

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

**SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS CON APTITUDES
SOBRESALIENTES DE ESCUELAS PRIMARIAS**

T E S I S

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA
OBTENER EL GRADO DE**

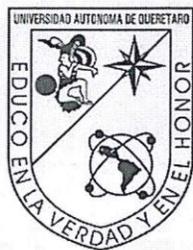
MAESTRA EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

PRESENTA:

REBECA DEL CARMEN TÉLLEZ PACHECO

DIRIGIDO POR:

DRA. MARTHA BEATRIZ MORENO GARCÍA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Facultad de Psicología
Maestría En Educación para la Ciudadanía

“Socialización de niños con aptitudes sobresalientes de escuelas primarias”

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Educación para la Ciudadanía.

Presenta:

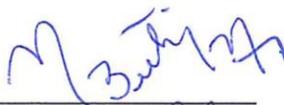
Rebeca del Carmen Téllez Pacheco

Dirigido por:

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Sinodales

Dra. Martha Beatriz Moreno García
Presidente


Firma

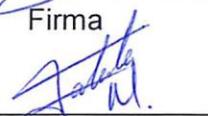
M.C.E. José Juan Salinas de la Vega
Secretario


Firma

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván
Vocal

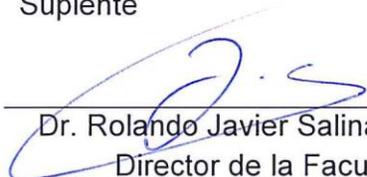

Firma

M. En C. Fabiola García Martínez
Suplente


Firma

Mtra. Adriana Liset Cuellar Aguilera
Suplente

ADRIANA CUELLAR A.
Firma


Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre 2018.

DEDICATORIA

A mis padres Josefina Pacheco y Margarito Téllez, gracias por regalarme alas, permitirme abrirlas y nunca trincar mi vuelo. Por acompañarme en este sueño y enseñarme que solo con base al trabajo y esfuerzo constante todo se convierte en realidad. Siempre van conmigo en cada avión que tomo, cada océano que cruzo y cada ciudad nueva que piso.
Mi más grande amor y motor de vida.

A mis hermanos Josefina y Margarito por su apoyo y cariño, por estar. A mi familia por su amor, respaldo siempre; a mis amigos, maestros, mi familia por elección, de mi pasado y presente, por creer en mí y acompañarme en todo momento, confirmándome que el amor no conoce fronteras ni distancia.

A quienes ya no están en vida, que me motivaron a comenzar este viaje, que me hacen ser quien soy hoy en día y me respaldaron y protegieron en cada kilómetro recorrido de este sueño que hoy se convierte en realidad.
Gracias.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por esta gran oportunidad y por su confianza al otorgarme la beca para realizar esta maestría de tiempo completo, mediante el cual fue posible el logro de esta meta profesional y personal.

A la Secretaría de Educación Pública por la posibilidad que brinda a sus trabajadores de seguir preparándose, y poder devolver este conocimiento a la comunidad educativa. A todos los directivos, maestros, maestras y compañeras que me apoyaron para iniciar y concluir este objetivo.

A la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), institución educativa que gracias a la calidad de sus docentes logran formar profesionistas de gran calidad profesional y humana.

A mi asesora la Dra. Martha Beatriz Moreno García, gran profesional, quien me guio para la creación de esta investigación en cada momento para lograr concluir este proyecto y también estuvo siempre al pendiente en situaciones personales, gracias.

A mis sinodales, Mtro. José Juan Salinas, Mtro. Luis Manuel Pérez, M. En C. Fabiola García y Mtra. Adriana Cuellar, por el tiempo que dedicaron a la lectura de esta tesis, sus señalamientos y permitirme aprender de ustedes.

A todos y cada uno de los docentes que forman parte del cuerpo académico de la Maestría Educación para la Ciudadanía, y principalmente con quienes coincidí en estos dos años, Dra. Azucena Ochoa, Dr. Gregorio Iglesias, Dra. Pamela Garbus, Dra. Felicia Vázquez, Dra. Beatriz Moreno, Dra. Rosalía De la Vega, Mtro. José Juan Salinas, Mtro. Pedro Cardona, Dra. Evelyn Diez-Martínez, Mtra. Patricia Westendarp, Mtro. Luis Manuel Pérez y al Mtro. Alberto Herrera; grandes profesionales y excelentes seres humanos, gracias por compartir su conocimiento y experiencia.

A los compañeros de la Maestría, en especial a Alejandra, Giovanna, Víctor, Talía, Hernando, Alex, quienes hicieron que estos dos años fueran amenos, nutritivos, divertidos, llenos de aprendizaje y crecimiento, por convertirse en mi familia en una ciudad ajena a mí.

A la Dra. África Borges del Rosal gran profesional e investigadora, de gran calidad humana, por permitirme realizar la estancia de investigación en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), en la Universidad de la Laguna (ULL), agradezco

todo lo aprendido, su guía y el apoyo del Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación, a la Dra. Manuela Rodríguez Dorta con quien tras horas de trabajo se logró la realización de un artículo de investigación en conjunto con la Dra. África, gracias por su paciencia y compartir su conocimiento, también Dra. Elena Rodríguez Naveiras, Armando, Triana, Pablo, Mariana, Josué, Rubens, Naty, voluntarios, padres de familia y todo el equipo que hace posible que proyectos como éste funcionen.

A los directivos que abrieron las puertas de sus escuelas, en la búsqueda de la población para esa investigación. A los niños, niñas, padres y madres de familia, que con su participación colaboraron en la realización de esta investigación.

A la Facultad de Psicología de la UAQ, y el Centro Cultural Gómez Morín quienes facilitaron sus instalaciones para la realización de esta investigación.

A mi madrina Martha, mi tía Laura, y tíos Gerardo y Jesús, por siempre estar ahí con su apoyo y cuidado, los quiero y deseo que la vida y yo un día devolverles lo mucho que comparten conmigo y más.

A mis primos de Puebla, Querétaro, mi tía, amigas y amigos de la Ciudad de México, Guanajuato, León y Monterrey quienes me acompañaron en esta aventura.

A toda mi familia y amigos quienes siempre estuvieron al pendiente de mí, en todos los sentidos de seguridad, salud, economía. Definitivamente no soy la misma que decidí comenzar este camino hace dos años, ya que todo un mundo de posibilidades se ha desplegado frente a mí, ahora toca trabajar y aplicar lo aprendido dentro de la congruencia de la búsqueda y la práctica de una mejor ciudadanía.

ÍNDICE

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
CAPÍTULO 1. ALGUNAS BASES TEORICAS ACERCA DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES/APTITUDES SOBRESALIENTES	21
1.1 APTITUDES SOBRESALIENTES, DEFINICIONES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO	23
1.2 MODELOS TEÓRICOS DE LA SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL	25
1.2.1 <i>Modelo de capacidades</i>	26
1.2.2 <i>Modelo cognitivo</i>	26
1.2.3 <i>Modelo de creatividad</i>	28
2.1.4 <i>Modelo orientado al rendimiento</i>	28
2.1.5 <i>Modelo sociocultural</i>	29
1.3 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES	31
CAPÍTULO 2. HABILIDADES SOCIALES	34
2.1 HABILIDADES SOCIALES.....	34
2.2 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	35
2.3 COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES	37
2.4 DEFICIENCIA EN LAS HABILIDADES SOCIALES	38
2.4.1 <i>Adaptación</i>	41
2.4.2 <i>Autocontrol</i>	44
2.4.3 <i>Empatía</i>	46
CAPÍTULO 3. CIUDADANÍA Y HABIILIDADES SOCIALES EN SOBRESALIENTES	49
3.1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	50
3.2. APTITUDES SOBRESALIENTES Y CIUDADANÍA.....	51
CAPÍTULO 4. MÉTODOS	54
4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
4.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO.....	54
4.3. INSTRUMENTOS	56
4.3.1 <i>Instrumentos de diagnóstico</i>	56
4.4. PROCEDIMIENTOS	57
4.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	59
4.6 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	59
CAPITULO 5. RESULTADOS	60
5.1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	60

5.1.1. PRIMERA SESIÓN.....	61
<i>Descripción de la sesión 1:</i>	64
5.1.2. SEGUNDA SESIÓN.....	65
<i>Descripción de la sesión 2:</i>	67
5.1.3. TERCERA SESIÓN.....	68
<i>Descripción de la sesión 3:</i>	70
5.1.4. CUARTA SESIÓN.....	71
<i>Descripción de la sesión 4:</i>	73
5.1.5. QUINTA SESIÓN.....	74
<i>Descripción de la sesión 5:</i>	76
5.1.6. SEXTA SESIÓN.....	77
<i>Descripción de la sesión 6:</i>	79
5.1.7. SÉPTIMA SESIÓN.....	80
<i>Descripción de la sesión 7:</i>	82
5.1.8. OCTAVA SESIÓN.....	83
<i>Descripción de la sesión 8:</i>	85
5.1.9. NOVENA SESIÓN.....	86
<i>Descripción de la sesión 9:</i>	89
5.1.10. DECIMA SESIÓN.....	90
<i>Descripción de la sesión 10:</i>	92
5.2. DIAGNÓSTICO COMPARATIVO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL.....	93
5.2.1 <i>Adaptación</i>	93
5.2.2 <i>Autocontrol</i>	101
5.2.2.1 <i>Comparación entre la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el Test Auto Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)</i>	105
5.2.3 <i>Empatía</i>	106
5.3 INTERVENCIÓN CON LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA.....	107
CONCLUSIONES.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXOS.....	124

ÍNDICE DE TABLAS

1. Principales hitos sobre la conceptualización de inteligencia de 1903- 2014.....	21
2. Participantes.....	55
3. Características de los participantes.....	55
4. Primer Sesión.....	61
5. Segunda Sesión.....	65
6. Tercera Sesión.....	68
7. Cuarta Sesión.....	71
8. Quinta Sesión.....	74
9. Sexta Sesión.....	77
10. Séptima Sesión.....	80
11. Octava Sesión.....	83
12. Novena Sesión.....	86
13. Decima Sesión.....	90
14. Valores del Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.....	94
15. Resultados por participante Test TAMAI.....	94
16. Resultados del Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).....	96
17. Adaptación Personal.....	97
18. Adaptación Social.....	99
19. Niveles en la escala de Habilidades Sociales (EHS).....	101
20. Promedio índice global de la EHS.....	102
21. Categorías de la EHS.....	103
22. Comparativa entre la EHS y el TAMAI.....	105
23. Escala Consideración por los demás BAS-3.....	107
24. Cuestionario a padres de los participantes.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

1. TAMAI resultados por participante.....	95
2. Resultado grupal TAMAI.....	96
3. Adaptación personal TAMAI.....	98
4. Adaptación social TAMAI.....	100
5. Promedio índice global de las EHS.....	103

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue fortalecer las habilidades sociales de adaptación, empatía y autocontrol en un grupo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes estudiantes de nivel primario en el Estado de Querétaro con la finalidad de fomentar una educación ciudadana. Se realizó una investigación de tipo exploratoria-descriptiva. Participaron 3 niños y 3 niñas con aptitudes sobresalientes en un rango de edad de 8 a 11 años con un CI 130 en alguno de las cuatro sub pruebas de inteligencia de la escala WISC IV. Mediante una intervención educativa se trabajaron las habilidades sociales de adaptación, autocontrol y empatía. Con base en los instrumentos aplicados en el diagnóstico y la evaluación final donde los niños y niñas obtuvieron puntajes que refiere a ligeras mejoras en las habilidades sociales a intervenir en esta investigación.

Visibilizar estas tres áreas de las habilidades sociales favorece la construcción de una mejor educación ciudadana, lo cual les permitirá enriquecer su potencial y crear medios y formas de visibilizar ciudadanos activos que colaboren con una mejor ciudadanía.

Palabras claves: aptitudes sobresalientes, habilidades sociales, ciudadanía.

SUMMARY

The purpose of this work was to strengthen the social skills of adaptation, empathy and self-control in a group of boys and girls with outstanding aptitude students of primary level in the State of Querétaro with the purpose of promoting a citizen education. An exploratory-descriptive research was carried out. Three boys and 3 girls with outstanding skills participated in an age range of 8 to 11 years with an IQ 130 in one of the four sub tests of intelligence of the WISC IV scale.

Through an educational intervention, the social skills of adaptation, self-control and empathy were worked on. Based on the instruments applied in the diagnosis and the final evaluation where the children obtained scores that refers to slight improvements in the social skills to intervene in this investigation.

Visibilizing these three areas of social skills favors the construction of a better citizen education, which will allow them to enrich their potential and create means and ways to make visible active citizens that collaborate with a better citizen education.

Keywords: outstanding aptitudes, social skills, citizenship.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La conceptualización de las personas con una inteligencia mayor al promedio ha pasado por diversas variaciones, desde ser denominados “genio”, que es un raro o gran poder intelectual; se habló de creatividad, por expresar o crear algo novedoso e inusual; después vino el término talento, definido como parte de una habilidad especial; hasta lo que hoy se utiliza como sobresaliente, término que abarca un carácter multidimensional y que se complementa de factores propios de la persona en los cuales también influye el medio en que se desenvuelve y otros aspectos (Zacatelco, 2005). Actualmente el término sobresaliente y alta capacidad es el más utilizado. Tal conceptualización ha estado vinculada con los cambios que ha sufrido la definición de inteligencia, la cual ha ido desde la concepción que considera el Coeficiente Intelectual(CI) como parámetro suficiente para identificar a un sobresaliente, hasta modelos más recientes que dan paso a la inclusión de otras dimensiones, además de la habilidad intelectual (Baudson, 2016). Por lo cual es importante hacer una revisión histórica de la investigación sobre intelecto, sus formas de conceptualizar la inteligencia y eventual medición.

La primera conceptualización oficial, acerca de la superdotación, fue desarrollada por la United States Office of Education (USOE) y presentada en el Congreso de los Estados Unidos por Marland en 1972, la cual dice que los superdotados son:

Aquellos que son identificados por profesionales cualificados capaces de desarrollar un alto rendimiento debido a sus aptitudes y que requieren una educación diferencial, para promover sus aportaciones para ellos mismos y la sociedad. Incluye a los sujetos que logran un rendimiento demostrable o tienen un potencial extraordinario en alguna de las siguientes áreas: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, capacidad de liderazgo, habilidades en artes visuales y de representación, y/o habilidades psicomotrices (Marland, 1972, p.43).

Sin embargo, en la evolución de concepto se observa que se integran también aspectos sociales, culturales, incluso emocionales. La definición de Marland (1972), abre el panorama a la variedad de capacidades y habilidades que existen en el espectro cualificado como persona superdotada o sobresaliente, sin embargo al no desarrollar sus demás capacidades, pueden sufrir emocionalmente, “repercutiendo en su forma de relacionarse dentro de sus diferentes grupos sociales a los cuales está expuesto en el transcurso de su vida” (Monks & Manson, 2000 p. 44). Terrasier (1985) confirma con su término de disincronía como las diversas formas de desarrollo psicológico y social en niños y niñas con aptitud intelectual,

llevan a una separación entre lo intelectual y otras capacidades del ser humano con lo cual corrobora que los niños y niñas con aptitud intelectual pueden padecer situaciones de desadaptación y falta de ajuste social, esta es una de las disincronías más importantes para este autor: la disincronía social, marcando las dificultades que presenta el niño de acuerdo a su entorno social; Freeman (1994) menciona como la falta de recursos en cuanto a sus habilidades sociales y emocionales les pueden provocar relaciones conflictivas con sus compañeros y personas con las que conviven en el día a día, dejándolo vulnerable para con su entorno (Zacatelco, 2015).

La aptitud sobresaliente intelectual no es en sí misma una cualidad para la humanidad, no se puede dar por hecho que por ser sobresaliente, otorga a la sociedad un ciudadano responsable y comprometido con su entorno, ya que se deben tomar en cuenta cualidades de tipo emocional y afectivo, encausándoles bajo normas y valores positivos que les permita ser ciudadanos de bien (Zacatelco, 2015), por esto la gran importancia de detectar a tiempo estos alumnos sobresalientes, para que puedan ser encausados positivamente, tanto académica, emocional y socialmente, formando ciudadanos socialmente hábiles, que puedan integrarse a su comunidad y en pro de una mejor ciudadanía.

