación especial, sobre todo en el contexto actual (González, 2021). Las condiciones han reflejado las deficiencias de un sistema educativo desestructurado y, en palabras de Díaz-Barriga (2020): “orientado a la reclusión de los niños, niñas y adolescentes para que, dentro de un horario, completen un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos” (p. 25), mismo que ha sido ambiguo ante las demandas de la población desde sus orígenes

hasta su condición actual, lo que genera mayores desequilibrios y vulnerabilidad hacia las comunidades menos privilegiadas.

Como resultado, en México se vive un ambiente de incertidumbre con respecto a la práctica realmente efectiva de escuelas inclusivas. Ante ello, es indispensable marcar directrices de trabajo claras que incluyan la identificación de condiciones de desarrollo presentes en el sistema educativo, su caracterización y el establecimiento de pautas de acción específicas de acuerdo con cada requerimiento.

Por tal razón, en el siguiente apartado se presenta una clasificación general de las categorías de Educación Especial que pretende servir como guía inicial para conocer las distintas condiciones que puede presentar el alumnado en tal situación, pues marcará el tipo de apoyo que requiere, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad. Para fines del presente trabajo se hace énfasis en las aptitudes sobresalientes, aunque vale la pena no dejar de lado la importancia de las demás categorías pues, como se ha argumentado a lo largo del texto, el sistema educativo se conforma de una comunidad diversa en sus características y estilos de necesidades.

## **1.2 CATEGORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) es la encargada de garantizar que los y las estudiantes con discapacidades reciban educación pública, gratuita y adecuada a sus necesidades individuales, en los Estados Unidos de Norte América, sin embargo, dada la relevancia de ese país, ha terminado por ser una ley muy influyente en el resto del mundo. Así pues, la IDEA actualmente considera 13 categorías de Educación Especial, cada una con requerimientos específicos de apoyo:

- Autismo.
- Sordo-ceguera.
- Retrasos en el desarrollo.
- Trastornos emocionales.
- Discapacidad auditiva (incluye sordera).
- Discapacidad Intelectual.

- Discapacidades múltiples.
- Discapacidades ortopédicas.
- Problemas graves de salud.
- Discapacidades en el aprendizaje.
- Discapacidades del habla y del lenguaje.
- Lesión cerebral traumática.
- Discapacidad visual (incluye ceguera).

A pesar del reconocimiento por parte de la IDEA de una variedad importante de condiciones que pudieran influir en el desempeño del estudiantado en la educación, es interesante notar que, aún desde tal perspectiva, prevalece una visión enfocada en quienes viven con alguna limitación. Simultáneamente, no se considera a los y las que se encuentran en el extremo contrario, es decir, el estudiantado que pudiera tener habilidades por arriba del promedio, pero que también requiere servicios de educación especial precisamente por el hecho de no acoplarse a lo que la norma establece.

En efecto, la clasificación de la IDEA no incluye al alumnado con aptitudes sobresalientes pues, a diferencia de las categorías enlistadas, se trata de una población a la que históricamente se le había pensado como favorecida. No obstante, en los últimos años se ha documentado que también representan un sector que, como todos y todas, tienen posibilidad de presentar problemas educativos si no se les propicia un acceso adecuado a los servicios que requieren (Genovard et al., 1992; Genovard et al., 2010). Debido a que sus procesos y recursos de aprendizaje difieren de los que siguen sus compañeros regulares, si no reciben del sistema educativo los apoyos adecuados pueden vivir en riesgo de pereza, apatía, abandono intelectual y fracaso escolar (Acle y Ordaz, 2010; Alonso y Benito, 1996).

Datos como el anterior han abierto una discusión dirigida hacia la pertinencia de su inclusión como una categoría dentro de la educación especial, ante lo cual, a la luz de los datos brindados, la respuesta sería afirmativa. Al incluirseles se amplía el panorama de intervención, pues se opta por brindarles más oportunidades de aprendizaje especializadas y adaptadas a sus necesidades. De lo contrario, no solamente existe el riesgo de ignorar sus particularidades sino, en algunos casos,

también aumenta la probabilidad de provocarles efectos negativos en su calidad de vida (Acle y Ordaz, 2010).

Al respecto, en la modificación más reciente de la Ley General de Educación en México (SEP, 2016) se les reconoció como un sector propio por atender. Tal actualización fue de suma relevancia porque buscó otorgarles la posibilidad de acceder a servicios especializados, siempre que lo requiriesen, de modo que se asegurara un medio adecuado para potencializar su aprendizaje y no limitarlo.

Debido a su reciente reconocimiento formal en el Sistema Educativo Mexicano y con el fin de ahondar con mayor precisión en esta categoría y su relevancia, en el próximo capítulo se abordarán algunos modelos explicativos, cómo se conceptualizan desde el marco mexicano, sus características generales, cómo identificarles, así como algunas formas de intervención que se han implementado para atender a este grupo. Esto servirá para situar el panorama de acción bajo el que se construyó el presente trabajo y sus bases teóricas de manera específica.

## **CAPÍTULO 2. APTITUDES SOBRESALIENTES**

### **2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS**

Al formar parte de la Educación Especial, el concepto de aptitudes sobresalientes también se ha acompañado de cambios y resignificaciones constantes a través de los años. Por ejemplo, en la perspectiva de principios del siglo XX, se arraigaba una idea preferentemente ligada a las habilidades cognitivas y lógicas; ésta representó una visión cuantitativa de las capacidades superiores pues el indicador que más comúnmente se utilizaba para identificarlas era la puntuación de coeficiente intelectual, medido a partir de pruebas de inteligencia (Zavala, 2012). Tal punto de vista privilegiaba exclusivamente la medición psicométrica del constructo, entendiéndolo como una condición innata o genética (Zavala, 2006).

Ideas similares surgieron años después, derivadas de la propuesta de Stenberg (1990) quien mencionó que no solo las características de inteligencia eran importantes, sino en realidad lo que se produce y realiza a partir de dicha habilidad. Este autor se centró en específico en el estudio de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes, aunque todavía con una perspectiva orientada hacia la dimensión cognitiva.

Paralelamente, planteamientos de esta índole abrieron la posibilidad a pensar si, además del mero factor intelectual, también deberían retomarse otros aspectos para definir a las aptitudes sobresalientes. En esa dirección, el trabajo de Gardner (2004) contribuyó en gran medida, pues propuso la Teoría de Inteligencias Múltiples en la que, a grandes rasgos, mencionó distintas áreas del quehacer humano, en que se pueden desarrollar con mayor o menor facilidad todas las personas. Como resultado, diversas autoras y autores del tema empezaron a considerar la interacción de componentes y ambientes variados para la definición de este rasgo.

En tal contexto, destacó la perspectiva de Renzulli (2011) quien promovió una visión hacia este alumnado a través de la orientación a los logros de metas. Su propuesta explicó a las aptitudes sobresalientes como resultado de la interacción de tres indicadores: la inteligencia o habilidad por encima del promedio normativo, altos niveles de creatividad y alto compromiso con la consecución de tareas. Bajo su lógica, se consideró el potencial intelectual necesario para un alto ejercicio, pero no

suficiente para el rendimiento excepcional, por tanto, se incorporaron variables sociales que dieran peso a la productividad.

El modelo de Renzulli marcó un parteaguas en el estudio del tema pues, por primera vez, consideraba aspectos motivacionales más allá de la habilidad intelectual. Adicionalmente, se enfocó en brindar evidencia empírica al respecto, situándose como una opción confiable para la intervención oportuna de esta población (Zacatelco, 2015; Zavala et al., 2006), además de resultar fuertemente utilizada en México durante los años más recientes, como se verá en el apartado de atención educativa.

Complementariamente, Mönks (1993) si bien reconoció las aportaciones de Renzulli, también propuso otorgar la importancia debida a los factores presentes en el medio, tales como la familia, escuela y pares, sobre el desarrollo de las aptitudes sobresalientes. En la misma línea, Tannebaum (2003) y Gagné (2010) optaron por incluir la influencia que juegan los medios socioculturales en el desarrollo de las habilidades superiores, además de reconocer que éstas se pueden dar en una multiplicidad de áreas y contextos.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de las distintas orientaciones citadas para explicar las aptitudes sobresalientes, los autores más representativos de cada una, así como sus postulados generales.

**Tabla 1**

*Perspectivas históricas en el estudio de las aptitudes sobresalientes*

Orientación de la explicación	Principales autores	Postulados generales
Capacidades superiores	Galton	Base hereditaria; es una habilidad natural. La motivación intrínseca y el trabajo duro son la base para la formación del sobresaliente.
	Terman	La inteligencia está determinada genéticamente y es estable en el tiempo. La base para identificar a estas personas es el Coeficiente Intelectual. Es un don innato o disposición natural.
Componentes cognitivos	Stenberg	Destacó los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se priorizó el factor cognitivo de las aptitudes sobresalientes.

Orientación de la explicación	Principales autores	Postulados generales
Logro de tareas	Renzulli	Rompió con la idea unicausal de las aptitudes sobresalientes y, en cambio, concibió tres factores que al interactuar generan a personas con estas características: Inteligencia arriba del promedio, alto compromiso con las tareas y alta creatividad.
	Mönks	Reconoció los rasgos propuestos por Renzulli y agrega factores fundamentales del contexto social del alumno. Se valora el impacto tanto del ambiente inmediato (familia, escuela, compañero), como el macroambiente (situación social, política, económica y cultural).
Elementos socioculturales y psicosociales	Gagné	Se definieron como la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática.
	Tannenbaum	Se entendieron como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética.

Fuente: Adaptado de Zacatelco (2015) y Covarrubias (2018).

En lo que a México refiere, la SEP es quien se ha encargado de recoger las distintas visiones y, a partir de ello, establecer las bases conceptuales acerca de su propia definición. De esta forma, se refirió al alumnado con aptitud sobresaliente como:

“Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz.

Al presentar necesidades específicas requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006, p. 59).

Si bien en el marco de otros países pudieran conceptualizarse una variedad de términos para referirse a este rasgo, en el presente trabajo se adoptó la propuesta de la SEP acerca de la denominación de *aptitudes sobresalientes*, pues se considera que ofrece una visión flexible e integradora, que toma en cuenta aspectos como la habilidad en diferentes áreas (Renzulli y Reiss, 2018) y particularmente, destaca lo indispensable que resulta para este alumnado una atención diferenciada e integral en beneficio del óptimo desarrollo de sus capacidades (Zacatelco, 2015). Más aún, se considera que permite tomar en cuenta diferentes campos de acción sobre este rasgo, tales como: aspectos físicos,

matemáticos, de ciencias sociales, éticos, artísticos, deportivos, socio emocionales, entre otros.

Al entender la diversidad de áreas en que pueden manifestarse las aptitudes sobresalientes, se rompe con la idea de que éstas son el resultado meramente de un Coeficiente Intelectual superior (Covarrubias, 2014) y, por tanto, se diversifican las estrategias para identificar, evaluar y apoyar los aspectos del desarrollo en que pudieran manifestar esta condición las personas.

Ahora bien, reconocer lo anterior ha devenido en la necesidad de definir con mayor amplitud las características de esta población, en función de realmente reconocer su diversidad de capacidades, así como probables áreas de oportunidad. Para tal fin, en el siguiente apartado se describen a detalle.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS

El alumnado con aptitudes sobresalientes conforma una población muy heterogénea, por lo que elaborar un listado de características exactas resulta complejo; sin embargo, es posible observar una serie de elementos que son comunes en la mayoría de las y los individuos con esta condición (López y Moya, 2011). En ese sentido, en la Tabla 2 se presentan distintos ámbitos del desarrollo y el cómo suelen caracterizarse en personas con aptitudes sobresalientes.

**Tabla 2**

*Características del alumnado con aptitudes sobresalientes*

Ámbito	Características
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende con rapidez.</li> <li>• Excelente memoria de trabajo.</li> <li>• Altos niveles de concentración en temas de su interés</li> <li>• Interés por adquirir nuevos conocimientos</li> <li>• Excelentes habilidades perceptivas.</li> <li>• Uso de vocabulario avanzado.</li> <li>• Talento excepcional en una o más áreas académicas.</li> </ul>
Creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentran relación entre objetos y situaciones que pareciera no tienen nada en común.</li> <li>• Producen un gran número de ideas apropiadas sobre un mismo tema.</li> <li>• Son muy imaginativos; mucha creación de ideas y productos.</li> <li>• Ensayan alternativas novedosas para realizar ejercicios o actividades cotidianas.</li> </ul>
Socio – afectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresan su opinión o punto de vista sin inhibiciones</li> <li>• Dureza autocrítica.</li> <li>• Tendencia hacia la no conformidad.</li> <li>• Tienden a ser perfeccionistas</li> <li>• Pueden resultar intolerantes con otros.</li> </ul>



Ámbito	Características
Psicomotriz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestran adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos.</li> <li>• Ejercitan patrones de movimiento en combinaciones diferentes.</li> <li>• Ejecutan movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar la cuerda, rodar, etc.</li> </ul>
Artístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestran gusto y disfrute ante expresiones artísticas.</li> <li>• Muestran disposición por explorar uno o más medios de expresión artística</li> <li>• Manifiestan conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su elección</li> </ul>

Fuente: adaptado de González (2016).

Como se observa, se trata de personas con altas probabilidades de sobresalir en distintas áreas, razón por la que es común concebirlas como privilegiadas. No obstante, la visión anterior también ha representado un riesgo al momento de plantear intervenciones educativas para este grupo (SEP, 2006) pues históricamente se ha traducido en falta de atención y apoyo especializado, bajo la creencia de que sus habilidades pueden desarrollarse por sí solas sin requerir recursos adicionales.

En contraparte, entender que esta población no representa a individuos aislados que aprenden únicamente por su propia cuenta, invita a comprender que tales características favorables se darán sólo si son fomentadas de modo adecuado. Por tanto, es indispensable la interacción y enriquecimiento del medio para permitir a las personas con aptitudes sobresalientes progresar con todo su potencial (Monks, 1993).

Al respecto, el SEM no siempre ha sabido responder a tales requerimientos, hecho que ha afectado a este grupo al no permitirles un desarrollo íntegro de sus potencialidades. Un ejemplo muy claro se observa en lo referente al área socioemocional, pues históricamente se pensó que era concerniente solo a las familias, cuando en realidad se trata de una necesidad impostergable para el currículo educativo formal (Bisquerra y López-Cassá, 2020) y, en específico, en poblaciones con necesidades educativas especiales.

Adicionalmente, el aspecto socioemocional de las personas con aptitudes sobresalientes se trata de un área con poco consenso respecto a sus fortalezas y debilidades (Akca, 2010; Buenrostro et al., 2013; Lee y Olszerski-Kubilius, 2006). Por tal razón y coherente con el objetivo del presente estudio, este tema se abordará con mayor detenimiento en el tercer capítulo.

Por último, se requiere considerar que, al tratarse de un grupo tan heterogéneo, es oportuno identificar las diferencias individuales con el propósito de implementar programas que respondan a sus requerimientos específicos (Cuervo et al., 2013). Por ese motivo, se vuelve indispensable un diagnóstico acertado, de modo que se reconozcan sus necesidades educativas y se potencialicen al máximo sus aptitudes (Valdés et al., 2013). En esa dirección, en el próximo apartado se exponen algunos elementos esenciales a considerarse para dicho proceso.

### 2.3 IDENTIFICACIÓN

La identificación representa el primer paso en la intervención para alumnado con aptitudes sobresalientes; por ello, se necesita entenderla como un proceso sistemático e integral que utiliza distintas herramientas con el fin de conocer las habilidades de las y los estudiantes, y los contextos en que se desenvuelven (SEP, 2006).

En correspondencia, la propia SEP (2022) definió este proceso a partir de dos momentos:

- a) Detección inicial o exploratoria: *“Consiste en la observación, reflexión, análisis y la recopilación de información, evidencias y/o productos tangibles mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas y análisis de evidencias”* (p. 22). Lo anterior, a través de la participación de diferentes actores educativos, como son maestros y maestras, especialistas de educación especial, directivos y la familia. Así mismo, incluye el uso de actividades exploratorias, nominaciones, inventarios, cuestionarios, entrevistas, entre otros instrumentos.
- b) Evaluación psicopedagógica: Es un proceso que valora al estudiante a profundidad respecto a su desarrollo y los contextos en que se desenvuelve. Requiere de la aplicación de, por lo menos, ocho distintas herramientas, pruebas o instrumentos que permitan conocer su estado en distintas áreas. El resultado contará con tres grandes apartados: 1) Valoración por áreas del desarrollo humano y contextos, 2) Integración de la información recopilada y 3) Recomendaciones para la escuela y el hogar.

De acuerdo con la SEP (2022), dada la cobertura de los servicios de educación especial, la cantidad de estudiantes con aptitudes sobresalientes por identificar en México y los recursos que se requieren para implementar cada uno de los momentos, es recomendable priorizar, en los casos que sea factible, la detección exploratoria a través de la consecución de un informe final. Por su parte, la evaluación psicopedagógica debería realizarse únicamente para estudiantes que se considere requieren ser valorados de modo más puntual, debido a algún riesgo en su desarrollo cognitivo, emocional, social, motor, físico y/o desempeño escolar, o bien, porque son candidata/os a un proceso de acreditación y promoción anticipada.

Otra opción es la propuesta por Valadez et al. (2012), quienes plantearon dos formas de identificación según la estructura utilizada: formales e informales. Las primeras se encargan de evaluar aspectos intelectuales, creativos, personales y socioemocionales a través de pruebas estandarizadas. En tanto que las segundas, buscan indicios sobre el perfil del alumnado sobresaliente informado a través de los distintos actores cercanos al mismo., es decir, profesores, familias, compañeros, compañeras y el alumnado por sí mismo.

La condición de distanciamiento social y educación a distancia vividos por la pandemia de Covid-19 sacó a relucir la urgencia por fortalecer tipos de identificación informales y breves, por sobre los formales y con mayor requerimiento de recursos, esto debido a que las características del fenómeno pandémico, por un lado, han dificultado la digitalización de pruebas clásicas de diagnóstico al existir poco material disponible a la fecha, y por otro, han promovido la pérdida de información enriquecedora que se puede obtener con las aplicaciones presenciales de los test (Rodríguez-Ceberío et al., 2020).

Como alternativa, en estudios como el de Navarro (2017) se ha propuesto que, ante la necesidad de enriquecer las formas de identificación, es posible usar la nominación de docentes como punto importante ya que éstas presentan una alta correlación con la identificación oportuna de alumnado sobresaliente. Este hecho se relaciona con que, al recabar información del entorno inmediato al estudiante, se proporciona un panorama sistémico sobre las habilidades, intereses y fortalezas que tiene cada integrante del grupo. Así mismo, dicha autora ha registrado también la utilidad de las nominaciones desde el panorama familiar, pues éste aporta

información acerca de las habilidades del estudiante especialmente en lo concerniente a aspectos evolutivos y aptitudinales, además de brindar información acerca de conductas que tal vez sean difíciles de observar directamente en el salón de clases.

Adicionalmente, Valadez (2012) sugirió la utilidad del uso de auto nominaciones como complemento en la valoración por nominación de terceros; de esta forma, se posibilita conocer desde la visión del propio alumnado excepcionales en actitudes y conductas que no siempre se manifiestan delante de otras personas, o que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas.

Es así como la nominación por profesores, familias y la auto nominación han cobrado especial relevancia dadas las condiciones referidas del contexto actual ya que logran conjuntar información desde distintos puntos de vista, al mismo tiempo que permiten ser aplicadas en modalidad digital. No obstante, es oportuno aclarar que, siempre que la situación lo permita, será preferible la utilización conjunta de diferentes métodos y momentos de identificación (Zacatelco, 2015), coincidente con las recomendaciones de la SEP (2022) para condiciones regulares.

Ahora bien, la identificación representa solo el primer paso en el proceso de implementar estrategias diversificadas y ajustes razonables para potenciar las aptitudes sobresalientes y alcanzar el óptimo desarrollo de esta población. De esta forma, el siguiente momento clave es la atención educativa, tema que se aborda en el próximo apartado.

## **2.4 ATENCIÓN EDUCATIVA**

Una vez realizado un efectivo proceso de identificación se requieren plantear intervenciones sólidas y sustentadas a partir de la información recogida. Cabe mencionar que en México todas las propuestas deben enmarcarse en la educación inclusiva, es decir, al momento de diseñar actividades y estrategias se necesita tener en cuenta que las metas de aprendizaje, enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones requieren ser tan flexibles como para poder personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales, además de ser benéficas para los y las compañeras del alumnado con aptitudes sobresalientes con quienes interactúan en las escuelas (SEP, 2022).

En el ámbito internacional se han planteado diversas estrategias de atención educativa para este colectivo, entre las que destacan el agrupamiento, la aceleración y el enriquecimiento (Renzulli, 2012). Al respecto, la política educativa en México (SEP, 2022) privilegia las dos últimas como parte de la oferta educativa y solo en casos puntuales recomienda la opción de agrupar.

La estrategia del *agrupamiento* se basa en la formación de grupos para los que se diseña un currículo diferenciado, a tiempo total o parcial según las capacidades y habilidades de los estudiantes (Pérez et al, 2008). Así, requiere de la agrupación de acuerdo con sus capacidades en dirección de ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel intelectual, motivación y compromiso. Por tanto, se les reúne en centros y aulas especiales, en donde se imparte un currículo pensado para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2022).

Como se mencionó en Deutsch (2003), entre sus ventajas destaca que fomenta relaciones entre alumnos y alumnas con intereses similares, además de estimular el rendimiento, así como desarrollar el potencial de forma eficaz y evitar la descontextualización evolutiva del niño. En contraparte, una desventaja es que exige una cantidad importante de medios materiales y humanos que no siempre las escuelas pueden cumplir. Por ejemplo, Pérez et al. (2008) señalaron que puede ser discriminatorio y elitista, no solo para quienes no cuentan con aptitudes sobresalientes, sino también para los y las que integran la propia categoría, pues requiere recursos que, en países como México, pudieran ser difíciles de acceder. Una crítica adicional ha consistido en que se piensa que, con este método, se elimina el derecho de todos los niños y niñas a recibir la misma educación y aprender en aulas inclusivas (SEP, 2017).

Por su parte, la *aceleración* se trata de una estrategia consistente en agilizar el proceso de aprendizaje, para enseñar al ritmo y capacidades del alumnado en cuestión. Éste suele llevarse a cabo a través del adelanto del estudiante en uno o varios módulos o incluso cursos, respecto a sus asignaturas. En México la SEP (2022) lo ha implementado principalmente a partir de dos formas: admisión temprana a un nivel educativo y la omisión de un grado escolar.

De acuerdo con Galván (2020), entre las ventajas que ofrece se encuentran que puede contribuir a evitar el aburrimiento, así como mejorar la motivación al

ofrecer correspondencia entre las ganas de saber y las capacidades con las que cuenta el o la estudiante. De igual forma, fomenta el acceso a la vida profesional más temprano y facilita el transcurrir académico optimizándolo en tanto a recursos y tiempo. Por otro lado, la principal desventaja es que resulta poco apropiada cuando el alumno o alumna no ha madurado lo suficiente psicológica y socialmente dado que, si el desarrollo de estas áreas no está empatado con el intelectual, podría causarle problemas en sus relaciones interpersonales (SEP, 2022).

Finalmente, destaca la estrategia del *enriquecimiento*, la cual se enfoca en el desarrollo de experiencias de aprendizaje a partir de reconocer las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas (Renzulli y Reiss, 2016). La tarea es optimizar los procesos que ocurren en el ambiente del aula, escuela o medio, con fin de ofrecer un currículo enriquecido y significativo que permita vivir experiencias educativas que tengan sentido y valía para la diversidad de alumnos y alumnas asistentes (SEP, 2022).

De acuerdo con Renzulli y Reiss (2016), el enriquecimiento se adecúa a las necesidades educativas de las personas con aptitudes sobresalientes al favorecer su desarrollo integral, no separarles de sus pares, promover habilidades sociales, fomentar los ritmos acelerados de aprendizaje, ser motivador y ser económico.

Esta estrategia requiere de una adaptación significativa del currículo ordinario a las necesidades formativas y a los intereses individuales de la persona con aptitudes sobresalientes, para lograr el más pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Adicionalmente, permite que tanto niños y niñas con y sin este rasgo, trabajen en conjunto al compartir planes, metas y experiencias; así, el alumnado con altas capacidades se convierte en un estímulo motivante hacia los y las demás, y viceversa, éstos le proporcionan mayores oportunidades de socialización entre pares (Pérez et al., 2008).

En contra parte, entre las desventajas se ha mencionado que precisa mayor trabajo en equipo, no solo del profesorado, sino de psicopedagogos, orientadores y familias, así como una formación efectiva en el tema (SEP, 2022), hecho que no siempre se cumple en todas las escuelas.

A partir de los argumentos expuestos en la presente sección en tanto a las ventajas y desventajas de las tres estrategias más utilizadas para la intervención

con alumnado con aptitudes sobresalientes, se decidió retomar al enriquecimiento como base para la creación de un programa de intervención, pues además de ser la que se prioriza en el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SEP, 2022), se trata de una respuesta coherente con el marco de inclusión educativa al enfatizar su importancia y el reto de convertir las escuelas en comunidades que, lejos de excluir o separar, faciliten y promuevan el aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes por igual (Galván, 2020).

Adicionalmente, esta estrategia ha sido especialmente útil cuando se dirige al fortalecimiento de habilidades a las que el curriculum formal no siempre responde de manera efectiva. Ejemplos de lo anterior se ha encontrado en trabajos previos como los realizados por García (2022) y González (2017) quienes informaron del descuido en la atención de este grupo, en especial en lo referente al rubro socioemocional, así como los beneficios de abordar tal pendiente bajo la perspectiva del enriquecimiento ya que facilita habilidades como la autogestión emocional, asertividad, empatía y solución problemas, elementos que, como puntualizó Bisquerra (2009), son importantes para el bienestar personal y desempeño adecuado dentro del entorno social.

En consonancia, se ha detectado que se trata de un área descuidada en la población general y cuyo déficit se matiza en quienes requieren de adaptaciones específicas para su educación (SEP, 2017). Como respuesta, el propio Sistema Educativo Mexicano ha optado por incluir el aspecto socioemocional en el currículo formal en los años más recientes pero que, al tratarse de un programa aún en construcción, requiere ser enriquecido.

Fortalecer los planes de estudio con temas socioemocionales contribuirá en la promoción de habilidades de cercanía, resiliencia y flexibilidad en el alumnado, lo que acompañará y facilitará procesos de aprendizaje, aumentará la confianza en sus capacidades, la construcción de aprendizajes significativos y el bienestar en general (Orozco y Moriña, 2020). También, permitirá al alumnado contar con mayores herramientas para hacerle frente a la integración a la nueva normalidad y sus exigencias de socialización.

De acuerdo con Pérez y Filella (2019) enriquecer desde la educación socioemocional promueve la resiliencia personal, la motivación, control de la ira y

conductas impulsivas, además de favorecer las relaciones interpersonales y la resolución de problemas. Por su parte, Buenrostro et al. (2013) encontraron correlaciones positivas entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico.

Es así que, para el presente trabajo, se interesó en el enriquecimiento dentro del área socioemocional del alumnado debido a los potenciales beneficios que se promueven a partir de tal estrategia y que, paralelamente, significan factores de protección ante fenómenos como el confinamiento por Covid-19 (Pérez y Tabares, 2021) y la paulatina integración a la nueva normalidad (Cruz, 2021).



## **CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

### **3.1 ANTECEDENTES DE ESTUDIO**

El papel de las emociones en el desarrollo humano nunca ha estado libre de cuestionamientos, inclusive hacia finales del siglo pasado aún prevalecía una visión de ellas como algo irracional y desventajoso para la inteligencia (Grewal y Salovey, 2006). Lo anterior surgió en gran medida en los años posteriores a la revolución francesa, pues a partir de entonces se privilegió el aspecto intelectual por sobre todo lo demás y con ello la educación se dirigió hacia la formación de seres para quienes los factores emocionales no eran algo tan importante ya que, se pensaba, dejaban ver el lado más animal de los humanos; una parte pasional y contraria a la razón (González, 2021).

Entrado el Siglo XX, diversos científicos y científicas se cuestionaban si de verdad ese era el rol de las emociones o si se ignoraba algo aún más importante y, sobre todo, que pudiera representar un beneficio para las personas. A pesar de ello, fue hasta prácticamente la última década de tal siglo cuando realmente se comenzó una resignificación contundente acerca de la concepción de éstas en el quehacer humano.

El parteaguas más importante llegó a partir de los trabajos de Gardner (2004) quien propuso la Teoría de Inteligencias Múltiples, en la que se conceptualizó a la inteligencia, por primera vez, más allá de la visión ligada a aspectos exclusivamente cognitivos-rationales como históricamente se había pensado. Tal autor propuso la existencia de ocho distintos tipos de inteligencia: Lógica-Matemática, Lingüística, Espacial, Musical, Corporal-Kinestésica, Intrapersonal, Interpersonal y la Naturalista, en reconocimiento de que, para un desarrollo integral, era necesario tener conocimiento adecuado acerca de éstas.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2004) estableció que no había un tipo de inteligencia preponderante sobre otra, pues en realidad los mejores beneficios se darían al reconocer y desarrollar aquellas en las que las personas tuvieran mayor habilidad. Más aún, las inteligencias serían interdependientes entre sí y la promoción de una u otra facilitaría los mismos procesos en las demás. Su idea puso en entredicho la valoración excesiva de aspectos únicamente

intelectuales, además de exigir una posición de igualdad en la relevancia de mayor diversidad de conocimientos, entre ellos los ligados al rubro emocional.

Si bien es cierto que desde tal perspectiva no se hablaba todavía de inteligencia sobre las emociones, los tipos *Intra* e *Interpersonal* ya hacían referencia de habilidades en este nivel y de las que el ser humano podía poner en práctica para beneficio personal, así como de sus relaciones.

En ese contexto, surgió la noción de Inteligencia Emocional (IE) propuesta por Salovey y Mayer (1990), quienes la entendieron como una habilidad relacionada con los procesos de reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros, para resolver problemas y regular la conducta. Esta conceptualización se centró mayormente en el procesamiento emocional de la información contextual y en el estudio de las capacidades relacionadas con ella, es decir, se propuso que se trataba de una habilidad de las personas para atender y percibir sentimientos, así como la capacidad de asimilarlos, comprenderlos y regularlos en situaciones personales y sociales (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002), hecho que abrió la posibilidad a entenderla no solo en relación con el aspecto individual, sino también a nivel social.

Una definición alternativa fue realizada por Goleman (1995) a través de entender a la IE como la capacidad para procesar información relevante de las emociones, aunque definida mayormente a partir de los rasgos estables de personalidad de cada individuo.

En contraparte, Mayer y Salovey (2009) argumentaron que no podía tratarse de un rasgo estable de personalidad, por lo que describirla como parte del carácter natural de una persona sería equivocado; en su lugar, la propusieron como una habilidad que podía modificarse constantemente. En consonancia Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2002) hallaron que, en realidad, sí puede haber influencia de la personalidad en el desarrollo de las emociones y, aunque ésta no definirá la vivencia emocional, cabía la posibilidad de afirmar que las personas con cierto tipo de rasgos desarrollarán con más o menos facilidad, o con mayor o menor rapidez, sus habilidades.

Lo anterior, ha buscado ser adaptado al modelo de Salovey y Mayer (1990), a través de unificar el razonamiento y las emociones y ha permitido plantear la utilidad

de estas últimas con el objetivo de facilitar el pensamiento efectivo, así como pensar de una forma más racional acerca de la vida emocional.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2002), entender a la IE desde una visión ampliada ha permitido encontrar un marco seguro de actuación dado el rigor con el que se lleva a cabo la investigación y las evidencias que lo sustentan. De igual modo, ha sido acompañado de un constante desarrollo de instrumentos de medida, tanto de autoinforme, como de ejecución y ha facilitado la implementación de intervenciones que sean factibles de evaluar. Este tipo de propuestas han promovido averiguar mediante diseños cuasi-experimentales pretest-intervención-posttest la efectividad de los programas, qué habilidades específicas se modifican realmente, así como el análisis respecto al tiempo ideal para que el cambio se produzca (Fernández- Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005).