En el trabajo de Benavides, Maz, Castro, & Blanco (2004), enfatiza la visión que tiene la UNESCO sobre la importancia de trabajar en una integración con los alumnos y alumnas sobresalientes en vez de una filosofía de segregación, empezando por sus comunidades escolares. También menciona que la investigación acerca de la sobredotación es escasa y dispersa, lo cual es un reto para despejar las diversas interrogantes y problemas que viven estos alumnos y alumnas, formas por las cuales busca se brinden alternativas a los problemas prácticos que se presentan en las aulas de integración.

Esta integración se busca ante la diversidad en la cual los niños y niñas se encuentran desde sus diversas características individuales y grupales, provenientes de situaciones sociales, económicas, culturales, religiosas, entre otras, lo cual ha llevado a realizar cambios para lograr una visión más amplia hacia la educación, y las acciones que se realizan ante las necesidades especiales de la población; en el caso de México con base en el glosario del Diario Oficial de la Federación describe que para el ejercicio fiscal 2016, se entenderá por Alumna/o con Aptitudes Sobresalientes:

“El/la alumno/a que es capaz de destacar significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Estas/os alumnos/as, por presentar necesidades educativas específicas,

requieren de un contexto facilitador que les permitan desarrollar y potenciar sus capacidades así como satisfacer sus necesidades e intereses, en beneficio propio y el de la sociedad” (DOF, 2015).

Debido a las necesidades educativas de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló una propuesta de atención educativa a alumnos/as con aptitudes sobresalientes, que tiene como objetivo, sensibilizar al personal de educación regular y especial acerca de la importancia de atender oportunamente a los alumnos/as con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2006). Tal propuesta es insuficiente, debido a que en México se estima que el 2% de la población infantil son sujetos sobredotados (Alcantará, 2009); la SEP estimó para 2012 que existirían 2 millones y medio de niños y niñas con aptitudes sobresalientes. Según Vega (2013) sólo 7.6 %, 190 mil niños/as ha recibido atención por parte de la SEP y en estos casos la atención se ha proporcionado gracias a la constancia y demanda por parte de algún maestro o familiar. Debido a que la escuela no es capaz de brindar las herramientas necesarias para el total desarrollo de estos niños y niñas (Alcantará, 2009) aproximadamente 2.28 de la población mundial esta detectado como talento, con base en este dato, teóricamente en México serían casi 800 mil; hasta el 2010 de acuerdo con la Dirección de Educación Especial de la SEP se declaró que tenían atendida una población de 110 mil 478 menores en el país (Díaz, 2010). Es importante entender que la escuela no es solamente un lugar a donde se va a adquirir conocimiento, lo importante es ver este espacio como algo más que fuentes de adquisición de información, “los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes” (Renzulli, 2008, pp 26). Gerson y Carracedo (2007) reflexionan acerca de la importancia de modificar el contenido curricular, con el fin de evitar la apatía y el aburrimiento dentro de las aulas de clase para evitar la desmotivación y el bajo rendimiento, incluso los trastornos emocionales. Esto parece utópico, más no imposible. Lo importante es trabajar el proceso de socialización e integración, porque independientemente de que posean coeficientes intelectuales más altos, que el promedio de la población, son un grupo vulnerable por múltiples razones (SEP, 2006) “mayor influencia del pensamiento sobre los procesos afectivos y volutivos” (Vera & Vera, 2006, pág. 40) a aceptar diagnósticos erróneos como trastorno por déficit de atención e hiperactividad, bipolaridad, oposicional desafiante y otros, lo que provoca una medicación innecesaria postergando y en ocasiones evitando una correcta intervención y atención (Webb, 2014) estímulos adversos a su desarrollo que se manifiestan a través del bullying, baja autoestima, depresión, aislamiento y al no sentirse identificados con sus pares pueden, bajo ciertas condiciones en México, volverse presa fácil de reclutadores de niños en zonas rurales, por parte de grupos ilícitos, que se aprovechan del talento de estos niños para su actividad o incluso pueden llegar a atacar contra su vida

(Chávez, Zacatelco, & Acle, 2014; Coronado, 2016). Es importante de acuerdo con el modelo de Secretaría de Educación Pública, que una vez que el alumno es identificado por el docente, se trabaje desde un modelo de enriquecimiento con el cual se motive al alumno/a en aprovechar su potencial en actividades adicionales, el cual pueda compartir con el grupo (Vega, 2013). Los niños y niñas con necesidades educativas especiales, debido a sus características experimentan ciertas barreras tanto físicas y sociales (Frola, 2004), ante esta necesidad de visibilizar y brindar atención a esta población existe la necesidad de realizar acciones que integren la teoría y la evidencia con la que se cuenta con la meta de crear programas e intervenciones por medio de los cuales se logre brindar atención a las necesidades educativas y socioemocionales de esta población.

Actualmente existen programas alrededor del mundo que brindan atención a las necesidades de esta población que no se alcanzan a cubrir dentro del contexto educativo, buscando alternativas extraescolares que ayuden en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños y niñas sobresalientes (Rodríguez-Naveiras, 2011; Cadenas, 2015), entre estos programas se encuentran el Center for Talented Youth (CTY) de la Universidad John Hopkins; Center for Talent Development (CTD) de la Universidad de Northwestern; Programa PENTA-UC, Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos Académicos de la Universidad Católica de Chile; el programa Estrella de la Universidad Complutense de Madrid y la Institución Educativa SEK; Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) en Portugal; Programa ACTIUM Estrategias Didacticas para la Enseñanza de las Inteligencias Múltiples. Universidad de Murcia; Programa de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS) de Huerta del Rey; el programa La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas el cual se ha implementado tanto en población española y mexicana (López-Aymes, 2012) el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en la Universidad de la Laguna, el cual también se imparte en dos universidades de México, la Universidad de Guadalajara (Romero, Rodríguez-Naveiras & Borges, 2014) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Navarro, Rodríguez-Naveiras, López-Aymes, 2015), mientras que en algunos Estados de la República Mexicana también existen instituciones que brindan apoyo a esta comunidad de alumnos/as como el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) el cual surge en 1989 desarrollado por la SEP (López, 2008); también como el Centro de Atención al Talento (CEDAT), Asociación Mexicana para otro es el programa de Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS), Ciudad de México, el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC) (escuela pública de nivel básico en el Estado de Jalisco), o la Asociación civil Telegenio. En el Estado de Querétaro existe la representación de la organización mundial MENSA (organismo de autoapoyo para personas con inteligencia superior, cuyo requisito de admisión es calificar por encima del 98% de la población acreditando una prueba

de inteligencia), sin embargo, todavía no existe algún grupo o programa que tenga como objetivo atender las necesidades educativas específicas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes. A nivel institucional la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), debe atender dentro del Departamento de Educación Especial a todos aquellos que muestren necesidades educativas especiales, entre ellos a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, a los que procuran dar atención. En Querétaro no existe alguna asociación que brinde atención a nivel público o privado por lo cual surge la inquietud de investigar y trabajar con esta población, desde una perspectiva cognitiva, afectiva y social, dentro de una educación ciudadana en toda la población, más aun en niños y niñas con aptitudes sobresalientes ya que el ambiente social en combinación con otras variables favorece el desarrollo cognoscitivo del individuo (Guilford, 1967), su posibilidad de intuición, persistencia, resiliencia, autoconcepto, con el que se desenvuelven en los contextos sociales, familia, escuela, comunidad, son factores que les ayudan o perjudican en sus capacidades y que permiten formar un ciudadano que puede aportar en los mismos contextos y por sus capacidades, ideas y acciones para la ciudadanía, aun y que ser sobresaliente no dé por hecho el ser un buen ciudadano (Zacatelco, 2015), está en la ciudadanía ser parte de la formación y el potenciar las capacidades de forma positiva en cada uno de estos niños y niñas sobresaliente.

Existe el escenario donde la falta de atención específica, la incompreensión de sus compañeros, de maestros y padres, parece colaborar a que niños y niñas con aptitudes sobresalientes muestren dificultad para interactuar con sus pares y con las personas que las rodean ya que se tiende a asignar conceptos incorrectos y estereotipados, como nerds, socialmente inepto, distraído, arrogante; estereotipos que provocan aislamiento, y soledad, afectando las elecciones que los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden llegar a tener, ya sea que persigan o no logros académicos; al dar por un hecho que por ser sobresaliente es natural que se desenvuelvan fácilmente en todas las áreas de su vida puede dar a lugar al desarrollo de creencias derrotistas sobre sus capacidades, impidiendo que alcancen su máximo potencial (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

Si bien el factor genético tiene influencia en que un niño muestre aptitudes sobresalientes, no se puede dejar de lado que así como la herencia, también es de suma importancia el ambiente en el que se desarrolle. Ser detectados como sobresalientes, no siempre es una suerte para ellos y en vez de ser algo positivo se suele convertir en un factor de angustia, ya que en la mayoría de los casos se les dificulta mucho relacionarse con sus pares así como encontrar compañeros de juegos. Convirtiéndose, en un obstáculo que no le permita integrarse socialmente en su mismo núcleo desde el familiar, escolar y en cualquier otro donde se desenvuelva, empujándolo al aislamiento, rechazo y soledad (Alcántara, 2009).

En las últimas décadas el tema acerca de sujetos con aptitudes sobresalientes ha cobrado relevancia; siendo uno de los temas centrales las desventajas socioemocionales con las que viven enfrentándolos a una desadaptación (Baudson, 2016), obstaculizando así su desarrollo individual; algunos de los estudios dejan ver que existe un alto riesgo de que los sujetos sobresalientes desarrollen dificultades a nivel emocional y social lo que significa una menor satisfacción de vida (Bergold, Wirthwein, Rost & Steinmayr, 2015). Estas dificultades son inevitables debido a que la vida transcurre en una constante interacción social, desde el momento en que se nace, se necesita de otra persona para sobrevivir y crecer, después nos relacionamos de manera diádica o a través de diversos grupos en los que vamos desenvolviéndonos en nuestro cotidiano, siendo estas socializaciones y la habilidad con la que se desarrollen, las que fomentan de una manera positiva o negativa la valoración de uno mismo, tanto creando una persona con autoestima positiva y a su vez pueden ocasionar sentimientos de depresión, baja autoestima y sentimientos negativos, por falta de habilidades sociales que le permitan fortalecer su vida cotidiana en el contacto con sus pares y personas con las que convive en el día a día (Webb, 2014), “los valores, actitudes, la inteligencia y la actitud crean un estilo único de una interacción en cada persona” (Camacho, 2005, p2), fortalecer estos aspectos en los niños y niñas sobresalientes permiten formar ciudadanos con la posibilidad de vincularse en las diversidad de desarrollo que la ciudadanía ofrece, de forma activa y participativa, dentro de la posibilidad de aportar por sus mismas capacidades, propuestas y acciones que logren aportar mejoras dentro de sus comunidades, ejerciendo sus derechos y obligaciones mediante conductas socialmente hábiles evitando la fuga de cerebros que existe hoy en día por la falta de posibilidades para esta población.

Para Caballo (2007) resulta necesario que el individuo sobresaliente, cuente con una conducta socialmente hábil, siendo, aquella que ayuda al individuo a afrontar situaciones a nivel interpersonal, que le permitan manejar sus sentimientos, derechos, emociones, dentro del respeto a los demás y con estos resolver problemas presentes y futuros. Las vivencias de cada persona influyen en la construcción y el manejo de las habilidades sociales, también factores como la cultura, la edad, el sexo, la clase social y la educación. Las habilidades sociales son parte del acervo que forman la vida diaria y la herramienta fundamental que permite la interacción entre pares y el establecer relaciones interpersonales, tener un mejor manejo de las habilidades sociales permite que las personas encajen y se desenvuelvan de manera más rápida y fácil en la sociedad (Vaivre-Douret, 2011).

David Wechsler (1975) menciona que lo que miden las pruebas no se queda solo en los resultados de lo que miden, no es solo información, ni percepción espacial, ni capacidad de razonamiento, es más que eso; las pruebas de inteligencia

son solo un medio para alcanzar un fin, van más allá, es algo mucho más importante, es la posibilidad y capacidad de un ser humano para entender el mundo a su alrededor y muestra su creatividad para afrontar los paradigmas a los que se enfrenta en su día a día. Es importante ver más que solo un coeficiente intelectual, la interacción que cada sujeto tenga con su mundo es de gran valor, ya que al darle los recursos para poder socializar con sus pares y su ambiente de forma positiva, para así cada uno de estos niños y niñas con aptitudes sobresalientes pueda contribuir desde sus potencialidades, propios intereses y deseos, a la creación y participación de una ciudadanía activa. Contar con altas capacidades y/o ser clasificado como sobresaliente no significa dar por hecho que se tiene seguro el éxito en la vida, tampoco que la persona obligatoriamente destaque académicamente, las diversas dificultades como la asincronía, aceleración escolar, aburrimiento y desinterés generan problemas de tipo socioafectivo e intelectual, por lo cual es de suma importancia la creación de programas que les permitan sobrellevar las diversas problemáticas a las que esta población se enfrentan y puedan desenvolverse dentro y fuera del área escolar de forma sana y en beneficio de cada uno de estos niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Dentro de las habilidades sociales debemos tomar en cuenta el manejo de la asertividad, expresión emocional, inteligencia emocional, los cuales van de la mano para poder desarrollar habilidades sociales positivas (Del Prette & Del Prette, 2005).

Las Habilidades sociales, necesarias para desenvolverse eficazmente en el contexto social que se trabajan en esta investigación con el fin de mejorarlas de acuerdo al diagnóstico son:

- Primeras Habilidades Sociales (Adaptación):
 - Escuchar
 - Dar las gracias
 - Presentarse
- Habilidades Sociales Avanzadas(Adaptación):
 - Participar
 - Seguir Instrucciones
- Habilidades Alternativas a la Agresión (Autocontrol):
 - Compartir algo
 - Ayudar a los demás
 - Negociar las sesiones
 - Emplear el autocontrol
 - Evitar los problemas con los demás
- Habilidades Relacionadas con los Sentimientos(Empatía):
 - Conocer, expresar, comprender los propios sentimientos y los sentimientos de los demás

- Expresar afecto
- Resolver el miedo

Estas habilidades sociales son necesarias para establecer relaciones adecuadas, promover un buen ajuste social y potenciar el desarrollo de este alumnado se convierte en parte del objetivo implícito de los contextos educativos, tomando en cuenta la influencia de las conductas adecuadas consecuentes (Cadenas, 2015). Por lo cual observar la interacción social, para el estudio de las prácticas sociales entre niños y niñas, resulta de gran importancia. Definir la interacción como las conductas de dos sujetos, donde cada conducta es tanto estímulo como respuesta para el otro (Flores & Santoyo, 2009). Motivo por el cual es importante potenciar las habilidades sociales de los alumnos sobresalientes, es básico trabajar en una detección oportuna y correcta con el apoyo de un especialista, así, una vez detectado, buscar integrarlo a una asociación o institución donde se brinde la atención que requiera para desarrollar todas sus habilidades y así cuenten con las herramientas necesarias para estar integrados en el mundo que se desenvuelven.

Pregunta de investigación:

¿Fortalecer las habilidades sociales en niños y niñas con aptitudes sobresalientes de Escuelas Primarias del Estado de Querétaro favorecerá su educación ciudadana?

Objetivo General:

Fortalecer las habilidades sociales de adaptación, empatía y autocontrol en un grupo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes estudiantes de nivel primario en el Estado de Querétaro con la finalidad de fomentar una educación ciudadana.

Objetivos específicos:

- Evaluar las habilidades de adaptación, autocontrol y empatía en niños y niñas sobresalientes.
- Diseñar e implementar una intervención educativa para mejorar las habilidades de adaptación, autocontrol y empatía en niños y niñas sobresalientes.
- Comparar resultados previos y posteriores a la intervención educativa

CAPÍTULO 1. ALGUNAS BASES TEORICAS ACERCA DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES/APTITUDES SOBRESALIENTES

Desde la antigua Grecia, surge la definición de intelecto con Aristóteles (384-322a.C.) que diferencia, *orexis* (deseo) y *dianoia* (intelecto). También Cicerón (106-43 a.C.) tradujo los términos que designaban la capacidad humana de pensar, por *intelligentia* (Campo, 2016). Así surge la importancia sobre su estudio lo cual se observa en la Tabla No. 1.

Tabla 1

Principales hitos sobre la conceptualización de inteligencia de 1903- 2014

FECHA	AUTOR	DEFINICIÓN
1903; 1905	Binet	Desarrolló una aproximación pragmática a la evaluación de la inteligencia. Introdujo el concepto de “edad mental”. Comparando la edad mental y la cronológica para determinar si un individuo estaba por encima o por debajo del nivel cognitivo esperable.
1911	Stern	Introdujo el concepto “cociente intelectual”: $CI = \text{Edad Mental} / \text{Edad Cronológica} * 100$. Gracias a esta cuantificación se daba respuesta a la necesidad de medir el desarrollo cognitivo independientemente de la edad cronológica.
1904; 1927	Spearman	Teoría del factor g, sostenía que la inteligencia general es la base para todas las otras capacidades mentales desarrolladas. El comportamiento inteligente surge de una única entidad con base biológica.
1938	Thurstone	Las aptitudes intelectuales son independientes entre sí y se utilizan en función de la naturaleza de los problemas ante los que se enfrentan los individuos. Pueden representarse por medio de sus puntuaciones específicas en cada una de las aptitudes que constituyen inteligencia.
1944	Wechsler	Concibió la inteligencia como la capacidad global de actuar con un fin, pensar de forma racional y enfrentarse de manera efectiva con el ambiente. Es internacionalmente conocido por desarrollar las escalas de inteligencia que llevan su nombre: WISC (1949); WISC-R (1974), WISC-III (1991), WISC-IV (2003) y WISC-V (2014).

FECHA	AUTOR	DEFINICIÓN
1965	Vernon	La inteligencia es un potencial básico del organismo, ya sea animal o humano, para aprender y adaptarse a su medio. Está determinado por los genes y mediatizado por la plasticidad del sistema nervioso central. Además, es el rendimiento demostrado en un test de CI en particular.
1967	Horn	Consideró que el factor g no podía explicar todos los comportamientos inteligentes. Creyó que la inteligencia es un conglomerado de numerosas capacidades que trabajan juntas de diferente manera.
1971	Cattell	La inteligencia está ampliamente determinada por los genes. Distinguió entre dos tipos de inteligencia: la fluida Gf que refleja la capacidad de la persona para pensar y actuar rápidamente y resolver problemas nuevos. Depende de la eficiencia fisiológica, por lo que es relativamente independiente de la aculturación; la inteligencia cristalizada Gc, que tiene su origen en la experiencia y se deriva del aprendizaje acumulado de cada persona.
1983; 2006	Gardner	Autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Una inteligencia es para él, la capacidad de resolver problemas y crear productos que sean valiosos en una o varias culturas. Hay al menos 8 tipos de inteligencia
1988; 1999	Sternberg	Creador de la Teoría Triárquica de la Inteligencia. Este la definió como la capacidad para conseguir los objetivos deseados dentro de un contexto sociocultural determinado y según parámetros personales dirigido a la adaptación, gracias al refuerzo de las fortalezas propias y a la compensación de las debilidades.
1993	Carroll	Afirmó que existen amplias diferencias individuales respecto a la capacidad cognitiva y propuso su clasificación en una estructura jerarquizada de tres estratos: I o narrow, II o broad y III, o factor g.
2005	Johnson y Bouchard	Autores del Modelo Visual-Perceptivo-Rotación de Imágenes VPR.

Nota. Principales hitos en materia de inteligencia 1903-2014 (Adaptada de Campo, M. 2016, pp. 39 y 40).

Las conceptualizaciones para la evaluación del intelecto sintetizadas en la Tabla No. 1, permiten observar que han avanzado a la par de la construcción de la categoría misma que hoy conocemos por sobresalientes, se observan factores tanto

sociales, ambientales, incluso emocionales que se han ido integrando a una concepción puramente biológica del intelecto, dando paso a la categoría de sobresaliente que desde el siglo pasado se le reconoce, a partir del lanzamiento del primer satélite al espacio, creando en los educadores el interés y la tarea de ocuparse de la detección del talento (Zacatelco, 2015). Ampliando los distintos modelos desde lo innato o genético, incorporando variables emocionales e interpersonales, sin limitarse únicamente a la presencia de un C.I. alto (De Zubiria, 2009), con una visión donde las capacidades de los individuos permiten que sobresalgan en diversas áreas, considerando aspectos, motivacionales, cognoscitivos, personales y externos que ahondare en las definiciones y modelos teóricos.

1.1 Aptitudes Sobresalientes, definiciones y evolución del concepto

A través del tiempo se ha asignado gran variedad de conceptos para el estudio de las personas que cuentan con un CI ≥ 130 , desde utilizar definiciones como genios, superdotados, talentosos, personas con altas capacidades, sobresalientes, esta diversidad de conceptos surgen, para referirse a las personas con una inteligencia mayor a los demás, que destacan con algún talento, un elevado rendimiento académico (Zacatelco, 2005), la falta de una unificación del concepto lleva a uno de los mayores problemas de su estudio, por lo que es importante observar la evolución que ha tenido la cual se ha revisado en los diversos artículos y material consultado.

- Superdotado

Se utiliza para referirse a personas que sobresalen de sus pares, y cuentan con una creatividad mayor, una curiosidad constante a realizar nuevas tareas y retos donde se unen sus capacidades, aptitudes y el apoyo recibido para potencializarla (Granados, 2005), de forma que puede ser comprobada a través de un Coeficiente Intelectual (CI), y al alcanzar un alto grado de factor g , donde la inteligencia es un factor genético hereditario desde el nacimiento (Terman, 1981), que habla de una excepcionalidad intelectual (Prieto, 2001)

El Ministerio de Educación y Cultura Español (2000) lo define como, “los alumnos que al presentar un nivel de rendimiento superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia”. Lo que lleva a coincidir que esto forma parte, tanto de un factor de herencia genético como algo que puede reforzarse conforme la persona adquiera los diferentes aprendizajes y a través de la experiencia propia (MEC, 2000).

- Talento

Se ha utilizado para referirse a las personas que destacan de forma extraordinaria en diferentes áreas como el arte, la música o los deportes (Granados, 2005). Gagné (2002) lo menciona como lo que ocurre en una persona donde se transforma la habilidad natural y la práctica, convirtiéndose en un experto mediante un proceso de aprendizaje y entrenamiento, ya sea formal o informal, explicándolo en su modelo diferenciado de superdotación y talento. Actualmente se define talento como aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas (MEC, 2000)

- Precoz

Persona que desarrolla algunas cualidades o capacidades antes de lo normal o en etapas tempranas, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia (2014). Se define de esta forma a los niños y niñas que manifiestan un desarrollo mayor al esperado en algún área concreta, realizando actividades extraordinarias para su edad, se trata de un excepcionalidad evolutiva en niños y niñas menores de diez años que realizan actividades propios de un adulto (Feldman & Goldsmith, 1986).

- Altas capacidades

Están caracterizadas por un procesamiento cognitivo diferente, un ritmo de aprendizaje más rápido, preferencia por temas abstractos, rapidez por atender problemas complejos y habilidad para solucionar problemas; se refiere a personas más capaces (Dabrio, 2008). Algunas características de quienes presentan altas capacidades son: curiosidad por conocer cosas que le representen retos, que le permitan aprender algo nuevo, pensamiento independiente y maduro por encima a su edad, elabora nuevas ideas originales, se cuestiona y se permite ver sus limitaciones, buscan la excelencia, utiliza la creatividad, presenta múltiples intereses, manifiestan gran iniciativa para resolver problemas, sensibilidad ante los problemas sociales, cuenta con buena memoria, capacidad de reflexión, madurez emocional, compromiso con la tarea (Torrego, 2011).

- Sobresaliente

Desde la forma más simple que otorga el Diccionario de la lengua de la Real Academia Española, define sobresaliente como quien sobresale, en los exámenes, calificación máxima, superior a la de notable o superdotado dicho de una persona que posee cualidades que exceden de lo normal. Refiriéndose a las condiciones intelectuales (Real Academia, 2014). Las personas con aptitudes sobresalientes “son aquellas capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano:

científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006, p 59)

El término sobresaliente se refiere a la combinación de una superioridad intelectual, para generar y asimilar conocimiento, sin ser necesariamente genio, separando al niño de la mayoría de sus compañeros, y hacer posible que aporte desde su particularidad a la sociedad (Zacatelco, p10, 2005).

En México, el término que se utiliza en el ámbito educativo, es el de alumnos con aptitudes sobresalientes, de acuerdo a la definición de la Secretaria de Educación Pública (2006) incluyendo las diversas formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, como, superdotados, talentosos, prodigiosos, precoces, entre otros. Por otro lado, en la literatura hispana internacional se utiliza con más frecuencia el término de altas capacidades por lo cual, ambos términos, se retomaran de forma sinónima en la presente investigación.

El escaso consenso ante una única definición da pie a la falta de sensibilidad social creando brechas a favor del elitismo ante la atención de esta población (Benito, 1994). El conocer las diversas definiciones que se utilizan con esta población otorga una luz ante el significado de estos conceptos y como los retoman los diversos modelos teóricos.

1.2 Modelos teóricos de la sobredotación intelectual

Las aptitudes sobresalientes, las altas capacidades y la relación que tiene con inteligencia han ido desde un sentido innato de inteligencia, a cambios que han integrado la influencia del medio ambiente. Esta relación se ha visto en la discusión desde solo tomar en cuenta como única determinante la inteligencia, el hecho de si ésta es heredada, si se adquiere, si el ambiente influye o incluso una combinación de estos aspectos, avanzando e integrando otros factores dando paso al los modelos teóricos que surgen a través del tiempo e intentan explicar la capacidad sobresaliente.

La identificación y el análisis de las personas con capacidades sobresalientes se puede realizar desde los diversos modelos de estudio acerca de éste tema abordando desde los tradicionales hasta las actuales propuestas, con esto se observa la evolución y avances que se han presentado a través del tiempo.

1.2.1 Modelo de capacidades

Desde una Perspectiva Monolítica de la superdotación (Rodríguez-Naveiras, E.; Díaz, M.; Rodríguez, M.; Borges, A. y Valadez, D, 2015) se enmarca un factor general o factor g, que se manifiesta en los test utilizados para valorar el grado de inteligencia.

El principal representante de este enfoque es Terman (1981) quien hizo popular el término de CI, consideraba que la genética era un factor base para la inteligencia, la cual podía mantenerse como una constante a través del tiempo. Y Spearman, quien definía el factor g, como un grado particular en cada persona de energía mental (Guilford, 1967).

Gardner (1994), describe, a la capacidad de solucionar y resolver problemas, así como tener la capacidad de crear productos útiles en diversas culturas como la definición de inteligencia. Propone el concepto de Inteligencias Múltiples, con base en el potencial que las personas reflejan en habilidades que pueden potenciar y desarrollar bajo una adecuada incitación; nombrando siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemático, viso-espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal (Borges, Díaz, Rodríguez, & Valadez, 2015; Granados, 2005). Gardner (2001) en su obra *La Inteligencia Reformulada*, agrega a esta lista, una octava inteligencia, que llama, Inteligencia naturalista, cuentan con ella, las personas que tienen una gran información sobre el mundo de los seres vivos, que le permite relacionarse con habilidad. También incorpora la inteligencia espiritual, existencial y moral, la cual es descartada; estas inteligencias no son aceptadas del todo e integradas a las ocho ya establecidas. Este modelo, a pesar de su falta de apoyo empírico, es de gran relevancia debido a que con base en su teoría, cada persona tiene la posibilidad de destacar en alguna o varias inteligencias (Pérez, Borges & Rodríguez, 2017).

1.2.2. Modelo cognitivo

Sternberg es uno de los exponentes más representativo de la teoría triárquica o tríadica, la cual se centra en la forma en que la persona utiliza sus recursos para procesar la información. Considera, que la inteligencia no es solo un rasgo medible mediante test psicométricos, sino que también se debe tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelve la persona. A partir de su teoría pentagonal implícita, establece cinco criterios para que alguien se considere superdotado: criterio de

excelencia, criterio de productividad, criterio de valor, criterio de rareza y criterio de demostrabilidad (Rodríguez-NaveirasBorges, et al, 2015; Granados, 2005).

El Modelo Triárquico de la inteligencia de Sternberg (1985) está formada por tres subteorías:

- **Subteoría Componencial:** relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo dejando ver los procesos que utiliza para llevar a cabo su comportamiento implicando los diferentes procesos mentales internos que regulan dicho comportamiento; diferenciando tres procesamientos: metacomponentes, procesos de orden superior que permiten a la persona saber la forma de reaccionar a la hora de planificar una actividad; componentes de ejecución o rendimiento, son procesos de orden inferior que permiten ejecutar las instrucciones planificadas por los metacomponentes; y los componentes de adquisición, son los procesos en que la persona aprende cosas nuevas y trasmite la información nueva y almacenada a diferentes contextos cuya función es captar nueva información, recuperar información adquirida y aplicar lo almacenado a distintos contextos (Granados, 2005).
- **Subteoría Experiencial:** permite conjugar el mundo interno del sujeto con el mundo externo, siendo capaz de aprender, pensar y la capacidad para afrontar tareas y situaciones nuevas; se presenta en la resolución de conflictos ante situaciones novedosas, dando paso a un proceso de insight (Granados, 2005).
- **Subteoría Contextual:** es la habilidad de adaptación, selección y transformación del ambiente. La capacidad de adaptación de la persona a su medio; relacionando la inteligencia con las variables externas de la persona, como su propio nombre lo dice, en el contexto social en que se desenvuelve.

Este modelo cognitivo concibe la inteligencia como algo que parte de la cognición, enfoca su interés en el funcionamiento, el proceso y las estrategias mentales que se utilizan para dar solución a problemas con base intelectual (Pérez, et al, 2017).

1.2.3 Modelo de creatividad

Vigotsky (1990) menciona que la actividad creadora se da desde el momento en que el hombre es capaz de crear algo nuevo, permitiéndole tener una visión hacia el futuro; “un ser que crea y transforma su presente, pues, la creatividad existe donde quiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo por pequeño que sea” (Zacatelco, p.31, 2005).

Este modelo atribuye a la creatividad, como aquello que diferencia a la superdotación, y la define, como la capacidad de resolver problemas de manera automática, productiva y original. Uno de los autores más destacados es Guilford (1967) quien ante la Asociación Americana de Psicología (APA) en 1950 puso de manifiesto la importancia de la creatividad, desde este momento se da paso a la relación entre el pensamiento racional y científico (Álvarez, 2010); así es como a partir de su modelo de “estructura del intelecto”, considera la creatividad como una variable relevante de la superdotación, donde se combinan dos tipos de pensamientos, el convergente, que es el conocimiento ya dado, se memoriza y repiten aprendizajes y hechos; y el divergente, utiliza este conocimiento previo con destreza; sin este pensamiento divergente no es posible crear conocimiento (Rodríguez-Naveiras et al., 2015. Laime, 2005). El pensamiento divergente se caracteriza por ser fluido, flexible, original y elaborado (Laime, 2005).

2.1.4 Modelo orientado al rendimiento

Uno de los más destacados representantes del modelo orientado al rendimiento es Renzulli (1978, en Ramos, 2008) con el modelo de los tres anillos define a la superdotación como la interrelación entre una alta capacidad intelectual por encima de la media, la creatividad elevada y el compromiso con la tarea, dando como resultado de esta interrelación, conductas de alto rendimiento, lo que da paso a su teoría. Cada anillo de la teoría Tres Anillos tienen sus características propias, cuales son (Renzulli & Reiss, 2002):

- **Habilidad intelectual por encima de la media:** capacidades que pueden ser presentadas como habilidad general y habilidad específica donde: la habilidad general permite el proceso de integrar y rescatar la información, adaptándose a situaciones nuevas mediante la creación de un pensamiento abstracto.
- **Compromiso o implicación en la tarea:** es definida por Renzulli como, “la energía acumulada para hacer frente a un problema o tarea”(Granados, p.40,

2005), característica principal de las personas superdotadas, se observa la motivación y el compromiso que manifiesta la persona, ante una situación o proyecto específico, en un lapso de tiempo considerable, ante una meta a alcanzar (Zavala, 2012).

- **Creatividad:** pensamiento divergente, mediante la originalidad y la flexibilidad del pensamiento, presentando curiosidad ante nuevas actividades, metas y conocimientos, están una constante búsqueda de nuevas formas de crear y transformar y producir ideas originales (Granados, 2005).