Ampliar la visión de la IE ha propiciado gran aceptación científica a nivel internacional (González, 2015), además de permitir comprender que, al ser una habilidad modificable, puede ser entrenada y mejorada constantemente a lo largo de todo el ciclo vital.

La evidencia empírica sugiere que alumnado con mayores niveles de inteligencia emocional reportan tener mejor autoestima [ $r_s > 0.22$ ,  $p_s < 0.05$ ], satisfacción interpersonal, estrategias de afrontamiento [ $r(93) = 0.39$ ] y, a su vez, menor número de malestares físicos, así como menos ansiedad social, depresión y rumiación [ $r_s < -0.30$ ,  $p_s < 0.01$ ] --Salovey et al., 2002--; además, cuando se enfrentan a tareas estresantes las perciben como menos amenazantes, reflejándose en niveles de cortisol y presión sanguínea más bajos e, incluso, en una mejor recuperación emocional de los estados de ánimo negativos en comparación de alumnos con niveles bajos en dicha habilidad. En la misma dirección, a mayor IE los estudiantes responden al estrés con menos ideaciones suicidas y menor desesperanza [ $\beta = 0.754$ ,  $S.E = 0.087$ ,  $p < 0.001$ ] --Ciarrochi et al., 2002--, así como muestran también mayor empatía y mejor calidad en sus relaciones sociales - [ $r = 0.43$ ,  $p < 0.005$ ] --Ciarrochi et al., 2000--. Datos de esta índole demuestran, no solo el beneficio de la IE en contextos escolares, sino que también la sugieren como un importante factor de promoción de salud mental (González, 2021).

No obstante, una de las principales limitaciones de los planteamientos de Mayer y Salovey (2009) es que carecen de información sobre cómo construir planes de educación que entrenen efectivamente a la IE. En respuesta, se ha optado por el fomento de la Educación Socioemocional, planteamiento que retoma el supuesto de que la inteligencia sobre las emociones puede ser enseñada y practicada y ante ello propone la formación de competencias socioemocionales, cuya instrucción promoverá el desarrollo armónico de las y los individuos en las distintas esferas de su vida. Más aún, realizar este esfuerzo desde las instancias formales de educación puede fortalecer factores de protección para el alumnado, especialmente de cara a todos los fenómenos sociales que la humanidad se ha visto expuesta en los años recientes (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Bisquerra (2002) propuso un modelo de Educación Socioemocional a través de la promoción de competencias socioemocionales que puedan ser enseñadas en los medios escolares, mismo que se revisa a mayor detalle en el siguiente apartado.

### **3.2 EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS**

Bisquerra (2002) planteó que la educación socioemocional se trata de un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar las áreas social y emocional como complementos indispensables de la cognitiva.

Según el mismo autor, el objetivo es el desarrollo íntegro de la personalidad de todas y todos los educandos, para lo que resulta indispensable la formación de competencias socioemocionales, en orden de maximizar las tendencias constructivas y disminuir las conductas destructivas. La formación debe realizarse a lo largo de toda la vida, ya que permitirá que el alumnado participante vea favorecido no solo su rendimiento académico, sino que extienda sus beneficios a distintas áreas de la vida a través del desarrollo de actitudes positivas, habilidades sociales, empatía y resolución de conflictos (Bisquerra, 2009, 2020).

Diversos sistemas de educación en el mundo han promovido la enseñanza de competencias socioemocionales por medio de programas como: The Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Positive Action, Second Step, RULER, 4R's, Caring School Community, Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL), Kids Matter, Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE), entre otros (Durlak et al.,

2017; Marchant et al., 2015). Para el caso específico de Hispano América, el Modelo Pentagonal de Educación Socioemocional de Bisquerra y Pérez (2007) ha sido el de mayor aceptación debido a que, según reportes de Keefer et al. (2018), Sandoval y López (2017) y Bisquerra y López-Cassá (2020), dispone de suficientes evidencias sobre los beneficios que ha promovido en el alumnado de esta región, específicamente en mejoras de las actitudes hacia sí mismos y hacia otros, climas en las aulas, asertividad, resiliencia, reducción en comportamientos disruptivos y rendimiento académico.

El Modelo Pentagonal de Educación Socioemocional (Bisquerra y Pérez, 2007) consiste en la promoción educativa de cinco competencias socioemocionales, cada una compuesta, a su vez, por distintas subcompetencias (Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Modelo Pentagonal de Educación Emocional*

Competencia Emocional	Definición	Subcompetencias
Conciencia emocional	Capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad de entender el momento emocional que permea diversos contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia de las propias emociones.</li> <li>• Dar nombre a las emociones.</li> <li>• Comprensión de las emociones de los demás.</li> <li>• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</li> </ul>
Regulación emocional	Capacidad para manejar emociones de modo apropiado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión emocional.</li> <li>• Regulación de emociones y sentimientos.</li> <li>• Habilidades de afrontamiento.</li> <li>• Competencia para autogenerar emociones positivas.</li> </ul>
Autonomía emocional	Capacidad de tener autogestión emocional personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima.</li> <li>• Automotivación.</li> <li>• Actitud positiva.</li> <li>• Autoeficacia emocional.</li> <li>• Análisis crítico de normas sociales.</li> <li>• Resiliencia.</li> </ul>

Competencia Emocional	Definición	Subcompetencias
Competencia social	Capacidad de mantener relaciones sanas con otras personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales básicas.</li> <li>• Respetar a los demás</li> <li>• Comunicación receptiva.</li> <li>• Comunicación expresiva.</li> <li>• Compartir emociones</li> <li>• Comportamiento prosocial y cooperación.</li> <li>• Asertividad.</li> <li>• Prevención y solución de conflictos.</li> <li>• Capacidad de gestionar situaciones emocionales:</li> </ul>
Habilidades para la vida y bienestar	Capacidad para llevar a cabo comportamientos adecuados y responsables para afrontar satisfactoriamente los retos de la vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fijar objetivos adaptativos.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> <li>• Buscar ayuda y recursos</li> <li>• Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.</li> <li>• Bienestar subjetivo.</li> <li>• Fluir.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007).

Desde los planteamientos de este modelo se entiende que las personas se desarrollan con el tiempo y, junto con ello, las competencias socioemocionales se adquirirán y aparecerán nuevas habilidades que facilitarán enfrentar los retos de la vida cotidiana (Bisquerra y Pérez, 2007), es decir, se trata de elementos que pueden ser enseñados y practicados en la escuela, familia y comunidad y que serán mejorados con el paso de la vida.

Ahora bien, un aspecto más por considerar para la aplicación de programas de educación socioemocional actualmente es lo correspondiente al fenómeno de confinamiento por pandemia de Covid-19 que acaba de ocurrir en todo el mundo. Este hecho limitó considerablemente la convivencia entre personas y mantuvo a las y los individuos en encierros prolongados, alejados de manera física de las instituciones educativas y laborales. Se ha observado que tal suceso afectó particularmente destrezas socioemocionales de población con edad escolar y, más en específico, en lo correspondiente a su Competencia Social, pues el distanciamiento disminuyó directamente las relaciones sociales y las oportunidades

de comunicación interpersonal entre compañeros y compañeras de clase, así como con el personal de las escuelas en general (Pérez y Tabares, 2021).

Si bien es muy relevante promover los cinco rubros de competencias socioemocionales siempre que exista la posibilidad, para el presente trabajo se eligió enfocarse en la Competencia Social ya que, de acuerdo con distinta literatura (Pérez y Tabares, 2021; Posada-Bernal et al., 2021; Salinas-Rehbein y Ortiz, 2020), se trata de un área fuertemente afectada por el confinamiento. Adicionalmente, estos daños es posible que adquieran un matiz más fuerte en poblaciones vulnerables como niños, niñas y adolescentes participantes de la educación especial (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2019; UNICEF, 2022) dentro de quienes se engloba el alumnado con aptitudes sobresalientes.

Con base en lo anterior, en los apartados subsecuentes se aborda el tema de Competencia Social, su caracterización en adolescentes con y sin aptitudes sobresalientes, así como su manifestación a partir del contexto de pandemia, con el fin de enmarcar el panorama socio-educativo bajo el cual se diseñó e instrumentó el programa de intervención que se reporta en el presente estudio.

### **3.3 COMPETENCIA SOCIAL**

El establecimiento de relaciones sociales satisfactorias es clave para el desempeño exitoso y saludable en diferentes ámbitos de la vida, tanto en los vínculos y relaciones afectivas cercanas, como en el contexto profesional, laboral y académico, además de resultar en un factor de salud de gran importancia (Bisquerra, 2009). Así, el estudio de los vínculos interpersonales ha sido abordado desde distintas disciplinas interesadas en el ser humano y sus ambientes de actuación.

Uno de los conceptos destacados en la investigación ha sido el de habilidades sociales, pues se pensaba que el entenderlas permitiría influir positivamente en ellas y promover sus beneficios. De esta forma, han sido definidas desde distintas perspectivas, por ejemplo, Argyle (1967) las explicó como una característica que contribuye a la efectividad del comportamiento interpersonal; Weiss (1968) como capacidades que permiten el mutuo entendimiento y comprensión entre interlocutores; por su parte, Caballo (2000) como aquello que el individuo posee para percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos

sociales en general. Para Kelly (2002) se trataba de conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente, también considerándolas como una vía o ruta hacia los objetivos individuales. Así mismo, Caballo y Verdugo (2005) las mencionaron como el conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, con respeto a los y las demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuras dificultades.

Existen otras propuestas como la de Bandura et al. (1999) para quienes más que pensar en habilidades sociales, sugirieron hablar de la autoeficacia social, pues se plantearon la revalorización del papel de las auto creencias en la motivación y la conducta humana, con énfasis en el rol proactivo y autorregulador de la persona.

En el ámbito hispano americano, Goldstein et al. (1989) han sido quizás los mayores referentes en el tema. Estos autores se refirieron a las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas, autocontroladas y con objetivos dirigidos a obtener una recompensa que busca ser mutuamente beneficioso, lo cual precisa, a su vez, de una aptitud de imaginarse en el papel de otras personas, en búsqueda de comprender su comportamiento y reaccionar con eficacia (Aguilar y Esteban, 2004). Desde su planteamiento se clasificaron seis dimensiones del constructo: habilidades básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación (Campo, 2015).

Las ideas de Goldstein et al. (1989) permitieron partir de un marco de actuación diferenciado a raíz de las diferentes dimensiones propuestas, además de ofrecer diversos instrumentos de evaluación del constructo. Paralelamente, también han sido motivo de críticas, especialmente con lo concerniente a la conceptualización de habilidades sociales que utilizó, pues se ha argumentado que este constructo tenía un carácter meramente descriptivo (Del Prette y Del Prette, 2008) y hacía referencia al repertorio de conductas necesarias, aunque no suficientes para un desempeño social competente.

Del Prette y Del Prette (2010) sugirieron que en realidad el concepto a estudiarse en el campo educativo tendría que ser el de Competencia Social ya que



remite a la calidad de la conducta ejecutada según criterios de funcionalidad, es decir, de acuerdo con los efectos del desempeño social del individuo en términos de eficiencia; de este modo, se implica la capacidad de organizar pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos y valores del individuo, como así también del escenario situacional y cultural. Tal visión cambió el marco de intervención, con el fin de hacer funcional las habilidades sociales que se adquiriesen en la vida. En tal perspectiva, la posesión de un adecuado repertorio de éstas no asegurará un actuar socialmente competente ya que solo será así si son ejecutadas bajo criterios de eficacia (Gresham et al., 2013).

En tanto, Bisquerra (2009) coincidió con tales planteamientos e integró a su Modelo Pentagonal para la Educación Emocional el concepto de Competencia Social, para lo que adoptó una definición más resumida y la explicó como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. De esta forma, estableció que las habilidades sociales fueran enseñadas y practicadas en la educación formal a manera de hacerlas funcionales; para tal fin, se planteó nueve subcompetencias que será necesario enseñar para un adecuado desarrollo de este rubro (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Subcompetencias de la Competencia Social*

Dimensión	Subcompetencia	Indicadores
<b>Competencia Social</b>	Habilidades sociales básicas	Saber escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante.
	Respeto por los y las demás	Aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
	Comunicación receptiva	Atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal, para recibir los mensajes con precisión.
	Comunicación expresiva	Iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los y las demás que han sido bien comprendidos.
	Compartir emociones	Inmediatez emocional (identificar a las personas de confianza) y sinceridad expresiva (tener congruencia entre lo que se siente y lo que se expresa).

Dimensión	Subcompetencia	Indicadores
<b>Competencia Social</b>	Comportamiento prosocial y cooperación	Realizar acciones a favor de los y las demás sin que lo hayan solicitado.
	Asertividad	Mantener un comportamiento equilibrado, entre defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir «no» claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.
	Prevención y solución de conflictos	Identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Afrontar los conflictos de forma positiva y aportar soluciones informadas y constructivas; incluye a la capacidad de negociación y la consideración de la perspectiva y sentimientos de otros.
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Implica inducir o regular emociones en los demás.

Nota: Adaptado de Bisquerra (2009)

El tener una promoción adecuada de las distintas subcompetencias de la Competencia Social (Bisquerra, 2009) aumentará en las personas la posibilidad de recibir retroalimentación positiva de otros y otras, así como su atención y el reconocimiento; al mismo tiempo, constituye una base para el autoconcepto positivo de los individuos (Del Prette y Del Prette, 2001).

De acuerdo con Rubin et al. (2004) fortalecer estas subcompetencias se traducirá en un buen funcionamiento social, mismo que permitirá el mantenimiento de relaciones, promoverá el cumplimiento de los derechos humanos y, con ello, el progreso de la sociedad; por el contrario, los problemas de desajuste social se manifestarán en fracaso escolar, síntomas clínicos de depresión y ansiedad y al abuso de sustancias.

A partir de los beneficios planteados por los autores previamente mencionados acerca de la promoción de Competencia Social, se decidió retomar de las subcompetencias propuestas por Bisquerra (2009) para el diseño del programa de enriquecimiento presentado en este estudio.

Al mismo tiempo, si bien el Modelo Pentagonal de Educación Emocional (Bisquerra, 2007) permite organizar los programas de intervención en bloques de trabajo de acuerdo con el interés de promover una u otra subcompetencia, según

las necesidades del alumnado, adicionalmente se requiere considerar aspectos como la etapa de vida de las personas y las condiciones en que se desarrollan.

En ese sentido, la Organización Panamericana de la Salud -OPS- (2011) ha sugerido que se trabaje particularmente con adolescentes pues, al pasar por el periodo de las mayores transformaciones en su vida, ofrece una gran oportunidad de crecimiento no sólo en la dimensión física, sino también en la social y emocional; paralelamente, han encontrado que dicha etapa supone grandes riesgos específicamente en el área social, pues en ocasiones se les dificulta manejar tantos cambios simultáneamente, por lo que requerirán mucho apoyo para superar las dificultades de socialización a las que se enfrentan en dicha etapa.

En la misma línea, estudios como el de Mendoza (2019) han resaltado la importancia del desarrollo social en la adolescencia, pues las personas al comenzar a separarse paulatinamente de su familia como parte inherente de la socialización, inician un proceso de búsqueda de convivencia en otras esferas o ámbitos, para lo que un adecuado acompañamiento servirá de guía en el éxito social.

Es así que en el próximo apartado se abordan las implicaciones de la Competencia Social en la etapa de la adolescencia.

### **3.4 IMPLICACIONES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA**

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) definió a la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años en todas las personas. Se trata de un momento que varía de acuerdo con las características individuales y de grupo, y que no es uniforme en su presentación. A pesar de ello, es posible notar que en general aparece como una época de cambios físicos y psicológicos para los propios adolescentes, como para su organización y relaciones familiares (Papalia et al., 2012).

De acuerdo con Petersen et al. (1993), se ha observado que, conforme avanzan las generaciones los adolescentes en turno enfrentan mayores riesgos para su bienestar físico y mental, en comparación con sus precedentes; entre las dificultades más comunes, los autores reportaron el embarazo y la maternidad a edad temprana, así como elevados índices de mortalidad por accidentes, homicidio y suicidio. Igualmente, los patrones conductuales que contribuyen a estos riesgos

están relacionados con el consumo excesivo de alcohol, abuso de sustancias, actividad sexual de riesgo, pertenencia a pandillas y el uso de armas de fuego (Anderson, 2002).

Ante estos riesgos, sumado al progresivo alejamiento del adolescente de su familia y la búsqueda de nuevas oportunidades de convivencia (Mendoza, 2019), el contexto escolarizado adquiere un papel clave al representar un espacio para encontrar personas y/o grupos con los cuales sentirse identificados y expandir vínculos de bienestar. En su búsqueda, es muy probable que oriente sus acciones hacia la tendencia grupal, por lo que será indispensable que cuente con programas educativos de enriquecimiento socioemocional, tanto para sí mismo, como con su escuela, con el fin de beneficiar la adquisición de nuevas habilidades (Renzulli, 2012).

En ese sentido, será clave que desde la psicología educativa y la docencia se establezcan medios e intervenciones que promuevan las relaciones sociales de bienestar, sana convivencia en el aula y la adquisición de habilidades sociales, con el fin de acercar al adolescente a su consecución como personas responsables y con sentido de comunidad (Mendoza, 2019). Contrariamente, la acumulación de entornos trasgresores, relaciones familiares problemáticas y amistades negativas, dificultan la interacción e integración del adolescente; por tanto, son factores que terminan por naturalizarse en tanto no se implementen acciones concretas que contemplen, profundicen y prioricen en lo social (López, 2018).

Mendoza (2019) sugirió que, para que los adolescentes se relacionen de forma efectiva requieren de Competencia Social, misma que es vista como una oportunidad para que todos y todas alcancen sus objetivos y metas; la realización de una persona implica contar con necesidades y características que les hacen únicos al tener sus propias aspiraciones, pero que se potencializarán a través de la colaboración con sus semejantes. De esta forma, en la adolescencia se necesita de tener disponibles vínculos interpersonales favorecidos por habilidades que les permitan dirigirse asertivamente, experimentar empatía, así como establecer relaciones sociales de bienestar (UNICEF, 2022). Carecer de éstas, o ser poco hábil en ellas, comprenderá el inevitable deterioro de la Competencia Social y por ende, dificultades en sus interacciones cotidianas (Bisquerra, 2009).

Cabe señalar que cada ser humano vive condiciones individuales a partir de factores como el contexto, la familia y el propio nivel de desarrollo por lo que, cuando se trabaja desde el área de la educación especial, es necesario tener en cuenta las particularidades de la población con quien se realice, en orden de verdaderamente responder a sus necesidades de apoyo y oportunidades de mejora. Por ello, en el próximo apartado se analiza el caso específico de los y las adolescentes con aptitudes sobresalientes y su Competencia Social.

### **3.4.1 COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNADO ADOLESCENTE CON APTITUDES SOBRESALIENTES**

Cada vez es más claro que la concepción de las aptitudes sobresalientes requiere comprenderse de forma multidimensional, es decir, a partir de la interrelación entre habilidades intelectuales por encima de la media (Renzulli, 2011), eventos favorables del entorno (Monks, 1993) y características de personalidad (Piechowski y Colangelo, 1984). Tal planteamiento ha sido fundamental al servir como principal motor para criticar el énfasis tradicional que se le daba a la educación de estas personas ya que históricamente se centraba en la identificación de estudiantado con alto potencial intelectual, lo que propiciaba un matiz primordial sobre las destrezas cognitivas y, a su vez, un descuido generalizado con respecto a otras áreas igualmente relevantes para su desarrollo (Renzulli, 2011), como pudieran ser sus emociones y relaciones sociales.

La desestimación del papel de las emociones en la vivencia de personas con aptitudes sobresalientes cobra mayor sentido si se considera que, a lo largo de la historia, la expresión de intensos sentimientos había sido percibida como un signo de inestabilidad, más que como muestra de una rica vida interna (Salovey y Mayer, 1990), o como parte del desarrollo íntegro de las personas.

El abandono o despreocupación sobre el aspecto socioemocional podría entonces ligarse al clásico punto de vista occidental de considerar emoción y cognición como fenómenos separados y, en ocasiones, contradictorios. Solo recientemente se comenzó a prestar atención a la relación existente entre éstos, así como su impacto combinado en las personas (Silverman, 1993; Mayer y Salovey, 2009). Tal hecho es especialmente de llamar la atención en el caso de las personas con aptitudes sobresalientes en su etapa de adolescencia, pues se ha encontrado

que la alta sensibilidad e intensidad emocional se presentan como características de su personalidad en muchos casos (Clark, 1997).

Piechowski (1991) encontró que es común que el alumnado con aptitudes sobresalientes sienta las experiencias de una forma “más vívida, absorbente, penetrante y compleja” (p.2) en comparación de alguien sin este rasgo. En concordancia, Sommers (1981) mencionó que pueden ser enérgicas, altamente concentradas en sus metas y propósitos y dotadas de una elevada intensidad emocional.

Planteamientos como éstos han sugerido la existencia de relación entre habilidad intelectual e intensidad emocional, así como la pregunta de si esta última forma parte de las aptitudes sobresalientes, o más bien se trata de un rasgo de personalidad de los individuos con tal condición (Piechowski y Colangelo, 1984).

En esa línea, Dabrowski (1972) señaló que la intensidad emocional podía entenderse como una característica positiva presente en las personas con aptitudes sobresalientes en su contexto escolar. De hecho, centró su teoría en el papel fundamental que ésta ejerce y propuso la necesidad de contemplar una teoría del desarrollo humano en la que los factores emocionales no se consideraran simplemente como “rebeldes subordinados de la razón, sino que adquieran un papel dominante como moldeadores de desarrollo” (p. 6).

Desde este planteamiento, se propuso reconocer al alumnado con aptitudes sobresalientes como sobreexcitables en distintas áreas. Lo anterior, refiriéndose a una elevada experiencia psicológica de estímulos sensoriales resultado de incrementos en la actividad neuronal común. Así, definió el concepto a partir de las siguientes características en las reacciones de estas personas:

- Exceden a la que el estímulo provocaría en la mayoría de las personas.
- Tiene mayor duración que la que tendría en la media.
- Suelen no estar relacionadas con el estímulo directamente.
- Provocan una inmediata experiencia emocional relacionada con el sistema nervioso.

Pueden existir sobreexcitabilidades en diferentes áreas de la vida, tales como: imaginativa, intelectual, psicomotora, sensitiva y emocional. Cuanto más

grandes sean, más intensa es la experiencia, es decir, la persona podría ser más sensible a las experiencias de la vida (Dabrowski, 1972).

La sobreexcitabilidad más comúnmente observada por los padres y madres del alumnado con aptitudes sobresalientes es la de tipo emocional, pues se refleja en una aumentada intensidad de sentimientos, emociones extremas y complejas y una fuerte expresión afectiva (Piechowski, 1991). Otras manifestaciones incluyen respuestas físicas como dolores de estómago y rubor o preocupación por la muerte (Piechowski, 1986), hechos que son mayormente visibles para sus personas cercanas.

De acuerdo con Dabrowski et al. (1970) los niños, niñas y adolescentes con este rasgo podrían vivir una remarcada capacidad para las relaciones profundas, mostrar fuerte apego emocional hacia las personas, lugares y cosas; tener alta sensibilidad en las relaciones personales, gustar de ser el centro de atención, presentarse a otros/as sin pudor e iniciar conversaciones con facilidad; así mismo, pueden ser propensas a la auto adulación y las confabulaciones. Por otro lado, la parte negativa comprendería falta de habilidad para la reflexión, la planificación y el esfuerzo sostenido; de igual modo, suelen ser acusados de sobre reaccionar.

En lo referente a las relaciones sociales, pueden manifestar gran sociabilidad y baja tolerancia a la soledad; del lado inverso, también corren el riesgo de tener excesiva falta de interés por la vida de otros, así como baja empatía y poca responsabilidad social. En el peor de los casos, la sensibilidad de estas personas suele incrementarse como resultado de experiencias vitales difíciles y puede llevar a un extremo autoanálisis y tendencias al aislamiento. Según Dabrowski (1996), en algunos individuos la ansiedad crónica, acompañada de excesiva timidez, puede convertirles en personas con un carácter dominante que les conduce a excesiva autocrítica, desconfianza y gran sensibilidad al rechazo.

A la luz de esta información, es posible argumentar que una persona con aptitudes sobresalientes y alto control de su sobreexcitabilidad de tipo emocional, tendría mejor manejo de sus emociones, así como experiencias sociales altamente enriquecedoras. Por el contrario, si alguien careciera de estas habilidades podría concurrir con dificultades para su desarrollo personal y social.

En esa línea, Zavala (2015) encontró que, desde la perspectiva del propio alumnado con aptitudes sobresalientes, se reconocían a sí mismos con niveles elevados de sobreexcitabilidad emocional, misma que podía actuar positivamente para desarrollar de forma óptima su potencial íntegro o, en el extremo contrario, obstaculizarlo.

A pesar de los hallazgos de autores como Piechowski (1991), Dabrowski (1996) y Zavala (2015), la realidad es que actualmente aún se encuentra poco consenso acerca los efectos reales de tal sobreexcitabilidad. Por un lado, se ubican quienes han encontrado ventajas del alumnado adolescente con aptitudes sobresalientes en comparación de otros con desarrollo típico, pues los primeros muestran mayores niveles de autoconciencia  $-t=5.861, p<.05-$ , manejo de emociones  $-t=5.190, p<.05-$  y motivación  $-t=6.587, p<.05-$  (Akca, 2010; Lee y Olszerski-Kubilius, 2006). En consecuencia, estudiantes destacados puntúan más alto en variables que tienen que ver con conciencia interpersonal  $-F(2,436) = 3.803, p<.05-$ , adaptabilidad  $-F(2,436) = 12.384, p<.001-$  y regulación de estrés  $-F(2,436) = 13.608, p<.001-$  (Buenrostro et al., 2013).

Pero, por otro lado, también se ha observado que la población sobresaliente es susceptible a presentar dificultades en la gestión de estrés y menos habilidad social (Schrewean et al., 2006). De este modo, pueden vivir dificultad en el ajuste psicosocial o relaciones sociales problemáticas, lo que dio pie la hipótesis de que, entre mayor Coeficiente Intelectual, mayor riesgo de desajuste social (Dauber y Bendow, 1990). En la misma línea, es posible que no sepan manejar ni expresar sus emociones y utilicen su inteligencia para exponer argumentos razonables y evitar temores; o bien, no conozcan cómo relacionarse debido a la diferencia de intereses y/o valores que puedan tener con sus compañeros/as (Zavala, 2015) y vivan dificultades en su vinculación con otros.

Como se observa, la evidencia continúa mayormente dispersa y requiere de seguir en estudio para darle una dirección más clara. No obstante, donde sí parece haber mayor consenso es en la advertencia de que este grupo no sólo piensa de forma diferente a sus compañeros, sino también siente de modo diferenciado (Zavala, 2015). Por tanto, si no encuentran ambientes educativos que tomen en cuenta sus características de aprendizaje y momento de vida, corren el riesgo de



enfrentar grandes situaciones de vulnerabilidad de su desarrollo socioemocional (Ordaz y Acle, 2012).

A partir del análisis de la literatura presentado se deducen dos hechos acerca del mundo interno de esta población: primeramente, en lo referente a su vivencia de emociones de modo intrapersonal poseen tanto áreas fuertes como vulnerables y, segundo, en el rubro social resulta más común observar oportunidades de mejora y riesgos en su progreso si no se interviene adecuadamente. Por ello, se consideró indispensable la incorporación de entrenamiento en Competencia Social, con el objetivo de fomentar la adquisición de habilidades que favorezcan su desarrollo realmente integral.

Algunos estudios se han dedicado a valorar la eficacia de programas de este tipo, sobre todo en edades de educación básica y para los que han encontrado en general efectos positivos (Damasio, 2010). En esa dirección, Filella-Guiu et al. (2014) hallaron mejoras importantes en el manejo de relaciones intra e interpersonales ( $F(1,346) = 28.636, p < 0.001, \eta^2 = 0.076$ ), adaptabilidad ( $F(1,346) = 21.473, p < 0.001, \eta^2 = 0.058$ ), gestión de estrés ( $F(1,346) = 9.652, p < 0.002, \eta^2 = 0.027$ ) e impresión positiva ( $F(1,346) = 26.979, p < 0.001, \eta^2 = 0.072$ ), en niños y niñas de entre 8 y 12 años, siempre que se les acompañaba personalmente en el entrenamiento. De igual modo, otras intervenciones han mostrado efectos de menor agresividad y timidez de los participantes después de realizarse (Gormley et al., 2011).

Una limitante de las investigaciones es que han dotado de información que, si bien hasta hace poco tiempo era pertinente de acuerdo con el contexto normal, hoy día requieren considerar que en los últimos tres años el mundo entero se ha visto envuelto en una pandemia sin precedentes, que ha cambiado notablemente la forma en que las personas viven y se relacionan entre sí y ha provocado efectos aún poco conocidos. Por ello, en el último apartado del capítulo se contextualiza lo que ha ocurrido con la Competencia Social durante la época de confinamiento y sus posibles efectos de cara a la integración a la nueva normalidad para la que el mundo se encuentra en proceso de transición.

### **3.5 AFECTACIONES SOCIOEMOCIONALES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA DE COVID-19**

En la actualidad el suceso de pandemia por COVID-19 ha matizado las deficiencias existentes con respecto a la promoción de competencias socioemocionales en toda la población. Investigaciones previas de otros procesos epidémicos han puesto atención en los riesgos y el impacto potencial sobre las enfermedades mentales existentes, así como la presencia o agudización de síntomas de malestar emocional en las personas, a partir de los efectos que han tenido los distintos brotes (Fiorillo y Gorwood, 2020).

Poner a las poblaciones bajo aislamiento puede conducir a severos problemas psicológicos, agravados por el miedo y la incertidumbre. Además, el confinamiento en espacios pequeños durante períodos prolongados puede conducir a la histeria masiva y la desintegración de la salud mental (Barbisch et al., 2015).

De esta forma, el confinamiento ha provocado cambios significativos en la vida y rutina de las personas, no obstante, los efectos negativos de lo anterior se han matizado en poblaciones como niños, niñas y adolescentes (NNA), dado su momento del desarrollo y la importancia que ejerce el papel social en éste (OMS, 2020). Para esta población el cierre de escuelas significó la pérdida de importantes servicios sociales y de protección, y limitó notablemente la relación entre pares y docentes, así como la construcción de redes sociales tanto para el alumnado como para sus familias.

En un estudio realizado por Cruz (2021) se encontró que, a raíz de la pandemia, los NNA han presentado altos índices de conductas y emociones asociadas a problemas como ansiedad, retraimiento y depresión. Otros estudios advirtieron también del aumento del abuso y abandono de estas personas (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2019). En la misma línea, las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica [APPPC] hallaron que, desde el comienzo de la pandemia, el grupo de adolescentes se despuntó como el más heterogéneo en cuanto a la respuesta adaptativa, es decir, algunos se mostraron muy contrariados por la situación de encierro, mientras otros evitaban salir por temor al contagio o por evitar hacer frente a exigencias difíciles de socialización (APPPC, 2020).

En el ámbito escolar, se ha observado que el alumnado que solía tener un buen rendimiento escolar antes de la pandemia, ahora se encontraba saturado y ansioso por la elevada exigencia escolar y la menor presencia de tutores y profesores, mientras que aquellos que tenían dificultades han mostrado aún menor implicación en su educación, ya que les cuesta organizarse por su cuenta, tienden a pasar más horas en internet y viven desorganización de tareas y tiempos (Cruz, 2021).

A raíz de las investigaciones citadas se deduce entonces que, para los y las adolescentes, el efecto sufrido durante el cierre de escuelas y el confinamiento ha sido considerablemente negativo a nivel socioemocional y, en caso de no atenderse, es probable que esto se perpetúe a largo plazo (Cifuentes, 2020). Ante ello, es evidente la necesidad de plantear intervenciones que les apoyen a recuperar o, en su caso, desarrollar competencias que les permitan integrarse a la nueva normalidad de manera provechosa.

Como respuesta, la SEP se ha planteado propuestas de trabajo que aborden la gestión de emociones y fortalecimiento de relaciones sociales entre el personal docente, directivo, alumnado y familias. En esa dirección, se ha vislumbrado la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en el estudiantado para contribuir a que los integrantes de las comunidades escolares afronten las situaciones con mejores recursos, en vista de que los últimos años han elevado su nivel de emociones como el enojo, tristeza, temor, angustia, ansiedad, depresión, etc. (SEP, 2021). Así, han implementado estrategias de soporte que tienen como objetivo el ayudar al restablecimiento emocional y social del estudiantado, con el objetivo de generar alivio de angustias, temores, miedos y ansiedades generadas a consecuencia de la situación de emergencia, para restablecer el equilibrio entre el individuo, sus pares y su entorno social (SEP, 2022).

Adicionalmente, el CONEVAL (2020) identificó que las consecuencias del confinamiento afectaron adicionalmente a los grupos de población más vulnerables, entre quienes destaca el alumnado que requiere educación especial y en específico aquellos con aptitudes sobresalientes dadas sus características de sobreexcitabilidad.

Para el caso del estudiantado con aptitudes sobresalientes, si bien la propia SEP (2017) reconoció la importancia de un contexto facilitador (aula, escuela y familia) para permitirles el desarrollo pleno de sus capacidades y el satisfacer sus necesidades e intereses, el rubro emocional continúa solamente referido desde la perspectiva familiar, bajo el argumento de que el tema es de los que más suele preocupar a los padres y madres debido a la marcada diferencia que puede darse con el resto de personas, por lo que es conveniente que se trabaje desde tal ámbito. Así pues, dicha instancia no ahonda en cómo podría o debería apoyarse desde la perspectiva escolar.

Al mismo tiempo, previo a la pandemia se podían encontrar dos documentos en la página web de la SEP: *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006) y *Propuesta para la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos que cursan educación básica en el estado de Guanajuato* (SEP, 2010), sin embargo, a partir del suceso mencionado se consideró que ambas estaban descontextualizadas ante las nuevas circunstancias derivadas especialmente de la situación de confinamiento y las condiciones de distanciamiento social.

Más recientemente, la propia SEP (2022) emitió un documento guía para la intervención para alumnado con aptitudes sobresalientes e incluyó aspectos a considerarse en la nueva normalidad, no obstante, éste se enfocó en ofrecer pautas generales de intervención en temas académicos, sin ahondar en cómo hacerlo en temas del campo socioemocional. Si bien se reconoce su importancia, no brinda herramientas para llevarlo a cabo.

Los tres documentos de la SEP (2006, 2010, 2022) han reconocido la persistencia de un trabajo irregular no sólo entre las distintas entidades del país, sino también entre los servicios de una misma entidad, esto como consecuencia de la falta de lineamientos y normas que orienten la práctica educativa nacional. Así mismo, Covarrubias (2014) señaló que si bien muchos de los sustentos teóricos propuestos se han esforzado por ser adecuados para la población mexicana, la mayor debilidad se encuentra en la forma en que se opera y se ha puesto en marcha, a partir del poco énfasis en la promoción realmente efectiva de programas benéficos para la atención de las necesidades educativas de este alumnado.

## CAPÍTULO 4. MÉTODO

### JUSTIFICACIÓN

A lo largo de su historia el SEM ha privilegiado el fortalecimiento de habilidades cognitivas por encima de las demás, bajo la idea de que esto sería sinónimo de calidad en la educación (González, 2021). No obstante, ello ha resultado indirectamente en problemas sociales a largo plazo como el consumo irresponsable de drogas, comportamientos de riesgo en adolescentes, índices altos de violencia, así como niveles elevados de ansiedad, estrés y depresión (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Lo anterior se relaciona directamente con que el propio sistema ha dejado de lado la promoción de otras áreas igual de relevantes para el desarrollo pleno de las personas, como lo son la social y la emocional.

Como respuesta, la SEP (2017) ha comenzado la transición desde un currículo rígido, saturado y enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno que permitiera profundizar en aprendizajes clave y el abordaje de habilidades socioemocionales y valores, en dirección de representar un elemento complementario para el desarrollo cognitivo, con el fin de fomentar una formación realmente integral.

La propia SEP (2020) hizo énfasis en la importancia de la promoción del rubro socioemocional a través de la escuela formal porque, al ser las aulas un medio de interacción tan importante en la vida del alumnado, tienen la capacidad de ejercer una mayor influencia en comparación con otros contextos. Este dato es crucial de cara a los nuevos retos educativos que trajo consigo la situación de confinamiento por Covid-19, pues a través de fenómenos como la digitalización se cambió totalmente el modo de aplicación de los planes educativos (Jiménez et al., 2021) y, sobre todo, representó una oportunidad para redefinir las necesidades de aprendizaje para la humanidad, la gran mayoría ahora relacionadas directamente con competencias socioemocionales (Bisquerra y López-Cassa, 2020) y el objetivo de afrontar mejor preparados la nueva realidad.

Cuando se traslada esta necesidad al campo de la educación especial se encuentra poca claridad con respecto a la concretización de una propuesta de intervención que incluya a la educación socioemocional (SEP, 2022). Por ejemplo, en el caso del estudiado con aptitudes sobresalientes, al analizar los tres

documentos dirigidos a su atención desde la educación formal (SEP, 2006, 2010, 2022), se observa que se enfocaron únicamente en estrategias cognitivas de aprendizaje por sobre su desarrollo socioemocional, además de hallarse descontextualizados a partir de las circunstancias especiales vividas por el confinamiento por Covid-19 y las alternativas de educación en línea e híbridas.

Al respecto, autoras como Ordaz y Acle (2012) y Zavala (2015) han advertido del riesgo al que se expone a las personas con aptitudes sobresalientes cuando se vive una promoción educativa desigual en tanto a habilidades para la vida; entre ellas, destacan las que tiene que ver con Competencia Social (Dauber y Bendow, 1990; Schewean et al., 2006).

En esa dirección, para el presente estudio se eligió trabajar con personas con aptitudes sobresalientes ya que se trata de una población a la que erróneamente se le ha fomentado con mayor énfasis en el aprovechamiento de sus recursos intelectuales por encima de otros, lo que significa un riesgo de afectar negativamente el resto de dimensiones en su vida cotidiana (Zavala, 2015). Así mismo, Romagnosa (2013) argumentó que al existir muy poca evidencia sobre educación socioemocional para esta población se propicia un descuido en el abordaje de sus necesidades educativas integras se crean barreras para su aprendizaje pleno.

De acuerdo con informes de la OMS (2020) los efectos negativos de este descuido se matizan cuando se trata de sujetos en edades escolares, como los niños, niñas y adolescentes, para quienes la socialización se restringió considerablemente con el cierre de escuelas. Por tal razón, para el estudio se optó por el alumnado que estuviera en la etapa de la adolescencia debido a que el desarrollo de Competencia Social cobra un papel preponderante en la consecución de su personalidad sana, diferenciada y con sentido de comunidad (Mendoza, 2019). Es decir, existe la posibilidad de brindarles conocimientos que les permitan distinguirse y colaborar con su comunidad para formar futuros adultos responsables, comprometidos con su medio y con habilidad para integrarse a la nueva realidad (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Los planteamientos anteriores coinciden con lo reportado en Filella-Guiu et al. (2014) quienes encontraron que los programas enfocados en la promoción de

Competencia Social favorecen especialmente a alumnado en etapas de transición, al permitirles fortalecer componentes interpersonales, adaptabilidad y manejo de estrés ante situaciones sociales. Así mismo, al tratarse de un periodo de construcción de distintos intereses, necesidades y retos a los que tenían en la niñez, precisan aprender nuevas formas de expresión y de relación con otros y otras (Renom, 2003), para lo que la promoción de esta competencia a mediano y largo plazo resulta clave.

Adicionalmente, según la perspectiva del enriquecimiento curricular (Renzulli, 2012) para que la intervención sea efectiva, es conveniente no aislar al estudiantado de su medio, sino volver éste mayormente rico en recursos e interacciones. De este modo, se beneficiará no solo de trabajar de manera individual o con otras personas con la misma condición, sino que se verá impactado positivamente a través de la interacción con sus pares, esto es, con otros alumnos y alumnas con y sin aptitudes sobresalientes; por tanto, el proceso de enseñanza de Competencia Social debe plantearse también en función del aula en general (Bisquerra, 2009).

Es así que, en el presente trabajo se decidió por la creación e implementación de un programa de enriquecimiento en Competencia Social para alumnado adolescente con y sin aptitudes sobresalientes.

Cabe aclarar que el objetivo de desarrollar Competencia Social no es la creación de seres perfectos que no se equivoquen, pues difícilmente se puede llegar a un grado de expertiz final (Bisquerra, 2009). En cambio, se trata de habilidades que se mejorarán conforme al paso de los años y nunca se llegará a un punto último. Significa un crecer y mejorar constantemente: un aprendizaje para la vida cuyo fin es la vivencia de emociones de manera satisfactoria para las personas y el aprender a fluir con ellas (González, 2021), es decir, que no abrumen, bloqueen, o afecten negativamente cuando se viven, sino que se concienticen, regulen y usen para la promoción de estados de bienestar y relaciones sociales exitosas.

## **OBJETIVO GENERAL**

Favorecer la Competencia Social de alumnado con y sin aptitudes sobresalientes.

## **CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO**

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto que permitió recopilar, analizar y vincular herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, en un solo estudio (Creswell, 2012).

## **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Se solicitó el permiso de las autoridades educativas para realizar el trabajo. Para la evaluación inicial e implementación de los programas educativos se pidió la participación voluntaria de los y las estudiantes y se brindó una copia del consentimiento informado a las familias en el que se mencionaban las condiciones de trabajo, así como acuerdos de garantía de confidencialidad y seguridad.

Por cuestiones ajenas a las posibilidades del programa, no fue posible realizar una devolución de resultados a la población, en su lugar, se consideró priorizar una sesión de cierre y extender agradecimiento a las autoridades y participantes pertinentes.

## **ETAPAS DEL ESTUDIO**

El presente informe de prácticas se estructuró en tres etapas:

1. Construcción de instrumentos para la evaluación de las características del alumnado y su contexto.
2. Evaluación de las características del alumnado y su contexto.
3. Instrumentación de un programa de intervención y valoración de sus efectos.

## **CONTEXTO**

A raíz de los sucesos ocasionados por la pandemia de Covid-19 alrededor de todo el mundo, el presente estudio se dividió en dos contextos de acuerdo con las necesidades de distanciamiento social predominantes en cada etapa.



La etapa uno se realizó de forma documental, a través de trabajo a distancia y en línea, para lo que se ocupó la aplicación “Zoom”, la cual se trata de un servicio basado en la nube que puede ser utilizado para comunicarse con otras personas ya sea por medio de vídeo, audio, o ambas; al mismo tiempo, se puede disponer de chats en vivo, así como grabar las videollamadas o reuniones virtuales si se requiriese. La herramienta se encuentra disponible en computadoras, teléfonos inteligentes y tabletas, volviéndolo un medio de comunicación accesible.

En tanto a las etapas dos y tres se llevaron a cabo de modo empírico por medio de una modalidad híbrida, es decir, que incluyó el uso de materiales en línea y presencial. Respecto a ésta última, correspondió a una escuela secundaria ubicada en la Alcaldía de Iztapalapa que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) tiene una extensión de 105.8 km<sup>2</sup>, lo que representa el 7.5 % de la superficie de la Ciudad de México, México. Su población está compuesta por alrededor de 1, 815, 786 habitantes, lo que significa el 20.5% del estado, situándose como la más poblada de las 16 existentes. Esta demarcación presenta condiciones socioeconómicas con bajo índice de desarrollo humano, así como altos niveles de marginación social, falta de acceso a los servicios básicos en las viviendas y rezago educativo (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2021).

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa –DGESI-- (2010) señaló que, en tal alcaldía, se brindan los servicios educativos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y para adultos, asimismo existen otras dependencias que permiten que la población tenga acceso a la educación. Por otro lado, se reporta un nivel de aprovechamiento en las escuelas primarias de 96.1% y en la secundaria de 74.8%, mientras que un gran sector tiene que abandonar su instrucción para integrarse a la fuerza laboral después de dicha etapa (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Humano –INAFED--, 2011).

En los próximos apartados se detalla cada una de las etapas previamente mencionadas.

## **ETAPA 1. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SU CONTEXTO**

### **DELIMITACIÓN DEL TEMA**

A raíz de las condiciones de distanciamiento social implementadas durante el lapso correspondiente a la evaluación inicial, se optó por el trabajo en línea y a distancia. Por consiguiente, se encontró que la información referente a la adaptación de instrumentos en tal modalidad era escasa pues, como puede inferirse, la pandemia ha sido un momento histórico inédito para el que no se contaba con la preparación necesaria (Bisquerra y López-Cassá, 2020). En consecuencia, tuvieron que reajustarse pruebas que permitieran ser aplicadas a través de medios digitales y se adecuaron a las nuevas preocupaciones acerca de los efectos que el confinamiento ha tenido (Pérez y Tabares, 2021).

Así, a través de una revisión documental acerca de rasgos en riesgo de verse afectados por el confinamiento por la Covid-19, se eligió enfocarse en tres que, de acuerdo con literatura reciente (Cruz, 2021), resultan de gran relevancia: aptitudes sobresalientes (Covarrubias, 2018; Renzulli y Reiss, 2018), convivencia escolar (González et al., 2020) y factores de riesgo para el ausentismo (Jiménez-Soto y Ochoa-Encalada, 2021) y la deserción escolar (Razeto, 2020).

De igual modo, se valoró que para dicho momento la mayoría del tiempo de la educación formal ocurría en los hogares de cada estudiante; por ello, se tomó la decisión de que las evaluaciones habrían de tomar en cuenta tanto la valoración docente, como la perspectiva de las familias y del estudiantado en sí mismo, con la finalidad de obtener un panorama más completo de la situación escolar (Pérez-Escoda, 2016), además de contribuir a disminuir los riesgos de cometer errores o injusticias valorativas (Bautista, 2002).

### **OBJETIVO**

Diseñar instrumentos digitales para docentes, familias y estudiantes, que evalúen aptitudes sobresalientes, estilos de convivencia escolar y factores de ausentismo y deserción escolar en alumnado de nivel secundaria.

## HERRAMIENTAS

- Computadoras.
- Plataforma digital "Zoom".
- Paquetería Microsoft Office (en su modalidad en línea).
- Paquetería de Google.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

Se revisaron seis libros, cuatro artículos de investigación, dos tesis y un informe público, relacionados con las temáticas en cuestión; todos en su versión digital (Ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Fuentes documentales*

Autor(es) y año	Tipo de documento	Aportaciones sustraídas
Covarrubias, P. (2018).	Artículo	Conceptos en torno a la aptitud sobresaliente
Jiménez-Soto, M. C. y Ochoa-Encalada, S. C. (2021). Proyecto	Artículo	Factores asociados a la deserción escolar: familiares, migración, económicos. Importancia del proyecto de vida para prevenir la deserción escolar.
Razeto, A. (2020).	Artículo	Conceptualización y estrategias preventivas del ausentismo escolar.
González, A., Zacatelco, F. y Acle, G. (2020).	Artículo inédito	Contexto cultural y político contra el bullying y la violencia en México.
Delors, J. (1996).	Libro	Pilares de la educación: aula pacífica, actuar docente, sana convivencia.
Hays, P. (2012).	Libro	Factores promotores de paz y violencia. Complejidades culturales, privilegio, discriminación, exclusión.
Tappan, M. (2005).	Libro	Educación moral: perspectiva sociocultural de la moral.

Autor(es) y año	Tipo de documento	Aportaciones sustraídas
Zacatelco, F. (2015).	Libro	Relevancia y procedimientos para la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en México.
Monks, F. y Katzko, M. (2005).	Capítulo de libro	Educación del alumno con aptitudes sobresalientes.
Renzulli, J. y Reiss, S. (2018).	Capítulo de libro	Modelo de los tres anillos. Definición y caracterización del alumnado con aptitudes sobresalientes.
Durán, T. D. D. (2021).	Tesis doctoral	Modelos teóricos de la motivación escolar
González, J. (2016).	Tesis de grado	Enfoques explicativos de abandono escolar. Motivación y sus variables en el contexto escolar.
Organización Mundial de la Salud, (2003).	Informe público	Conceptualización, clasificación y estrategias para disminuir la violencia.

Nota: Elaboración propia

Adicionalmente, se realizó una búsqueda bibliográfica con el fin de identificar medidas de evaluación para cada uno de los rasgos mencionados. Los instrumentos revisados se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Instrumentos de referencia*

Documento	Autor(es) y año	Rasgos que evalúa
Escala de nominación del maestro	Zacatelco et al, 2013.	Aptitudes sobresalientes a través de: Habilidad por encima de la media, creatividad, compromiso con las tareas y aspectos socioafectivos.
Bullying self-identification scale and Bullying classmate nomination scale (Versión traducida)	Crochick y Crochick, 2017.	Violencia entre pares (física, psicológica, verbal, social, sexual y no verbal). Desigualdad de poder (Agresor y víctima).

Documento	Autor(es) y año	Rasgos que evalúa
Preguntas guía para violencia y bullying (alumnos)	Entrevista semiestructurada (manuscrito inédito).	Características, consecuencias, motivaciones y sentimientos acerca del bullying, cyberbullying y violencia.
Guía para la conducción del grupo focal (violencia bullying profesores)	Entrevista semiestructurada (manuscrito inédito).	Percepción y actitudes del docente hacia sus alumnos, sus familias y la escuela. Comportamientos violentos, bullying y cyberbullying.
Versión modificada del cuestionario sobre acoso escolar	Sullivan et al., 2005.	Violencia entre pares (Física, psicológica, verbal y no verbal). Desigualdad de poder (Agresor, víctima y observador).

Nota: Elaboración propia.

## ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

Una vez consultadas las distintas fuentes de información, se crearon dimensiones representativas de cada uno, así como definiciones e indicadores que los esclarecen.

Para el concepto de aptitudes sobresalientes se retomaron las tres dimensiones propuestas por Renzulli y Reiss (2018): habilidad por encima de la media, alta creatividad y elevado compromiso con las tareas; así mismo, se incluyó un cuarto factor relacionado con aspectos socioemocionales (Silverman y Davis, 2009) como se recomendó en Bisquerra y López-Cassá (2020) debido a la relevancia que tiene esta área para el desarrollo íntegro de todas las personas (Ver Tabla 7).

**Tabla 7**

*Dimensiones de las aptitudes sobresalientes*

Rasgo	Dimensiones	Definición de cada dimensión
Aptitudes sobresalientes	-Habilidad por encima de la media (Renzulli y Reiss, 2018).	Enfatiza el rendimiento de capacidades generales, incluye el procesamiento de la información, integrar experiencias y saber involucrarse en el pensamiento abstracto.
	-Creatividad (Renzulli y Reiss, 2018).	Elemento multifactorial que incluye la originalidad de pensamiento, la capacidad de otorgar enfoques novedosos, la capacidad de inhibir los convencionalismos y los procedimientos establecidos
	-Compromiso con la tarea (Renzulli y Reiss, 2018).	Motivación enfocada que se aplica a un problema particular o área de desempeño específica, se puede describir en términos de perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo.
	-Aspectos socioemocionales (Silverman y Davis, 2009).	Capacidad para ser conscientes, asimilar, comprender, regular y expresar conductas y emociones. Los indicadores de esta área son: perfeccionismo (gran interés por alcanzar los mejores resultados), liderazgo (capacidad de resolución de problemas, comunicación interpersonal y toma de decisiones), interacción con sus pares (participación conjunta y reciprocidad entre los miembros de un grupo), autoconciencia emocional (fácil reconocimiento y/o manifestación de emociones y afectos) y autoconciencia moral (clara comprensión de las consecuencias e implicaciones éticas y morales de las acciones propias y ajenas).

Nota: elaboración propia.

En el caso de la variable convivencia escolar se retomaron las dimensiones de: sana convivencia (Delors, 1996), violencia (OMS, 2003), bullying (Sullivan, 2005) y ciberbullying (Olweus, 2012) – Ver Tabla 8-.

**Tabla 8**

*Dimensiones de convivencia escolar*

Rasgo	Dimensión	Definición
Convivencia escolar	Sana convivencia (Delors, 1996).	Coexistencia armónica de los miembros de la comunidad escolar, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.
	Violencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003).	Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones
	Bullying (Sullivan, 2005).	Actos violentos que tienen lugar entre compañeros de escuela y centran su atención en tres características de las conductas: la intención de causar daño, su carácter reiterado y la existencia de una desigualdad de poder, que ocasiona que el agredido encuentre difícil defenderse.
	Ciberbullying (Olweus, 2012).	Es una conducta de acoso entre iguales en el entorno de las tecnologías que incluye actuaciones de chantaje, insultos, difusión de información lesiva o difamatoria, o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

Nota: elaboración propia.

En cuanto al ausentismo y deserción escolar se retomaron las siguientes dimensiones: factores de riesgo personales, sociales y escolares (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021), así como la motivación (Gaeta et al., 2012; Ryan y Deci, 2000) –Ver Tabla 9.

**Tabla 9**

*Factores de riesgo para ausentismo y deserción escolar*

Definición de los rasgos	Dimensiones	Indicadores
<p><b>El ausentismo</b> es la inasistencia reiterada o prolongada a clases durante el año escolar muestra del desapego, desenganche o una desvinculación de los niños y jóvenes con la institución escolar (Razeto, 2020). Por su parte, la <b>deserción escolar</b> es el siguiente nivel del ausentismo, es decir, el abandono total de los estudios (Jiménez-Soto y Ochoa-Encalada, 2021).</p>	Personal (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021).	Desinterés por el aprendizaje, poca utilidad al estudio, poco valor a la tarea, bajo autoconcepto académico, aburrimiento, embarazo, adicciones, salud mental.
	Social (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021).	Falta de relaciones sociales con pares y profesores, con los miembros de la familia, participación de los padres en la educación de los hijos, enfermos en el hogar, presencia de hermanos absentistas, problemas económicos
	Escolares (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021).	No entender las instrucciones del profesor, ambiente escolar inseguro, clima de aprendizaje.
	Motivación escolar (Gaeta et al., 2012; Ryan y Deci, 2000).	Disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos.

Nota: Se encontró que ambos rasgos coinciden en tener los mismos factores de riesgo.



Definidas las dimensiones, se comparó tal información con una revisión de instrumentos para su medición, no obstante, los materiales encontrados sólo contaban con disponibilidad para su aplicación presencial, hecho que llevó a la decisión de elaborar instrumentos digitales dadas las necesidades de distanciamiento social predominantes en el momento. De esta forma, se elaboró un primer banco de reactivos en línea constituido por 247 ítems dirigidos a adolescentes, tutores y docentes, distribuidos en tres rasgos y diez dimensiones, como se muestra en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Distribución del banco de reactivos por dimensión*

Rasgo	Dimensión	Número de reactivos
Aptitudes sobresalientes	Habilidad por encima de la media.	9
	Creatividad.	9
	Compromiso con la tarea.	9
	Aspectos socioemocionales.	6
Convivencia escolar	Sana Convivencia.	18
	Violencia.	20
	Bullying.	39
	Ciberbullying.	38
Ausentismo y deserción escolar	Factores de riesgo personales, sociales y escolares	78
	Motivación escolar	21

Nota: elaboración propia.

Los ítems se sometieron a una revisión de contenido de tipo informal por medio del equipo de trabajo conformado por: tres docentes y cinco estudiantes del programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Esto, se realizó a través de reuniones en la plataforma digital *Zoom*, con el objetivo de llegar a un consenso respecto a claridad, coherencia, relevancia y suficiencia (Escobar-Pérez y

Cuervo-Martínez, 2008) de los reactivos para, al menos, siete de los ocho integrantes (87%). Como resultado, se eligieron 203 que fueron considerados como representativos de las distintas variables.

Para culminar, se definió el formato de respuesta y orden de presentación con base en las características de edad y nivel de escolaridad de los y las participantes a evaluar, así como la disponibilidad de herramientas digitales para el diseño. De este modo, se hicieron los primeros borradores a través de la paquetería de *Microsoft Office* y, posteriormente, se adaptaron a la plataforma *Google Forms*, con las características necesarias para tener una presentación clara, comprensible y accesible.

## PRODUCTOS OBTENIDOS

Se diseñaron ocho cuestionarios distribuidos de la siguiente forma: dos para la identificación de alumnado con aptitudes sobresalientes, tres para identificar tipos de convivencia escolar y tres para la identificación de factores de riesgo para ausentismo y deserción (ver Tabla 11).

**Tabla 11**

*Descripción de los instrumentos diseñados*

Rasgo a evaluar	Nombre del cuestionario	Tipo de evaluación	Dirigido a
Aptitudes sobresalientes	Cuestionario de intereses y habilidades	Autonominación	Alumnado
	Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado	Nominación	Docentes
Convivencia Escolar	Cuestionario convivencia escolar	Autoinforme	Alumnado
	Cuestionario para docentes "Convivencia escolar"	Informe general	Docentes
	Cuestionario para familias "Convivencia escolar"	Informe general	Familias
Ausentismo y deserción	Cuestionario "Mi escuela y yo"	Autoinforme	Alumnado
	Cuestionario de contexto escolar y familiar	Informe general	Docentes
	Cuestionario para familias sobre la escuela	Informe general	Familias

Fuente: Elaboración propia.

Cada cuestionario contó con una sección de instrucciones que incluyó un ejemplo de cómo contestarlo, además de explicitar el objetivo y las condiciones de confidencialidad del instrumento. En los próximos apartados se explican cada uno de ellos con mayor detalle a partir de los rasgos que buscaron evaluar.

## **Estructura de los instrumentos**

- **Aptitudes sobresalientes**

Se elaboraron dos instrumentos, uno de nombre *Cuestionario de intereses y habilidades* que se dirigió hacia la autonominación del estudiantado y el *Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado*, el cual responderían los y las profesoras a partir de su perspectiva de cada alumno/a.

El primero constó de 14 reactivos que contenían comparaciones del desempeño, creatividad y motivación del estudiante respecto a sus propios compañeros y compañeras de clase. El formato de respuesta fue de tipo Likert de cinco puntos (mucho menos, menos, igual, más y mucho más). Éste se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/rX2YVzEUUE2at4Yh7>.

El segundo se constituyó por un cuadro de doble entrada que en las filas tenía el nombre de cada estudiante y en las columnas características relacionadas con aptitudes sobresalientes. Así, se compuso de 16 reactivos presentados a lo largo de cuatro secciones, cada una correspondiente a las dimensiones de: desempeño por encima de la media, creatividad, compromiso con la tarea y factores socioemocionales. La solicitud fue que el o la docente seleccionara únicamente al alumnado que presentara la descripción señalada. Este material se puede ubicar en el siguiente enlace: <https://forms.gle/brmxckFcaCoac3J49>.

- **Convivencia escolar**

Se elaboraron tres instrumentos: el *Cuestionario convivencia escolar* para el alumnado, el *Cuestionario para docentes "Convivencia escolar"* planteado para los y las docentes y el *Cuestionario para familias "Convivencia escolar"* el cual se dirigió a la persona tutora del alumno/a.

El primero constó de tres apartados de preguntas: la sección inicial se dirigió a evaluar el estilo de convivencia (sano o con violencia) en el salón de clases, a

través de 14 reactivos con cinco alternativas de respuesta (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). La segunda sección buscó reconocer participantes de bullying por medio de 12 ítems con una descripción de frecuencia de conductas que cada alumno/a había realizado en los últimos tres meses, para lo que se presentaron cinco opciones de respuesta (ninguna, 1 o 2 veces en los últimos tres meses, 1 a 3 veces por mes, 1 a 4 veces por semana y todos los días). En la última sección se trató de reconocer a participantes de Ciber Bullying mediante 8 reactivos que solicitaban identificar cuántas veces en el último mes el estudiantado había participado en conductas de tal fenómeno; las opciones de respuesta fueron cinco (nunca, una vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y 6 o más veces). Este instrumento se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/Dkef8kQkheRBeasC7>.

El segundo se estructuró en 33 reactivos que buscaron conocer la percepción de los y las docentes respecto a los estilos de convivencia (sana o con violencia) en su aula, así como participantes de bullying y ciberbullying. El formato de respuesta fue de tipo Likert con seis opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé. Este material se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/Epr2tPu2ojB6bpjQ6>.

Por último, el tercero constó de 33 reactivos que trataban de conocer la percepción de las familias respecto a los estilos de convivencia en la escuela, así como la identificación de conductas del alumnado asistente relacionadas con bullying y ciberbullying. El formato para responder fue de tipo Likert con seis opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé. Tal instrumento se ubica en el siguiente enlace: <https://forms.gle/HaPwPmWVjLEmbDER9>.

- **Factores de riesgo de Ausentismo y deserción**

Se elaboraron tres instrumentos: El cuestionario *Mi escuela y yo* para el alumnado, el *Cuestionario de contexto escolar y familiar* con la plantilla docente como destinatario y el *Cuestionario para familias sobre la escuela* que se dirigió a la persona tutora en casa del alumno/a.

El primero contuvo 29 reactivos dirigidos a conocer factores de riesgo en el propio alumno de manera personal, escolar y social, así como sus niveles de motivación. Del reactivo 1 al 25 las opciones de respuesta fueron tipo Likert (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre), y del 26 al 29 fueron preguntas dicotómicas con alternativas de resolución de “sí” y “no”. Este material se encuentra disponible en: <https://forms.gle/B2eHGcCavVrkxJdU8>.

En el caso del segundo, se buscó conocer factores de riesgo personales, escolares y sociales, así como niveles de motivación del alumnado, a través de la visión de sus docentes. Constó de 14 reactivos divididos en dos secciones: la primera de ellas fue del ítem 1 al 3 y buscó recoger información acerca de factores provenientes de la escuela; las opciones de respuesta fueron de tipo Likert con cinco puntos (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). La segunda parte constó de un cuadro de doble entrada que tenía en las filas los nombres del alumnado y en las columnas 10 características que podrían ponerles en riesgo, a lo que se les pidió seleccionar quienes cumplían con la descripción presentada y omitir a quienes no. Este instrumento está disponible en el siguiente enlace: <https://forms.gle/gjCAjzM7U7pmssPZ6>.

Para el tercero, se trató de identificar factores de riesgo personales, escolares y sociales, así como niveles de motivación del alumnado a través de la visión de la familia. Se compuso de 30 reactivos divididos en tres secciones: la primera fue del ítem 1 al 24 con formato de respuesta tipo Likert de seis puntos (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre y no sé); la segunda, trató de tres reactivos con opciones de respuesta de *sí*, *no* y *no sé*; y, finalmente, la tercera contenía reactivos dicotómicos con resoluciones de “sí” y “no”. Este material se encuentra en el siguiente enlace: <https://forms.gle/m8bgDGDT1QjHGMtp8>.

Los ocho cuestionarios obtenidos en la presente sección se utilizaron para la evaluación aplicada en la etapa 2 del informe, como se detalla a continuación.

## **ETAPA 2. EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SU CONTEXTO**

### **OBJETIVOS**

- Identificar al alumnado con aptitudes sobresalientes.
- Conocer el clima escolar respecto a sana convivencia y violencia.
- Identificar participantes de *bullying* en cuanto a conductas de agresores y víctimas.
- Identificar participantes de ciberbullying en cuanto a conductas de agresores y víctimas.
- Identificar factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar en el alumnado.

### **CARACTERÍSTICAS**

Se utilizó un diseño no experimental, de tipo transversal (Campbell y Stanley, 1995) que consistió en una sola aplicación general de los instrumentos evaluativos a los y las participantes.

### **MUESTREO**

Fue de tipo propositivo (Mendieta, 2015) en el cual la persona a cargo de realizar la investigación se basa en su juicio para elegir a los integrantes que formarán parte del estudio. El criterio en cuestión fue que se tratara de la comunidad estudiantil de la escuela secundaria con la cual el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología con Residencia en Educación Especial había pactado previamente el acuerdo de colaboración.

### **PARTICIPANTES**

Fueron evaluados 1156 estudiantes de una Escuela Secundaria Técnica, 545 (47.1%) mujeres, 607 (52.5%) hombres y en cuatro casos (0.3%) no fue posible conocer el dato. La selección se distribuyó a lo largo de los tres grados escolares; 601 (51.98%) del turno matutino y 555 del vespertino (48.1%).