A partir del modelo de los Tres Anillos, Mönks (1994) presenta una forma más amplia de dicho modelo, ubicando a la superdotación en un contexto evolutivo, el cual refiere a un proceso dinámico y constante durante toda la vida, sujeto a la posibilidad de sufrir modificaciones de tipo biológico, cognitivo y social; y el contexto social, el cual se observa en la forma de relacionarse en los diversos grupos sociales, y el periodo en que estén desarrollando su historia, de acuerdo al momento socio-cultural y político (Granados, 2005); dando lugar al Modelo de Interdependencia Triádico de la Superdotación, donde incorpora componentes sociales como, la familia, colegio, y compañeros o amigos, observando la interacción dinámica de tales componentes (Zavala, 2012).

2.1.5 Modelo sociocultural

Este modelo abarca aspectos globalizadores: individuales, socioculturales, familiares que trabajan con base en la interacción de las características del ambiente y los rasgos personales para dar una concepción de la superdotación. La visión socio-constructivista integra la idea de potencial del aprendizaje y mediarlo. El Modelo Psicosocial de Filigrana de Tannenbaum (1986) sostiene que las experiencias y oportunidades enriquecedoras, que la persona experimente en el transcurso de su vida, en conjunto con un alto nivel intelectual, son necesarias para el desarrollo de la superdotación (Rodríguez-Naveiras, et al 2015).

Ziegler (Ziegler, A., & Stöger, 2004) presenta el Modelo Actiotope de la Superdotación, el cual menciona, que el desarrollo de una persona se dará mediante la interacción de los 4 componentes: repertorio de conductas, objetivos, entorno, y el espacio de conducta subjetiva, los cuales al combinarse produce una conducta inteligente.

Gagné (2002), con su Modelo Diferenciador de la Dotación y el Talento (DMGT), distingue entre dos conceptos: *dotación*, refiriéndose a las capacidades naturales o aptitudes con las que se cuenta, sin ningún tipo de entrenamiento y espontáneas; y *talento*, para describir los conocimientos y capacidades que se desarrollan. En su modelo utiliza cinco dominios de aptitudes, que cubren el espectro de capacidades humanas: intelectual, creativa, socio afectiva, sensorio motriz y otras.

Gagné (2015) menciona que el desarrollo del talento se propicia al combinar los factores causales, como las capacidades naturales, los rasgos intrapersonales, el desarrollo educativo y el ambiente. Menciona como las aptitudes cognitivas son moduladas a través de intermediarios, a los que nombra catalizadores intrapersonales (internos), como la personalidad, las necesidades, los deseos, los gustos, la forma de ser de cada sujeto y los catalizadores ambientales (externos) donde intervienen la familia, la escuela, el ambiente de socialización de cada individuo; los cuales regulan de forma tanto positiva o negativa, llevando a la posibilidad de transformar o no las aptitudes en talentos (Gagné, 2015; Zavala, 2005).

La teoría DMGT está formada por cinco componentes; Dones (G), Talentos (T), Desarrollo del talento (D), catalizadores intrapersonales (I), y catalizadores ambientales (E) que se describen a continuación (Gagné, 2015):

- a. Dones (G): estas capacidades se desarrollan, durante el transcurso de la infancia, con la maduración y el ejercicio informal; aquí divide las seis capacidades naturales, la primera en una esfera mental, ubicándolos en dominios, intelectual (GI), creativo (GC), social (GS), perceptual (GP), y los que relaciona con la esfera física, muscular (GM), control motor (GR).
- b. Talento (T): surge paulatinamente del paso de dones a competencias las cuales pueden ser entrenadas y desarrolladas sistemáticamente. Seis de estos son divididos desde lo Académico (TC) relacionándolo con la clasificación del Mundo del Trabajo del *American College Testing*; RIASEC, Realista (Técnico, TT), Investigador (Ciencia y tecnología, TI), Artístico (Artes, TA), Social (Servicio social, TP), Emprendedor (Administración y ventas, TM) y Convencional (Operaciones comerciales, TB).
- c. Proceso de desarrollo (D): es cuando se lleva a cabo un programa de actividades bajo una estructura específica para alcanzar una meta de excelencia. Este cuenta con tres subcomponentes: actividades (DA); inversión (DI), influenciado por el tiempo (DIT), la energía psicológica (DIE) o

el dinero (DIM); y el progreso (DP) representado cuantitativamente por medio del ritmo (DPP) o como un desarrollo a largo plazo (DPT).

Afectando el desarrollo del talento entran en acción los catalizadores intrapersonales y ambientales:

- Catalizadores Intrapersonales(I): con cinco subcomponentes, rasgos estables, tanto físicos (IF) y mentales (IP); y los procesos que permiten el manejo de los objetivos, como, la conciencia (IW), motivación (IM), y la voluntad (IV); lo que en conjunto nos lleva a alcanzar la meta propuesta.
- Catalizadores ambientales (E): a través de las distintas influencias de medio (EM), como físicas, sociales, culturales. Y el otro subcomponente se refiere a los individuos (EI) que rodean a la persona, la influencia que puede tener de la familia, amigos, escuela; y el tercer subcomponente, los programas y servicios (EP) que estén desarrollando el talento.

Este enfoque dinámico, incluye en su teoría también el factor casualidad (C), dejando al destino o a la suerte, situaciones como la herencia de una persona y el medio en que se forma o desenvuelve, que pueden ayudar o perjudicar en el desarrollo del talento (Gagné, 2015).

El modelo de Gagné (2015) abre camino a una visión más completa de los sobresalientes. En este modelo, se establece las características que son tomadas en cuenta hoy en día para su detección, principalmente para su abordaje, son herramientas que permiten buscar los diversos medios por los cuales alcanzar el mayor potencial de su desarrollo intelectual, de creatividad, talento y todas las capacidades que lo hacen ser sobresaliente, sin dejar de observar al ser humano durante su proceso, reconociendo la contribución positiva o negativa del ambiente y su entorno, incorpora el aspecto social en el desarrollo integral del sujeto con aptitud sobresaliente, por medio de los catalizadores ambientales; motivo por el cual este es el modelo teórico que se seleccionó como referente para esta investigación, al también incorporar el aspecto social en el desarrollo integral del sujeto con aptitud sobresaliente, por medio de los catalizadores ambientales.

1.3 Algunas características y problemáticas de los alumnos con aptitudes sobresalientes

El hecho de que un alumno sea sobresaliente o que se cuente con algún talento o don no implica que tengan su vida resuelta en todas las áreas. En ocasiones estos niños y niñas pueden presentar problemas en distintos aspectos:

- Social: Pueden presentar disincronía socio-emocional (Martínez & Simons, 2016) la cual se manifiesta por medio de conductas antisociales, dificultad para hacer amigos y relacionarse con sus pares. En ocasiones intentan igualar el conocimiento de los demás en la búsqueda de aceptación. Algunos presentan comportamiento hostil con los; sensación de ser diferente o no encajar en el grupo (Silverman 1993, González, 1999).
- Escolar: pueden presentar bajo rendimiento escolar a consecuencia de un alto nivel de expectativas anticipadas acerca de los alumnos sobresalientes, lo que puede mermar en su estado de ánimo, provocando cansancio, desinterés y falta de motivación emocional (Martínez & Simons, 2016). Incluso en algunos casos los educadores al no estar preparados para trabajar con alumnos sobresalientes optan por darles el rol de tutor de sus compañeros. En este caso la educación debe plantearse como objetivo el desarrollo integral del ser humano, fomentando la motivación, la competencia, la innovación y la autonomía en el alumno/a (Borges & Hernández, 2010).
- Emocional: Cuando los alumnos sobresalientes no alcanzan sus metas con éxito pueden presentar actitudes de irritabilidad, tristeza, y aislamiento social, esto por una baja tolerancia a la frustración, o una tendencia a esconder sus habilidades por miedo al rechazo (Cervera & Escobedo, 2004)
- Familiar: en algunos casos cuentan con una gran presión familiar y social por demostrar ese talento o don y es, en cierta altura de su desarrollo, donde se detiene a reflexionar sobre sí mismo: observa sus actividades y evalúa sus emociones y metas con respecto a la cultura y los valores en los que se desenvuelve, ocasionando en este punto de su vida una "crisis de la mitad de la vida" en la adolescencia, preguntándose ¿Por qué estoy haciendo esto? ¿Lo hago por mí o por otras personas? ¿Vale la pena?" si después de este cuestionamiento sus propias respuestas no le satisfacen, en ocasiones optar por abandonar sus esfuerzos creativos (Gardner, p.221, 1997).

Existen características específicas que distinguen a los niños y niñas sobresalientes:

- Características de aprendizaje, donde el vocabulario destaca por su riqueza y precisión, además de ser observadores agudos;
- características motivacionales, les gusta la perfección, son autocríticos y frecuentemente evalúan y se forman juicios de las situaciones o personas;
- característica de creatividad, son extremadamente curiosos, preguntan mucho y tienen un agudo sentido del humor que no siempre es bien comprendido por quienes los rodean;

- características de liderazgo, muestran responsabilidad y compromiso por la tarea, persistencia en la consecución de metas, son originales en la solución de problemas y tienen capacidad para influir en otras personas (Delgado, 2003. Como se cita en Cervera, A. & Escobedo, P., 2004).
- El alto coeficiente intelectual llega en ocasiones a ser factor de riesgo psicosocial, al ser relacionado con problemas emocionales y sociales; entre un mayor CI la persona tiende a ser más vulnerable (Gross, 2003; Hollingworth, 1942; tomado de Silverman, 1990; Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M., 1985).

Las diversas características que manifiesta esta población pueden estereotipar al sobresaliente en las ideas creadas con base a conceptos erróneos. Poder abrir un panorama ante estas características y problemáticas, busca lograr un cambio ante ideas preconcebidas acerca de los alumnos sobresalientes, en la búsqueda constante de una sociedad equitativa abierta donde sean capaces de encontrar un trato y atención de acuerdo a sus necesidades (Peñas, 2008), sociedad en la que puedan desenvolverse con los recursos de sus habilidades sociales, donde factores como la disincronía puede perjudicar el autoconcepto, autoestima, y aspectos sociales y emocionales desde el autocontrol, el desarrollo de la empatía la cual permite adaptarse de mejor forma en su ambiente, así como su detección y abordaje. Por medio de los cuales el niño o niña con aptitudes sobresalientes desde su papel de ciudadano, pueda realizar aportaciones en beneficio de la ciudadanía.

CAPÍTULO 2. HABILIDADES SOCIALES

2.1 Habilidades Sociales

Desde el nacimiento las personas tienen la necesidad de la interacción con otro ser humano para subsistir, confirmando que se es un ser sociable por naturaleza (Aristóteles, 1985), así desde el primer momento la socialización se convierte, en una habilidad necesaria y útil para todo el transcurso y desarrollo de la vida (Ballester & Gil, 2002). De acuerdo al período o etapa en la cual las personas se encuentren será que sus habilidades sociales se vayan adaptando y a su vez desarrollando, para un mejor acercamiento a la convivencia productiva y satisfactoria con sus iguales respecto al medio en que se desenvuelva; fomentando la creación de relaciones interpersonales para una comunicación positiva y eficaz con el mundo, forjando una seguridad e independencia en cada ser humano (Hernández, Santana & Soteras, 2006).

Las habilidades sociales, se convierten en un referente para la interacción con los diferentes grupos en los que se desenvuelve el ser humano en relación al desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se adquirirán en los diversos medios formales e informales en su rendimiento, competencia e integración (Ballester & Gil, 2002) a través de los cuales aprenda, madure y pueda ser feliz.

A través del tiempo las habilidades sociales resaltan la importancia de que el niño establezca herramientas que le hagan sentirse protegido socialmente que le permitan enfrentar acciones de enseñanza aprendizaje que afrontará en las diversas etapas de su vida, los éxitos o fracasos que se obtengan en este devenir, son los que reforzaran la capacidad que tenga para hacer frente, positiva o negativamente, a situaciones nuevas, arriesgadas, de aprendizaje y crecimiento, ya sea a nivel personal, educativo, profesional, laboral; constituyendo y reforzando para bien o para mal, el auto concepto y autoestima del sujeto, el desarrollo cognitivo y la forma en que el sujeto interactuara con su mundo (Ballester & Gil, 2002).

Se entiende por habilidades sociales, los elementos que se utilizan en una interacción social, teniendo como uno de los elementos principales la asertividad (Gil, León & Jarana, 1995). Fernández (1994) menciona tres características acerca de las habilidades sociales:

a) La heterogeneidad en los comportamientos a través de las diversas etapas y contextos de la vida.

b) La naturaleza interactiva del comportamiento social, dando lugar a una conducta social consecuente e integrada.

c) Especificidad situacional de la conducta social, donde es indispensable tomar en cuenta los contextos sociales.

Caballo (2007) realiza una propuesta para definir a las habilidades sociales, como el grupo de conductas realizadas por un sujeto dentro de un contexto interpersonal, que le permite expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de forma correcta a la situación, mostrando respeto ante la conducta de otros sujetos, y propiciando la resolución de problemas inmediatos, así como disminuir la posibilidad de la aparición de problemas en un futuro.

Kelly (2002) menciona a aquellas conductas aprendidas, utilizadas por los sujetos de forma interpersonal, y reafirmadas por el medio, como habilidades sociales, las cuales cuentan con tres aspectos básicos: a) se considera una acción socialmente hábiles si es reforzada por el ambiente; b) considerar el contexto interpersonal y; c) objetividad al describir las habilidades sociales. Reafirmando como modos que tiene la persona para lograr sus objetivos, a las habilidades sociales.

2.2 Desarrollo de las habilidades sociales

El paso a través de las diferentes etapas transicionales de la vida va aumentando el nivel de dificultad de la adquisición de las habilidades sociales por su complejidad, ya que se van incorporando los cambios físicos y psicológicos, así como la adquisición de los diferentes roles, el auto concepto, la relación con sus pares, establecer relaciones con el sexo opuesto, los pasatiempos, el nivel económico, la forma de ver el mundo y la forma en que los demás lo ven, todo esto activa las diversas formas en que se manifiestan las habilidades sociales en todas sus formas con el fin de resolver situaciones interpersonales (Caballo, 2007; Betina & Contini, 2011).

La infancia y la adolescencia es un momento muy importante en la vida para el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales, para un buen desarrollo de la infancia, una adecuada función psicológica, educacional y social. La infancia es un periodo evolutivo, en el que se inician y establecen relaciones mediante el juego, por medio de habilidades verbales y la relación con pares, donde se aprenden conductas prosociales, reglas, se aprenden emociones propias y de los demás, el juego cambia de individual a grupal, incluyendo la cooperación,

simbolización, juego de roles, permitiéndole ver un mundo social, viendo la interacción como parte del desarrollo cognitivo. (Betina & Contini, 2011).

Al continuar en los años escolares, el establecimiento de relaciones interpersonales se amplía en la relación con sus pares, al entrar en la escuela y en actividades extraescolares, dando paso a habilidades para relacionarse como el saludo, la aprobación mediante críticas, opiniones, el halago, sin sucumbir a la presión del grupo, y la competencia social (Monjas, 2009), el refuerzo, la aprobación de los demás, son habilidades que le permiten regular sus emociones, ante diferentes situaciones sociales; el autocontrol mediante las habilidades de esperar turno, opinar sin interrumpir al otro, establecer una conversación, comprender al otro de forma no verbal.

La adolescencia es un momento en donde se vuelve más complejo el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales, esto debido al momento de cambios que experimenta el sujeto, y ante las exigencias de los adultos y las normas sociales tomas posturas más críticas y retadoras, (Zavala, Valadez & Vargas, 2008), lo cual les ayuda en la construcción de su identidad, su auto concepto, forjando las bases para poder establecer relaciones adultas. En este periodo de la adolescencia, el autocontrol y liderazgo favorecen la conducta social; mientras el retraimiento social, la ansiedad social, influyen de forma negativa el establecimiento de contactos sociales (Silva, F, & Martorell, M. C. 2001).

Se coincide con Caballo (2007) quien señala que el sujeto aprende las habilidades sociales como un agente activo mediante una combinación de variables cognitivas, conductuales, ambientales y situaciones interpersonales las cuales en su interacción podrán resolver objetivos específicos en una situación presente o futura. Entonces el sujeto por ser un agente activo, aplica y desarrolla sus habilidades sociales para poder participar en una ciudadanía que da cabida a comportamientos, sentimientos y pensamientos con una apertura a una relación armoniosa entre pequeños grupos de relación repercutiendo en la comunidad o en la sociedad de forma cooperativa, activa y principalmente positiva.