Por parte docente, participaron 25: 18 (72%) mujeres y 7 (28%) hombres, que imparten clases en diferentes grupos y grados escolares, algunos en ambos turnos escolares.

En el caso de los familiares, participaron 188 personas en total: 166 (88.2%) mujeres y 16 (11.8%) hombres. La distribución por turnos fue de 89 (47.3%) del matutino y 99 (52.6%) del vespertino.

## **INSTRUMENTOS**

Se utilizaron los ocho instrumentos diseñados en la etapa uno:

1. Cuestionario de intereses y habilidades (para alumnado).
2. Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado (para docentes).
3. Cuestionario convivencia escolar (para alumnado).
4. Cuestionario para docentes "Convivencia escolar".
5. Cuestionario para familias "Convivencia escolar".
6. Cuestionario "Mi escuela y yo" (para alumnado).
7. Cuestionario de contexto escolar y familiar (para docentes).
8. Cuestionario para familias sobre la escuela.

## **PROCEDIMIENTO**

Primeramente, se realizó contacto con las autoridades en la secundaria a través de la planta docente del programa de Maestría. Se presentó la propuesta de trabajo y se solicitó el permiso para aplicar las evaluaciones. Una vez obtenido el visto bueno, se les compartieron las ligas virtuales de cada instrumento, con el fin de que lo hicieran llegar a la comunidad educativa y fueran respondidos.

Para la aplicación se establecieron acuerdos y lapsos de entrega, no obstante, al tener ya una primera ronda de instrumentos resueltos, se observaron inconsistencias en tanto a la estructura de algunos (cambios en el orden, redacción, duración y presentación de los reactivos) probablemente derivado de ediciones por parte de los y las participantes durante el transcurso de la propia aplicación. En consecuencia, se tuvieron que realizar modificaciones nuevamente, con el fin de habilitar en su forma original cada cuestionario; adicionalmente, se realizó un registro del alumnado que ya había respondido y uno del que se encontraba

pendiente de hacerlo, esto para volver a enviar los datos de cada formulario corregido, pero solamente en solicitud de las respuestas que faltaban, con el fin de no agotar a la comunidad que ya había participado anteriormente. Nuevamente se establecieron acuerdos con respecto al tiempo de entrega y se procedió a mandar las ligas.

Mientras concurría el segundo lapso para la resolución de cuestionarios, el equipo de trabajo generó bases de datos en la paquetería de *Microsoft Office*, así como en el software *IBM SPSS Statistics 29.0* de modo que, tan pronto que se obtuvieron los datos de las aplicaciones finales, éstos se capturaron y se procedió a realizar los análisis estadísticos correspondientes.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Concluido el tiempo de aplicación se procedió a la valoración de cada uno de los rasgos. Para ello, se obtuvieron puntuaciones totales de las dimensiones que las componían a partir de frecuencias y proporciones por grado, grupo y turno.

Primero, se realizó con los instrumentos de identificación de aptitudes sobresalientes, después con los de convivencia escolar y finalmente, con los de factores de riesgo de ausentismo y deserción.

De esta forma, se establecieron los siguientes criterios de selección para cada una de las variables evaluadas:

- Alumnado con aptitudes sobresalientes: De los reportes de autonominación se consideró a quienes cuyas puntuaciones se ubicaban en el percentil 75 en, al menos, dos factores de los establecidos por Renzulli y Reiss (2016) -- capacidad por encima de la media, alta creatividad y compromiso con la tarea--. Adicionalmente, de las nominaciones por parte de los docentes se calcularon proporciones de nominación que oscilaban entre 0.00 a 1.00 (esto como resultado de dividir el número total de nominaciones entre la cantidad de profesores) y se consideró a aquellos/as estudiantes que tuvieran valores mayores a 0.50 en, al menos, dos factores de los mencionados previamente.
- Convivencia escolar: Se identificaron factores de sana convivencia y violencia en el aula a partir de las puntuaciones directas de los reactivos



correspondientes; así, se tomó como referencia a las conductas mencionadas con mayor frecuencia para plantear un clima escolar general. Por su parte, para las variables de Bullying y Ciberbullying, se identificaron casos de víctimas y agresores a partir de un comportamiento reportado, pues se planteó que sería conveniente dedicarle atención dado el potencial daño que pueden ocasionar estos fenómenos.

- Factores de riesgo para ausentismo y deserción: Se categorizaron como riesgo las puntuaciones más altas en cada reactivo. Así, si en un ítem se reportaban frecuencias de casi siempre y siempre, se codificó con el número 1, y se trató como un factor de riesgo; en cambio, si la respuesta correspondía a menor regularidad (nunca, casi nunca, algunas veces), se codificó con un 0, lo que indicaba ausencia del mismo. De esta forma, se calcularon las puntuaciones naturales a partir de la sumatoria de los factores de riesgo ponderados y, con base en los resultados de los tres instrumentos, se calcularon los percentiles. Se consideró en alto riesgo aquellos valores correspondientes al p75 que, en el caso de los reportes del alumnado fue de 7.00, para el de familias 6.00 y en el de docentes de 4.00.

## **RESULTADOS**

### **Aptitudes sobresalientes**

Se identificaron 165 alumnos con aptitudes sobresalientes, 70 resultado de autonominación y 112 de nominación por docentes; en 17 casos se encontró concordancia entre ambos reportes, lo que representó al 14.2% del estudiantado asistente a la escuela.

En el turno matutino se ubicaron 89 estudiantes con este rasgo, lo que significó el 15% del estudiantado asistente; por su parte, en el vespertino esto correspondió a 76 estudiantes, es decir, el 14% del total.

Con respecto al grado, en el que más se identificaron alumnos con aptitudes sobresalientes fue el segundo pues se ubicaron 79 (47.8%), seguido del tercero en el que se detectaron 50 (30.3%) y finalmente, el primero que contó con 36 (21.8%).

## **Convivencia escolar**

Primeramente, se encontró que las conductas más frecuentes en el aula para la promoción de sana convivencia estaban relacionadas con apoyo por parte del profesorado (78.3%), respeto por las diferencias individuales (58.2%), hacerse cumplidos entre compañeros y compañeras (48.6%) y el evitar hacer uso de apodosos ofensivos (31.2%).

Por otro lado, en tanto a indicadores de violencia en el salón de clases, las conductas más frecuentemente reportadas fueron: jugar pesado (51%), peleas entre compañeros y compañeras (31.1%), quedarse con dudas por miedo a que se rían de ellos (15.9) y la utilización de bromas para corregir por parte de los y las docentes (7.2%).

En lo referente a Bullying, se encontró que 159 estudiantes (13.75%) reportaron haber participado en al menos una conducta relacionada con víctimas; de ellos, 66 (41.5%) asistían al turno matutino y 93 (58.49%) al vespertino; respecto a los grados, 64 (40,24%) eran de primero, 44 de segundo (27.6%) y 51 (32.07%) al tercero. También, se identificaron 120 escolares (10.38%) con actitudes relacionadas como agresores, de los cuales 47 (39.16%) eran del turno matutino y 73 (60.83%) del vespertino; así mismo, 42 (35%) se encontraban en primer grado, 29 (24.16%) en segundo y 49 (40.83%) en tercero.

Por último, con respecto a Cyberbullying se observó que 45 alumnos (3.89%) habían realizado al menos una conducta referente a víctimas; de ellos 14 (31.11%) pertenecían al turno matutino y 31 (68.88%) al vespertino; en tanto a los grados, 17 (37.77%) asistían al primero, 16 (35.55%) al segundo y 12 (26.66%) al tercero. Adicionalmente, se encontraron 96 (8.3%) estudiantes con actitudes relacionadas como agresores, 31 (32.29%) del turno matutino y 65 (67.7%) del vespertino; de igual modo, 37 (38.54%) eran del primer grado, 24 (25%) del segundo y 35 (36.45%) del tercero.

## **Ausentismo y deserción**

En este rubro se identificaron 449 (38.84%) estudiantes que reportaron estar en alto riesgo; 197 (43.8%) pertenecían al turno matutino y 252 (56.2%) al vespertino. En tanto al grado escolar, se observó mayor cantidad de alumnado en riesgo en el primero (19.1%), seguido por el tercero (11.85%) y, finalmente, el segundo (7.8%).

Los factores de riesgo mencionados con mayor frecuencia por parte del alumnado fueron: la deserción escolar de algún familiar (38.4%), el sentimiento de que su vida necesita mejorar en varios aspectos (30%), el tener que cuidar de algún familiar enfermo (27%), sobre todo a raíz de la pandemia de Covid-19 y el fallecimiento de familiares cercanos por la misma razón (24%). Por su lado, el reporte de las familias coincidió en la deserción escolar de familiares (8%) como un factor de riesgo relevante, así como el sentir que su vida necesita mejorar en varios aspectos (5%) y el fallecimiento de familiares cercanos en fechas recientes (5%). En lo reportado por docentes, éstos identificaron que las causas más comunes de riesgo para su alumnado estaban relacionadas con: falta de recursos económicos (40%), falta de comprensión de instrucciones que dan profesores y profesoras (30%), cambios emocionales recurrentes en los adolescentes (28%) y la dificultad del estudiantado por reconocer la utilidad del aprendizaje en contextos cotidianos (28%).

### **ETAPA 3. *RELACIONADOS*: PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL PARA ALUMNADO CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES**

#### **OBJETIVOS**

- Instrumentar un programa de enriquecimiento de Competencia Social para alumnado con y sin aptitudes sobresalientes.
- Valorar los efectos del programa.

#### **CARACTERÍSTICAS**

Se utilizó un diseño pre-experimental (Campbell y Stanley, 1995) con un solo grupo, que incluyeron mediciones pre y post para evaluar los efectos de la intervención educativa.

#### **PARTICIPANTES**

Se realizó un muestreo propositivo (Mendieta, 2015) bajo el criterio de trabajar con un grupo completo de la escuela participante en el que, durante la etapa 2, se hubieran encontrado estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, en atención a los preceptos del modelo de atención educativa basada en el enriquecimiento (SEP, 2022).

De este modo, se seleccionaron 25 adolescentes de segundo grado de secundaria, 12 (48%) mujeres y 13 hombres (52%), en edades comprendidas entre los 13 y 15 años ( $\bar{x}=13.64$ ;  $\sigma=.638$ ).

Del total, seis estudiantes (24%) habían sido identificados con aptitudes sobresalientes en la etapa anterior del estudio: dos mujeres (33.3%) y cuatro hombres (66.6%).

#### **INSTRUMENTOS**

Se utilizó el programa de enriquecimiento titulado: “Relaciona-dos: construyendo vínculos de bienestar”. El diseño e implementación estuvo a cargo del autor del presente reporte, en conjunto de sus compañeras del programa de Maestría en Psicología de la UNAM.

Éste se estructura en 20 sesiones con una duración aproximada de 50 minutos cada una, divididas en dos bloques temáticos: compartir emociones y asertividad. El primero aborda los tópicos de comunicación expresiva y receptiva, empatía e inmediatez emocional. El segundo fomenta el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, negociación, aprender a decir “no” y toma de decisiones. En la Figura 1 se muestra el organigrama general del programa y en el Anexo 1 éste último a mayor detalle.

**Figura 1**

*Organigrama por sesiones del programa Relaciona-dos: construyendo vínculos de bienestar*

Unidad	Objetivo general	Sesión	Objetivo por session
Sesiones de presentación	Realizar integración entre las personas facilitadoras y el alumnado.	1	Realizar una presentación del programa al alumnado
		2	Realizar la evaluación inicial.
Compartir Emociones	Favorecer las habilidades del alumnado para identificar y compartir sus emociones con personas de confianza.	3	Crear en conjunto acuerdos de sana convivencia en el salón de clases
		4	Asentar los acuerdos de sana convivencia
		5	Que el alumnado practique la comunicación receptiva
		6	Que el alumnado practique la comunicación receptiva
		7	Que el alumnado practique la comunicación expresiva
		8	Que el alumnado practique la comunicación expresiva
		9	Que el alumnado practique la comunicación expresiva
		10	Que el alumnado mejore su inmediatez emocional.
		11	Fomentar la empatía entre el alumnado.
		12	Poner en práctica los aprendizajes obtenidos en el bloque
Asertividad	Favorecer conductas asertivas en el alumnado para su toma de decisiones y resolución de conflictos	13	Que el alumnado identifique los tipos de resolución de problemas presentes en la asertividad.
		14	Que el alumnado reconozca la forma de resolver problemas en sí mismo y en los y las demás.
		15	Que el alumnado ponga en práctica la resolución de problemas asertiva.
		16	Que el alumnado negocie entre sí de modo asertivo.
		17	Que el alumnado aprenda técnicas asertivas para decir “no”.
		18	Que el alumnado integre argumentos lógicos para la toma de decisiones
		19	Poner en práctica los aprendizajes obtenidos en el bloque
Sesión de cierre	Realizar un cierre y síntesis del programa con el alumnado	20	Realizar la evaluación final.

El programa se sirve de las herramientas metodológicas del aprendizaje cooperativo (Ainscow, 1999), co-enseñanza (Benninghof, 2012) y juego lúdico (Orozco y Moraña, 2020). Los recursos materiales que utiliza dependen de cada sesión, aunque en general se trata de materiales sencillos de conseguir y de uso cotidiano como colores, hojas de papel, tijeras, pegamento, material reciclado, etc.

De igual modo, utiliza evaluaciones de tipo sumativo y formativo para mejorar su implementación. Para la primera se aplicó la Escala de Competencia Social para Adolescentes (ECSA) a manera de pre y post intervención. El instrumento fue diseñado por el autor del presente con el objetivo de medir las nueve dimensiones del constructo de Competencia Social (Bisquerra, 2009) en alumnado adolescente. Es un cuestionario de auto reporte dividido en 33 reactivos, con escala de puntuación de 10 puntos que miden el grado de acuerdo en que se está con la descripción presentada. Su tiempo de aplicación es de 20 a 30 minutos en promedio y puede aplicarse tanto de manera individual, como grupal. Se conforma por un cuadernillo (2 hojas), en el que se incluyen datos de identificación, las instrucciones y los ítems. Puede ser contestada con cualquier material que permita escribir (lápiz, plumas, colores, etc.) –Ver Anexo 2—. Por su lado, la segunda fue por medio de guías de observación sistemática basadas en el cumplimiento del objetivo de cada sesión (CONAFE, 2010), así como en las actividades que más se facilitaban y dificultaban en el grupo —Ver Anexo 3—.

## **PROCEDIMIENTO**

Primeramente, se acordó con las autoridades educativas los tiempos pertinentes para el programa. Como resultado, se realizó la implementación de éste entre los meses de septiembre del 2022 y marzo del 2023.

La primera sesión sirvió para realizar un diagnóstico del grupo con respecto a su Competencia Social a través de la ECSA; como resultado, se decidió trabajar con las dimensiones de *compartir emociones* y *asertividad* pues fueron aquellas en que se notaron porcentajes de dominio menores (66% y 68%, respectivamente) en comparación con el resto (dominar las habilidades sociales básicas= 78%; respeto por los y las demás=81%; practicar la comunicación receptiva= 81%; practicar la comunicación expresiva= 74%; comportamiento prosocial y cooperación= 83%; prevención y solución de conflictos= 76%; capacidad de gestionar situaciones

emocionales= 78%). Así, se consideraron las dos principales áreas de oportunidad para todos los y las participantes.

Posteriormente, se implementaron las sesiones correspondientes al programa y una más de cierre, en que se les aplicó nuevamente la escala ECSA.

Finalizada la aplicación se procedió a valorar los efectos del programa de manera cualitativa y cuantitativa.

## **ANALISIS DE DATOS**

Para la información cualitativa se utilizó un análisis de contenido (Cáceres, 2003) por medio de las evaluaciones formativas incluidas dentro del programa, es decir, las guías de observación de cada sesión para los dos bloques temáticos. El fin fue encontrar tres criterios que apoyaran en la mejora continua de la implementación: logro del objetivo de la sesión en turno, qué actividades se facilitaron para el grupo y cuáles se dificultaron.

En tanto al apartado cuantitativo, se recurrió a la evaluación sumativa incluida dentro del programa, es decir, la aplicación pretest y post test de la escala ECSA. De esta forma, se utilizó el software *IBM SPSS Statistics 29.0* con el fin de obtener información de tipo descriptivo del grupo participante, así como para correr la prueba no paramétrica Wilcoxon y con ello conocer los cambios en el nivel de Competencia Social inicial y final del alumnado.

## **RESULTADOS**

La presente sección se organiza en dos apartados divididos de acuerdo con el tipo de datos obtenidos. Para los cualitativos, se muestran los dos bloques del programa: *compartir emociones* y *asertividad* en función de los objetivos alcanzados, ejemplos de cómo se lograron y las actividades que favorecieron o dificultaron lo anterior. Por su parte, para la información cuantitativa se expone el análisis realizado respecto a los cambios en Competencia Social reportados por el propio alumnado.

## **DATOS CUALITATIVOS**

### **BLOQUE 1: COMPARTIR EMOCIONES**

Con el objetivo de favorecer la habilidad de compartir emociones por parte del alumnado planteado para esta parte del programa, se consideró que durante el primer bloque se logró lo siguiente:

- Mejorar su comunicación receptiva.
- Mejorar su comunicación expresiva.
- Mejorar la empatía entre integrantes del grupo.
- La identificación de personas con quienes pueden compartir emociones (inmediatez emocional).

A continuación, se presentan algunas evidencias de los aprendizajes promovidos.

En la sesión cinco se realizó una actividad que consistió en adivinar canciones a través de pistas sonoras emitidas por una bocina. Se hicieron seis equipos y en cada uno se distribuyó al menos un alumno/a identificado con aptitudes sobresalientes; posteriormente, se les solicitó poner en práctica la habilidad de escuchar de manera activa para contestar correctamente de qué canción se trataba y se finalizó con una reflexión acerca de las habilidades necesarias para lograr esta tarea; se consiguió la participación del 100% del grupo asistente, sin embargo, cada uno dividió los roles de forma personal, es decir, entre sí mismos eligieron quiénes atendían, quiénes procuraban el silencio y quiénes respondían. De modo complementario, en la sesión seis se llevó a cabo una actividad de caras y gestos con los mismos equipos, que tenía por objetivo adivinar películas; de igual manera, se reflexionó con los y las estudiantes acerca de cómo habían implementado las habilidades de esperar turnos, guardar silencio y poner atención, en beneficio de su comunicación receptiva (ver Figura 2).



**Figura 2**

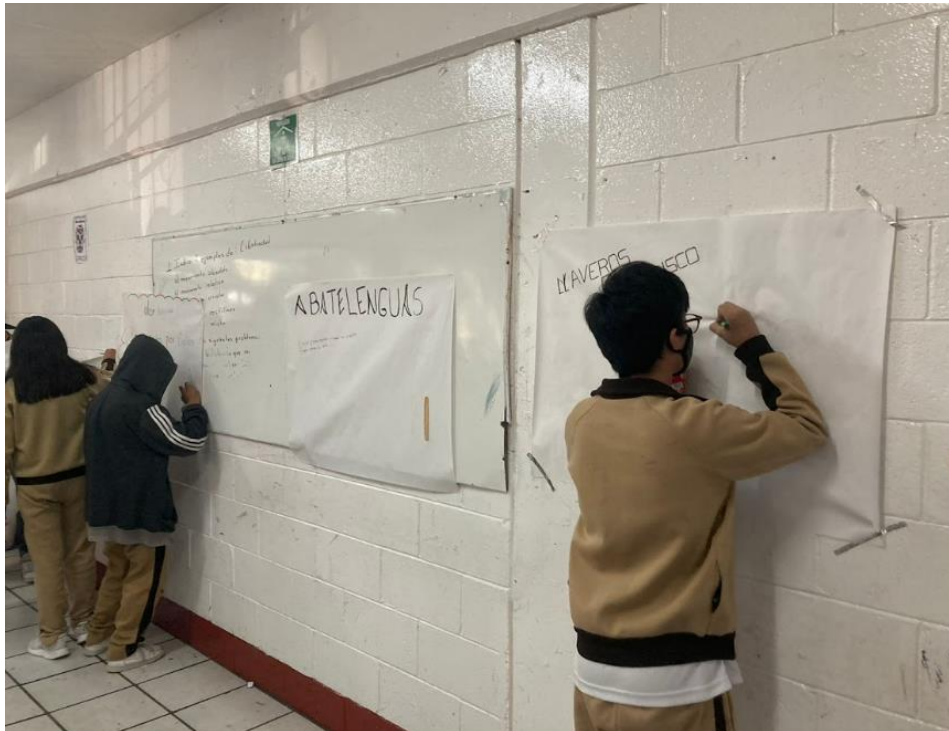
*Alumno que señalaba a su equipo que debían escuchar con atención*



En las sesiones siete, ocho y nueve llevaron a la práctica su comunicación expresiva. Para ello, se crearon cuatro equipos en cuidado de que hubiera, al menos, un alumno/a identificado con aptitudes sobresalientes en cada uno, y se les asignó un artículo al azar (un abatelenguas, un llavero, un dado y una cinta con pegamento); la consigna fue que tenían que preparar y exponer cómo venderían dichos objetos al resto de equipos. Durante las tres sesiones destinadas para ello, se reflexionó acerca de aquellas habilidades que mejorarían su presentación, tales como: usar un tono de voz adecuado, levantar el rostro, respetar turnos, elegir roles y ser claros en su mensaje. En la Figura 3 se presenta un ejemplo de la preparación que realizaron, en la que los propios equipos dividieron roles de participación.

**Figura 3**

*Preparación de la exposición acerca de comunicación expresiva (mezcla entre alumnado identificado con y sin aptitudes sobresalientes)*



Por su parte, en la Figura 4 se ejemplifica la exposición que realizaron, en aprovechamiento de las habilidades de cada integrante.

**Figura 4**

*Práctica de comunicación expresiva (mezcla entre alumnas identificadas con y sin aptitudes sobresalientes)*



En la sesión 11 se trabajó con el tema de empatía por medio de reconocer virtudes del grupo y evitar etiquetas negativas entre sus miembros. De este modo, se realizó una actividad en que se pegaba azarosamente una etiqueta en el pecho de cada estudiante con una descripción positiva o negativa y la condición era que entre el propio grupo tenían que dirigirse según la pegatina (las que se utilizaron fueron: dame un saludo efusivo, ignórame, abrázame, sácame la lengua, sé amable, sé pesado, entre otras). Posteriormente, se reflexionó con el grupo acerca de las emociones que les generó el ejercicio y se finalizó con la solicitud de quitar las etiquetas y que, entre ellos y ellas, se pusieran nuevas que les hicieran sentir mejor; en esta actividad participó todo el grupo a excepción de dos alumnos no identificados con aptitudes sobresalientes, quienes no contaban con la disposición por motivos personales. En la Figura 5 se ejemplifican algunos de los cambios en las pegatinas utilizadas por el grupo, las cuales fueron preferentemente positivas y crearon un ambiente de bienestar.

**Figura 5**

*Actividad de empatía y cambio de etiquetas*



Nota: Las pegatinas anaranjadas representaban la primera en ser pegada y las blancas aquellas editadas por el propio estudiantado. Algunas de las nuevas etiquetas contenían las leyendas de: “es muy sociable”, “buen bailarín”, “sabe exponer”, entre otras.

Durante la sesión 10 el ejercicio llevó por objetivo mejorar la inmediatez emocional del alumnado. Para ello, se les facilitó una hoja que tenía espacios en blanco en los cuales tendrían que anotar a las personas quienes consideraban de confianza para compartir sus emociones; así, se plantearon distintas situaciones y se les pidió anotaran con quién lo compartirían. Como resultado, todo el grupo

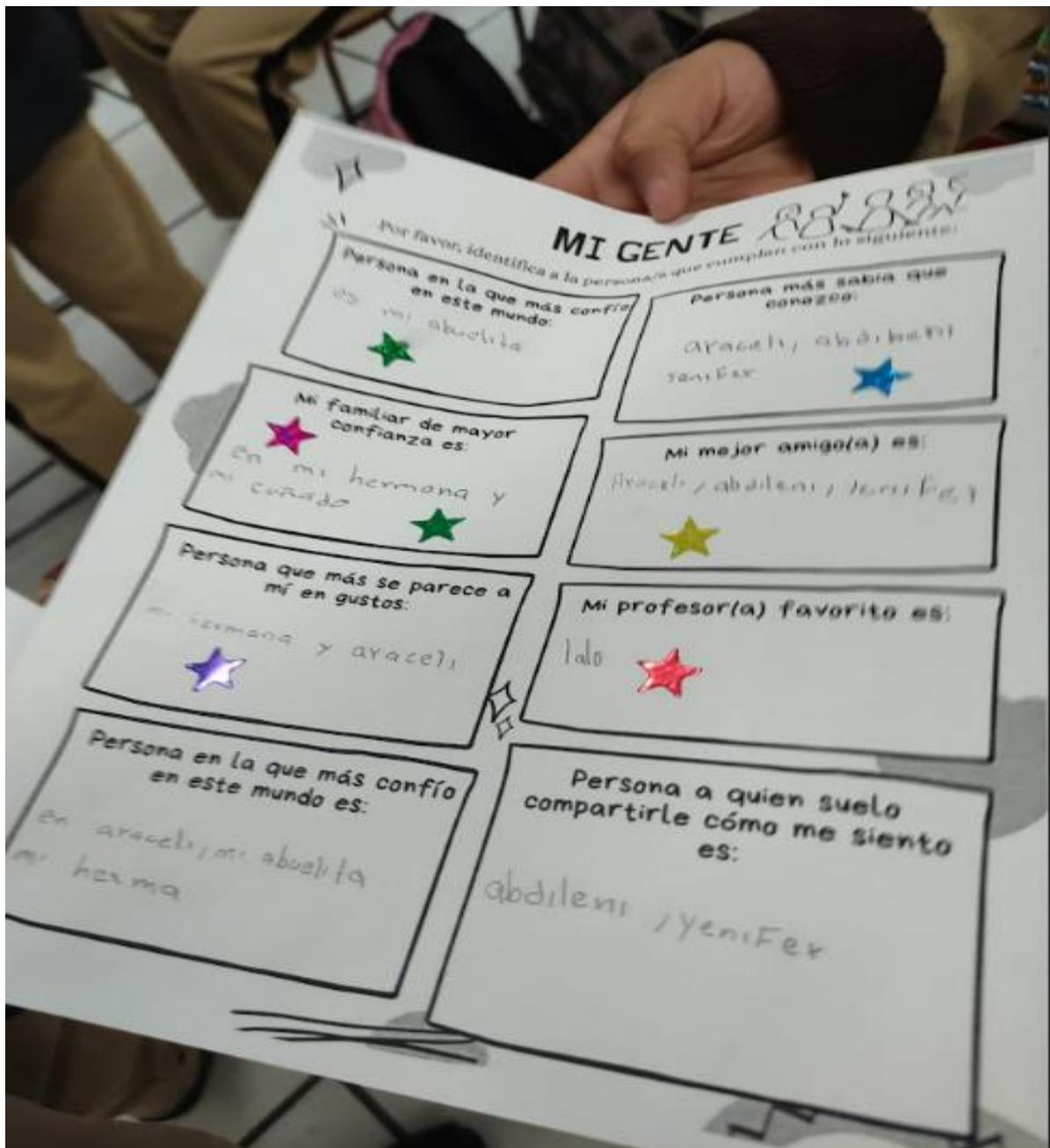


identificó al menos a una persona en quien podían confiar. Finalmente, se les pidió conservar su hoja y hacer uso de ella cuando sintieran dificultades para encontrar a su propia gente de confianza.

En la Figura 6 se muestra un formato resuelto durante la sesión 10 por un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes.

Figura 6

Formato de inmediatez emocional resuelto por un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes



Por su parte, en la Figura 7 se muestra el mismo formato, con el desempeño de un alumno previamente identificado con aptitudes sobresalientes.

**Figura 7**

*Formato de inmediatez emocional resuelto por un alumno identificado con aptitudes sobresalientes*

**MI GENTE**

Por favor, identifica a la persona(s) que cumplan con lo siguiente:

Persona en la que más confío en este mundo: Dad (2 green stars)

Persona más sabia que conozco: Mother (1 yellow star)

Mi familiar de mayor confianza es: Mother (1 yellow star)

Persona que más se parece a mí en gustos: Abuelita (5 stars: 2 pink, 1 yellow, 1 blue, 1 purple)

Persona en la que más confío en este mundo es: Dad (1 yellow star)

Persona a quien suelo compartirle cómo me siento es: Iktan Xqueda (5 stars: 1 yellow, 1 pink, 1 blue, 1 purple, 1 red)

Persona más sabia que conozco: Mother (1 yellow star)

Mi mejor amigo(a) es: Abuelita (1 yellow star)

Mi profesora(a) favorito(a) es: Monica (1 yellow star)

Con respecto a las actividades que mejor funcionaron, se observó que para el primer bloque fueron aquellas que implicaron lo siguiente:

- Trabajar en equipos (en promedio de 5 o 6 integrantes).
- Movilizarse de sus lugares (a través de juegos).
- Descubrir algún misterio o resolver retos.
- Recibir información nueva acerca de conceptos, lugares, vocabulario, etc.
- Competir entre ellos y ellas (a través de concursos, preferentemente).

En la Figura 8 se muestran ejemplos de cómo se implementó lo anterior durante las sesiones.

**Figura 8**

*Actividades que tuvieron mejor respuesta por parte del estudiantado durante el bloque 1*



Nota: imagen superior izquierda: actividades en pequeños equipos; imagen superior derecha: movilizarse de sus lugares a través de juegos; imagen inferior izquierda: recibir información novedosa; imagen inferior derecha: organización equipos para competir.

En contra parte, aquellas actividades que más se complicaron para el estudiantado en su realización incluyeron:

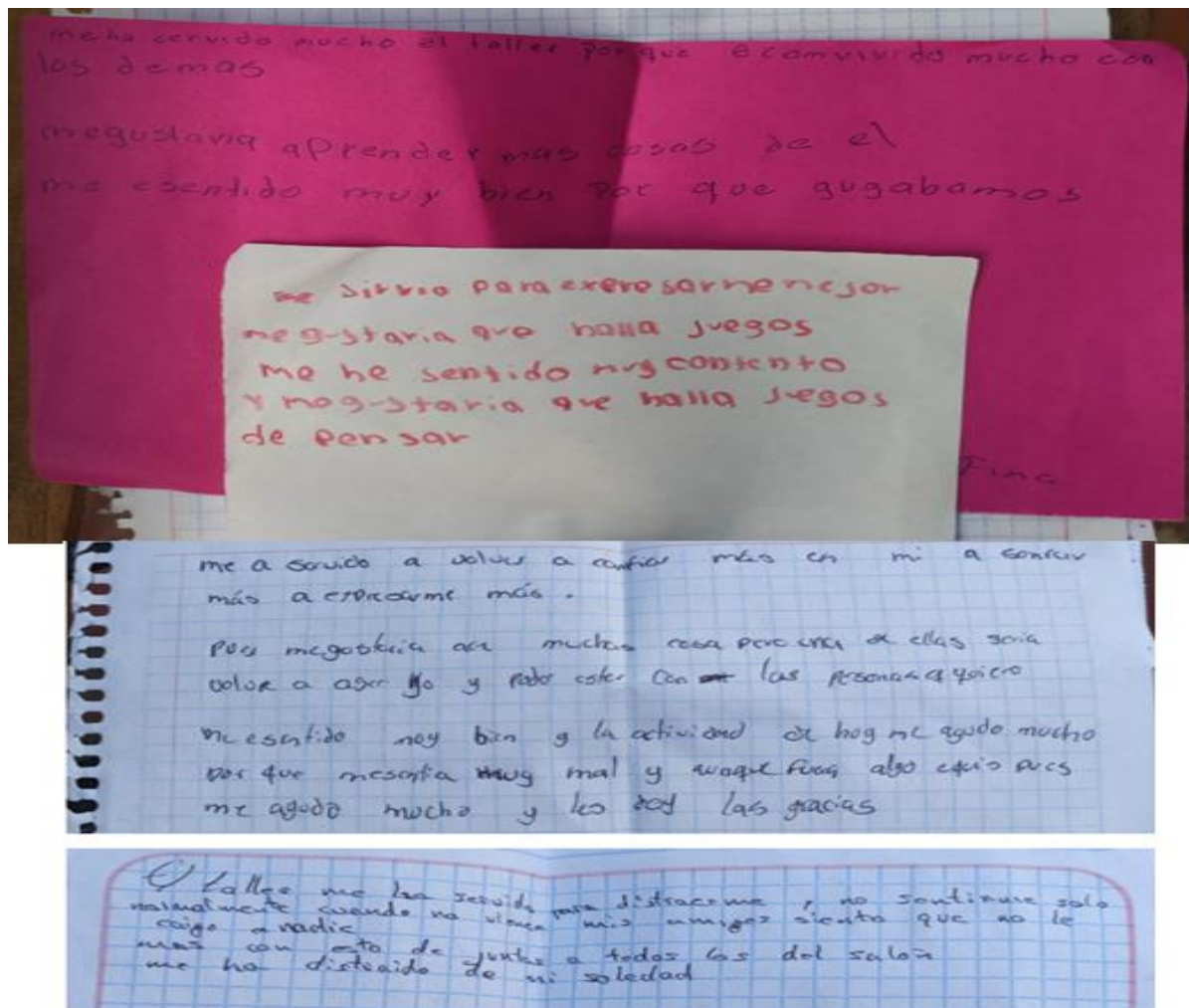
- Trabajar de manera individual.
- Trabajar con equipos numerosos (más de 12 integrantes).
- Atender instrucciones únicamente de manera oral.
- Tener que esperar durante tiempos prologados su turno para participar.