León y Medina (1998) y Kelly (2002) hacen hincapié en que como objetivo, las habilidades sociales tienen la solución de situaciones interpersonales como algo indispensable en la integración al medio en que se desenvuelve la persona (Betina, A & Contini, N, 2011).

2.3 Componentes de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales, se presentan a partir de la interacción de componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos; estos son conductas que cuentan con componentes verbales, paralingüístico y no verbales, que a su vez son parte de un sistema de signos y tienen como objetivo hacer más eficiente la comunicación; son aprendidos y ayudan a las interacciones sociales. Estos componentes se evalúan de acuerdo con la frecuencia con las que se realizan; aun y que ambos son parte de las habilidades sociales, existen diferencias entre ellos que se mencionan a continuación (Ballester & Gil, 2002; Caballo, 2007).

El **componente cognitivo**, es la forma, en la cual las situaciones y los ambientes pueden afectar en los pensamientos y acciones de las personas, de acuerdo al momento de vida que se esté pasando; donde el sujeto lleve a cabo situaciones o evite algunas otras. Este proceso ayuda a entender qué toma en cuenta la persona para elegir escenarios y estímulos, permite saber cómo los perciben y los evalúan en ese proceso cognitivo

Los **componentes fisiológicos**, no han sido estudiados con gran ímpetu dentro de las habilidades sociales hasta el momento. Los componentes que se han investigado en este campo fisiológico son: la tasa cardiaca, presión sanguínea, flujo sanguíneo; respuestas electrodermales (actividad de las glándulas sudoríparas), respuestas electromiográfica (tensión y distensión muscular), y la respiración.

Aparte del componente cognitivo y fisiológico, está el **componente conductual**, del cual se despliega los componentes no verbal, paralingüístico y verbal que se amplían a continuación:

El **componente no verbal**, se lleva a cabo de modo inconsciente, por lo cual no se controla fácilmente y es constante; se aprende de modo informal e indirecto. Es una forma de transmitir información acerca de cada persona, de gran importancia; es a partir de esta comunicación no verbal que las personal se crean impresiones con respecto a alguien más y se emiten juicios. Permite acentuar algún aspecto en de lo que se dice, además a través de la mirada se pueden sustituir palabras, por afirmaciones o correcciones. Sin embargo en ocasiones contradice la información que se da. La misma comunicación no verbal está compuesta por otras características, como la constancia o intensidad de una acción como el mantener una mirada, para demostrar el interés hacia el locutor, o, por lo contrario el no mantener la mirada, denotará timidez, inseguridad, o sentimiento de inferioridad; todo dependerá de la situación, el sexo, la cultura, etc. Las conductas no verbales pueden crear en consecuencia una reciprocidad de conductas no verbales. Algunos

de los componentes no verbales son, expresión facial, mirada, sonrisa, postura corporal, movimiento de las piernas, gestos, proximidad, apariencia personal (Ballester & Gil, 2002; Caballo, 2007).

Los **componentes paralingüísticos** o vocales, son aspectos de los que la persona no es consciente, permiten que el mensaje sea regulado, y forma parte del habla. El volumen, el tono, la velocidad y fluidez con la que se emite un mensaje son aspectos que permiten que el mensaje se reciba de modo correcto o incorrecto, y el resultado es el conjunto y utilización de estos aspectos cómo, el volumen, tono, la fluidez, la claridad, la velocidad (Ballester & Gil, 2002; Caballo, 2007).

El **componente verbal** de las habilidades sociales, se da por medio de la conversación a través del habla, permite comunicar ideas, mensajes, emociones. El habla es particular en cada persona, con frases características, y depende del contexto en que se encuentre la persona, entre amigos, laboral, escolar, y del contenido que se busca emitir. El tema a puede ser a nivel personal o impersonal, concreto o abstracto (Ballester & Gil, 2002; Caballo, 2007).

Los componentes conductuales son los más fáciles de registrar, debido a que son más visibles, por lo cual se cuenta con mayor información acerca de ellos y por lo mismo son de mayor fiabilidad. Pero siempre es de gran importancia tomar en cuenta a todos los componentes en su conjunto para una revisión o intervención de las habilidades sociales, esto con el fin de poder realizar una adecuada detección de en cuales de estos componentes se requiere un refuerzo o mejora, para que él sujeto pueda desenvolverse de forma más activa en su sociedad, y participar de forma positiva como ciudadano, por lo cual es importante revisar las deficiencias que se pueden presentar en las habilidades sociales, para así detectar las áreas a trabajar y reforzar en cada niño o niña con aptitud sobresaliente.

2.4. Deficiencia en las habilidades sociales

Cuando una persona cuenta con deficiencias en sus habilidades sociales, esto puede causar diversas consecuencias en las relaciones y otros ámbitos de la vida de la persona. Una detección temprana de las posibles carencias con las que cuenta una persona, le permitirán la oportunidad de realizar un trabajo en el enriquecimiento de las habilidades sociales, para poder mantener mejores relaciones en todos los ámbitos de su vida diaria.

Existen diversas causas por las que se presentan las dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, esto puede ser primero porque la persona no

cuenta con las habilidades necesarias para desenvolverse en una situación específica, segundo que no cuenta con el interés o motivación, ya que aunque conozca la forma de comportarse por motivos personales no quiera llevarla a cabo; y en tercero puede ser por falta de saber diferenciar la situación o el momento, la persona cuenta con la habilidad pero no sabe en qué momento llevarla a cabo. Entre la falta de un modelo apropiado para el aprendizaje de habilidades en el repertorio de la persona, el no tener un aprendizaje directo de las habilidades; la falta de reforzadores ante acción de respuestas adecuadas, lo que le impide desarrollarlas; la falta de oportunidades para poner en práctica sus habilidades; la ansiedad como consecuencia del miedo al fracaso social y a respuestas negativas; no saber discriminar que respuesta será adecuada en cada situación, son los aspectos responsables de los problemas de la interacción social (Ballester & Gil, 2002; Pérez, 2008).

Los problemas de interacción sociales se pueden detectar en los diferentes ambientes en los que la persona se desenvuelve, como el familiar, escolar, social, y laboral. En algunos casos la falta de habilidades sociales puede generar ansiedad, lo que lleva a la persona a evitar situaciones sociales y por consecuencia no aprenda y practique sus habilidades, interfiriendo con el aprendizaje y causando exclusión en actividades escolares (Spivey, 2007).

Se entiende por interacción social a la capacidad de establecer y mantener relaciones demás (Flores y Santoyo, 2009), siendo clave para el desarrollo de estrategias sociales como la negociación, la solución de problemas, la adquisición de roles y la relación con aspectos afectivos en los niños y niñas (Díaz-Aguado, 1986).

No se puede generalizar que todos los niños y niñas con aptitudes sobresalientes experimentan dificultades con su ambiente, y no se sabe porque unos si lo experimentan y otros no; una explicación se da través de la asincronía, que habla de la diferencia entre un alto desarrollo intelectual y el psicosocial, y esta cambia de acuerdo a la alta capacidad identificada, así como a la falta de coincidencia en temas de interés entre sus grupos de pares, también las oportunidades educativas, el colegio y la familia influyen (Neihart, 2007).

Se han encontrado algunas características que pueden influir en que los niños y niñas con aptitudes sobresalientes sean más vulnerables a problemas emocionales y educativos, dentro de la escuela y en sus grupos de iguales como son (Cadenas, 2015):

La hipersensibilidad: la persona vivencia la emoción de una forma más fuerte a diferencia de las demás personas, así como la preocupación por situaciones morales no comunes para su edad, es una de las principales causas que tienden a

provoca problemas de ajuste con el ambiente (Coleman y Cross, 2000). Con respecto a la población de niños y niñas con aptitudes sobresalientes es importante integrar esta reacción como parte de su personalidad y no como un desorden emocional (Mendaglio, 1995).

El perfeccionismo: se manifiesta como la insatisfacción que surge ante la diferencia entre la expectativa y la realidad; el perfeccionismo puede provocar un alto nivel de estrés, tareas inconclusas e incapacidad de tomar riesgos; aparte de tender a la autocrítica, ante la imposibilidad de alcanzar metas (Baker, 1996; Cross y Coleman, 2000).

Y por último la característica de manifestar múltiples intereses, es una necesidad de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes (Silverman, 1993). Lo que les genera malestar emocional y un alto nivel de estrés, afectando su vida socio-emocional (Cross y Coleman, 2000).

En ocasiones los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, tienden a experimentar sentimiento de soledad ya que al generalmente participan en grupos de acuerdo a su edad cronológica, sin encontrar con quien compartir temas de interés para poder comunicarse, dando como consecuencia una inadaptación social, si a esto se le suma el desenvolverse en un ambiente conformista, los intereses de esta población son vistos como raros exponiéndolos al rechazo social, por lo que buscan interactuar con pares intelectuales y personas de mayor edad que la de ellos, (Gross, 2003; Janos, et al, 1985). Ante esta situación de falta de interacción con sus pares en ocasiones ocultan su alta capacidad debida, a que la sienten como aquello que les imposibilita interactuar con sus pares intentando ser socialmente aceptado (Davis & Rimm, 1998). A partir de esto surgen dos modelos:

El Paradigma del Estigma de la Superdotación (Coleman & Cross, 1988) este menciona tres ideas bases:

- a) las personas con alta capacidad buscan mantener interacciones sociales adecuadas
- b) tienen la creencia que sus iguales les está tratando de forma distinta al saber sobre su alta capacidad intelectual
- c) aprenden a manejar información sobre si mismos de cara a mantener un rol social aceptable que les permita tener relaciones sociales normales.

Se crea el Modelo del Manejo de la Información, que surge a partir de sentirse diferente de los demás a consecuencia de las altas capacidades intelectuales que se poseen. Aun y que no es un sentimiento general en los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, los que sí lo experimentan, crean una idea acerca de su

comportamiento para cumplir las expectativas que se tiene sobre él, por parte de su entorno, como sus padres, profesores, amigos (Coleman & Cross, 2000).

Aun y que las investigaciones menciona que no son sensaciones generalizadas en todos los niños y niñas con altas capacidades. Es importante lograr una atención hacia una adecuada aceptación y convivencia con sus pares, para cubrir las necesidades socio-emocionales donde tienden a ser vulnerables en el transcurso de su desarrollo tanto intelectual y social (Díaz-Aguado, 1986; Van Tassel-Baska, 2009).

Una adecuada habilidad social con sus pares, en los diversos ambientes, en que se desenvuelven los niños y niñas con altas capacidades, provoca actitud positiva hacia la escuela, mejora la autoestima, favorece, la motivación hacia la tarea, así como el rendimiento académico (Johnson & Johnson, 1989).

Durante todo el transcurso de la vida se está en constante aprendizaje, mediante las vivencias diarias, los procesos cognitivos y procesos vitales se aprenden en los espacios de socialización, como la escuela, la familia y los medios de desenvolvimiento, en su conjunto crean el objetivo de formar mejores seres humanos, adaptables con autocontrol, con la capacidad de ver al otro mediante la empatía con el fin de mejorar y ser parte de un mejor entorno (Gonzalez, 2015).

En la presente investigación el enfoque será dirigido a la dificultad en cuanto inadaptabilidad que se podrá leer también como falta de adaptabilidad, la empatía como aquello que permite que esta adaptabilidad sea posible, y el autocontrol que da opción a los niños y niñas a poder manejar sus sentimientos, acciones y emociones, que le permita a el niño o niña con aptitud sobresaliente desarrollarse con las menores dificultades posibles en el medio donde se relaciona, permitiendo una interacción más positiva que lo lleve a una participación ciudadana, donde forme parte del crecimiento de su comunidad.

2.4.1 Adaptación

Durante el transcurso de la vida del ser humano éste desarrolla el comportamiento adaptativo, con el fin de actuar de modo inteligente con su ambiente, esto a partir del desarrollo de recursos cognitivos adquiere herramientas para tomar decisiones y desenvolverse con su medio, adaptándose a éste (López, 2007). Freeman (1994) se interesó en los aspectos emocionales del sobresaliente y señaló que, desde el nacimiento, las emociones juegan un papel vital en el desarrollo personal e intelectual dando paso a un proceso de adaptación individual, por medio de la construcción de respuestas dadas a partir de la experiencia.

Lombroso (1893) es el primero de los autores que declaró la impopularidad en los niños y niñas de altas capacidades. Uniéndose autores subsecuentes bajo esta misma línea, informando que los niños y niñas con altas capacidades presentan problemas de adaptación mayor a la población general (Janos & Robinson, 1985; Dauber & Benbow, 1990).

El hecho de sentirse diferentes es parte del estigma de la sobredotación, que afirma que los niños y niñas con aptitudes sobresalientes buscan relaciones sociales normales, pero creen sentir que su medio los trata de forma distinta (Cross y Coleman, 1993), presentándose la asincronía, problema que se observa como el desajuste entre la adaptación social y el desarrollo cognitivo (Morelock, 1996; Acereda, 2002), el cual, de acuerdo al estudio realizado por Alsop (2003) muestra como el ambiente familiar y escolar del niño y la niña es de gran importancia para reducir la aparición de esta problemática como lo es la asincronía.

De acuerdo con estudios realizados acerca de la adaptación de niños y niñas con altas capacidades, menciona no haber encontrado diferencia con respecto al sexo y con una mayor capacidad intelectual de acuerdo con la adaptabilidad, sin embargo tampoco concluye que una alta capacidad corresponda a una mejor adaptabilidad (Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. 2011). Es común encontrarse con padres de sobresalientes preocupados y angustiados por sus hijos al recibir la noticia de que es sobresaliente por el mito de que una mejor capacidad intelectual va a la par con una inadaptabilidad a nivel personal y social (Pérez, 2004).

Desde la psicopatología esta deficiencia de habilidades sociales se observa como la falta de habilidad para lograr objetivos, y resolver problemas o conflictos. En el momento en que una persona no cuenta con habilidades sociales necesarias sus conductas se dan a través de acciones poco adaptativas, emociones negativas, y mediante la imposibilidad de dar solución a situaciones cotidianas (Caballo, 2007).

Se conocen algunas causas de la inhabilidad social y mediante estas, se puede observar lo valioso que es el hecho de desarrollar de manera adecuada las habilidades sociales, para poder establecer relaciones interpersonales positivas lo que facilita que la persona se desenvuelva positivamente en la sociedad; en caso contrario, la persona puede ser más inhibida, y presentar menos oportunidades para aprender y desarrollar relaciones socio afectivas. Investigaciones mencionan que dos de cada cien niños y niñas son sobresalientes, y el noventa y seis por ciento de estos no está enterado de esta capacidad, y de estos el setenta por ciento presenta un bajo rendimiento académico y otros problemas principalmente con problemas relacionados a la adaptación con sus pares y en el medio donde cada niño o niña sobresaliente se desenvuelve. Sin embargo una de las ideas que se tiene acerca

de esta población es que no requieren ningún tipo de apoyo por lo cual suelen no ser detectados, lo que permite que su potencial se desperdicie (Taxis, 2016).

Los distintos estudios que existen no permiten afirmar que la falta de adaptación social es inherente a las altas capacidades, por lo cual es importante continuar investigando. Ante esta necesidad ha surgido la creación de programas de enriquecimiento socio afectivo, desde una mirada preventiva para el desarrollo de las capacidades de niños y niñas con altas capacidades o aptitudes sobresalientes, entre algunos de los que se enfocan en el trabajo de las habilidades sociales donde entra la adaptación se pueden mencionar los siguientes (Rodríguez-Naveiras, 2011):

-Programa de habilidades sociales en la infancia de Michelson y cols. (1987). Éste cuenta con una mirada cognitivo-conductual, con el objetivo del desarrollo de las habilidades sociales.

-Programa Juego de Garaigordobil (2004). Se basa en el juego cooperativo-creativo, busca como objetivo, el desarrollo integral en aspectos socioemocionales y en la creatividad, así como la integración social de niños y niñas ante la dificultad de interacción con los compañeros.

- Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). Su objetivo es investigar las características de los sujetos con altas capacidades y su medio ambiente buscando estrategias de mejora, de modo cognitivo, socio afectivo y comportamental, ampliando su marco de interés hacia los aspectos sociales.

Los programas previamente mencionados entre otros, otorgan explicaciones tentativas respecto a la adaptación social en relación a las personas sobresalientes, ya que existen limitantes desde metodológicas y conceptuales, por lo que es de gran importancia continuar investigando la relación entre ajuste y altas capacidades, principalmente determinando la alta capacidad desde una misma base, mediante la puntuación psicométrica a través de una prueba de inteligencia, siendo éste el vínculo principal en un grupo de trabajo. Para que los programas de intervención generen un cambio es necesario el entrenamiento constante de las habilidades que se desea mejorar (Aciego de Mendoza, Domínguez Medina & Hernández, 2003; Téllez, Rodríguez-Naveiras & Borges, 2018); los programas de mejoramiento socioafectivo trabajan desde una perspectiva psicoeducativa, abarcando la adaptación como parte de las habilidades sociales, así como el autocontrol y la empatía entran a esta polémica de si los niños y niñas sobresalientes cuentan con menos posibilidades de desarrollar estas habilidades sociales por su propia alta capacidad, el trabajar por una ciudadanía donde proveer de herramientas para la reflexión, la crítica y la propia autocrítica abriendo la posibilidad de mirar a esta

población contribuye e reproducir y perpetuar un cambio para bien (Yurén, 2013), formando ciudadanos y ciudadanas sobresalientes capaces de ser socialmente hábiles.

2.4.2 Autocontrol

La Asociación Americana de Psicología (APA) define el autocontrol por primera ocasión en 1973 como la capacidad de reprimir acciones basadas en impulsos respecto a un comportamiento, controlar los deseos y emociones (Fernandes, Marín Rueda & Urquijo, 2010). El control del temperamento es parte de la regulación emocional, las estrategias que cada sujeto emplee para el dominio del mismo es parte de lo que permite una interacción social, el autocontrol o regulación emocional es marcado desde la infancia por medio de los padres y el medio en el que interacciona el sujeto, a medida de ir formando su autonomía se aprende también formas de control lo que le permite desarrollar una autonomía y en consecuencia una independencia en los medios en que se desenvuelva. Conforme se va avanzando de edad se establecen estrategias de autocontrol más complejas, al identificar, comprender y poder controlar sus emociones, estableciendo cada vez formas más adecuadas de realizarlo (Cole, Hall & Hajal, 2013).

Se identifica el autocontrol desde diversas perspectivas y visiones de cada autor, una es la perspectiva psicoanalítica con Freud (1922), quien asocia el autocontrol a la fuerza del ego y es parte de la personalidad de cada sujeto; la teoría del aprendizaje con Skinner (1953) que expone a éste como un proceso que define la respuesta de un individuo y es influenciado por el entorno social por lo cual se da a partir del aprendizaje social; Meichenbaum (1978) menciona que en el autocontrol se compone de situaciones, percepciones, componentes cognitivos, actitudes y la motivación que exista en cada sujeto; autocontrol es referirse a regular de forma personal y voluntaria, tanto emociones e impulsos que se realizan mediante el comportamiento de cada persona, ante la existencia de gratificaciones inmediatas contra metas de mayor valor o duración (Duckworth & Steinberg, 2015; como se cita en Canet-Juric, 2015). Harter (1983) menciona la importancia de los procesos cognitivos básicos, procesos afectivos y los motivacionales, como base para el estudio del autocontrol; así como estos, más autores han dado formas de estudiar y entender el autocontrol, y ha sido relacionado con conceptos en la psicología como la impulsividad y la agresión, relacionándolos con el medio en que se desenvuelve la persona, donde también interviene si existen dificultades en el aprendizaje y el rendimiento escolar (Fernandes et al. 2010).

Respecto a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes existe poca investigación en relación a estrategias específicas para el autocontrol, existen dos posturas contrarias en este tema, desde la que trabaja por una mejor intervención en el trabajo de las emociones en consecuencia de la alta capacidad y una opuesta, que coloca a las altas capacidades en un escenario de vulnerabilidad (Campos, 2016). La presión académica y familiar suelen ser algunos de los estresores que influyen en la actividad emocional de los niños y niñas sobresalientes, y los trabajos que se han encontrado en este tema se enfocan principalmente en estrategias de afrontamiento social, que presentan tanto internas que refiere a lo emocional y externas en su relación con su ambiente como parte de lo que padece esta población (Webb, 1994; Neihart, 1999).

Los niños y niñas que requieren educación especial destacan por las diversas características que presentan que los llevan a hacer frente a barreras físicas o sociales (Frola, 2004), el autocontrol en conjunto con la motivación escolar y las habilidades sociales son factores que se encuentran profundamente vinculados al rendimiento académico (Edel, 2004), motivo por el cual dentro de los diversos programas que existen para la atención de esta población de niños y niñas con aptitudes sobresalientes es que se trabaja el autocontrol, como lo hace el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), dentro de su subprograma “Descubriéndonos” abarca de forma lúdica, aspectos sociales y socioafectivos, trabajando de modo intrapersonal temas de autoestima, auto concepto, reconocimiento de emociones, autocontrol, control del cuerpo; de modo interpersonales, las habilidades sociales básicas como la empatía, derechos humanos, frustración; y en el área de trabajo cooperativo, fomentan aprender a trabajar en equipo, asumir roles en un grupo y toma de decisiones; además del trabajo que realizan en la investigación continua de las altas capacidades (Rodríguez-Naveiras, et al; 2015). Del mismo modo que el PIPAC aborda estos temas y los estudia; existen investigadores que continúan sumándose a esta área de trabajo, indagando y buscando estrategias para apoyar las poblaciones de niños y niñas sobresalientes qué si manifiestan vulnerabilidad en cuanto su autocontrol y demás habilidades sociales, así como los demás contextos donde presenten algún conflicto; de este modo encontrar estrategias y formas de intervenir para contribuir a su desarrollo. Al hablar de inteligencia, esta tendrá consecuencias en nuestra interacción con otras personas, o en otras palabras, es por esto que la inteligencia no se puede observar como algo aparte, únicamente desde el punto de vista académico, ya que la misma inteligencia tiene consecuencias sociales (Hunt, 2010), que posibilite herramientas que permitan la formación de ciudadanos y ciudadanas sobresalientes, con la capacidad de auto controlarse y ser empáticos con sus pares y su medio.

2.4.3 Empatía

Se entiende por empatía a la capacidad de los sujetos para sentir o experimentar las emociones de los demás, formando parte esencial en la adaptación social y en la interacción con las personas con las que interactuamos en los diversos ambientes de la vida (Carvajal, Miranda, Martinac, García, & Cumsille, F. 2004; Moya-Albiol, Herrero, N., & Bernal, L, 2010). No todas las personas poseen la misma capacidad para reconocer y expresar sus emociones, factor que los limita en su comunicación, y dificulta la experiencia de interpretar lo que el otro siente; la posibilidad de mirar desde el lugar del otro permite reconocer sus emociones, así como sus necesidades, para poder ayudar a la otra persona definiendo esto como empatía. (Chabot & Chabot, 2010). Desde su propia definición que procede del inglés *empathy*, semejante a *simpathy* que es sentir con, pero a diferencia de la simpatía, la empatía es sentir en, sentir desde dentro. Tener la posibilidad de ver desde la perspectiva del otro; la empatía comienza cuando se reconoce un conocimiento afectivo (Talavera, 1992), que denota una actitud más positiva ante el mundo, posibilitando la generación de niños y niñas felices, y agradecidos así como mayor facilidad de ser socialmente hábil en sus diversos contactos con su grupo de pares y adultos (Oros & Fontana Nalesso, 2015). La empatía encuentra sentido al generar encuentros entre las personas formando parte de la personalidad e identidad del ser humano.

Es ocasiones los niños y niñas con aptitudes sobresalientes no se adhieren a las formas de juego o de relacionarse de los demás compañeros debido a su nivel de empatía, y a su grado de sensibilidad, por lo cual pueden llegar a ver como inmaduros los juegos y actitudes que son expresados por los demás niños y niñas, al utilizar un lenguaje inadecuado y trato rudo, observándolo como una forma de insensibilidad, inmadurez y poca empatía de los demás (Jackson, Moyle, & Piechowski., 2009; Lovecky, 2009). Aún y experimentando estos sentimientos también existen investigaciones que muestran como esta población de niños y niñas sobresalientes pueden lograr tolerar las inconformidades y acciones que no ven correctas en sus compañeros, manifestando una adaptación para sus compañeros y amigos (Mayer, Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey. 2001). El hecho de no demostrar sus emociones o inconformidad son parte de la inteligencia emocional con la que cuentan, lo cual en algunas ocasiones puede resultar adaptativo, sin embargo es necesario seguir investigando las consecuencias que genera en esta población tiene el ocultar sus expresiones de empatía y poder brindar estrategias de abordaje.

Roeper (1982) destaca la empatía y la compasión, como características de los sobresalientes, debido a su visión más amplia de su medio y de su propia persona, y en consecuencia la necesidad de incidir en su ambiente. Él y otros autores como Dabrowski (1964) hablan de que los niños y niñas con altas capacidades muestran necesidades emocionales diferentes (Neihart, Reis, Robinson, & Moon 2002). Lovecky (2009) identificó la característica en los niños y niñas con aptitudes sobresalientes de contar con una capacidad de empatía y compasión fuera de lo normal, esto como consecuencia de su alta sensibilidad que se presenta como parte de sus formación emocional; resalta el hecho de que existe el riesgo de una sobre identificación con los demás desencadenado por su alto grado de empatía. Clark (2008), identificó cómo una de las principales características emocionales, la empatía en alto grado, un sentido del humor exacerbado, gran autoconciencia, el sentido de justicia, su intensidad emocional su coherencia entre el pensar y el hacer, actuar en los valores, entre otras. El contar con una elevada empatía es uno de los rasgos con los que algunas investigaciones describen que se han identificado a niños y niñas con aptitudes sobresalientes, sin embargo es importante considerar el contexto social, escolar y familiar de cada sujeto por lo que puede influir en el grado de empatía de cada persona (Campo, 2016). El ser empático con los demás es en parte uno de los recursos que permiten que los sujetos puedan desarrollar a su vez una adaptación al medio.

Al comprender al ser humano desde una visión físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico; es a partir de las diversas disciplinas de la educación que hacen que se genera la posibilidad de un conocimiento, y que imposibilita aprender lo que significa ser humano, más no le provee una conciencia del conocimiento lo que le da ese sentido de identidad, donde la condición humana pasa a ser objeto esencial de cualquier educación; trabajar la socialización permite trabajar para una cultura de paz, que resulte de un trabajo en comunidad, adaptándose en los diversos ambientes de convivencia donde se tome en cuenta las malas y las buenas relaciones entre niños y niñas, mediante la empatía y bajo un buen autocontrol de impulso, emociones, del sujeto en sí mismo, ante posibles problemáticas que pueden suscitarse entre éstos en la interacción social (Zaitegi, 2010). Los procesos de socialización forman parte de representaciones sociales que luego son reconstruidas individualmente por cada persona (Pozo, 2011) y pueden llegar a ser constructivos, pero si estos son negativos a su vez podrán ser destructivos para la persona, trabajar las habilidades sociales permitirá brindar las herramientas faltantes o potencializar las ya adquiridas en estos niños y niñas mediante un proceso de aprendizaje por medio de una intervención educativa. Con el fin de que logren una participación ciudadana desde el hecho de “tomar parte” en organizaciones que se complementan de más de un individuo, y donde puedan “compartir” ideas o acciones con otras personas, participando como ciudadanos

activos en actos sociales (Merino, 1995) buscando aportar para el mejoramiento y la construcción de una mejor ciudadanía, donde no exista una fuga de cerebros, y donde los niños y niñas sobresalientes tengan un lugar donde aportar y crecer.

CAPÍTULO 3. CIUDADANÍA Y HABILIDADES SOCIALES EN SOBRESALIENTES

El concepto de la ciudadanía, busca involucrar a todos los ciudadanos en una igualdad que sigue siendo utópica, pero que a pesar de esto ha tenido logros importantes para los ciudadanos, incluso después de situaciones tan difíciles como la segunda guerra mundial surgen, en 1948, a través de la Asamblea General de las Naciones Unidas que adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales fundamentales de los que deben disfrutar todas las personas (Nogueira, 2009), gracias a la creación de estos derechos en el 2004 el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD concibe la ciudadanía como:

Un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia a una comunidad, que en términos modernos es equivalente a los derechos y obligaciones de los que todos los individuos están dotados en virtud de su pertenencia a un Estado nacional. Un espacio mayor que va más allá del régimen político y sus reglas institucionales. Hablar de ciudadanía integral es considerar que el ciudadano de hoy debe acceder armoniosamente a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, y que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado (IFE, 2014, pág. 20).

Lo que lleva a tener una visión de ciudadanía maximalista en la cual se espera que la persona se involucre activamente en lo público, interesados en el sistema político, no solo en el saber del funcionamiento de este, más bien buscando involucrarse y participar de él, dejando de ser un mero espectador, incluyendo prácticas sentimientos y valores, donde el Estado garantice derechos e igualdad a los ciudadanos, una cultura de legalidad, respeto a los derechos humanos; una ciudadanía donde surja la democracia, en la cual por medio de la comunicación en la comunidad se resuelvan sus necesidades, estableciendo los valores que la rigen para crecer y bajo los cuales, actúen los miembros de esta comunidad; donde puedan acceder a bienes y servicios básicos. (IFE, 2014)

Los cambios en diferentes situaciones de inequidad, injusticia, racismo, falta de democracia que ha conllevado la historia permiten entender la construcción de la ciudadanía; depende de cada uno de nosotros como ciudadanos, no entender a la ciudadanía como ser parte de una sociedad o únicamente como una forma de comportarse; más bien como un trabajo continuo, donde ciudadanía sea ser sujetos con derechos y deberes, actuar en una constante participación, donde se viva activamente dentro de la sociedad en que se desenvuelve, dentro del respeto y la tolerancia, aprendiendo a convivir con y para los demás miembros de la misma

sociedad, que busca defender e intentar alcanzar igualdad y justicia, sin olvidar, como menciona Ortega y Gasset (1970), el pasado es el que construye a la persona que es hoy en día, donde se espera no repetir los capítulos negativos de la historia dentro del modelo de ciudadanía que se busca alcanzar, por lo cual es básico educar en la ciudadanía y para la ciudadanía.

3.1. Educación para la ciudadanía

El educar para enfrentar a la vida pública, es algo básico, lo cual permite poner atención en los intereses comunes, por esto es necesario una educación en y para la ciudadanía, para promover las virtudes cívicas y públicas (Reina, 2013) Ser un buen ciudadano se forma gracias a la educación que se adquiere en el transcurso de la vida; la educación para la ciudadanía ayuda al aprendizaje de la vida en sociedades democráticas, a través de respetar las normas públicas y ser un ciudadano activo que ejerza sus derechos y deberes donde ayude al crecimiento de su comunidad para una sociedad justa y democrática, que desarrolle sus virtudes dentro de la tolerancia y el respeto, promotora de la paz y los derechos humanos (Puig & Rubio, 2011)

La educación de los ciudadanos puede dar significado al espacio público, lo principal en la educación de la ciudadanía es crear conciencia de que la ciudad se conforma por cada ciudadano y ciudadana, y participar de forma democrática dependerá de las decisiones y consecuencia de los actos que se realizan con base en el comportamiento y participación de la vida política. (Castoriadis, 1988).

La ciudadanía no es una situación exclusiva que se ejerza por el individuo desde un status jurídico-político, está se rebasa en el momento en que se enseña y se aprende, con esto se abre la posibilidad de que comportamientos, sentimientos y pensamientos den la apertura a ciudadanía donde exista una relación armoniosa entre pequeños grupos de relación repercutiendo en la comunidad o en la sociedad. La tarea y reto en futuros educadores es enseñar la ciudadanía no solamente desde un ámbito político, ya que es más que solo ser parte de una nación, el verdadero compromiso es educarlo en una ética y moral donde el ciudadano y la persona se igualen (Cortina, 2011, Ballesteros & Gil-Jaurena. 2014).

El trabajo para educar en y para la ciudadanía es arduo, con una realidad donde más del 50 por ciento de la infancia y la juventud en América Latina viven en condiciones de pobreza, marginados, vulnerables socialmente, donde se les despoja de garantías que como ciudadanos tienen derecho, donde se es parte de un Estado que evade su responsabilidad de proveer los recursos para el ejercicio

de una vida digna (Corona, 2007); es aquí donde se refleja esa ciudadanía utópica en donde se busca lograr una igualdad y justicia.