- Tener que esperar a que todo el grupo terminara la actividad para continuar con la siguiente (unos terminaban más rápido y otros requerían mayor tiempo para terminar).

Adicionalmente, como parte del cierre del bloque, durante la sesión 12 se les pidió anotar en una hoja de papel qué les había parecido hasta entonces el taller. En las Figura 9 se muestran algunos testimonios de alumnado identificado con y sin aptitudes sobresalientes que, en su mayoría (72%), reflejaron puntos de vista positivos hacia la utilidad del programa sobre su convivencia grupal.

**Figura 9**

*Testimonios positivos de alumnado participantes en el taller*





## **BLOQUE 2: ASERTIVIDAD**

Con el objetivo de favorecer la asertividad, se consideró que durante el segundo bloque el alumnado logró lo siguiente:

- Conocer los distintos tipos de resolución de problemas que intervienen en la asertividad (pasivo, agresivo y asertivo).
- Crear una definición propia del concepto de asertividad.
- Aprender dos técnicas asertivas de negarse ante situaciones en que lo requieren.
- Integrar habilidades de resolución de problemas asertivas para negociar una decisión.
- Integrar ventajas, desventajas y alternativas en la toma de decisiones.

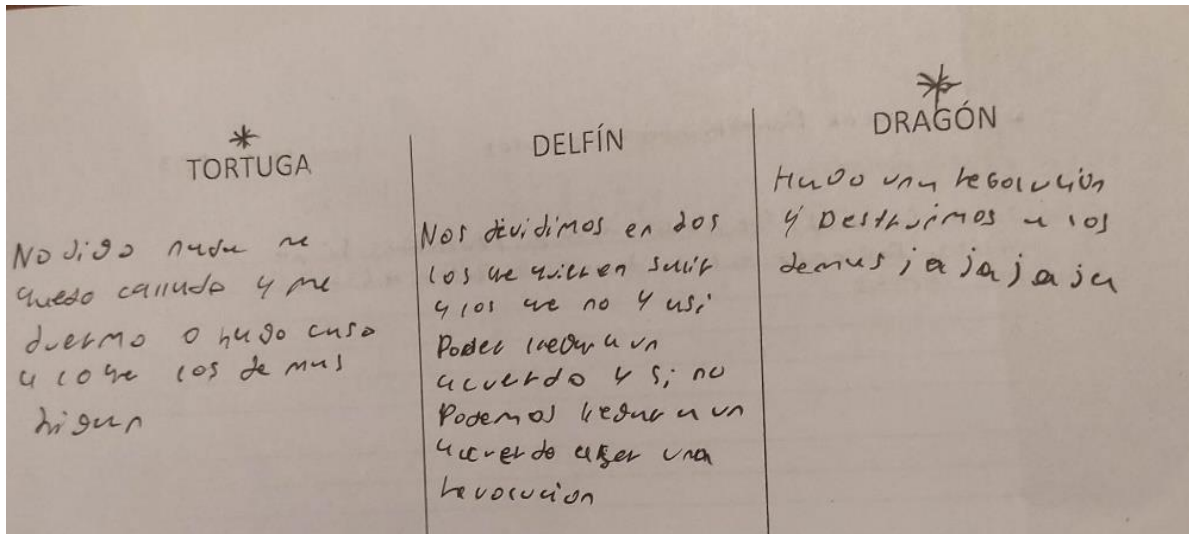
A continuación, se presentan algunas evidencias de los aprendizajes promovidos.

Durante la sesión 13, el 80% del alumnado reconoció distintos tipos de resolución de problemas, esquematizados a través de una tortuga (pasivo), un dragón (agresivo) y un delfín (asertivo) y reflexionaron en cómo responde cada persona cuando toma dichos roles. Como ejemplo, en la Figura 10 se presenta la respuesta de un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes ante una situación simulada que preguntaba, de acuerdo con cada tipo de reacción interviniente en la asertividad, cómo sería el accionar.



**Figura 10**

*Estilos de respuesta intervinientes en la asertividad (trabajo de un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes)*

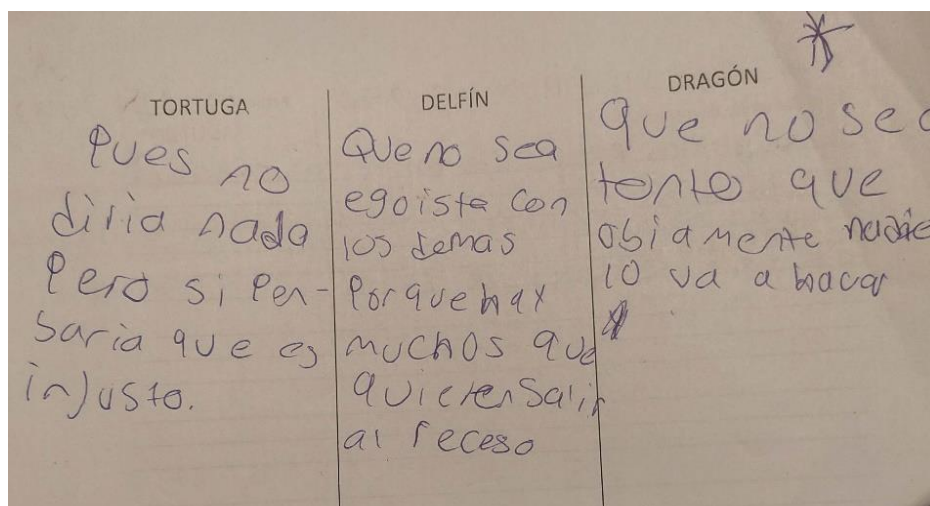


Nota: la situación presentaba a alguien del salón que pidió no tener recreo para todo el grupo

Por su parte, en la Figura 11 se presenta la respuesta de una alumna identificada con aptitudes sobresalientes ante la misma cuestión. Como se observa, su desempeño fue muy parecido al del alumno no identificado con tal rasgo.

**Figura 11**

*Estilos de respuesta intervinientes en la asertividad (trabajo de una alumna identificada con aptitudes sobresalientes)*



Nota: la situación presentaba a alguien del salón que pidió no tener recreo para todo el grupo

En la sesión 14, con apoyo de palos de madera pintados de colores, se le pidió al alumnado reconocer en distintas situaciones ejemplo cómo es que respondían -verde significó pasivo, rojo fue agresivo y azul era asertivo-. De este modo, la totalidad del grupo participó, identificó y reflexionó acerca de las formas en que resuelven problemas y la importancia de ser asertivos (ver Figura 12).

**Figura 12**

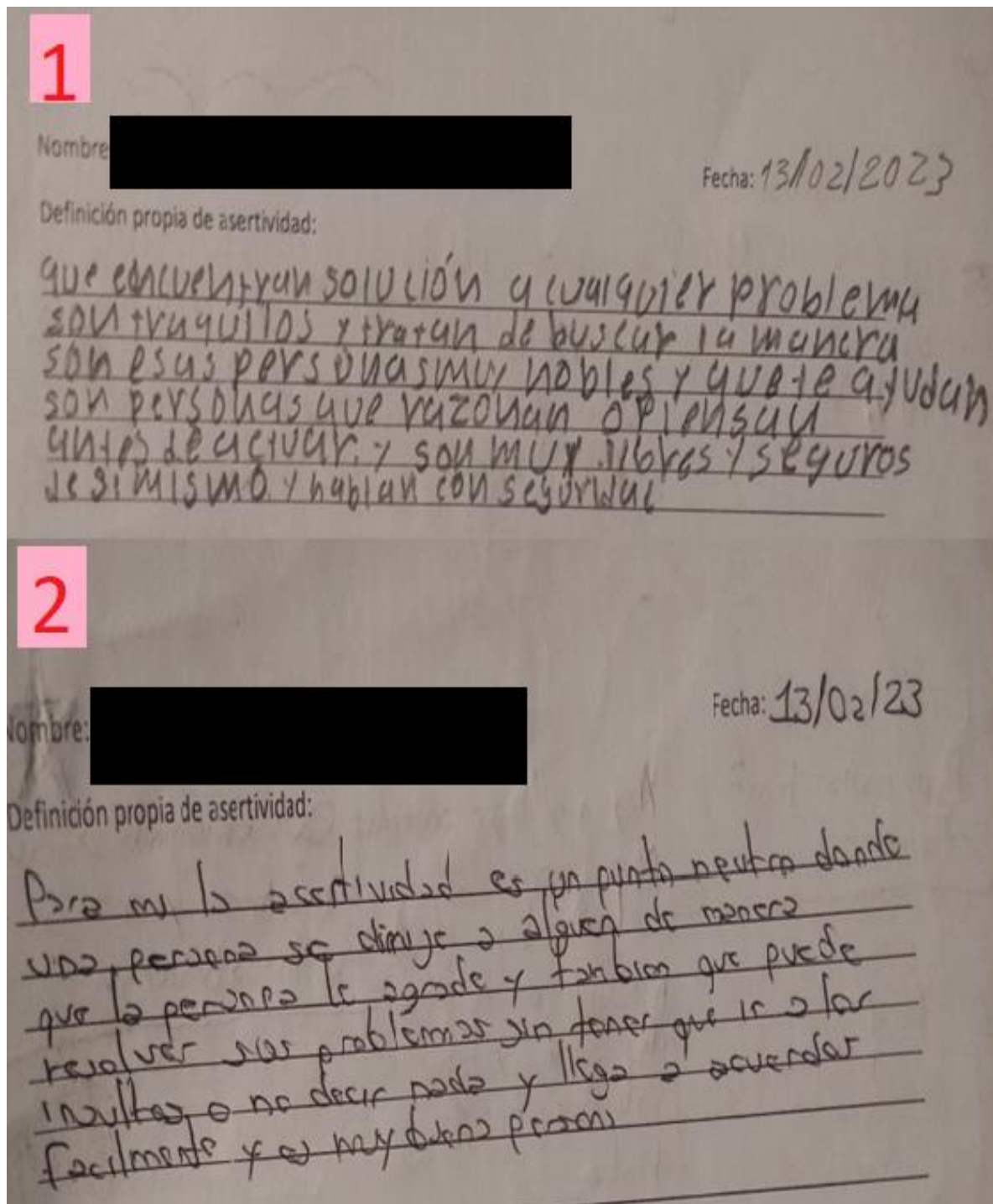
*Alumnado con y sin aptitudes sobresalientes identificando sus estilos de resolver problemas*



Posteriormente, en la sesión 15, el 56% del grupo creó su propia definición del concepto de asertividad a partir de una lluvia de ideas en conjunto (Ver Figura 13).

Figura 13

Ejemplo de las definiciones creadas por los y las participantes



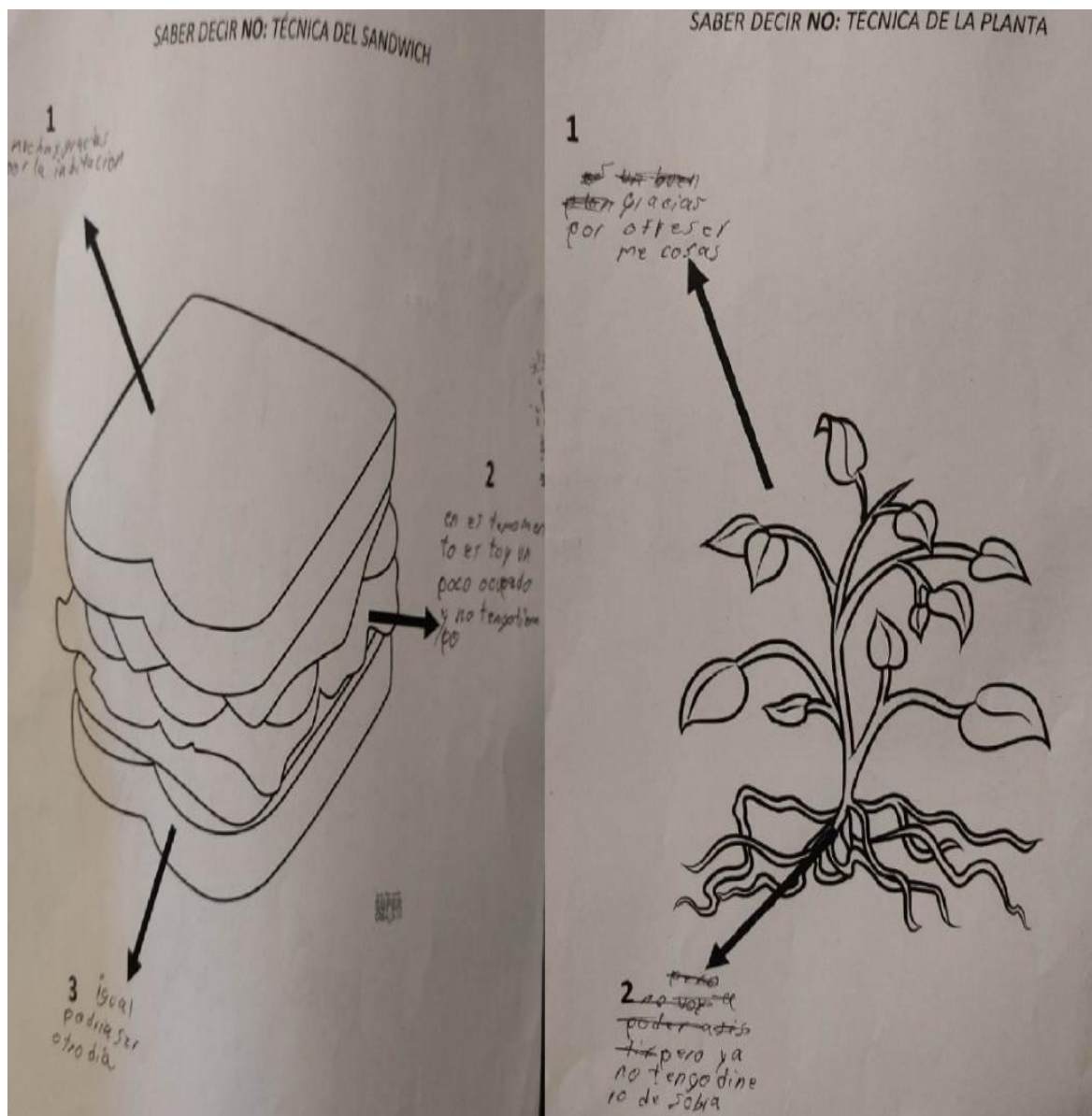
Nota: 1: Definición de asertividad de una alumna no identificada con aptitudes sobresalientes; 2: definición de asertividad de un alumno identificado con aptitudes sobresalientes.



Durante la sesión 17, el 60% del alumnado practicó de manera exitosa dos técnicas para decir *no* ante situaciones que así lo requiriesen, para lo cual se apoyaron de esquemas visuales de una planta y un sándwich durante la resolución. En la Figura 14 se provee un ejemplo de cómo resolvió la actividad un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes.

**Figura 14**

*Formas asertivas de decir no de un alumno no identificado con aptitudes sobresalientes*

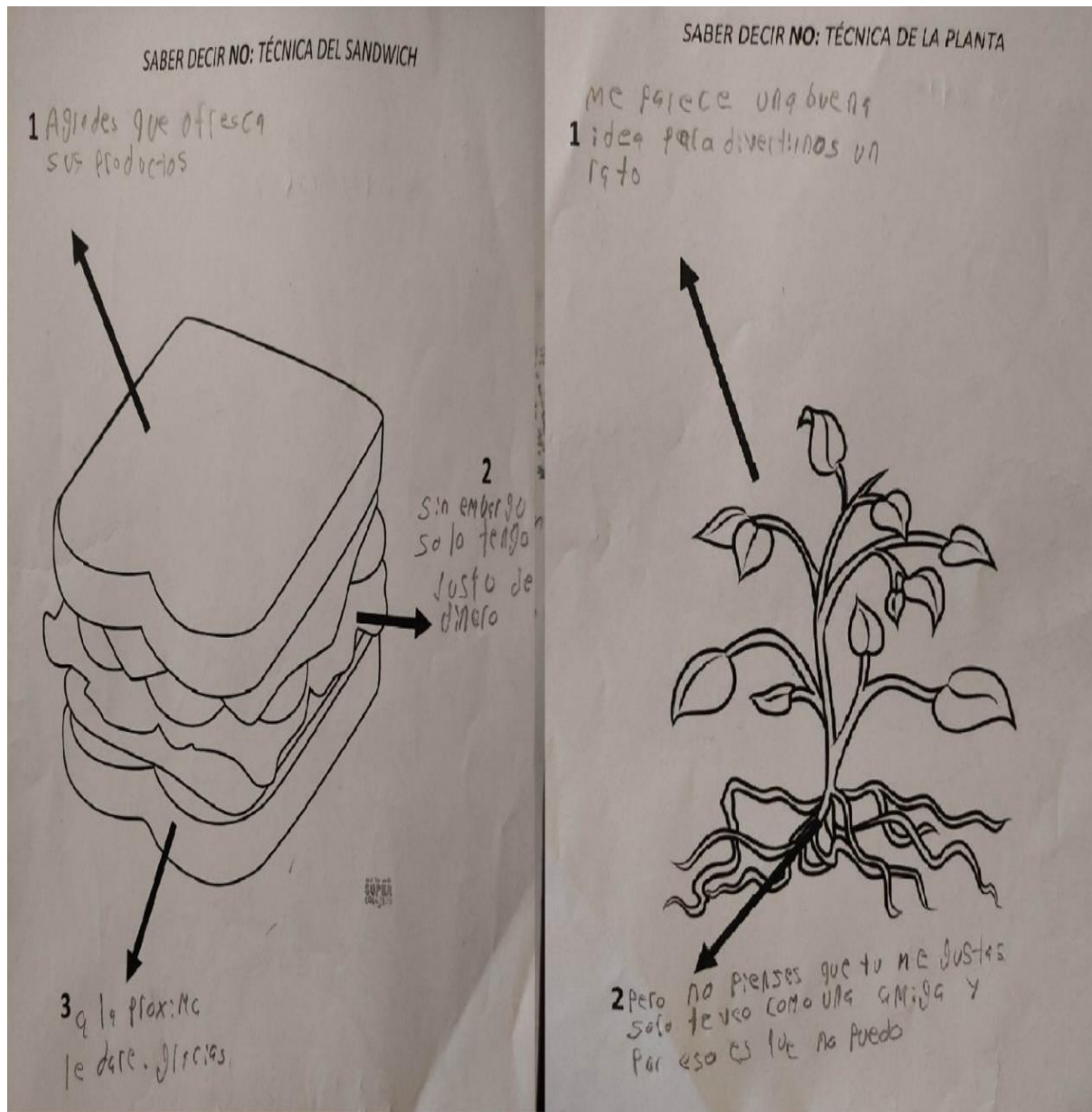


Nota: la situación del sándwich fue una invitación a una fiesta por alguien que quisiera ser su novia pero él no quisiera y la situación de la planta era un vendedor ambulante que se ponía insistente con un producto que él no quería comprar. **Sandwich:** 1: muchas gracias por la invitación; 2: en este momento estoy un poco ocupado y no tengo tiempo; 3: igual podría ser otro día. **Planta:** 1: gracias por ofrecerme cosas; 2: pero ya no tengo dinero de sobra.

Por otro lado, en la Figura 15 se muestra un ejemplo de la actividad para aprender a negarse, resuelta por una alumna identificada con aptitudes sobresalientes. Como en sesiones previas, el desempeño fue muy similar al resto de sus compañeros y compañeras.

**Figura 15**

*Formas asertivas de decir no de una alumna identificada con aptitudes sobresalientes*



Nota: la situación del sándwich era la de un vendedor ambulante que se ponía insistente con un producto que ella no quería comprar y la situación de la planta fue una invitación a una fiesta por alguien que quisiera ser su novio, pero ella no quisiera lo mismo. **Sandwich:** 1: agradezco que ofrezca sus productos; 2: sin embargo, solo tengo justo de dinero; 3: a la próxima le daré, gracias. **Planta:** 1: Me parece una buena idea para divertirnos un rato; 2: pero no pienses que tú me gustas, solo te veo como amiga y por eso es que no puedo.

En la sesión 19 el objetivo fue practicar la habilidad de negociar con argumentos asertivos, para lo que tuvieron un reto que consistió en convencer a una persona facilitadora de intercambiar un marcador negro por un pedazo de papel. De esta forma, se crearon equipos cuidando que en cada uno se incluyera, al menos, un alumno(a) identificado con aptitudes sobresalientes con el fin de favorecer la interacción. Posteriormente, por medio de una lista de cotejo se registró si los argumentos de cada grupo cumplían con indicadores de asertividad. El resultado fue que todos lograron cumplir el objetivo y negociar asertivamente (Ver Figura 16).

**Figura 16**

*Lista de cotejo obtenida en la sesión 19 acerca de los requisitos de cada equipo para ser asertivo*

Estación 4. Negociaciones Fecha: 6 de marzo del 2023

SITUACIÓN 1

La negociación...	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
Favorece a ambas partes.	✓	✓	✓	✓
No ignora la voz de ninguna parte.	✓	✓	✓	✓
Anima a las personas implicadas a expresarse.	✓	✓	✓	✓
Es honesta	✓	✓	✓	✓
No es agresiva u hostil	✓	✓	✓	✓
Usa un tono de voz adecuado	✓	✓	✓	✓
Es justa	✓	✓	✓	✓

Durante la sesión 19, el 92% del alumnado participó en un vídeo a través de la aplicación de Tik Tok en que analizaron ventajas, desventajas y alternativas ante una decisión sobre un caso hipotético de cómo elegir una carrera para estudiar. A continuación, en la Tabla 12 se presenta una transcripción de lo realizado por un equipo que estaba conformado por alumnos identificados con y sin aptitudes sobresalientes, en que se ejemplifica su correcta integración de estas tres variables inmersas en la toma de decisiones asertiva.

**Tabla 12**

*Transcripción del vídeo creado por el alumnado respecto a la toma de decisiones*

<b>Decision tomada</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>	<b>Alternativas</b>
- <i>Que estudie lo que su sueño dice</i> (NoAASS).	- <i>Va a ir contento al trabajo</i> (NoAASS).	- <i>Se va a pelear con sus papás</i> (NoAASS).	- <i>“Trabajar más; arreglar las cosas con su familia”</i> (NoAASS).
- <i>Que siga su sueño</i> (AASS).	- <i>Va a trabajar con más ganas... Va a ser feliz haciendo</i> (AASS).	- <i>Los gastos... ya no va a haber pa' comer, vamos a comer puros frijoles</i> (AASS).	- <i>Trabajando doble tiempo en lo que te va bien... Hablar más con tu familia también</i> (AASS).

Nota: se transcribió literalmente lo mencionado por el equipo para cada rubro. NoAASS: Adolescente no identificado con aptitudes sobresalientes. AASS: Adolescente identificado con aptitudes sobresalientes.

En lo concerniente a las actividades con mejor recibimiento por parte del alumnado para el segundo bloque, fueron aquellas que implicaron:

- El trabajo en equipo, preferentemente con gente con la que se llevaban mejor.
- Activación física, a través de moverse de sus lugares y/o salir al patio.
- Apoyos visuales para las instrucciones, por medio de papeles bond o el pizarrón.
- Trabajar con materiales físicos (rompecabezas, hojas de papel, pinturas, etc).



En la Figura 17 se muestran ejemplos de cómo se implementaron las actividades anteriores durante las sesiones.

**Figura 17**

*Actividades que tuvieron mejor respuesta por parte del estudiantado*



Nota: imagen superior izquierda: trabajo en equipo; imagen superior derecha: apoyos visuales en el pizarrón para instrucciones; imagen inferior izquierda: trabajo fuera del salón; imagen inferior derecha: manualidades.

En contra parte, aquellas actividades que más se complicaron para el estudiantado en su realización incluyeron:

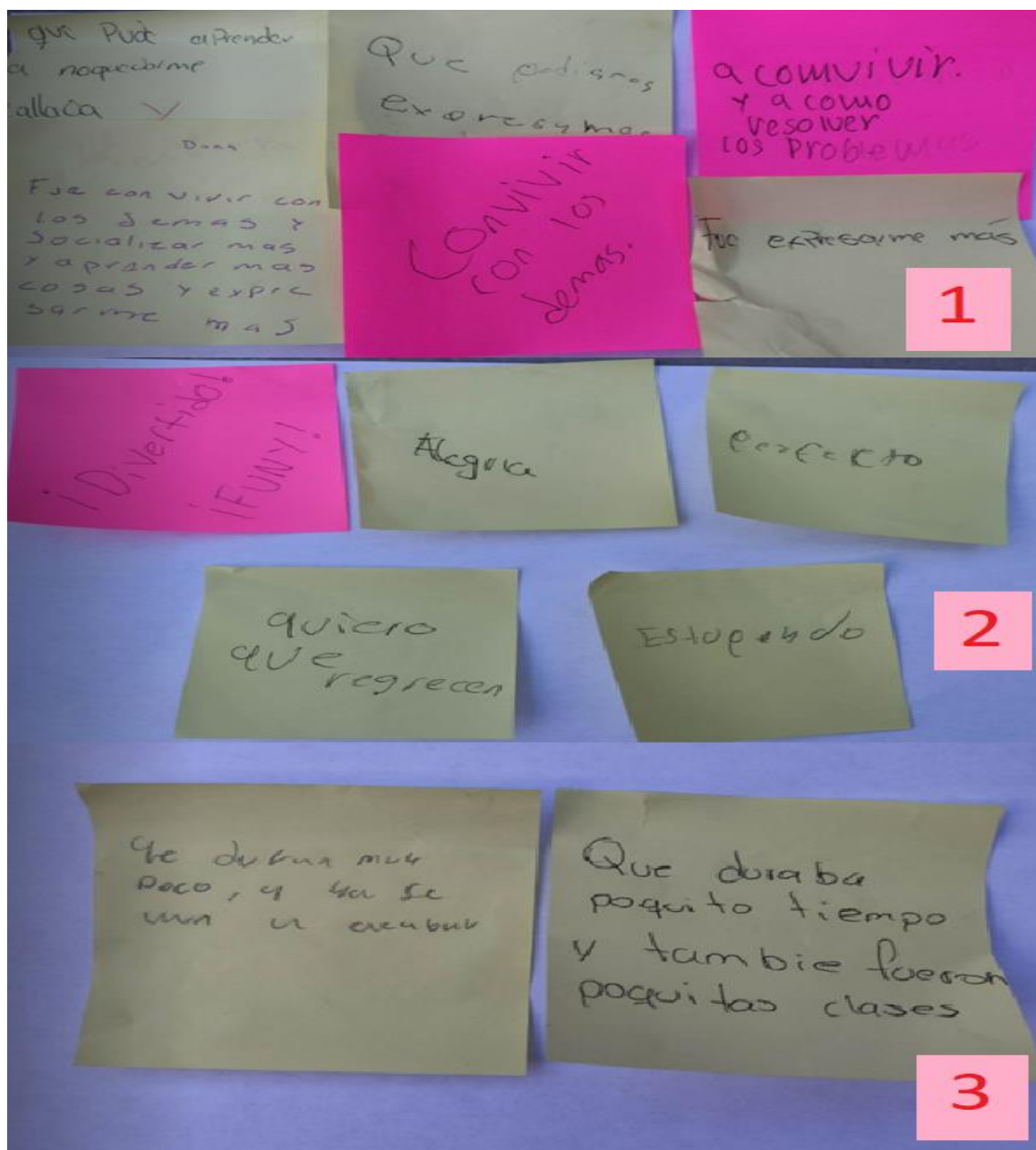
- Trabajar individualmente.
- Escribir y reflexionar acerca de conceptos.
- Mantenerse la mayor parte del tiempo sentados en su lugar.
- Entender las instrucciones únicamente de manera oral.



Por último, durante la sesión 20 se les ofreció una serie de *post it* para que escribieran sus impresiones personales acerca del programa en general. Así, se muestran algunos testimonios del alumnado acerca del taller y sus efectos (ver Figura 18) que, en su mayoría (60%), refirieron mejoras en sus habilidades para convivir, expresarse y una visión positiva del trabajo.

**Figura 18**

*Impresiones del alumnado acerca de la utilidad del programa*



Nota: 1: Post it correspondientes a la pregunta “¿Qué aprendí durante el taller?”; 2: Post it correspondientes a la solicitud de describir en una palabra el taller; 3: Post it correspondientes a la pregunta “¿Qué fue lo que menos me gustó del taller?”.

## DATOS CUANTITATIVOS

El análisis realizado indicó diferencias estadísticamente significativas ( $z=-2.11$ ,  $p=0.035$ ) entre la evaluación inicial y la final de la ECESA, respecto al rasgo de Competencia Social en la totalidad del grupo; adicionalmente, se encontró que las medianas disminuyeron entre el pretest (252) y el post test (227).

En tanto a la comparación entre alumnado identificado con aptitudes sobresalientes y el que no, los resultados mostraron diferencias no estadísticamente significativas en ambos casos; respecto a las medianas, ésta disminuyó en los dos grupos entre el Pre-Test y el Post-Test (Ver Tabla 13).

**Tabla 13**

Comparación de resultados en el rasgo de *Competencia Social*

	<b>Z</b>	<b>P</b>	<b>Mediana Pre-Test</b>	<b>Mediana Post-Test</b>
Alumnado identificado con aptitudes sobresalientes	-0.943	0.345	268	233
Alumnado no identificado con aptitudes sobresalientes	-1.811	0.07	243	227

Adicionalmente, se realizó un análisis con el propósito de conocer en específico el efecto en las dos dimensiones trabajadas durante el taller.

En el caso de *Compartir Emociones* para el grupo en general no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $z=-1.265$ ,  $p=0.206$ ) y se observó un aumento en las medianas entre el Pre-Test (Me=19) y el Post-Test (Me=20).

Cuando se comparó al alumnado con y sin aptitudes sobresalientes en la dimensión de *Compartir Emociones*, los resultados mostraron diferencias no estadísticamente significativas en ambos casos, así como aumentos en las medianas entre el Pre-Test y el Post-Test (Ver Tabla 14).

**Tabla 14**Comparación de resultados en la dimensión *Compartir Emociones*

	<b>Z</b>	<b>P</b>	<b>Mediana Pre-Test</b>	<b>Mediana Post-Test</b>
Alumnado identificado con aptitudes sobresalientes	-0.943	0.345	19.5	20
Alumnado no identificado con aptitudes sobresalientes	-0.966	0.334	19	20

Para el caso de Asertividad, cuando se consideró el grupo completo, las diferencias encontradas no fueron estadísticamente significativas ( $z=0.14$ ,  $p=0.989$ ), y las medianas se mantuvieron iguales tanto en el Pre-Test ( $Me=40$ ), como en el Post-Test ( $Me=40$ ).