Cuando se habla de educación para la ciudadanía, se entiende ciudadanía desde una comunidad con interacción entre ciudadanos, dentro de valores, como el respeto, tolerancia e inclusión, pero, ¿qué pasa cuando existen ciudadanos que no se sienten parte de esta ciudadanía?, ¿puede esto afectar a la ciudadanía?, existen grupos en nuestra sociedad, que cuentan con dificultades para desarrollar sus habilidades sociales, este grupo se encuentra representado en cierta medida por medio de niños y niñas con aptitudes sobresalientes, quienes a falta de las habilidades para desarrollar relaciones positivas con su comunidad, en ocasiones se llegan a sentir excluidos de su comunidad, lo cual puede producir ciudadanos que no busquen trabajar por una mejor ciudadanía. Se tiende a pensar que el tener aptitudes sobresalientes “garantizaría la formación de un ciudadano responsable, sensible y preocupado por ofrecer una aportación a su comunidad” (Zacatelco, 2015, pág. 76), pero esto no es algo que se puede dar por hecho; la función que en gran parte tiene la educación para la ciudadanía, es hacer que los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, adquieran habilidades sociales, valores y normas que les permita desenvolverse en la sociedad de manera positiva y aportando efectos positivos a la sociedad.

3.2. Aptitudes sobresalientes y ciudadanía

A lo largo del tiempo, se han conocido distintos personajes cuyos nombres han marcado o destacado en el transcurrir de la historia con aptitudes sobresalientes como Adolf Hitler dictador alemán, con una personalidad autosuficiente y solitario, con coeficiente intelectual de 140, quien fue causante de la muerte de diecisiete millones de personas; otro personaje es Bill Gates fundador de Microsoft, extrovertido y capaz de aportar un gran avance a la tecnología actual, con un cociente intelectual de 160; también William James Sidis, estadounidense prodigio cuyo cociente intelectual estimaba entre 250 y 300 puntos a quien no le gustaba establecer relaciones personales y era muy reservado nunca tuvo una pareja ni vida familiar propia. (Manley, 1937; Alcántara, 2009; Toland, 2009).

Los anteriores son ejemplos históricos, que dan cuenta de cómo pueden llegar a variar la forma de utilizar las habilidades intelectuales de quienes poseen aptitudes sobresalientes, pero principalmente el alcance que su inteligencia puede tener para bien o mal de la misma humanidad. Las circunstancias sociales tienen un papel importante en la vida y la educación de la persona; sus normas y valores, morales y legales, son parte de la ideología de la sociedad que funciona como

regulador interno de la conducta y la de una forma de valorar la conducta propia y de los demás. (Roloff, 1987, como se cita en Zacatelco, 2015).

Conductas como la exclusión, atiende, a promover condiciones de igualdad de oportunidades y equidad en el acceso y en el tratamiento en el espacio público y en sus instituciones. Trabajar hacia una ciudadanía inclusiva que promueva una justicia social, que de oportunidad de integrar a aquellos grupos en riesgos de exclusión social, atendiendo el ser representados, sus derechos respetados y sus necesidades individuales y colectivas atendidas (Marin, 2013); al mencionar grupos en riesgos de exclusión cabe los alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que son alumnos que tienden a no ser identificados a tiempo y de forma correcta, debido a que en ocasiones si los padres están desinformados llegar a aceptar diagnósticos erróneos como trastorno por déficit de atención e hiperactividad, bipolaridad, oposicional desafiante y otros, lo que provoca una medicación innecesaria postergando y en ocasiones evitando una correcta intervención y atención (Webb, 2014). La falta de atención específica, la incomprensión de sus compañeros, de maestros y padres, parece colaborar a que niños y niñas con aptitudes sobresalientes muestren dificultad para interactuar con sus pares y con las personas que las rodean ya que se tiende a asignar conceptos incorrectos y estereotipados, como nerds, socialmente inepto, distraído, arrogante; estereotipos que provocan aislamiento, y soledad, baja autoestima, depresión, afectando las elecciones que los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden llegar a tener, ya sea que persigan o no logros académicos; al dar por un hecho que por ser sobresaliente es natural que se desenvuelvan fácilmente en todas las áreas de su vida puede dar a lugar al desarrollo de creencias derrotistas sobre sus capacidades, impidiendo que alcancen su máximo potencial (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011); la falta de empatía y adaptación con sus grupos de pares y su medio les hace tomar actitudes de aislamiento quedando vulnerables a grupos delictivos en zonas rurales que toman el mejor partido de la alta capacidad de niños y niñas sobresalientes, en ocasiones debido a este sentimiento de no encajar en los grupos o rechazo, pueden en ocasiones llegar a atentar contra su vida (Zacatelco, 2015; Chavez, et al. 2014; Coronado, 2016).

Las vivencias de cada persona influyen en la construcción y el manejo de las habilidades sociales, así también factores como la cultura, la edad, el sexo, la clase social y la educación, influyen en la construcción de las mismas, debido a que conductas que pueden estar bien vistas en un lugar, puede ser consideradas no adecuadas en otras. También “los valores, actitudes, la inteligencia crean un estilo único de una interacción en cada persona” (Camacho, 2005, p2). Las habilidades sociales son parte del acervo que forman la vida diaria y la herramienta fundamental que permite la interacción entre pares y el establecer relaciones interpersonales, al

tener un mejor manejo de las habilidades sociales permite que las personas encajen y se desenvuelvan de manera más rápida y fácil en la sociedad (Vaivre-Douret, 2011).

Es importante de acuerdo con el modelo de Secretaria de Educación Pública, que una vez que el alumno es identificado por el docente, se trabaje desde un modelo de enriquecimiento con el cual se anime al alumno/a a aprovechar su potencial en actividades adicionales, lo cual pueda compartir con el grupo (Vega, 2013).

Al formar parte de la educación especial, implica situaciones de riesgo y exclusión. Con una visión más social y en la búsqueda se busca un servicio público para educar a la ciudadanía, desde la reconfiguración de las necesidades educativas especiales para una escuela pública de calidad para todos, donde se integre a esta población y ciudadanos con riesgo de exclusión educativa y social (Mata, et al; 2014). El concepto de necesidades educativas especiales permite una visión diferente de la desigualdad (Salvador, 1999; Ainscow, 2000) permite un apertura a las diferencias, sin atentar contra la idea de ciudadanía, que sustenta una sociedad plural y democrática, sensibilizando al sistema y a los proyectos educativos a una sociedad en la diversidad y considerando la atención de colectivos dispares, con la consigna “igualdad en la diferencia” (Mata, 2013 p.523) esto con el aumento de la comunicación y coordinación entre instituciones, organismos y colectivos, integrando servicios y apoyos, coordinando acciones, para una ciudadanía unificada y un desarrollo personal y social (Giné, 2001).

La posibilidad de potenciar las habilidades sociales en los niños y niñas con aptitudes sobresalientes permiten la posibilidad de que a través de diversos espacios de intervención se motive a la participación de esta población, la cual ante sus características de resiliencia y manejo de información se pueda trabajar las fortalezas y debilidades desde la adaptación, el autocontrol y la empatía como parte de las habilidades sociales con las que cuentan los alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que forma parte de la construcción de una mejor ciudadanía que de valor agregado a estos niños y niñas, para así no exista una fuga de cerebros y se capten dando una educación dentro de sus necesidades específicas, para que se brinde la posibilidad de crecer con valores que les otorgue las herramientas para enfrentar su cotidianidad, dentro los diversos ámbitos social, familiar y educativo en los que se desenvuelven, les permitirá trabajar su potencial y crear medios y formas de visualizar, e incluso crear ese ideal de justicia y equidad de ciudadanía, para ellos, la comunidad y los ciudadanos con los que se desenvuelven en su día a día.

CAPÍTULO 4. MÉTODOS

4.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo exploratoria descriptiva ya que se indagaron las habilidades sociales de un grupo de niños con aptitudes sobresalientes. A partir de los datos obtenidos en la evaluación exploratoria, se elaboró una intervención educativa.

4.2. Participantes y contexto

Esta investigación se dirigió a una población de niños y/o niñas con aptitudes intelectuales sobresalientes, de un rango de edad de 8 a 11 años, pertenecientes a escuelas primarias del Estado de Querétaro, predominantemente públicas. Los niños y niñas cuentan con un nivel superior en el Test de Matrices Progresivas en Color Raven (2009), y también con un CI ≥ 130 total o mayor, en alguno de las subescalas del WISC IV (Wechsler, 2005).

Para la selección de la muestra, después de una ardua búsqueda de población de niños y niñas con aptitudes sobresalientes se identificaron 14 niños y niñas con las características deseadas, de los cuales 5 niños y 3 niñas, tuvieron la oportunidad de integrarse al taller de intervención educativa. Desertaron 2 niños por lo cual se finalizó con 6 participantes. Algunas de las características de los padres de familia de los participantes de esta intervención es que su edad oscila entre los 32 y 45 años el promedio de edad de los padres es de 39 años mientras que el de las madres es de 36, dos padres cuenta con secundaria terminada, dos con preparatoria y uno de ellos con doctorado es profesor investigador; mientras que en el caso de las madres, una termino la secundaria, otra una carrera técnica, dos tienen licenciatura y una cuenta con maestría; de las 5 parejas 4 son casados y una vive en unión libre, solo refiero 5 parejas debido a que y una de ellas son padres de dos de los participantes de la intervención.

Para obtener esta población se realizó una aplicación de 910 pruebas Shipley-2 en escuelas primarias públicas del estado de Querétaro, en niños y niñas de cuarto y quinto grado, con una población de 465 hombres y 445 mujeres. Se detectaron 58 alumnos con un rango superior. Se aplicaron un total de 42 Escalas de Inteligencia Wechsler WISC-IV.

En las tablas que se presentan a continuación se utiliza la primera inicial del nombre de cada participante como referencia por confidencialidad.

Tabla 2

Participantes

Participantes	Género	Edad	Grado	Tipo de escuela	CI
Y	Femenino	10	Quinto	Privada	141
AE	Femenino	11	Sexto	Pública	135
FZ	Femenino	11	Sexto	Pública	128
S	Masculino	10	Quinto	Pública	130
E	Masculino	10	Quinto	Pública	129
J	Masculino	8	Tercero	Pública	123

Tabla 2. Se muestra la población participante describiendo, género al que pertenece, edad, grado escolar, tipo de escuela a la que asisten (pública o privada), y coeficiente intelectual, total obtenido.

En la tabla 3 se observa la característica principal que se necesitaba en cada uno de los participantes. Los niños y niñas deben contar con un CI ≥ 130 total o mayor, en alguno de las subcategorías del WISC IV.

Tabla 3

Característica de los Participantes

Participantes	Edad	CI	Subcategoría
Y	10	141	CI Total
AE	11	135	CI Total
FZ	11	136	Índice de comprensión verbal
S	10	144	Índice de comprensión verbal
E	10	138	Índice de comprensión verbal
J	8	135	Índice de memoria de trabajo

Tabla 3. Población, edad, y coeficiente intelectual más alto obtenido en la Escala Weschler WISC IV.

4.3. Instrumentos

Para la detección de esta población infantil que contara con un CI igual o mayor a 130 se utilizaron instrumentos de medición de Coeficiente Intelectual (CI). Los instrumentos empleados fueron:

-Shipley 2 Escala Breve de Inteligencia; evalúa Inteligencia cristalizada, que se obtiene del resultado de la educación y la experiencia, esto a través del uso de la escala de vocabulario y una escala de abstracción, la cual mide la inteligencia cognitiva fluida, esta forma parte de la capacidad de utilizar la lógica y otras habilidades para aprender y adquirir nueva información. La aplicación puede ser realizada entre 20 a 25 minutos, puede ser en sesiones de grupo o de forma individual. Cubre edades de 7 hasta 89 años (Shipley, 2014)

-Test de Matrices Progresivas en Color Raven; cuenta de 36 problemas repartidos en 3 series (A, AB, B) de doce elementos cada uno. La versión utilizada para esta investigación fue la prueba de Matrices Progresivas en Color la cual se aplica a personas entre 3 a 12 años, mide habilidades del pensamiento abstracto, habilidad para resolver nuevos problemas, para comparar formas y razonar por analogía; con independencia de los conocimientos adquiridos. Utiliza una serie de figuras geométricas abstractas incompletas (matrices) en orden de complejidad creciente. Es autoadministrable, individual o de forma colectiva. (Raven & Raven, 2009).

-Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV); es un Instrumento clínico de aplicación individual que mide de forma completa la capacidad intelectual de niños (de 6 a 16 años). Evalúa la capacidad cognitiva global y cuatro dominios específicos de inteligencia; está formada por 15 pruebas (10 principales y 5 opcionales) mediante las que se obtiene un perfil de puntuaciones escalares, un CI total y 4 índices que son: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento (Wechsler, 2005).

4.3.1. Instrumentos de diagnóstico

Después de encontrar a la población de niños y niñas con aptitudes intelectuales sobresalientes, de un rango de edad de 8 a 11 años, y un CI de 130 o mayor (parcial o total), se llevó a cabo la aplicación de test con el objetivo de: explorar fortalezas y debilidades en habilidades sociales de los niños y niñas sobresalientes. Los siguientes test se aplicaron a los niños y niñas seleccionados

antes y después de la intervención educativa, con el fin de realizar un análisis comparativo.

-Test BAS-3; permite detectar problemas de socialización, contiene escalas de: Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales, Retraimiento social, Ansiedad social/Timidez, Liderazgo y Sinceridad que permite calcular valores por medio de 75 elementos de respuestas cerradas; sin tiempo límite (Silva & Martorell, 1987).

-Escala de Habilidades Sociales; evalúa la aserción y las habilidades sociales por medio de 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales, y 5 de ellos en sentido positivo; mide 6 categorías: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; con una duración aproximada de 10 a 15 minutos (González, 2000).

-Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI); permite obtener un diagnostico acerca de la adaptación social, escolar, y familiar del sujeto y de las actitudes educadoras de los padres. De aplicación individual y colectiva, a partir de los 8 años de edad hasta adultos, con una duración de 30 a 40 minutos (Hernández-Guanir, 2015).

4.4. Procedimientos

En una primera etapa de captación 8 escuelas primarias públicas del centro del Estado de Querétaro, permitieron la aplicación de la prueba Shipley-2 a alumnos de cuarto y quinto grado. La aplicación de este instrumento de filtro, de reciente creación y rápida aplicación, se utilizó para con base en sus resultados se podría determinar adecuadamente la Inteligencia general con aplicaciones de uso diario, esto con el objetivo de detectar alumnos con un CI Superior; se evaluó con esta prueba una población de 465 hombres y 445 mujeres aplicando un total de 910 pruebas Shipley-2 detectando 58 alumnos con un rango superior. Posteriormente a los niños y niñas que salieron con un CI superior en la prueba Shipley-2 se aplicó de manera gratuita la Escala de Inteligencia Wechsler WISC-IV; con un total de 42 aplicaciones, donde detectaron 2 niños con un CI de 130 y una niña con un CI de 141.

En la búsqueda de una segunda muestra, se continuó la labor de difusión por medio de la radio, redes sociales y las autoridades de Secretaria de Educación, abriendo el proyecto a escuelas privadas. Debido a la poca confiabilidad que otorgo

la prueba Shipley-2 se tomó la decisión de aplicar en esta ocasión la Escala de Matrices Progresivas a Color Raven, de este modo los niños y niñas que obtenían un puntaje superior fueron convocados a realizar la Escala de Inteligencia Wechsler WISC-IV. De esta segunda muestra, se detectó 1 niño con un CI de 130 y una niña con un CI de 141. Se realizó una tercer y última muestra en la cual, se invitó a niños y niñas que obtuvieron los puntajes más altos en la Olimpiada del conocimiento, labor que dio como resultado, 3 niños y 3 niñas con un CI de 130 o mayor ya sea en la puntuación total o en alguno de los 4 rasgos evaluados por la Escala de Inteligencia Wechsler WISC IV, más un niño que llegó por referencia de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) quienes tienen como labor brindar atención a la población de educación especial dentro de la SEP.

Una vez obtenida la población de niños y niñas con aptitudes sobresalientes se les invitó a formar parte del taller de intervención educativa con el objetivo de explorar las fortalezas y debilidades en habilidades sociales de alumnos/as con aptitudes sobresalientes de primaria de escuelas del Estado de Querétaro.