A su vez, también se compararon los resultados entre el alumnado identificado con aptitudes sobresalientes y el que no. En ninguno de los casos se encontraron diferencias estadísticamente significativas; por su parte, la mediana de los primeros aumentó en el Post-Test a comparación del Pre-Test y la de los segundos se mantuvo igual (ver Tabla 15).

**Tabla 15**Comparación de resultados en la dimensión *Asertividad*

	<b>Z</b>	<b>P</b>	<b>Mediana Pre-Test</b>	<b>Mediana Post-Test</b>
Alumnado identificado con aptitudes sobresalientes	-0.271	0.786	41.5	45
Alumnado no identificado con aptitudes sobresalientes	-0.303	0.762	40	40

## **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El trabajar la formación socioemocional de la población se ha vuelto esencial en los últimos años, especialmente dados los fenómenos vividos a raíz del confinamiento por la pandemia de Covid-19 (OMS, 2020) y se ha convertido en punta de lanza para la Nueva Escuela Mexicana.

En la actualidad, las competencias para la vida se relacionan en gran medida con habilidades para socializar y de relacionarse a través de la cultura de la paz (Bisquerra, 2020), formación que debe dirigirse a todo el alumnado participante del sistema educativo nacional, sin importar su condición o características especiales (SEP, 2022). No obstante, en la práctica se ha complicado atender a la diversidad de estudiantes más allá de la población regular (González, 2021), debido a que esto requiere adecuaciones específicas en los planes curriculares y estrategias de intervención.

Uno de los colectivos afectados ha sido el alumnado con aptitudes sobresalientes quienes, a la fecha de publicación de este escrito, cuentan con poco material que detalle cómo apoyar sobre su desarrollo emocional de manera eficaz (SEP, 2006, 2010, 2022). Sin embargo, favorecer esta área puede promover en ellos y ellas mejor adaptación a su entorno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013), mayor conciencia de las propias emociones y las de otros, así como reflejarse en efectos benéficos en su salud física y psicológica y, por tanto, en su rendimiento académico (Sigüenza-Marín et al., 2019).

A partir de lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue favorecer la Competencia Social del alumnado con y sin aptitudes sobresalientes a través de un programa de enriquecimiento, constituido por dos bloques temáticos: Compartir Emociones y Asertividad.

El estudio se dividió en tres etapas: construcción de instrumentos para la evaluación de las características del alumnado y su contexto, aplicación de los cuestionarios creados y la implementación del programa psicoeducativo, así como la valoración de sus efectos.

Para la primera, se tomó la decisión de crear instrumentos en línea dadas las condiciones de distanciamiento social vigentes durante el lapso correspondiente que

impedían toda clase de interacción presencial. Así, se encontró que la información disponible al respecto era escasa y había que reajustar las valoraciones dado el nuevo contexto vivido por la pandemia (Pérez y Tabares, 2021). De este modo, a través de una revisión documental (Cruz, 2021) se eligieron tres rasgos por medir, pues pudieran haberse visto impactados negativamente a partir de la situación: aptitudes sobresalientes (Renzulli y Reiss, 2018; Zacatelco et al., 2013), convivencia escolar (Crochick y Crochick, 2017; Sullivan et al., 2005) y factores de riesgo para el ausentismo y la deserción (Gaeta et al., 2012; Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021).

Como resultado, se crearon ocho cuestionarios virtuales: dos dirigidos a la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes a través de nominación y autonominación, tres para la identificación del tipo de convivencia escolar y tres para identificar factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar -estos últimos seis bajo la modalidad de informes de profesores, familias y autoinformes del estudiantado-.

La primera etapa del estudio resultó clave ya que, a diferencia de lo que usualmente se utiliza al momento de realizar evaluaciones (Renzulli, 2012), en esta ocasión se enfrentó una condición de socialización limitada y no vivida previamente para la humanidad. De tal forma, el aporte principal de este periodo fue no solo resolver una necesidad imperante en el momento, sino que significó una contribución en aras de enriquecer la medición a distancia y su efectividad, de manera que la virtualidad se convierta en una oportunidad para obtener un panorama más completo de la situación escolar (Pérez-Escoda, 2016) a través de la visión tanto académica, como del propio hogar y del alumnado en sí mismo. En adición, se recomienda continuar con el trabajo profesional en el área a fin de crear cada vez más instrumentos exactos y versátiles acordes con las nuevas condiciones de vida.

Para la segunda etapa, se valoró a través de la modalidad a distancia y en línea a 1156 estudiantes de una Escuela Secundaria Técnica por medio de los ocho instrumentos creados previamente. En primer lugar, los resultados permitieron identificar 165 estudiantes con aptitudes sobresalientes, lo que significó el 14.2% del total evaluado, dato que concuerda con lo reportado por autores como Zacatelco

(2015), Ordaz y Acle (2012) y Renzulli (2011) quienes han encontrado que entre el 3% y 15% de la población escolar puede presentar potencialmente este rasgo. Más aún, es necesario destacar la importancia de la utilización de este tipo de evaluaciones que permiten una identificación del alumnado no solo a través de sus habilidades en el área intelectual, sino en aspectos motivacionales, de creatividad y de personalidad; de este modo, se posibilita responder de mejor manera ante sus necesidades específicas de aprendizaje y facilitar un medio enriquecido para su educación.

En segundo lugar, respecto a los instrumentos dirigidos a conocer la convivencia escolar, se encontró la valía del apoyo docente como la principal forma de promover las relaciones sanas. Contrariamente, los indicadores de violencia en las aulas se ligaron en mayor medida a la interacción propia del alumnado, tales como su forma de jugar y tratarse a partir de bromas pesadas. Así mismo, 24.22% del alumnado había concurrido en, al menos, una forma de Bullying y 12.19% de Cyberbullying. Estos hallazgos están en la línea de lo reportado por la UNODC (2021) respecto a los altos niveles de rezago educativo y marginación social que pueden vivirse en la alcaldía en que se realizó el estudio. Asimismo, enfatizan la importancia de la labor docente para mitigar los efectos negativos de contextos en peligro, coincidente con lo recomendado por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) acerca de la revalorización del magisterio para la consecución exitosa del estudiantado.

En tercer lugar, se identificó que el 38.84% del alumnado se encontraba en alto riesgo de ausentismo y deserción escolar y la mayoría (56.2%) pertenecían al turno vespertino; los factores más comunes se relacionaron con la enfermedad o pérdida de familiares a causa de la Covid-19 y a los cambios emocionales recurrentes en la adolescencia. Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por la OMS (2020) respecto a que los efectos negativos de tal fenómeno se podían matizar en niños, niñas y adolescentes, derivado de su momento de vida y la importancia que ejercen las interacciones sociales en tal periodo, mismas que fueron limitadas ampliamente a causa del distanciamiento social. Como consecuencia, Cruz (2021) refirió que lo anterior se puede transformar en niveles elevados de ansiedad, retraimiento y depresión en los y las adolescentes, así como en problemas de socialización.

A partir de la valoración llevada a cabo en la etapa 2, se diseñó e implementó el plan “Relaciona-dos: programa de enriquecimiento en Competencia Social para alumnado con y sin aptitudes sobresalientes”. Se eligió para trabajar un grupo de segundo grado la secundaria, pues éste se componía por 25 estudiantes de los cuales un porcentaje considerable (24%) se habían identificado con aptitudes sobresalientes. Así mismo, se ubicaban en el turno vespertino que, de acuerdo con los datos obtenidos previamente, contaban con el mayor porcentaje de factores de riesgo en ausentismo y deserción escolar, así como de participantes de bullying y cyberbullying.

La valoración cualitativa de los resultados del programa sugirió un aumento en el uso de las habilidades del grupo en lo concerniente al bloque uno, dirigido a la competencia de *Compartir Emociones*; en específico con lo relacionado a su comunicación expresiva y receptiva, empatía e identificación de personas de confianza. Paralelamente, no se observaron grandes diferencias en el desempeño de quienes habían sido identificados con aptitudes sobresalientes y quienes no, información que difiere con lo reportado por autores como Schewean et al. (2006) quienes sugerían que, en comparación con sus compañeros y compañeras, el alumnado con aptitudes sobresalientes tendería a mostrar mayores dificultades para desarrollar esta competencia socioemocional debido a sus características de personalidad y ritmos de aprendizaje mayormente acelerados. A su vez, pudiera ser un indicador de que las actividades sustentadas en la colaboración, el juego lúdico y la enseñanza de más de una sola persona facilitadora, son útiles en orden de beneficiar a la totalidad del estudiantado en las aulas, sin que necesariamente su condición sea una limitante (Ainscow, 1999; Beninghof, 2012; Orozco y Moriña, 2020).

En tanto al segundo bloque, se observó un aumento en la práctica del estudiantado para la competencia de *Asertividad* a través de la identificación y puesta en marcha de distintos tipos de resolución de problemas, técnicas para negarse a hacer cosas que no quieren hacer y la toma de decisiones con argumentos, así como la búsqueda de alternativas ante dificultades. De modo similar al primer bloque, no se notaron diferencias entre la ejecución de las actividades en quienes habían sido previamente identificados con aptitudes sobresalientes y los que no.

Cabe señalar que, durante la totalidad de la intervención se observó que las actividades que favorecieron en mayor medida la dinámica de las sesiones se relacionaron con el trabajo en equipo, tener activación física y vivir retos en las tareas. En contra parte, aquellas que más se dificultaron fueron las que incluían trabajo individual, equipos muy numerosos (más de 10 personas), esperar turnos y resolver problemas con un ritmo uniforme para todo el grupo.

La información anterior coincidió con lo mencionado por Ainscow (1999) respecto a los beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula, así como lo sugerido por Orozco y Moriña (2020) sobre de las ventajas de experimentar actividades a través del juego lúdico y la activación física. Además, favorece la noción del enriquecimiento curricular (Renzulli, 2012), pues el desempeño del alumnado con y sin aptitudes sobresalientes fue muy parecido en las actividades, lo que podría indicar que, al trabajar en equipos la mayor parte del taller, ambos tipos de estudiantes se apoyaron entre sí para resolver las actividades y aprovecharon las virtudes de cada integrante del grupo. Paralelamente, cuando el trabajo se realizaba de manera individual, el factor de cooperación disminuía y se encontraba mayor renuencia del grupo para participar.

Estos hallazgos sugieren que, al tratarse de una variable de naturaleza social, las estrategias más efectivas requieren de la colaboración y participación de la diversidad de personas en el aula, de lo contrario no podría practicarse la Competencia Social ya que, de acuerdo con Bisquerra (2002), esta implica un conocimiento más interpersonal que intrapersonal. Más aún, a través de los testimonios del propio estudiantado, se observó que las habilidades del taller les representaban una mayor oportunidad de relacionarse entre sí, lo que significaba un beneficio para la convivencia en el aula, hecho que coincide con lo señalado por Zeidner y Matthews (2017) quienes encontraron que los efectos positivos de las competencias emocionales no son solo para quien recibe directamente la intervención, sino para el resto de su entorno también.

Con respecto a la valoración cuantitativa, se observaron aumentos en las medianas para el alumnado identificado con aptitudes sobresalientes en las dos subcompetencias abordadas por el programa. Por su parte, en quienes no se identificaron con tal rasgo, se observó un aumento solamente en el rubro de



*Asertividad*; en ninguno de los casos las diferencias fueron estadísticamente significativas.

En donde las diferencias sí fueron significativas a nivel estadístico fue en la disminución de las medianas del rubro de Competencia Social en su totalidad para ambos grupos; este hecho pudiera relacionarse con factores externos al programa tales como el medio en que se implementó y la temporalidad.

En tanto al medio, hace referencia a que el espacio físico en que se realizó la intervención fue una escuela de la alcaldía Iztapalapa la cual, según informes de la UNODC (2021) se trata de un lugar con altos índices de marginación y violencia, hecho que es congruente con los datos obtenidos en la etapa 2 del presente informe, en los que se encontró a los juegos y bromas pesadas como una de las principales formas de interaccionar en la escuela por parte del alumnado, actitudes que se reflejan en una mayor dificultad para poner en práctica la Competencia Social de manera coherente y constante.

Respecto a la temporalidad, la intervención se realizó de manera muy próxima al levantamiento del confinamiento en México, incluso algunas medidas como el uso de cubrebocas y la sana distancia seguían en activo, lo cual, por un lado, ejemplifica las limitaciones de este fenómeno sobre las interacciones de los adolescentes (OMS, 2020; Cruz, 2021) y, por otro, recalcan lo importante que es para el desarrollo de esta competencia el tener intercambios cara a cara que permitan descifrar y comunicar apropiadamente los mensajes y resolver conflictos con la información precisa, de modo que se practique la Competencia Social en ambientes lo más naturales posibles (Bisquerra, 2009); de lo contrario, puede afectar la vivencia efectiva de esta habilidad y, por ende, la mejora percibida por el propio alumnado.

Es preciso señalar que la información obtenida en el rubro cuantitativo si bien es valiosa, permite ser poco contundente acerca de efectos permanentes del programa pues, como se ha mencionado en trabajos previos de Bisquerra (2020, 2022), la formación en el ámbito socioemocional, al ser un aprendizaje para la vida, no debe ni puede limitarse a un solo curso o taller.

En ese sentido, el programa de intervención implementado abrió un área de oportunidad para promover la Competencia Social a través de talleres con el propósito de mejorar esta habilidad en el transcurso de la vida y según cómo lo exijan las circunstancias del momento (Bisquerra, 2009) de modo que se favorezcan las relaciones de las personas y sus decisiones en el día a día. Luego entonces, propuestas psicoeducativas como la que aquí se presenta, significan un punto de inflexión hacia nuevas prácticas dirigidas a actualizar el currículo escolar constantemente y, a través de adecuaciones por la educación especial, preparar adecuadamente a la totalidad del alumnado para las nuevas necesidades y presiones del contexto actual.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) ha reconocido la necesidad de incorporar el estudio del desarrollo socioemocional en la formación, en dirección de beneficiar la vida cotidiana y con el reconocimiento de que la adquisición de estas habilidades es imprescindible para el nuevo contexto posterior a la pandemia; sin embargo, se ha documentado muy poco acerca de los resultados de la aplicación de programas que incidan en este propósito.

En tal dirección, el presente estudio provee evidencia respecto a cómo puede aportar el trabajo de los y las psicólogas en educación especial, para trabajar un ámbito de la educación socioemocional en alumnado con y sin aptitudes sobresalientes; esto incluye desde la creación de instrumentos de evaluación inicial, la aplicación de éstos y la ejecución de un programa de intervención con sugerencias de actividades y temáticas que abordar. Así mismo, se dirigió a una población que, específicamente, puede vivirse en riesgo a raíz no solo de los cambios propios de la adolescencia, sino por el contexto de salud pública en sí mismo (OMS, 2020). Durante la aplicación, las y los participantes se encontraban en un periodo de transición, toma de decisiones e integración a la nueva normalidad, para lo que la Competencia Social sería indispensable en orden de favorecer su readaptación al medio educativo y el aumentar el apoyo social recibido en el proceso.

Una aportación más se deriva a la versatilidad que se vivió a lo largo de todo el reporte, mientras las primeras etapas fueron en línea y a distancia, la última respondió de manera presencial debido a los constantes cambios en las políticas

para asistir a clases. De esta forma, se aporta evidencia de trabajo mixto que favorece la realización de otros programas psicoeducativos, en orden de adaptarse a lo que sus propios recursos materiales y humanos les permitan.

Para finalizar, en la misma línea que García (2022), se sugiere continuar con las investigaciones de todo tipo respecto a las competencias socioemocionales después del confinamiento por Covid-19. Esto significa no solo la aplicación de programas para los distintos tipos de población, sino también evaluar acertadamente los efectos reales de la pandemia a corto, mediano y largo plazo, además de las nuevas necesidades percibidas por el propio contexto educativo (alumnado, escuela y familias) ya que este será el camino real hacia combatir los principales focos de intervención en la salud mental y brindar, desde la educación, mayores factores de protección (Bisquerra, 2020).

## REFERENCIAS

- Acle, T. y Ordaz, V. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano-marginadas. *Ideacción*, (31), 288-299.
- Aguilar, R. y Esteban, E. (2004). Habilidades Sociales y variables sociodemográficas en adolescentes de secundaria (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- Ainscow, M. y Cesar, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 3(21), 231- 238.
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children´s levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558
- Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, (2019). “Nota técnica: Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus”, versión 1.  
En: [https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH\\_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf](https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf)
- Alonso, J. y Benito y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Narcea
- Andere, E. (2013). *La escuela Rota. Sistema y Política en contra del Aprendizaje en México*. Siglo XXI.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82
- Aranda, R. (2003). *Educación Especial*. Pearson.
- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Penguin Books
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

- Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica (APPPC), (2020). Salud mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID-19: Evidencias y Recomendaciones de las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica. En: [https://www.sepypna.com/documentos/2020\\_InformeCOVID\\_final.pdf](https://www.sepypna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf)
- Bandura, A., Freeman, W. y Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13 (2). Doi: 10.1891/0889-8391.13.2.158.
- Barbisch, D., Koenig, K. L. y Shih, F. (2015). Is there a case for quarantine? Perspectives from sars to Ebola. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9(5), 1–13. <https://doi.org/10.1017/dmp.2015.38>
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Aljibe.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En R. González y L. Villanueva (Eds.) *Recursos para educar las emociones: de la teoría a la acción* (pp. 33-35). Editorial Pirámide.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). La Educación Emocional. Blog digital en: <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). Educación Emocional: 50 preguntas y respuestas. España: Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, J. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Developing leaning. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.) *Index for inclusion*. CSIE.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A., (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Rev Educ Desa*, 9 (20), 29-37.
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Caballo, C. y Verdugo, M., (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectiva: revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*, 2, 53 – 82. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Campo, M. (2015). Regulación Emocional y Habilidades Sociales en niños con altas capacidades intelectuales (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, (2021). *Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana*. Reporte Iztapalapa. Naciones Unidas.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P., (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S., (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 197-209.

- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e).
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. Prentice-Hall.
- Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), (2010). Guía de Observación para La Detección de Las Necesidades Educativas Especiales Con o Sin Discapacidad en Los Niños de Educación Inicial. Ciudad de México: México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], (2020). La crisis sanitaria generada por la COVID-19 y sus consecuencias económicas pone en riesgo avances en desarrollo social y puede afectar en mayor medida a grupos vulnerables. En:  
[https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Politica\\_Social\\_COVID-19.aspx](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Politica_Social_COVID-19.aspx)
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Córdoba, E., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Covarrubias, P. (2014). Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en Chihuahua (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 9(17).
- Creswell, J. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Crochick, J. y Crochick, N. (2017). *Bullying, prejudice and school performance a new approach*. Springer.

- Cruz, C. (2021). Los niños con necesidades especiales son más propensos a perder el contacto con el establecimiento. En:  
<https://www.unicef.org/chile/historias/los-ninos-con-necesidades-especiales-perder-contacto>
- Cuervo, A., Sánchez, P. y Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 25-33.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness: neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration*. Gryf Publications.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. KUL.
- Dabrowski, K., Kawczak, A. y Piechowski, M. (1970). *Mental growth: through positive disintegration*. Gryf.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Debate
- Dauber, S. y Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–15. <https://doi.org/10.1177/001698629003400103>
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorías de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Pearson Educación.



- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Ed.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-30). UNAM.
- Dirección general de servicios educativos Iztapalapa (DGSEI), (2010). Funciones DGSEI. En: [https://www.aefcm.gob.mx/quienes\\_somos/dgsei/funciones.html](https://www.aefcm.gob.mx/quienes_somos/dgsei/funciones.html)
- Durán, T. (2021). Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Gullotta, T. (2017). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and practice*. The Guilford Press.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 352, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Docentes*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005>
- Filella-Guiu, M., Pérez-Escoda, N. y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Fiorillo, A. y Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry: The*

*Journal of the Association of European Psychiatrists.*

<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>

- Friend, M, Lynne, C., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27. doi: 10.1080/10474410903535380
- Gaeta, M., Pilar, M. y Orejudo, S., (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 73-94.
- Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. En M. Valadez y S. Valencia (Eds). *Desarrollo y educación del talento en la adolescencia* (pp. 64-78). Editorial Universitaria.
- Galván, J. (2020). Club comelibros: programa de enriquecimiento en comprensión lectora para estudiantes con necesidades educativas especiales (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, K. (2022). Fortalecimiento de la memoria de trabajo en alumnos con necesidades educativas especiales (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). La atención de las personas con discapacidad una visión histórica. En Secretaría de Educación Pública (Ed) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* (19-52).
- García, I., Romero, S. y Fletcher, T. (2014). Special education today in Mexico. En A. R., Bakken, J. P., S, B., Obiakor, F. E. y Sharma, U. (Eds.). *Special Education International Perspectives: practices Across the Globe. Advances in Special Education* (pp. 61-89). Emerald book.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220.
- Gargiulo, R y Bouck, E. (2021). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Sage.

- Genovard, C., Gotzens, C., Badía, M. y Dezcallar, T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *REIFOP*, 13(1), 21-31.
- Genovard, C., Gotzens, C., Castelló, A., González, C. y González, P. (1992). Evaluación de procesos cognitivos y optimización instruccional. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 143-152.
- Goldstein, A., Spranfkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- González, R. (2015). *Recursos para educar en emociones*. Pirámide.
- González, L. (2016) Programa universitario para la atención a estudiantes sobresalientes de la Universidad Autónoma de Chiapas: YAS N'A. En M. Valadez, G. López-Aymes, A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. Manual Moderno.
- González, A. (2017). Educación emocional en alumnos con aptitud sobresaliente (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, A. (2021). Emociona-dos: Un programa integral de educación emocional dirigido a jóvenes-adultos que viven con la condición de discapacidad intelectual. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, J. (2016). Motivación y Abandono escolar en Educación Media. (Tesis de licenciatura). Universidad de la República.
- González-Granados, A., Zacatelco-Ramirez, F y Acle-Tomasini, G . (2020). Políticas antibullying en México. Contraste entre discursos políticos, acciones y resultados. En J. L. Crochick y D. M. Avila de Lima (Coord.), *Estudios entre violència escolar entre estudiantes*. Benjamin.
- Gormley, W.T., Newmark, K., Phillips, D.A., Welti, K. y Adelstein, S. (2011). Social-Emotional Effects of Early Childhood Education Programs in Tulsa. *Child Development*, 82, 2095-2109

- Gresham, F., Vance, M., Chenier, J. y Hunter, K. (2013). Assessment and treatment of deficits in social skills functioning and social anxiety in children engaging in school refusal behaviors. En D. McKay y E. A. Storch (Eds.). *Handbook of assessing variants and complications in anxiety disorders* (pp. 15-28). Springer.
- Grewal, D y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Guerrero-Castañeda, B. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía lo tangible. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 87-103.
- Hays, P. (2012). *Connecting Across Cultures: The Helper' s Toolkit*. SAGE.
- Hoge, R. y Renzulli, J. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.  
doi:10.2307/1170496
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2010). Distrito Federal: Estadística. En:  
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Humano (INAFED, 2011). Enciclopedia de Delegaciones en México: Distrito Federal. En:  
<http://www.elocal.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM09DF/delegaciones/09007a.html>
- Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 15(3), 133-186.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación a la diversidad*. Aljibe.
- Jiménez, Y., Hernández, J. y Rodríguez, E. (2021). Educación en línea y evaluación del aprendizaje: de lo presencial a lo virtual. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23), e013. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1005>

- Jiménez-Soto, M. C. y Ochoa-Encalada, S. C. (2021). Proyecto de vida y deserción escolar en estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3), 572-596.
- Keefer, K., Parker, J., y Saklofske, D., (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée De Brouwer.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolesc Heal*, 4 (6), 421. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Lee, S. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of gifted*. 30, 1, 29-67.
- López, J. (2018). Habilidades sociales en los adolescentes tempranos del Pedregal de Santo Domingo, Coyoacán, Ciudad de México (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J., Torrego, M., Boal, A., Bueno, E., Calvo, I., Maillo, A., Moya, G., Rodríguez y., Torrego, M., Sánchez y S. Vega (Eds). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Fundación SM.
- Loyo, A. (2015). Principales problemas educativos de México. *Revista Acta*. En: [revista.universidadabierta.edu.mx](http://revista.universidadabierta.edu.mx)
- Marchant, T., Milicic, N y Álamos, P. (2015). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mayer, J y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-46). Pirámide.

- Mendieta Izquierdo, G., (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Mendoza, P., (2019). Taller de habilidades sociales en adolescentes de primer grado de secundaria para la prevención del consumo de drogas (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México
- Ministerio de Educación Pública (MEP), (2005). *La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención a las necesidades educativas especiales*. Imprenta Nacional.
- Mönks, F. (1993). Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora. *Presentado en la conferencia de Pedagogía '95*. La Habana, Cuba.
- Monks, F. y Katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. En Sternberg, R. y Davison, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. EUA: Cambridge University press.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), (2021). *Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana*. Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. En: [https://www.unodc.org/documents/Urban-security/210521\\_EGSU\\_Iztapalapa\\_Espanol.pdf](https://www.unodc.org/documents/Urban-security/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol.pdf)
- Navarro, A., (2017). Estudiantes nominados por aptitud intelectual sobresaliente y sus expectativas académicas a nivel secundaria (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Olweus, D., (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-38.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Mundial de la Salud, (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS.

- Organización Mundial de la Salud [OMS], (2011). Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década. En:  
[http://apps.who.int/adolescent7seconddecade/files/WHO\\_FWC\\_MCA\\_14.05\\_spa.pdf?ua=1&ua=1](http://apps.who.int/adolescent7seconddecade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_spa.pdf?ua=1&ua=1)
- Organización Mundial de la Salud [OMS], (2020). Los servicios de salud mental se están viendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de los países. En:  
<https://www.who.int/es/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), (2011). Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional. O.P.S
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3),1267-1298.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004->
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Papalia, D. Martorell, G. y Feldman, R. (2012). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L., Soler, L. A., Moreno, O. D. Chica, E. Escolano y A., Rodríguez (Eds.) *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge.

- 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, L. y Tabares, D., (2021). El confinamiento por Covid-19: repercusión en el desarrollo socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de 7º curso del Colegio Menor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9227-9246. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.985](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.985)
- Pérez, M., Rodríguez, C., López, R., Padilla, D. y Lucas, F. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 43-52.
- Petersen, A., Compas, B., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M. y Grant, K. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155–168. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.155>
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 190-197.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M. y Colangelo, N. (1984). Developmental Potential of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/001698628402800207>
- Posada-Bernal, S., Bejarano-González, M., Rincón-Roso, L., Trujillo-García, L. y Vargas-Rodríguez, N. (2021). Cambios en las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios durante la pandemia. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12573. <https://doi.org/10.19053/22158391.12573>
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis.



- Renzuli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kapppa*, 92 (8), 81-89.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: a Four-Part Theoretical Approach. *National Association for the Gifted Children*, 56 (3), 150-159. DOI: 10.1080/1040419.2012.650092
- Renzulli, J. y Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. y Reiss, S. (2018). El modelo de los tres anillos: Un enfoque de desarrollo para promover la productividad creativa en los jóvenes. En: S. Pfeiffer, E., Shaunessy-Dedrick y M., Foley-Nicpon. (Eds.) *APA handbooks in psychology. APA handbooks of giftedness and talent*. American Psychology Associaton.
- Rivero, D. (2017). Alfabetización emocional: recurso para fortalecer la convivencia armónica en el aula inclusiva de primaria (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales de los niños con altas capacidades*. Ediciones Aljibe.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.
- Ryan, D. y Deci, E., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salinas-Rehbein, B. y Ortiz, M. (2020). Relaciones interpersonales y desenlaces en salud durante la pandemia por COVID-19. *Revista médica de Chile*, 148(10), 1533-1534. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020001001>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E., (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, I. (2021). Psychological impact of the COVID-19 in children and adolescents. *MEDISAN*, 25 (1).
- Sandoval, C., y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Schewean, V.L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2000). *La integración Educativa en el aula regular. Principios y estrategias*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2010). *Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de Guanajuato*. Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2016). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017. *Educación socioemocional*. En SEP (Ed.). *Aprendizajes clave para la educación integral* (pp. 516-582). México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2021). *Herramientas de acompañamiento socioemocional*. Subsecretaría de Educación Pública. México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. Educación Especial de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. México.
- 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), 1-13.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing.
- Silverman, K. y Davis, H. (2009). Teacher Efficacy. In E. Anderman, y L. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia (PCL)*, 2, 915-920. Macmillan Reference.
- Sommers, S. (1981). Emotionality reconsidered: The role of cognition in emotional responsiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41,553–561.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Desclee de Brouwer.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and natures of giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 45-59). Pearson Education.
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: Sociocultural approaches to moral development. In M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 351–374). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Terrassier, J. (2000). El síndrome de la disincronía. En Y. Benito (Ed.) *Investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amarú.
- Torres, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En: Torrego J. (Ed.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 167-197). Fundación Pryconsa y Fundación SM Madrid.

- UNICEF (2022). Cinco formas en que la pandemia impactó a los adolescentes. En: <https://www.unicef.org/uruguay/cinco-formas-en-que-la-pandemia-impacto-los-adolescentes>
- Valadez, D. (2012). Identificación y Evaluación de niños superdotados y talentosos. En D. Valadez, D. Bentancourt y A. Zavala (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 53-78). Manual Moderno.
- Valadez, D., Bentancourt, D. y Zavala, A. (2012). Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes (pp. 1-22). Manual Moderno.
- Valdés, A., Sánchez, P. y Yáñez, P. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, Número extraordinario, 45-73.
- Weiss, J. M. (1968). Effects of coping responses on stress. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 65(2), 251–260. <https://doi.org/10.1037/h0025562>
- Weiss, M.P. y Brigham, F.J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support?. *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217-246.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedsa-UNAM.
- Zacatelco, F., Chávez, B. y González A., (2013). *Análisis psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes sobresalientes. Resultados preliminares*. Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología “Por la Integración de las Américas”, Brasilia, Brasil.
- Zavala, A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En D. Valadez, D. Bentancourt y A. Zavala (Eds), *Alumnos*

*superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 1-22). Manual Moderno.

Zavala, M. (2006). Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (pp. 68-160). Secretaría de Educación Pública.

Zavala M. (2015). *La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitudes intelectuales. Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa.

Zavala, B., Valadez, S., Betancour, M. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención*. Manual Moderno.

Zeidner, M. y Matthews, G., (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33 (2), 163-182.

# ANEXOS

## **ANEXO 1. PROGRAMA: RELACIONA-DOS: CONSTRUYENDO VÍNCULOS DE BIENESTAR**

### **INTRODUCCIÓN**

Por muchos años, el Sistema Educativo Mexicano privilegió el fortalecimiento de habilidades cognitivas por encima de otras, pensando que esto sería sinónimo de calidad (González, 2021). No obstante, esto resultó indirectamente en problemas sociales a largo plazo, pues significó el descuido de otras áreas igual de relevantes para el desarrollo pleno de las personas, como lo pudieran ser la emocional y la social.

Ante ello, recientemente la Secretaría de Educación Pública --SEP-- (2017) ha comenzado a preocuparse por tener una transición desde un currículo mayormente rígido, saturado y enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno que permitiera profundizar en aprendizajes clave, y que incluyera el abordaje de más habilidades y valores, con el objetivo de representar un elemento favorecedor para el desarrollo cognitivo, y ayudar a la promoción de una educación integral.

En concordancia, tal instancia ha enfatizado la utilidad de promover competencias socioemocionales a través de la escuela formal puesto que, al ser ésta un medio de interacción tan relevante en la vida del alumnado y su familia, tiene la capacidad de ejercer mayor influencia en comparación con otros contextos. Este dato es crucial a considerarse de cara a los nuevos retos educativos que se presentarán una vez concluida la situación de confinamiento por Covid-19, debido a que éste ha cambiado totalmente el modo de aplicación de los planes educativos y, sobre todo, representa una oportunidad para redefinir las necesidades de la humanidad, la gran mayoría ahora relacionadas directamente con las emociones y la sociabilidad (Bisquerra y López-Cassa, 2020), así como su uso para afrontar con mayor preparación la nueva realidad.

A pesar de lo anterior, al momento de aplicar estos supuestos al campo de la educación especial, el panorama es menos alentador, pues continúa prevaleciendo poca claridad con respecto a la concretización de una propuesta de intervención clara.

En ese sentido, se precisan intervenciones que contemplen las características propias de cada categoría, con el fin de poder adaptar efectivamente

cada plan de acción. Para el presente programa se eligió profundizar en la categoría de aptitudes sobresalientes, pues se trata de una población a la que, erróneamente, se ha ahondado con mayor énfasis en el aprovechamiento de sus recursos intelectuales por encima de otros, ocasionando dificultades en el resto de áreas de su vida cotidiana.

## **COMPETENCIA SOCIAL DE ALUMNADO CON APTITUDES SOBRESALIENTES**

De acuerdo con autores como Romagnosa (2013) y López-Nevárez (2015), existe muy poca evidencia a nivel mundial sobre educación socioemocional para esta población, encontrando un descuido en el abordaje de sus necesidades educativas integrales, lo que tiene la posibilidad de impactar negativamente su vida.

Por ejemplo, se ha encontrado que la sensibilidad e intensidad emocional pueden caracterizarse como rasgos distintivos de personalidad en este grupo (Clark, 1997). En consecuencia, es común que sientan las experiencias de una forma “más vívida, absorbente, penetrante y compleja” (Piechowski, 1991, p.2) en comparación de alguien sin aptitudes sobresalientes. De esta forma, pueden ser enérgicas, altamente concentradas sólo en sus metas y propósitos, y dotadas de una sobreelevada intensidad emocional (Sommers, 1981).

En la misma línea, Dabrowski et al. (1970) encontraron que, las personas con estas características mostraban tendencia hacia la creación de vínculos profundos, fuerte apego emocional hacia su familia, lugares y cosas, así como alta sensibilidad en sus interacciones. Sin embargo, también podían tender hacia una parte más negativa, que comprendería buscar todo el tiempo ser el centro de atención, presentarse a otros y otras sin pudor, tender a la auto adulación, tener falta de habilidades auto reflexivas, así como poca planificación en sus acciones. De igual modo, solían ser acusados de sobre reaccionar, lo que interfería en sus tareas del hogar, académicas y, particularmente, en sus relaciones sociales.

En lo referente a este último punto, se ha observado que pueden manifestar excesiva sociabilidad y baja tolerancia a estar solas; del lado inverso, también corre el riesgo de pasar por falta de interés por la vida de los demás, baja empatía y falta de responsabilidad (Sommers, 1981). En el peor de los casos, la sensibilidad suele incrementarse como resultado de experiencias vitales difíciles, y puede llevar a un



extremo autoanálisis, y tendencias al aislamiento. Según Dabrowski (1996), en algunos individuos la ansiedad crónica, acompañada de excesiva timidez, puede convertirlos en personas con un carácter dominante que les conduce a una excesiva autocrítica, desconfianza y alta reactividad al rechazo social.

Datos como el anterior han servido para matizar lo crucial de contemplar al área socioemocional, y en específico lo dirigido hacia la Competencia Social, como uno de los principales ejes de preocupación de las familias, referente a la intervención adecuada hacia este grupo.

A propósito, se ha encontrado que la población sobresaliente puede presentar dificultades en la gestión de estrés y menos habilidad social (Schewean, et al., 2006) en comparación de sus compañeros sin tales características. De este modo, pueden vivir dificultad en el ajuste psicosocial o relaciones sociales problemáticas, dando pie a la hipótesis de que, entre mayor CI, mayor riesgo de desajuste social (Dauber y Bendow, 1990). En la misma línea, es posible que no sepan manejar ni expresar sus emociones y utilicen su inteligencia para exponer argumentos razonables y evitar temores; o bien, no conozcan cómo relacionarse debido a la diferencia de intereses y/o valores que puedan tener con sus otros y otras (Zavala, 2012), dificultando de igual forma sus relaciones a nivel social.

Al respecto, cuando se consulta con sus familias, se ha observado (Schewean et al., 2006) que éstas suelen caracterizarlos con altos niveles de excitabilidad en el área socioemocional, lo que como resultado puede obstaculizar su creación de vínculos sociales en bienestar.

A raíz de todo lo anterior, se vuelve trascendental el trabajo específico en el área de Competencia Social, de modo que aprendan a manejar sus características como una ventaja y no como limitante. Ante ello, instancias como la SEP (2006, 2010) han propuesto perspectivas particulares para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes desde la educación formal, no obstante, éstas son inadaptadas a las circunstancias actuales derivadas de la situación de confinamiento, además de no contar con apartados dedicados específicamente al desarrollo de su área socioemocional. De esta forma, se encuentran aún limitadas las propuestas claras y con seguimiento, sobre cómo abordar tal dimensión tan relevante para el crecimiento pleno de esta población.

Así mismo, autoras como Ordaz y Acle (2012) y Zavala (2012), han abogado por el riesgo que pueden pasar estas personas al vivir una promoción educativa desigual en tanto a habilidades. Entre ellas, destacando las que tiene que ver con Competencia Social y para lo cual se piensa pueden tener mayores dificultades derivado de sus características propias de personalidad (Dauber y Bendow, 1990; Schewean et al., 2006) y, recientemente, al contexto de confinamiento por Covid-19.

Adicionalmente, la presente propuesta requirió contemplar un periodo del desarrollo específico, con la finalidad de responder realmente a las necesidades diferenciadas de las distintas etapas de la vida. Así, se eligió dirigirla hacia estudiantes que estén viviendo la adolescencia pues, por un lado, se ha encontrado muy poco material con respecto al tema en estas edades (Prytz y Suarez, 2009), y por el otro, el desarrollo de Competencia Social cobra un papel preponderante en la formación de personalidades adultas sanas y diferenciadas y con sentido de comunidad (Mendoza, 2019). Es decir, se trata de un momento clave para brindarles conocimientos que les permitan crecer y distinguirse como personas únicas, más no aislarse, sino crear sentido de colaboración con su comunidad.

Filella-Gulu et al. (2014) coincidieron con lo anterior, pues encontraron que los programas enfocados en la promoción de Competencia Social favorecían especialmente a alumnado en etapas de transición, ya que les permite fortalecer componentes interpersonales, adaptabilidad y manejo de estrés ante situaciones sociales. Así mismo, al tratarse de un periodo en el que se construyen nuevos intereses, necesidades, y retos, se crean nuevas formas de expresión y de relación con los y las demás (Renom, 2003), para lo cual el desarrollo de esta habilidad será clave, sobre todo a mediano y largo plazo, pues no se trata de conocimientos que se adquieran de un día a otro, más bien, se requiere enseñar consistentemente para mejorar paulatinamente.

Del análisis anterior, surgió la propuesta de trabajar el ámbito de Competencia Social en alumnado adolescente con aptitudes sobresalientes pues, al presentar áreas de oportunidad en su vivencia socioemocional, se considera que un apoyo adecuado podría promover un desarrollo íntegro en la personalidad de este grupo.

## **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS**

Como se ha mencionado, la educación sobre competencias socioemocionales resulta una parte integral de la educación y el desarrollo humano. Así, de acuerdo con la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning -- CASEL—(s/f), debe tratarse de un proceso a través del cual los y las jóvenes y adultos, adquieran y apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, así como establecer y mantener relaciones sociales de bienestar.

Con los fines anteriores, resultará indispensable la creación de ambientes de colaboración e inclusión en el aula, que permitan al alumnado acercarse a la adquisición de habilidades en el área, de modo que lo puedan poner en práctica y beneficiar, entre muchas otras cosas, su desempeño social.

Al respecto, para Pujolàs (2008) para que una estrategia en el aula sea realmente inclusiva requiere tres requisitos: personalización de la enseñanza, autonomía del estudiantado y estructuración cooperativa del aprendizaje.

De este modo, no solo se sobreentiende la falta de necesidad por separar al alumnado con aptitudes sobresalientes de su grupo, como en algunas intervenciones se podría proponer (Betancourt y Valadez, 2012) sino, al contrario, se fortalece la noción de la importancia de enriquecer el medio educativo en el que éste se desenvuelve, con el fin de crear entornos verdaderamente inclusivos, sobre todo para el desarrollo de competencias socioemocionales, pues es justamente en el medio cotidiano en el que se requiere poner en práctica todas esas habilidades.

Ahora bien, lo anterior podría limitarse únicamente a la ocupación del espacio físico, sin embargo, igual de fundamental resultan las estrategias metodológicas en la consecución de tales ambientes.

En tanto a ello, Orozco y Moriña (2020) analizaron aquellas que llevaban a cabo profesorado de distintos niveles, para promover entornos inclusivos de aprendizaje, encontrando una gran utilidad en el uso de sistemas que propiciaban la afectividad y las emociones, tales como: mostrarse cercanos, resilientes y flexibles; acompañar y facilitar los procesos; confiar en las capacidades de cada estudiante; preocuparse por generar aprendizajes significativos y bienestar emocional; escuchar

y conocer los intereses y necesidades del alumnado, y crear un buen clima y cohesión grupal. Estas formas de instrucción (junto a actitudes positivas frente a la diversidad) habían resultado beneficiosas en la práctica, puesto que aumentaba el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del aula.

En la misma línea Guerrero-Castañeda (2016) analizó los obstáculos y facilitadores para la participación de adolescentes en las aulas, encontrando que el aprendizaje cooperativo y la co-enseñanza eran algunas de las estrategias metodológicas más efectivas en tanto a la creación de espacios inclusivos. A lo anterior, Orozco y Moriña (2020) sugirieron también la utilidad del juego lúdico en el aula con tal objetivo.

Primeramente, en lo referente al aprendizaje cooperativo, se trata de una estrategia que, más allá de la conjunción del alumnado en grupos, significa la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo, y la comprensión de que el éxito no es un resultado meramente individual, sino producto de la interacción efectiva entre ellos, por tanto, es esencial la comprensión de lo fundamental que es trabajar juntos y convivir de modo que se ayuden unos a otros (Ainscow, 1999).

A nivel secundaria esta herramienta se ha encontrado de gran utilidad, pues permite dar responsabilidades paulatinamente al estudiantado. De hecho, existe profesado que coincide con esto, mencionando que, para garantizar una adecuada gestión del aula, se requiere de trabajo colaborativo, a través principalmente de la formación de grupos heterogéneos (Orozco y Moriña, 2020), en los que cada estudiante tenga un rol establecido (guardar el silencio, manejo del tiempo, reparto de material, etc). Adicionalmente, es conveniente encontrar rotación en los roles, con el fin de que cada alumno vivencie distintas habilidades.

El último punto es sumamente relevante en el caso del alumnado con aptitudes sobresalientes, probablemente acostumbrados a tener roles de líderes o, en el extremo contrario, excluidos por sus habilidades superiores. Con esta estrategia se logra incentivarle a vivir y comprender más de un solo papel, promoviendo así su empatía, además de impulsar su capacidad para adaptarse a distintas situaciones y colaborar con su equipo. También, desarrollan un mejor uso de sus estrategias metacognitivas, dependiendo de la función que estén ejerciendo, y pueden así profundizar en los procesos que les han llevado a la adquisición de

conocimientos adecuados. De acuerdo con Torres et al. (2012), se trata de una estrategia que les permite controlar su impulsividad, y consolidar lo aprendido dentro de un entorno no agresivo y favorablemente proacadémico.

Entre las técnicas encontradas para utilizar esta estrategia (Guerrero-Castañeda, 2016) destacan: el folio giratorio, lápices al centro, rompecabezas, cabezas numeradas, la dinámica de bola de nieve, entre muchas otras más.

Una segunda estrategia propuesta trata acerca del juego lúdico el cual, conforme las personas van creciendo pareciera que perdiera su uso educativo, sin embargo, autoras como Orozco y Moriña (2020) argumentan que esto no es del todo cierto. Así, encontraron que, en secundaria, gran parte del profesorado planteaba concursos, ofrecían bonos, generaban retos y, especialmente, pedían al estudiantado que diseñaran sus propios juegos. Esto promovía la creación de un buen clima de aula porque todos disfrutaban de juegos que ellos mismos habían hecho y aprendían a autoevaluar y valorar el trabajo de los demás.

Al igual que la primer herramienta, en el caso del alumnado con aptitudes sobresalientes, le puede permitir facilitar las interacciones sociales, además de contribuir positivamente al encuentro con sus compañeros, a la comprensión de la realidad del distinto, así como entender las limitaciones propias y ajenas. En otras palabras, supone un recurso que puede facilitar el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje social (Córdoba et al., 2017).

Por último, se decidió proponer también la estrategia de co-enseñanza, pues si bien ésta se encuentra más ligada al papel docente en el aula, repercute notablemente en la recepción de los conocimientos por parte del alumnado.

Se trata de un proceso desarrollado por dos o más profesionales que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Cook y Friend, 1995; Weiss y Brigham, 2000; Cook, 2004; Beninghof, 2012). A través de tres componentes: la co-planificación, la co-instrucción y la co-evaluación, esta estrategia permite combinar conocimientos y habilidades profesionales, para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea seria pero flexible, basada en

estándares, pero adaptable a las necesidades de aprendizaje diferenciadas (Friend et al., 2010).

Para Dieker y Murawski (2003) se trata de una acción profesional que facilita el abordaje de contenidos a través de la enseñanza y el aprendizaje cooperativo, así como la articulación de principios pedagógicos de tipo constructivistas y ligados al juego lúdico. Por otro lado, permite también al profesorado considerar formas alternativas de evaluación, de manera que realmente se responda a las necesidades de atención individual de los y las estudiantes. Como indicios de éxito, la mayoría de profesorado ha aludido a buenos resultados de los estudiantes en las evaluaciones y, en especial, la motivación expresada en el nivel de participación en clases (Orozco y Moraña, 2020).

De esta forma, para la presentación del programa, se decidió optar por estas tres estrategias dados los beneficios que se han citado, y que podría promover en la población destino. A pesar de ello, no se descarta la adición de otras que igualmente promuevan la inclusión y beneficien al estudiantado con aptitudes sobresalientes, siempre que se considere necesario y/o así lo exprese el propio grupo con el que se trabaje.

Adicionalmente, lo anterior resulta un común de las recomendaciones del profesorado con experiencia, quienes menciona que, siempre que sea posible, no debe utilizarse una única estrategia metodológica para promover la inclusión, sino que éstas deben ser varias y, preferentemente, basadas en metodologías activas, participativas, personalizadas, globalizadas y constructivistas (Torres et al. 2012). Esto permitirá poner al estudiante en el centro del aprendizaje, hacerlo sentirse seguro y promover que logre conectar su conocimiento con la realidad próxima.

## **MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

Aunque el objetivo principal de la propuesta son alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, en coherencia con lo recomendado en Renzulli y Reiss (2016), se sugiere trabajar en un ambiente de enriquecimiento curricular, por encima de otras propuestas, esto ya que, al poder realizarse en el aula regular, permite que tanto adolescentes con y sin este rasgo, trabajen en conjunto y se impulsen al compartir planes, metas y experiencias. Así, el alumnado con altas capacidades

podría fundir como estímulo hacia los y las demás, para motivarles, y viceversa, éstos proporcionarles oportunidades de socialización (Pérez et al., 2008).

### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación sumativa se aplica la Escala de Competencia Social para Adolescentes (ECSA) a manera de pre y post intervención. Esta evaluación se realiza para estimar cuáles son las dimensiones en que se presentan las mayores oportunidades de apoyo. De este modo, se propone tomar para la intervención aquellas subcompetencias con menores puntuaciones por parte del alumnado.

En tanto a la evaluación formativa, se utiliza una guía de observación de acuerdo con los objetivos de cada sesión.

### FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA

<b>NOMBRE</b>	RELACIONA-DOS: CONSTRUYENDO VÍNCULOS DE BIENESTAR
<b>AUTOR</b>	Lic. Alan Josafat González Maya
<b>OBJETIVO</b>	Favorecer la Competencia Social de alumnado adolescente con y sin aptitudes sobresalientes
<b>PARTICIPANTES</b>	Un grupo completo de adolescentes en el que previamente se hayan identificado casos de aptitudes sobresalientes
<b>NÚMERO DE SESIONES</b>	20
<b>DURACIÓN DE CADA SESIÓN</b>	50 minutos en promedio
<b>BLOQUES TEMÁTICOS</b>	1. Compartir Emociones 2. Asertividad
<b>HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS POR UTILIZAR</b>	Aprendizaje cooperativo, co-enseñanza y juego lúdico.
<b>EVALUACIONES</b>	<i>Sumativa</i> – Escala de Competencia Social para Adolescentes (ECSA) a manera de pre y post intervención. <i>Formativa</i> – Guía de observación

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Betancourt, J y Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. Manual Moderno.
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). *Educación Emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (s/f). Fundamentals of SEL. Recuperado el 21 de mayo del 2022 en: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Córdoba, E., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. KUL.
- Dabrowski, K., Kawczak, A., y Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth: through positive disintegration*. Gryf.
- Dauber, S., y Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–15. <https://doi.org/10.1177/001698629003400103>
- Dieker, L. y Murawski, W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.



- Filella-Giui, G., Agulló, M., Pérez, N. y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Friend, M, Lynne, C., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380
- González, A. (2021). Emociona-dos: Un programa integral de educación emocional dirigido a jóvenes-adultos que viven con la condición de discapacidad intelectual. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerrero-Castañeda, B. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía lo tangible. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 87-103.
- López-Neárez, V. (2015). Programa apoyo a sobresalientes en el estado de sinaloa: una atención oportuna al talento. *Ra Ximhai*, 11(3), 19-34.
- Mendoza, P., (2019). Taller de habilidades sociales en adolescentes de primer grado de secundaria para la prevención del consumo de drogas (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3),1267-1298.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que promueven la Inclusión en Educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Prytz Nilsson, N. y Suárez, A. (2009). Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de Habilidades Sociales en América Latina (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba.
- Pujolás. P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis.
- Renzulli, J. y Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron Ediciones.
- Romagosa, M (2013). *Las necesidades emocionales de los niños con altas capacidades*. Ediciones Aljibe.
- Schewean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30–37
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Primera edición. [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta\\_inter.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2010) Propuesta para la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos que cursan educación básica en el estado de Guanajuato. En: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/8ASyT\\_Gto.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/8ASyT_Gto.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017. Educación socioemocional. En SEP (Ed.). *Aprendizajes clave para la educación integral* (pp. 516-582). Ciudad de México: México.
- Sommers, S. (1981). Emotionality reconsidered: The role of cognition in emotional responsiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 553-561.
- Torres, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En:

Torrego J. (Coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 167-197). Fundación Pryconsa y Fundación SM Madrid.

Weiss, M.P. y Brigham, F.J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support?. *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217-246.

Zavala, A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En D. Valadez, D. Bentancourt y A. Zavala (Eds), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp.1-22). Manual Moderno.

## EJEMPLOS DE ALGUNAS SESIONES DEL PROGRAMA

### Sesión 1: Presentación

Objetivo: Realizar una presentación entre facilitadores y grupo

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
10	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida a los y las participantes y preguntar ¿Cómo se sienten hoy? Además, se presentará de forma breve el equipo de trabajo.	Preparar las condiciones de trabajo	Ninguno
10	Rompe hielo	<u>El cartero:</u> El facilitador mencionará el juego del cartero como actividad para empezar a conocerse. Ésta consistirá en que la persona facilitadora mencionará la frase: “Traigo una carta para todos y todas aquellas que...” seguido de una breve descripción acerca de algún objeto, gustos, o cualquier cosa con la que pudieran identificarse los y las alumnas. Por ejemplo: “Traigo una carta para todos aquellos y aquellas que tengan una sudadera azul”.  Quienes cumplan con lo mencionado tendrán que cambiar de lugar en el que están sentados, el último en hacerlo tendrá que decir su nombre, además de un dato personal extra que permita conocerle con más detalle (Comida favorita, pasatiempos, serie favorita, país de sus sueños, etc.).  Un ejemplo de la actividad se puede encontrar en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zeRYWiRQWvU">https://www.youtube.com/watch?v=zeRYWiRQWvU</a>	Invitar a la integración y activación del grupo	Ninguno
20	Actividad principal	Se les repartirán pequeños pedazos de hoja con sus nombres y un abatelenguas pegado en la parte inferior del mismo. Una vez realizado lo anterior, se les pedirá que, a lo largo de los próximos 15 minutos puedan adornarlo, editarlo y en general darle su estilo con total libertad.	Crear un material de identificación individual de cada integrante del grupo	Hojas de papel, abatelenguas, colores, plumas, marcadores, etc.
5	Cierre	Se recogerán los gafetes ya editados. Después, se les recordará que el grupo de psicólogos/as estará presente durante el semestre, y que poco a poco se irán tocando temas importantes para la interacción.	Crear interés en el trabajo que se realizará con ellos y ellas.	

## Sesión 2: Evaluación inicial

Objetivo: Conocer el estado de la competencia social del alumnado

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
5	Llegada y bienvenida	Se les darán los saludos, se preguntará ¿Cómo se encuentran?, se repartirán los letreiros con sus nombres, y se recordará el objetivo del taller.	Preparar las condiciones de trabajo	Letreiros con los nombres del alumnado
20	Evaluación diagnóstica	Se resolverá el cuestionario previo al inicio de la intervención. La aplicación se realiza de manera grupal, leyendo en voz alta cada reactivo y contestando al mismo tiempo lo que cada alumno/a considere en su caso particular.	Conocer la Competencia Social del alumnado	Cuestionario de Competencia Social (González, 2022)
15	Juego lúdico	<p><b>Dibujo en equipo:</b></p> <p>Se dividirán en 4 equipos buscando que tengan el mismo número de integrantes. Posteriormente, se les solicitará que hagan una fila por pasillo de acuerdo con el equipo que les tocó. El reto será reproducir una escena o situación a través de un dibujo. Las reglas serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo 1 integrante puede dibujar a la vez.</li> <li>- La hoja del dibujo se irá pasando uno a uno entre cada integrante cada vez que el o la facilitadora digan “CAMBIO”.</li> <li>- El primer participante irá con el facilitador, leerá la situación, y recogerá su hoja blanca para iniciar la actividad. En cada cambio el integrante en turno irá con el facilitador a leer la situación y regresará a representarlo.</li> <li>- Cada integrante puede agregar colores, formas, o lo que considere necesario.</li> <li>- No pueden escribir palabras.</li> <li>- Si requieren comunicarse pueden usar cualquier método, menos el lenguaje oral.</li> <li>- Al final se votará por cuál equipo reprodujo mejor la situación.</li> </ul> <p>La reflexión final será acerca de qué habilidades pudieran servirles para llegar a hacer mejor el dibujo.</p>	Que el alumnado reflexione acerca de habilidades sociales importantes para la consecución de metas.	Hojas de papel, colores, lápices, plumas, situaciones a representar
5	Cierre	<p><b>El Misterio:</b></p> <p>En media hoja blanca se les pedirá que, basado en la actividad anterior, anoten qué tipo de habilidades/actividades/temas creen que se pueden trabajar en el taller. Pueden servirse también de sus experiencias previas, lo que han visto en la tele, lo que les han dicho en su familia, etc.</p>	Conocer el punto de vista del alumnado acerca de lo que pueden esperar de la intervención.	Hojas de papel; lápices/plumas.

## Sesión 5: Comunicación receptiva

Objetivo: Practicar la habilidad de escucha en el alumnado para beneficiar en la recepción de mensajes de modo efectivo.

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
5	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida y a los y las participantes, preguntar ¿Cómo se sienten hoy?, y pegar el semáforo de acuerdos.	Preparar las condiciones de trabajo	Semáforo de acuerdos
5	Rompe hielos	<u>El autobús:</u> Se les contará la siguiente historia: Imagina que conduces un autobús. Al principio el autobús está vacío. Al llegar la primera parada se suben cinco personas. En la siguiente parada se bajan tres personas del autobús y dos suben (al oír esta frase será probable que las y los alumnos comiencen a hacer cálculos matemáticos de cuántos pasajeros hay en el vehículo). Más tarde, se suben diez personas y se bajan cuatro. Por último, al final de la línea se bajan otros cinco pasajeros”. La pregunta es: ¿Cuál es el número de pie que calza el conductor del autobús?	Invitar a la integración y activación del grupo	Historia del autobús.
20	Actividad principal	Adivina la canción: 5 equipos Se les se les dividirá en 5 equipos de manera aleatoria. Después, con ayuda de una bocina se les reproducirán versiones modificadas de algunas canciones y se les indicará que su tarea es identificar de qué canción se trata y anotarlo en una hoja. Para organizarse pueden utilizar cualquier estrategia, a excepción de buscar en su celular.	Practicar la escucha con atención para captar un mensaje.	Bocina, celular, hojas con el número de canciones.
10	Cierre	Se realizará una reflexión acerca de qué facilitó las actividades y qué las dificultaron, con el objetivo de encaminar la discusión acerca de la importancia de guardar silencio, concentrar la atención y respetar el turno de los y las demás.	Reflexionar sobre lo aprendido	

## Sesión 7: Comunicación expresiva

Objetivo: Que el alumnado practique la comunicación expresiva.

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
10	Preparación de la sesión	Organización previa para preparar materiales y coordinar la sesión.	Tener todo listo para cuidar la experiencia	
5	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida y a los y las participantes, preguntar ¿Cómo se sienten hoy?, y pegar el semáforo de acuerdos.	Preparar las condiciones de trabajo	Semáforo de acuerdos
10	Rompe hielos	<p><b>¿Qué monstruos son?</b></p> <p>Los facilitadores leerán al grupo algunas calaveritas dirigidas a personajes famosos. El grupo tendrá que adivinar de qué personaje se trata. Será conveniente que quien lea la calaverita pueda usar gestos, movimiento de manos o cualquier recurso vocal que considere útil para comunicar su mensaje lo suficientemente claro, con la misión de modelar cómo se puede transmitir un mensaje de modo efectivo.</p>	Invitar a la integración y activación del grupo	4 hojas en blanco, lápiz, pluma.
20	Actividad	<p><b>Calaverita:</b></p> <p>Se les pedirá que cierren los ojos, y se concentren en pensar en alguien en su persona de mayor confianza, ésta puede ser algún familiar, amigo/a, persona adulta, persona menor o incluso un grupo entero si así lo consideran. Después se les pedirá que abran los ojos y escriban una calaverita dirigida a quien pensaron; ésta la pueden adornar como quieran y componer como prefieran. Después de 15 minutos se les dará un espacio de 5 minutos para leer algunas inventándoles a darle emotividad como lo hicieron los modeladores en un primer momento. Quienes se animen a participar se le obsequiará una calaverita de chocolate. Lo ideal sería que pudiera participar la mayor parte del alumnado.</p>	Practicar la comunicación expresiva.	
5	Cierre	Se rescatarán aquellos puntos importantes durante la participación del alumnado que hayan permitido que su mensaje fuera claro y se entendiera a quién le habían dedicado la calaverita.	Despedir al grupo y reflexionar sobre lo aprendido	

## Sesión 11: Empatía

Objetivo: Que el alumnado comprenda las diferencias entre los integrantes del grupo y con ello practique la habilidad de ponerse en el lugar de otros

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
10	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida y a los y las participantes y preguntar ¿Cómo se sienten hoy?	Preparar las condiciones de trabajo	Ninguno
15	Rompe hielo	<p><b>¿Qué prefieres?:</b></p> <p>Se le pedirá al grupo hacer una fila en medio del salón. Una vez formada ésta, por turnos, el facilitador irá mostrando carteles en uno y otro lado del salón, que tengan escritos gustos, ideas, o actividades contrarias (por ejemplo, de un lado del salón “me gusta levantarme temprano”, y del otro “me gusta levantarme tarde”. En cada turno se les pedirá que, de acuerdo con el gusto de cada quien, se muevan al lado del salón correspondiente. En cada una de las 10 rondas se le deberá pedir a algunos y algunas que expliquen brevemente alguna razón para elegir su lado. Ejemplos de elecciones: reggaetón vs banda, animé vs series, equipos de fútbol, películas de antes vs películas nuevas, cine vs teatro, libro vs películas, etc.</p>	Practicar el entender los gustos y posturas de los demás.	Carteles con gustos, ideas, o acciones diversas.
15	Actividad principal	<p><b>Disco-etiqueta:</b></p> <p>La actividad consistirá en que el salón de clases simulará ser un antro. Como primer paso se les pedirá salir un momento del aula, y hacer una fila como si fueran apenas a ingresar; después, el facilitador tendrá el papel de ser el cadenero quien irá dejando entrar uno a uno al alumnado, y les pegará una etiqueta en la espalda. Una vez dentro del salón nuevamente, será que los y las estudiantes traten a los demás según la etiqueta que tienen pegada; nadie puede decir qué dice la etiqueta, solamente actuar en función de ella. Tendrán 15 minutos para realizar esta actividad y un ejemplo de la misma se puede encontrar en el link siguiente:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3U4jl3waGY">https://www.youtube.com/watch?v=3U4jl3waGY</a></p>	Poner en un ejemplo cotidiano el peso de las etiquetas y sus efectos.	Etiquetas
10	Cierre	<p>Se realizará la reflexión con el alumnado acerca de los siguientes puntos:</p> <p>¿Cómo se han sentido con la etiqueta?            ¿Esto ocurre también fuera?            ¿Cómo se ve esto en el aula?            ¿Qué impacto tienen en otros las etiquetas negativas?            ¿Cómo me sentiría con una u otra etiqueta?            ¿Qué podemos hacer para quitar las etiquetas?</p>	Rescatar las opiniones del alumnado, acerca de lo que se trató la sesión, y el aprendizaje que les significó.	



## Sesión 13: Resolución de problemas

Objetivo: Que el alumnado identifique los tipos de resolución de problemas presentes en la asertividad.

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
5	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida y a los y las participantes y preguntar ¿Cómo se sienten hoy?	Preparar las condiciones de trabajo	Ninguno
5	Introducción al tema	Se les contará la historia de la tortuga, la dragona y el delfín y se les harán preguntas clave acerca de cómo resolvió la situación cada personaje.	Ejemplificar distintos tipos de resolver problemas.	Historia de la tortuga, el dragón y el delfín.
15	Definición de concepto.	<p><b>Creando nuestra propia definición:</b> Se les explicará que cada personaje en la historia tiene un estilo de resolver los problemas; para ejemplificar se dibujará una línea en el pizarrón y se pegará en el extremo derecho una imagen de dragón, en el izquierdo una de tortuga y en medio una de un delfín. Posteriormente, se les preguntará si han escuchado el concepto de asertividad y se les invitará a hacer una lluvia de ideas en el pizarrón.</p> <p>Después, se les explicará brevemente el concepto de asertividad y se les pasará media hoja de papel para que puedan escribir una definición propia.</p>	Definir el concepto de asertividad	Marcador de pizarrón. Hojas de papel.
20	Actividad principal	<p><b>El dragón, la tortuga y el delfín:</b> Se dividirá al grupo en 3 equipos; a cada uno se le dará aleatoriamente una ficha con un personaje (dragón, tortuga y delfín). El dragón serán aquellas personas que resuelven los conflictos a través de la agresividad, imponiendo su voluntad. Por su parte, la tortuga será quien se esconde y acepta lo que otros y otras dicen, sin necesariamente optar por su propia opinión. Por último, el delfín será quien interpretará a alguien asertivo; es decir, quien expresa sus emociones, ideas o pensamientos de una manera adecuada, respetando y escuchando siempre las ideas de los demás.</p> <p>Se les planteará entonces diversas situaciones para las que cada integrante del equipo tendrá 2 minutos para elaborar una frase que represente cómo responderían según el rol que les tocó interpretar y compartirlo en voz alta con el grupo.</p> <p>Después de 5 situaciones se procederá a intercambiar los personajes y se plantearán nuevas situaciones y se repetirá el proceso previamente realizado.</p> <p>Por último, se intercambiará una vez más la ficha con el personaje, se reasignarán roles y nuevamente resolverán las situaciones acorde con el rol asignado.</p>	Poner en práctica los tres tipos de resolución de problemas intervinientes en el tema.	Hojas de papel; plumas.

10	Cierre	<p>Se reflexionará acerca de cuál rol fue el más complicado, cuál es el que más suelen tomar y se buscará establecer la meta de lograr resolver problemas de modo asertivo.</p> <p>¿Cuál fue el rol más complicado?</p> <p>¿Cuál es el más común para ustedes?</p> <p>¿Cuál es el más sano para aplicar.</p>	Realizar un repaso de la sesión.	
----	--------	--	----------------------------------	--

## Sesión 16: Negociaciones

Objetivo: Que el alumnado practique la negociación entre ellos a partir de argumentos asertivos

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
10	Llegada y bienvenida	Se saludará al grupo, se les preguntará su estado de ánimo y se iniciará la sesión. Para empezar se les preguntará qué conocen acerca de negociar, cómo lo hacen ellos y ellas y si se sienten capaces de realizarlo de modo efectivo a partir de la nueva forma de resolver problemas que y practicaron la sesión pasada (asertivo).	Preparar las condiciones de trabajo	Ninguno
30	Actividad principal	<p><b>ROMPECABEZAS GIGANTE</b></p> <p>Se les pedirá que se junten en los 4 equipos de la sesión anterior. Una vez reunidos, por equipos podrán elegir un sobre entre el 1 y el 8, sin saber qué contiene cada uno. Ya que cada equipo tenga su sobre correspondiente, se les indicará que cada uno contiene piezas de un rompecabezas, no obstante, éstos tendrán sus piezas incompletas e incluirán piezas de otros equipos. Su tarea será encontrar una forma asertiva de intercambiar sus piezas con los otros equipos; para ello prepararán a un integrante del equipo que irá negociando con el resto de equipos, para completar su rompecabezas. En cada equipo habrá una persona facilitadora que se fijará si los argumentos dados favorecen a la mayoría, no se imponen con violencia, animan al intercambio de opiniones y son justos. Al finalizar, mostrarán sus rompecabezas armados y se valorará las formas en que resolvieron las negociaciones.</p> <p>La actividad no la ganará el equipo que termine más rápido la actividad, sino el que haya negociado de modo más inteligente, para lo que se usará un registro observacional que contendrá los siguientes criterios acerca de las formas de negociar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen a la mayoría,</li> <li>• No sobre pasa la voz de nadie,</li> <li>• Anima a que las personas implicadas hablen,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un trato justo</li> <li>• No es impositivo y hostil.</li> </ul> </li> </ul>	Practicar la habilidad de negociación asertiva.	4 rompecabezas de tamaño doble carta.
10	Cierre	Se rescatarán ejemplos de cómo se repartieron el material y se reflexionará con el propio grupo si lograron ser asertivos en sus intercambios y qué habría que mejorar	Cerrar el tema de la negociación.	

## Sesión 17: Saber decir no

Objetivo: Que el alumnado practique técnicas para decir no de manera asertiva

Duración (minutos)	Bloque	Actividad	Objetivo	Material
5	Llegada y bienvenida	Saludos, dar la bienvenida y a los y las participantes y preguntar ¿Cómo se sienten hoy?	Preparar las condiciones de trabajo	Ninguno
10	Rompe hielo	<p><b>INTERCAMBIO DE PAPELES DE BAÑO</b></p> <p>Se les darán tres cuadritos de papel a cada alumno; a continuación se les indicará que, con dicho papel, tendrán que limpiarse la cara, después, las manos, luego el cabello y, finalmente, alguna parte del cuerpo (puede ser el estómago, los brazos, piernas, etc.). Una vez realizado, se les pedirá que ahora intercambien el papel con su compañero de un lado (se espera que hagan cara de disgusto, algunos sí accedan y otros se nieguen). Posteriormente, se les pedirá tirar el papel y se les repartirá gel antibacterial para limpiar sus manos. Finalmente, se reflexionará con el grupo acerca de su respuesta ante la indicación: por qué algunos sí accedieron, otros no, en qué momentos hacen cosas aunque no quieran, con quiénes les es más difícil negarse y cuáles son las ventajas de decir no.</p>	Introducir al tema del día	Un rollo de papel de baño
20	Actividad principal	<p>A continuación, se les explicará que, si bien es importante decir <b>no</b>, se debe tener cuidado de respetar a los y las demás. Por esa razón, se les mostrarán 2 técnicas para aprender a decir <b>no</b> de manera asertiva.</p> <p><b>1. Técnica del sándwich:</b></p> <p>Al igual que un bocadillo, esta estrategia se compone de tres partes. En primer lugar, se trata de introducir el tema en cuestión de forma empática, agradeciendo a la otra persona que haya pensado en nosotros. Después, entramos en el fondo de la materia, trasladando al interlocutor nuestra negativa a aceptar su invitación, siempre de forma asertiva y breve, añadiendo alguna razón que justifique nuestra postura. Por último, cerramos el sándwich con otro comentario positivo que deje un buen sabor de boca en la conversación.</p> <p>A modo de ejemplo, en el caso de recibir una propuesta para asistir a una fiesta que no quiero, esta estrategia podría materializarse del siguiente modo: “Muchas gracias por invitarme; me siento</p>	Explicar al alumnado dos técnicas para decir no asertivamente.	Dos papeles bond

		<p>muy bien de que me tomes en cuenta (primera fase). Sin embargo, en estos momentos, no me siento de la mejor manera y no quisiera pasarla mal en la fiesta (segunda fase). No obstante, espero en la siguiente sí poder asistir y disfrutar juntos. Gracias. (tercera fase).</p> <p><b>2. Técnica de la planta:</b> Ésta se utiliza cuando creemos que la otra persona va a tener una reacción negativa ante nuestro rechazo. Consiste en expresar un acuerdo con el interlocutor, para después añadir el ‘No’. Por ejemplo, un compañero de clases nos invita a una fiesta al salir de la escuela, pero es martes. Usando esta técnica, podemos responder: “Me parece un plan genial, pero no puedo; aún así gracias por la invitación”.</p> <p>Para ejemplificar ambas estrategias se pegarán dos papeles bond con figuras representativas de cada estilo. Así mismo, en cada parte del dibujo tendrán que estar escritos ejemplos.</p>		
10	Cierre	<p>Se les repartirá una hoja con dos dibujos, uno de un sándwich y el otro de una planta. En dicho material se les pedirá responder cómo dirían que no ante 4 situaciones de acuerdo con cada técnica. Se leerá cada situación y el alumnado irá respondiendo:</p> <p>Situación 1: Un chico (una chica) de otro salón me invita al cine en la noche; suena a un gran plan, pero yo sé que él quiere conmigo y, aunque él no me gusta, salir podría confundirlo y hacerle pensar que podemos ser algo más. ¿Cómo le digo que no de modo asertivo?</p> <p>Situación 2: El profesor de educación emocional me pide intercambiar un papel sucio con mis compañeros de clase ¿Cómo le digo que no de modo asertivo?</p> <p>Situación 3: Un vendedor en la calle se nos acerca a vender el producto menos útil de la vida, además de que es caro. Nosotros no queremos comprarlo, sin embargo, él es demasiado insistente y quiere convencerlos a como de lugar ¿Cómo le digo que no de modo asertivo?</p> <p>Situación 4: Un familiar nos invita a una fiesta el sábado. La fiesta más aburrida del año y tocará ver a familiares que ni conoces bien, pero te hacen hablarles siempre. Tú no tienes ganas de ir, pero tu familia te está insistiendo mucho ¿Cómo le dices que no de modo asertivo?</p>	Practicar las dos técnicas de decir no explicada en la actividad principal	Material impreso para resolver las situaciones (disponible en los anexos)

## **ANEXO 2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SUMATIVA**

### **ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL (ECSA)**

#### **Descripción:**

La Escala de Competencia Social para Adolescentes (ECSA) está destinada a medir las 9 dimensiones del constructo propuestas por Bisquerra (2009).

Para la construcción del instrumento, aunque la literatura ha reportado distintas técnicas de evaluación (entrevistas, observación por expertos, autoobservación, pruebas de desempeño de roles, entre muchas otras), destaca el uso de cuestionarios como una de las más eficaces (Bolsoni-Silva et al., 2006; Prytz et al., 2009; Reyna y Brussino, 2011), dado que permiten utilizarse con muestras amplias, abarcan un número grande de situaciones y comportamientos, tienen costos mínimos, y permiten evaluar pensamientos y sentimientos en situaciones sociales (Gresham y Elliot, 1984), razones por las que se optó por elegir tal modalidad.

Por otro lado, si bien la mayoría de los cuestionarios de autoinforme utilizan escalas tipo Likert de entre cuatro y siete puntos, no suele justificarse la elección (Cummins, 1997). En esa dirección, Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) pusieron en evidencia que, aunque existen instrumentos de alta validez y fiabilidad, no siempre son sensibles para detectar los pequeños cambios producidos por intervenciones educativas. En ese sentido, estos autores encontraron que, a mayor amplitud de las opciones de respuesta, el instrumento puede ser más sensible para detectar cambios a lo largo del tiempo, hecho particularmente relevante en la medición de competencias socioemocionales puesto que se encuentran en constante cambio.

Adicionalmente, Cummins (1997) aportó datos empíricos que evidenciaban que, en general, las personas tienen una capacidad discriminativa superior de lo que permiten las escalas de cuatro, cinco, seis o siete puntos, lo cual supone despreciar una potencialidad que podría incluirse en los instrumentos de medida. En la misma línea, Churchill y Peter (1984) observaron que aumentar el número de opciones aumentaba la fiabilidad de la escala.

A partir de estos argumentos, se consideró oportuno optar por una escala de evaluación de 10 puntos, como se sugiere en Bisquerra y López-Cassá (2020). Esto

sustentado en que el sistema decimal se encuentra muy arraigado en la sociedad, puesto que lo utiliza la mayor parte de la gente a través de su formación escolar. En otras palabras, las escalas de 1 a 10 representan una forma de calificar al que las personas suelen estar acostumbradas.

De esta forma, el presente cuestionario de autoinforme se divide en 33 reactivos, con una escala de calificación de 10 puntos que miden el grado de acuerdo que se está con la descripción presentada. Su tiempo de realización es de 20 a 30 minutos en promedio, pudiendo aplicarse tanto de manera individual, como grupal.

**Objetivo:**

Conocer el estado de la Competencia Social de adolescentes.

**Población objetivo:**

Adolescentes que, de acuerdo con la OMS (2020), se encuentran en la etapa correspondiente entre los 11 y 19 años de edad.

**Procedimiento de creación:**

Como primer paso se analizaron individualmente los reactivos de la Escala de Habilidades Sociales (Goldstein et al., 1989) en búsqueda de aquellos que pudieran corresponder a las dimensiones de Competencia Social, así como al tipo de vocabulario necesario para la evaluación de adolescentes. De esta forma, se eligieron los reactivos 1, 5, 9, 13, 16, 19, 24, 27, 29 y 30 de dicha prueba, y se les realizaron modificaciones mínimas con respecto a la redacción para poder ser utilizados en el nuevo instrumento.

Como segundo paso, se analizó en cuáles dimensiones del constructo faltaban reactivos para responder a los diferentes componentes de la escala, procediendo a su redacción, y siendo agregados a los ya seleccionados en el paso anterior.

De esta manera, la primera versión de la escala constó de 33 ítems para la medición de las nueve subcompetencias de Competencia Social.

Posteriormente, se procedió a realizar una retroalimentación informal en conjunto con seis Licenciados y Licenciadas en psicología educativa, así como con

una Maestra de la misma área, con el fin de mejorar la redacción, presentación de los reactivos, instrucciones, y formato de respuesta.

Una vez completado el paso anterior, se procedió a realizar una aplicación prueba con una participante adolescente de 12 años, sexo mujer, asistente al primer grado escolar de una Escuela Secundaria Pública del Estado de México, México. De este modo, se obtuvieron los datos del tiempo de aplicación aproximado, así como algunas recomendaciones para la presentación de instrucciones. De igual manera, sirvió para reconsiderar el orden de presentación de los reactivos, eligiendo hacerlo de forma azarosa, con el fin de evitar sesgos en las respuestas hacia una sola dimensión.

Finalmente, para ordenar los ítems, se ejecutó una tómbola virtual en la que se vertieron todos los reactivos y ésta fue mostrando el orden asignado aleatoriamente.

**Estructura:**

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones (subcompetencias)</b>	<b>Número de ítems</b>
<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS</b>	<b>5</b>
	<b>RESPECTO POR LOS DEMÁS</b>	<b>3</b>
	<b>COMUNICACIÓN RECEPTIVA</b>	<b>2</b>
	<b>COMUNICACIÓN EXPRESIVA</b>	<b>5</b>
	<b>COMPARTIR EMOCIONES</b>	<b>2</b>
		<b>2</b>



	<b>COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y COOPERACIÓN</b>	
	<b>ASERTIVIDAD</b>	<b>6</b>
	<b>PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>5</b>
	<b>CAPACIDAD DE GESTIONAR SITUACIONES EMOCIONALES</b>	<b>3</b>

**Distribución de reactivos:**

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Reactivo</b>
<i>Dominar las habilidades sociales básicas</i>	Escuchar	<b>24.-</b> Escucho antes de hablar.
	Saludar	<b>28.-</b> Cuando llego a algún lugar, saludo a las personas aunque no las conozca.
	Dar las gracias	<b>14.-</b> Cuando me hacen favores doy las gracias.
	Pedir favores	<b>26.-</b> Pido favores cuando los necesito.
	Pedir disculpas	<b>7.-</b> Cuando ofendo a alguien, pido disculpas.
<i>Respeto por los demás</i>	Aceptar las diferencias	<b>13.-</b> Acepto opiniones de personas que piensan diferente a mí.
	Valorar las diferencias	<b>10.-</b> Es importante convivir con personas diferentes a mí.
	Valorar los derechos de todas las personas	<b>21.-</b> Las personas tenemos los mismos derechos, aunque seamos diferentes

<i>Practicar la comunicación receptiva</i>	Atender a los demás en comunicación verbal	<b>15.-</b> Cuando platico con alguien, le escucho con atención.
	Atender a los demás en comunicación no verbal	<b>6.-</b> Veo las expresiones de las personas para ayudarme a entender lo que sienten.
<i>Practicar la comunicación expresiva</i>	Iniciar conversaciones	<b>33.-</b> Inicio conversaciones con otros (conocidos o desconocidos).
	Mantener conversaciones	<b>23.-</b> Mantengo pláticas con otras personas.
	Expresar los propios sentimientos	<b>22.-</b> Comparto mis sentimientos con otras personas.
	Expresar los propios pensamientos	<b>25.-</b> Comparto mis opiniones con otras personas.
	Demostrar a los demás que han sido comprendidos	<b>20.-</b> Me aseguro de que los demás sepan cuando entiendo lo que dicen (con gestos, palabras, etc.)
<i>Compartir emociones</i>	Inmediatez expresiva	<b>19.-</b> Comparto mis emociones con la gente que me importa.
	Sinceridad expresiva	<b>17.-</b> Soy honesto cuando le cuento a otros cómo me siento.
<i>Comportamiento prosocial y cooperación</i>	Conducta prosocial	<b>11.-</b> Estoy dispuesto a ayudar, aunque no me lo pidan.
	Cooperación	<b>8.-</b> Cumplo con mi parte en los trabajos de equipo.

<i>Asertividad</i>	Defender y expresar los derechos propios	<b>1.-</b> Expreso mis derechos para que los demás me respeten.
	Decir “no” claramente	<b>29.-</b> Puedo negarme a hacer las cosas que me desagradan.
	Hacer frente a la presión del grupo	<b>5.-</b> Defiendo mis decisiones, aunque otros me presionen a hacer lo contrario.
	Demorar decisiones hasta estar seguro	<b>4.-</b> Tomo el tiempo necesario para tomar decisiones.
	Negociar	<b>31.-</b> Cuando alguien tiene una posición contraria a la mía, negocio para llegar a un acuerdo que beneficie a todos y todas.
	Evitar situaciones de coacción	<b>3.-</b> Evito las peleas.
<i>Prevención y solución de conflictos</i>	Identificar problemas	<b>2.-</b> Sé cuando algo puede meterme en problemas.
	Anticipar problemas	<b>16.-</b> Evito las situaciones que me pueden ocasionar problemas.
	Afrontar activamente problemas	<b>18.-</b> Me esfuerzo en arreglar mis problemas.
	Afrontamiento de problemas de forma positiva	<b>30.-</b> Veo el lado positivo aún en los problemas.
	Aportar soluciones constructivas	<b>27.-</b> Para solucionar un problema analizo ventajas y desventajas
<i>Capacidad de gestionar</i>	Inducir emociones	<b>32.-</b> Genero emociones positivas en las personas que me rodean.

<i>situaciones emocionales</i>	Regular emociones en los demás	<b>12.-</b> Sé cómo ayudar a recuperar la tranquilidad cuando alguien pierde el control.
	Reconducir situaciones emocionales	<b>9.-</b> Ayudo a otros a ver el lado positivo de las cosas que les hacen sentir mal.

## CONDICIONES DE APLICACIÓN

### Instrucciones generales:

La ECSA puede ser aplicada por cualquier profesional educativo con interés en la medición de Competencia Social desde el marco de la Educación Emocional. Se administra con adolescentes, dadas las características de lenguaje verbal, escrito y autoreflexivo propios del cuestionario.

Será conveniente contar con un espacio físico adecuado: sillas, mesas, pupitre y, en general, un ambiente en que no haya interrupciones o distracciones, además de contar con espacio de seguridad en caso de una situación emergente.

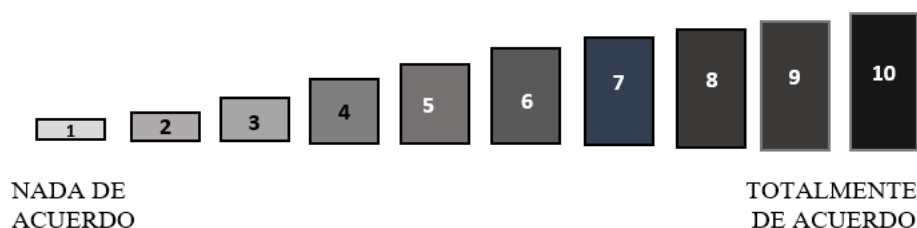
Puede ser aplicada de manera individual o colectiva, aunque siempre se debe tratar de asegurar la cooperación honesta de los y las participantes, el cuidado de la confidencialidad, y el respeto por las opiniones que sean vertidas en el instrumento.

### Instrucciones específicas:

Para comenzar, la persona evaluadora se presentará y mencionará el objetivo de la prueba. Una vez realizado lo anterior, y de asegurarse de que las condiciones son adecuadas, se repartirán los cuadernillos boca abajo, así como el material para responder (en caso de ser digital, se les acomodará en el computador, y se esperará la instrucción para empezar a contestar). Como tercer paso, se procederá a pedir que volteen el cuadernillo y en el primer apartado escriban sus datos generales: nombre completo, escuela a la que pertenecen, grado, grupo, y edad. Posteriormente, se leerán las instrucciones en voz alta junto al alumnado, con el fin de resolver dudas y aclarar la forma en que se resolverá el cuestionario; éstas se encuentran escritas dentro del instrumento y se presentan de la siguiente forma:

“Existen muchas habilidades que la gente usa para relacionarse diariamente. A continuación encontrarás 33 ejemplos de ellas, te pedimos leerlas con atención y, en el espacio de “**calificación**”, puntuarte entre 1 y 10, según estés de acuerdo con lo que dice. Por ejemplo:

14. Me gusta convivir con personas nuevas:



Si en este caso estuvieras *totalmente de acuerdo*, tu calificación sería de 10; por el contrario, si estuvieras *nada de acuerdo* tu puntuación podría ser 1. Recuerda que también puedes calificarte con el resto de números entre 1 y 10, según estés más o menos de acuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo estamos interesados en conocer tu punto de vista, por lo que será muy importante que pienses en lo que en realidad haces, y no en lo que te gustaría hacer, o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. La información que nos proporciones será totalmente privada.

Si no entiendes alguna palabra, o no estás seguro/a de su significado, por favor pregunta a la persona que esté a cargo. Lee con atención y contesta lo más honesto posible:”

Se recomienda hacer uso del gradiente de calificación para ejemplificar con mayor claridad el procedimiento de autoevaluación. Una vez resueltas las dudas, se procederá a leer junto con el grupo (o el individuo si fuera el caso), uno a uno cada reactivo, dándoles tiempo para realizar su autovaloración en el espacio correspondiente a “*calificación*” incluido en la prueba. En el caso de que surjan preguntas durante la lectura de algún ítem, la persona aplicadora deberá aclararla preferentemente con el alumnado en su totalidad, con el fin de evitar que alguien se atrase.

Finalmente, quien esté a cargo de la evaluación recogerá los cuestionarios, y revisará que cada uno de los reactivos esté respondido, en caso de encontrar alguna omisión se lo mencionará al estudiante para poder completar la aplicación.

Como despedida se agradecerá por la participación y se recordarán la privacidad y uso de los datos.

### **Materiales:**

La ECSA está conformada por un cuadernillo (2 hojas), en el que se incluyen datos de identificación, instrucciones y los ítems que constituyen la escala. Puede

ser contestada con lápiz, plumas, colores, etc., en general cualquier material que permita escribir.

Así mismo, en caso de tener la versión digital, ésta sería a través del formulario de Google Forms, contando con la misma dinámica de aplicación, aunque adaptada a la modalidad virtual.

**Presentación de la escala:**

**ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL (González, 2022)**

**Nombre completo:**

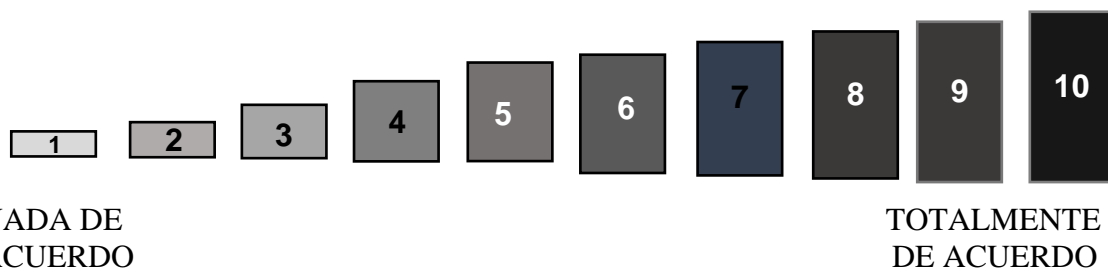
**Grado: Grupo:**

**Escuela:**

**Edad:**

**Instrucciones:** Existen muchas habilidades que la gente usa para relacionarse diariamente. A continuación encontrarás 33 ejemplos de ellas, te pedimos leerlas con atención y, en el espacio de “**calificación**”, puntuarte entre 1 y 10, según estés de acuerdo con lo que dice. Por ejemplo:

14. Me gusta convivir con personas nuevas:



Si en este caso estuvieras *totalmente de acuerdo*, tu calificación sería de 10; por el contrario, si estuvieras *nada de acuerdo* tu puntuación podría ser 1. Recuerda que también puedes calificarte con el resto de números entre 1 y 10, según estés más o menos de acuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo estamos interesados en conocer tu punto de vista, por lo que será muy importante que pienses en lo que en realidad haces, y no en lo que te gustaría hacer, o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. La información que nos proporciones será totalmente privada.

Si no entiendes alguna palabra, o no estás seguro/a de su significado, por favor pregunta a la persona que esté a cargo. Lee con atención y contesta lo más honesto posible:

N	ÍTEM	Calificación
1	Expreso mis derechos para que los demás me respeten.	
2	Sé cuándo algo puede meterme en problemas.	

3	Evito las peleas.	
4	Tomo el tiempo necesario para tomar decisiones.	
5	Defiendo mis decisiones, aunque otros me presionen a hacer lo contrario.	
6	Veo las expresiones de las personas para ayudarme a entender lo que sienten.	
7	Cuando ofendo a alguien, pido disculpas.	
8	Cumplo con mi parte en los trabajos de equipo.	
9	Ayudo a otros a ver el lado positivo de las cosas que les hacen sentir mal.	
10	Es importante convivir con personas diferentes a mí.	
11	Estoy dispuesto a ayudar, aunque no me lo pidan.	
12	Sé cómo ayudarle a recuperar la tranquilidad cuando alguien pierde el control.	
13	Acepto opiniones de personas que piensan diferente a mí.	
14	Cuando me hacen favores doy las gracias.	
15	Cuando platico con alguien, le escucho con atención.	
16	Evito las situaciones que me pueden ocasionar problemas.	
17	Soy honesto cuando le cuento a otros cómo me siento.	
18	Me esfuerzo en arreglar mis problemas.	
19	Comparto mis emociones con la gente que me importa.	
20	Me aseguro de que los demás sepan cuando entiendo lo que dicen (con gestos, palabras, etc.).	
21	Las personas tenemos los mismos derechos, aunque seamos diferentes.	
22	Comparto mis sentimientos con otras personas.	
23	Mantengo pláticas con otras personas.	
24	Escucho antes de hablar.	
25	Comparto mis opiniones con otras personas.	

26	Pido favores cuando lo necesito.	
27	Para solucionar un problema analizo ventajas y desventajas.	
28	Cuando llego a algún lugar, saludo a las personas aunque no las conozca.	
29	Puedo negarme a hacer las cosas que me desagradan.	
30	Veo el lado positivo aún en los problemas.	
31	Cuando alguien tiene una posición contraria a la mía, negocio para llegar a un acuerdo que beneficie a todos y todas.	
32	Genero emociones positivas en las personas que me rodean.	
33	Inicio conversaciones con otros (conocidos o desconocidos).	

### **Puntuación**

La calificación es un procedimiento simple y directo, siendo facilitado por la estimación que la persona que responde hace de su propio nivel de competencia, a través de la escala de 10 puntos. La puntuación máxima a obtener en un ítem es 10 y el valor mínimo es 1.

La Puntuación Directa Obtenida (PDO) por áreas indicará el estado del participante en cada una de ellas. Ésta se obtendrá sumando los puntajes reportados en los reactivos correspondientes a cada dimensión del instrumento.

Con respecto a la Puntuación Directa Máxima (PDM) se tratará de la cantidad mayor que pudiera puntuar un individuo, y variará en función de cuántos ítems componen la dimensión.

De esta forma, al dividir la PDO sobre la PDM y multiplicarla por 100, se podrá calcular la Puntuación Directa Ponderada (PDP), lo que significará el porcentaje de dominio correspondiente a cada área. Esto permitirá graficar lo obtenido, en orden de tener mayor claridad del estado de Competencia Social, tanto en cada subcompetencia, como en su totalidad.

Finalmente, el puntaje total variará en función al número de ítems que responda el o la participante y su valor entre 1 y 10, siendo como mínimo 33 y como máximo 330 puntos. Esta estimación podría servir como diagnóstico de la



Competencia Social individual, además de como un indicador del éxito o progreso de programas de tratamiento, al aplicarse la prueba a manera de re-test en las intervenciones.

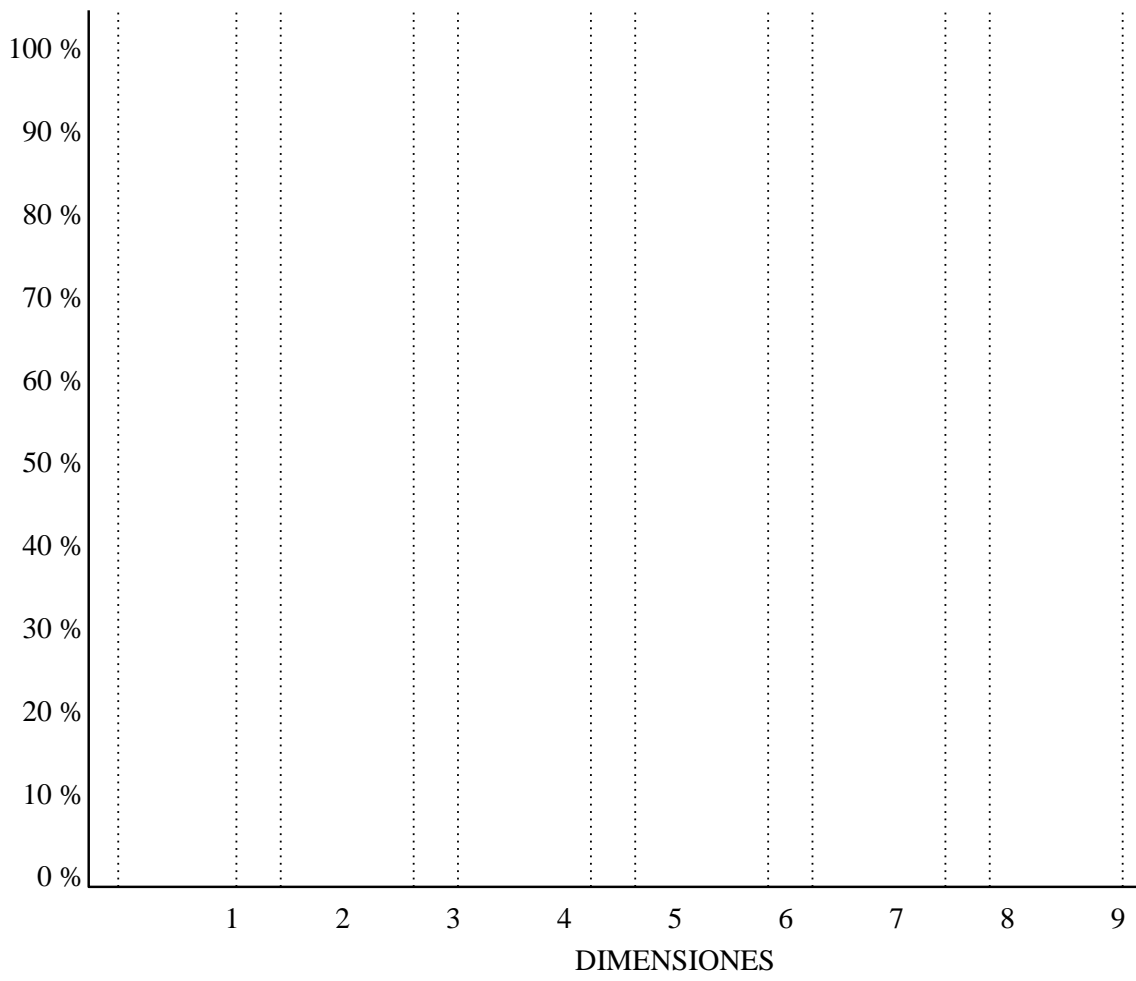
**\* TABLA DE RESULTADOS \***

	DIMENSIONES									Total
	1 (de 1 a 5)	2 (de 6 a 7)	3 (de 8 a 9)	4 (de 10 a 13)	5 (de 14 a 16)	6 (de 17 a 18)	7 (de 19 a 24)	8 (de 25 a 29)	9 (de 30 a 32)	
<b>PDO</b>										
<b>PDM</b>	50	20	20	40	30	20	60	50	30	330
<b>PDP (%)</b>										

**Cálculo de la Puntuación Directa Ponderada (PDP %) a reflejar en la gráfica**

$$\frac{\text{Puntuación Directa Obtenida (PDO)}}{\text{Puntuación Directa Máxima (PDM)}} \times 100$$

**\* GRÁFICA DE RESULTADOS \***



## BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). *Educación Emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bolsoni- Silva, A. T., Del Prette, Z., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M. y Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. En M. Bandeira, Z. Del Prette y A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). Casa do Psicólogo.
- Cummins, R. A. (1997). *The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate areas of study*. Deakin University.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Gresham, F. M. y Elliot, S. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Organización Mundial de la Salud [OMS], (2020). Preguntas y respuestas para los adolescentes y los jóvenes en relación con la COVID-19. En: <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19-adolescents-and-youth>
- Prytz Nilsson, N. y Suárez, A. (2009). Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de Habilidades Sociales en América Latina (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2011). Avaliação de habilidades sociais de crianças na América Latina. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 359-367.

## ANEXO 3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

### Guía de observación utilizada

Número de sesión:

Bloque:

Fecha:

Objetivo:

¿Se logró el objetivo? Por qué sí, por qué no.

¿Qué se les facilitó?

¿Qué se les dificultó?

¿Qué faltaría lograr acerca del objetivo?

¿Es necesario reforzar el tema o ha sido suficiente?

Incidentes:

|