El Centro Educativo Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" proporcionó un espacio dentro de su biblioteca, donde se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de diagnóstico. Con los resultados que arrojaron estos instrumentos se diseñó una intervención educativa con el fin de mejorar sus habilidades sociales, en específico las tres áreas donde se vio mayor necesidad, como lo es la adaptación, el autocontrol y la empatía, esto durante el transcurso de diez sesiones, donde se trabajaron sesión de dos horas cada sesión, en instalaciones brindadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro; al finalizar la intervención se aplicaron de nuevo los instrumentos de diagnóstico de modo post aplicación, y por medio de estos resultados poder identificar si la intervención educativa provoco algún cambio en los niños y niñas con aptitudes sobresalientes. A modo de cierre los niños y niñas sobresalientes fueron invitados por el programa "Ciencia y Cultura en Corto" por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, para ser entrevistados sobre lo que aprendieron en el taller de intervención educativa que tomaron durante las diez sesiones de la intervención, realizándose en el Centro de Medios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

4.5. Fases de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en el transcurso de cuatro fases:

Identificación

La primera fase fue la captación de población de niños y niñas con aptitudes intelectuales sobresalientes, con un CI igual o mayor a 130.

Diagnóstico

Se continuó con la segunda fase diagnóstica, donde se exploró las fortalezas y debilidades en habilidades sociales, a través de la aplicación del Test BAS-3, Escala de Habilidades Sociales y el Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).

Intervención

La tercera fase consistió en realizar una intervención educativa, con una duración de 10 sesiones de dos horas de trabajo cada una.

Evaluación Final

Para concluir con una cuarta fase, donde los instrumentos de diagnóstico se aplicaron de nuevo, y de forma comparativa, analizar si la intervención educativa tuvo algún efecto en los niños y niñas sobresalientes.

4.6 Presentación de los Resultados

Los resultados se sistematizaron y se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa. A continuación se presenta la descripción de la intervención educativa que se trabajó como resultado del diagnóstico la comparación de la evaluación diagnóstica y final.

CAPITULO 5. RESULTADOS

5.1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Como base del programa de intervención se retomaron principalmente actividades sugeridas en el Programa de Intervención de Mejoramiento de Habilidades Sociales, retomando parcialmente la dinámica y actividades del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) (Rodríguez-Naveiras, et al; 2015), el cual es una guía práctica de aplicación donde el objetivo es contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas con alta capacidad en el ámbito cognitivo, socio afectivo y del comportamiento. El PIPAC comenzó a impartirse en el año 2004 en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna, España; en la actualidad se lleva a cabo también en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Para la presente investigación las actividades del PIPAC se complementaron con actividades diseñadas de manera específica para fortalecer las habilidades sociales de adaptación, empatía, y autocontrol con el fin de acotar el presente estudio de investigación. Cabe señalar que dichas habilidades se seleccionaron para ser trabajadas en la intervención educativa debido a que en la evaluación diagnóstica se identificó que eran en las que los participantes contaban con menores puntajes, tomándolas como aquellas habilidades sociales que se ocupaban mejorar para un mejor desenvolvimiento social, familiar y educativo.

Al finalizar la intervención se realizó la aplicación de los instrumentos de diagnóstico como forma de post test; también se llevó a cabo una junta con los padres de familia de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, para obtener sus impresiones sobre el taller de intervención educativa del cual sus hijos formaron parte.

A continuación se presenta la descripción de cada una de las sesiones que se realizaron para la intervención educativa, para trabajar y proporcionar herramientas para la mejora de sus habilidades sociales, en específico su adaptación, empatía, y autocontrol para lograr un desenvolvimiento de forma efectiva y segura en diversos ambientes, lo que contribuye a la formación de mejores ciudadanos.

5.1.1. Primera Sesión

SUOLTATE

Objetivo: Realizar la presentación entre los miembros de la intervención, tanto facilitadores como participantes, mediante actividades lúdicas que logren la interacción y generar un clima de confianza y respeto mutuo.

Tabla 4

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Presentación	El monitor se presenta con el grupo y proporciona un espacio para despejar dudas.	Que los asistentes se conozcan a la persona que está al frente del grupo.	Ninguno	5 min
Sueltate	Al sonido de la canción “better when I'm dancing” de la película peanuts, se les invito a bailar y estar pasando una pelota entre los integrantes del grupo, y cuando la música pare quien tenga en posesión la pelota, se presenta con el grupo, al terminar vuelve la música, continuando con la misma dinámica con los demás compañeros.	Desarrollar habilidades para fomentar el sentido de confianza y participación Concientizar y sensibilizar a los niños y niñas sobre la importancia de sentirse seguros de sí mismos.	Grabadora Música Una pelota	15 min.

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Bola de estambre	<p>Todos los participantes deben colocarse en círculo. Uno de ellos coge el extremo de la bola de estambre y, sin soltarlo, lanza con la otra mano el ovillo a un compañero, y realiza una pregunta sobre algo que desea conocer de su compañero. El que recibe la bola de estambre, agarra el hilo y, también sin soltarlo, lanza de nuevo la bola de estambre a otro compañero, diciendo otra pregunta. Y así sucesivamente hasta que todos los participantes agarran un trozo de hilo, mientras se va formando una figura a modo de telaraña o estrella. Para finalizar, el último participante en recibir la bola de estambre lo lanzará al primero, ya que de esta manera se cierra el círculo y todos los compañeros habrán conocido algo de ellos mismos.</p>	<p>Con esta actividad se trabaja la cohesión grupal, todos los participantes forman parte del grupo y son parte esencial, porque si un compañero suelta el hilo todo se desmonta. Por lo tanto, todos son igual de importantes y necesarios, y todos tenemos cualidades y aspectos positivos que, además, son valorados por los demás.</p>	<p>Bola de estambre</p>	<p>20 min.</p>
Mi huella.	<p>Se les dará una hoja en blanco a cada niño y se les pedirá que tracen el contorno de su mano y dentro de la mano deberán escribir las características que los definen, positivas como negativas, y fuera de la mano los aspectos de sí mismos que pueden aportar a los demás compañeros. Cuando finalicen la actividad explicarán al grupo lo que escribieron en la hoja.</p>	<p>Darse a conocer tal y como son y hablar sobre los aspectos que pueden aportar a los demás.</p>	<p>Hojas de blancas. Lápices. Colores.</p>	<p>20 min</p>

Nombre de la Técnica	Desarrollo	Objetivo	Material	Tiempo
Cajas de la alegría	Se proporciona una caja de cartón a cada uno de los integrantes del taller, dándoles la libertad de que la personalicen a su gusto, las cuales quedaran colocadas en una pared del salón durante la duración del taller.	En estas cajas recibirán mensajes positivos de sus compañeros, que identificarán sus cualidades e irán reconociéndolas y expresándolas, con el fin de mejorar el auto concepto, la autoestima, la convivencia armónica.	Cajas de cartón Colores Plumones Cinta	30 min.
El doctor	Dos compañeros son elegidos como doctores y deben salir del salón mientras los demás integrantes en un círculo se toman de las manos y empiezan a entrelazarse y mezclarse hasta anudarse, con el objetivo de que los compañeros nombrados como doctores, los puedan desanudar.	Se busca trabajar la cohesión de grupo, la confianza en el otro, y la participación.	Ninguno	20 min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de diálogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hojas en blanco y plumas	10 min.

Descripción de la sesión 1:

Durante el transcurso de la primer sesión se trabajó en lograr la interacción del grupo y generar un clima de confianza y respeto mutuo entre los facilitadores y participantes de la intervención. La sesión se inició con la presentación por parte de los facilitadores se realizó una lluvia de ideas para la realización de un código de convivencia, mediante el cual el grupo se regirá durante las sesiones de la intervención educativa, donde participaron todos los integrantes, seguido a esto se trabajó la técnica de suéltate con la cual se dio comienzo al proceso de interacción entre los participantes, donde cada uno se presentaba al momento en que le tocaba su turno, proporcionaban datos básicos como nombre, edad, escuela, o actividad favorita, esto mientras se pasaban una pelota y bailaban al ritmo de la música, lo cual les pareció muy alegre y lo realizaron con muy buena actitud, complementando esta información en la técnica de bola de estambre en la cual ellos se realizaban preguntas y descubrían más información de sus compañeros trabajando la cohesión social; con la técnica de mi huella se dio un espacio donde cada uno de los niños y niñas expusiera sus características positivas que les pueden ayudar en el trabajo como grupo, las cajas de la alegría se utilizaron como un buzón donde durante toda la intervención sus compañeros mediante diversas técnicas que pondrán en práctica en la intervención, esta primer ocasión cada uno de los participantes con la información y conocimiento que adquirieron durante este día de cada uno de sus compañeros escribió una característica positiva que identifico en cada uno de sus compañeros a lo que todos reaccionaron de forma positiva y colaborativa; se concluyó la sesión con la técnica del doctor, donde se trabajó la cohesión grupal estuvieron muy alegres, expectantes y participativos, ante cada una de las técnicas que se trabajó.

En general estuvieron muy colaborativos, poco a poco se iban integrando y expresando cada vez más, de acuerdo a sus comentarios, estaban contentos con las actividades que para todos resultaron ser una nueva experiencia, ya que se procuró que las actividades fueran muy dinámicas, lúdicas y reflexivas, en este primer día, se les brindó una pequeña mirada a lo que serían las sesiones siguientes, fue un día de integración muy productivo donde lograron adaptarse a esta nueva experiencia, se conocieron entre ellos y la coordinadora del taller a ellos, observando la diversidad de personalidades que integrarían esta intervención educativa.

5.1.2. Segunda Sesión

EL ÁRBOL CIUDADANO

Objetivos: Analizar y reflexionar sobre su el concepto ciudadanía y reflexionar que pueden hacer ellos como parte de la ciudadanía.

Tabla 5

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Presentación	Cada alumno dirá como es que sus papás o maestros le explicaron que estaría en el grupo.	Que los asistentes intercambien la idea o expectativa en cuanto a su incorporación al grupo.	Ninguno	15 min
Concepto y lluvia de ideas	Preguntar al grupo que entiende cada uno/a de ellos/as por ser ciudadano/a. Y la información se escribirá el hojas en formas de gotas de agua,	Compartir las ideas expuestas en las nubes y gotas de agua cuestionando como cada palabra construye ciudadanía	Hojas blancas Dibujo de una nube en cartulina donde este la palabra ciudadanía Plumones.	30 min.
Video	Presentarles el video “Un buen ciudadano micro educativo para adolescentes”. Y brindar un espacio de reflexión.	Observar el video. Reflexionar sobre que aprenden y que conceptos encuentran en el video que ellos no conocían y que reflexionen, si es diferente al concepto construido a través de la lluvia de ideas	Computadora Proyector Bocinas	30 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
<p>Árbol Ciudadano. Video</p>	<p>Con las partes de un árbol en cartulina y separadas como rompecabezas, los alumnos construirán el concepto final de ciudadanía. Y brindar un espacio de reflexión. Con las partes de un árbol en cartulina y separadas como rompecabezas, los alumnos construirán el concepto final de ciudadanía.</p>	<p>Después de la lluvia de ideas en conjunto de la reflexión realizada después de ver el video y despejar dudas, los alumnos podaran ver el resultado que será la creación del concepto final que el grupo integrara, en el nacimiento y construcción de ese árbol. Reflexionar sobre que aprenden y que conceptos encuentran en el video que ellos no conocían y que reflexionen, si es diferente al concepto construido a través de la lluvia de ideas. Después de la lluvia de ideas los niños y niñas participantes podrán ver el resultado al realizar la construcción de ese árbol, al crear en conjunto la definición de ciudadanía, de manera colaborativa.</p>	<p>Partes del Árbol Plumones.</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Reflexiones, y cierre de la sesión Árbol Ciudadano.</p>	<p>Que los alumnos/as escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.</p>	<p>Brindar un espacio de diálogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.</p>	<p>Hoja en blanco Plumas Plumones.</p>	<p>20 min.</p>

Descripción de la sesión 2:

En esta segunda sesión los niños y niñas fueron muy participativos, y se mostraron interesados en el tema desde la lluvia de ideas para la construcción de ciudadanía, aportando términos como democracia, gobierno, unidad, comunicación, voto, población, valores, industria, personas, educación, servicios, reglas, derechos, moral, y otros; después de exponer sus ideas, se realizó la proyección de dos videos a los que reaccionaron prestando atención, en estos se explica lo que es ser un buen ciudadano, y el compromiso y la responsabilidad que cada ciudadano o ciudadana tiene en su entorno, esto con la intención de provocar una toma de conciencia en cada uno de los participantes sobresalientes respecto a este tema, lo que generó una reflexión que plasmaron mediante la construcción de la copa del árbol y permitió concientizar y ampliar su visión ante este tema, y así alcanzar con éxito el objetivo de la sesión de construir su propio concepto de ciudadanía para reconocerse a sí mismos como ciudadanos activos, en el tronco del árbol escribieron todos los valores que ellos consideraban necesarios para una buena ciudadanía y a partir de esto como conclusión de la actividad crearon en conjunto como grupo su propia construcción de ciudadanía definiéndola como: el conjunto de una población democrática, con servicios, derechos, valores, reglas y cooperación ciudadana para vivir en armonía y cuidar el medio ambiente.

Al finalizar la actividad los participantes expresaron lo interesante que les había parecido la sesión ya que no tenían en cuenta lo mucho que ellos y cada persona puede aportar para que la construcción de una mejor ciudadanía, identificándose como ciudadanos activos dentro de sus comunidades a partir de este momento.

5.1.3. Tercera Sesión

ME QUIERO Y ME RECONOZCO

Objetivo: Conocerse a sí mismos, dentro de un ambiente de contención donde puedan expresar sentimientos, emociones y formas de pensar que los ayude a reforzar su propio auto concepto y autoestima, reconociendo sus propios recursos aprendiendo a respetando las diferencias y generar empatía.

Tabla 6

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
¿Qué sabes?	Se brinda una hoja en blanco donde los niños y niñas escriban que entienden por autoestima.	Los niños y niñas puedan expresar sus ideas y conocimiento acerca del autoestima y se comenta la actividad.	Hoja en blanco Lápiz	10 min
El autorretrato.	Los monitores repartirán a cada niño una cartulina, donde se han de dibujar, tratando de plasmar la imagen que tienen de sí mismos. A continuación mostrarán su dibujo al grupo y lo comentarán.	Dibujar tal y como se perciben a sí mismos, mostrar y comentar y reflexionar el dibujo con el resto de los compañeros.	Cartulinas. Colores.	40 min
Confianza.	Utilizando pañoletas se vendan los ojos de cada uno de los participantes, los cuales, formados en filas y tomando con las manos los hombros de cada uno, son guiados a través de un recorrido hasta llegar al salón. Se quitan las vendas, se sientan en círculo y se comenta la experiencia.	Desarrollar la confianza entre los integrantes del grupo, así como su autoconfianza y el trabajo en equipo y colaborativo.	Pañoletas.	30 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Cuento.	Se muestra el video y se comenta lo que ellos pudieron aprender y reconocer del mismo.	Se les presentó el video del cuento “Pequeña mancha” del autor Lionel Le Néouanic, con el fin de reconocer que no hay limitantes en cuanto al desarrollo de su potencial, que pueden eliminar estereotipos, no juzgar a los demás y permitir conocer a otras personas, así como aprender de ellos.	Proyector. Computadora. Bocinas. Video.	25 min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de diálogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hoja en blanco y plumas	15 min.

Descripción de la sesión 3:

Esta sesión permitió que los y las participantes se dieran la oportunidad de expresar sentimientos y emociones respecto a cómo se percibe cada uno, se comenzó preguntándoles que entendían por autoestima en individual, y después lo compartían complementando la primer idea los demás compañeros, se continuo a la dinámica de autorretrato se creó un momento de gran confianza y honestidad entre ellos donde cada quien hablo sobre la percepción que tenia de sí mismo y así trabajar su autoconcepto, aquí una de las integrantes no participo mucho y los demás compañeros la motivaban a seguir compartiendo, entre todos se apoyaban y daban consejos, lo cual permitió que la siguiente técnica de confianza fuera muy dinámica, trabajando en equipo, donde uno guiaba a los compañeros y tenían que confiar que el de delante de cada uno de ellos los llevaba por un buen camino, donde todos colaboraron de forma activa y positiva, concluyendo con el cuento de Pequeña Mancha, mediante el cual se busca compartir la importancia de ser diferente y que eso no es malo, ya que lo importante es aprender de esas diferencias, lo cual ayuda a reforzando su autoestima, aprendiendo a respetar al otro y lograr ser empático con sus demás, de tal forma que entre ellos y ellas se daban consejos de cómo afrontar diversas situaciones y experiencias que viven en la vida cotidiana, dentro de su escuela y diversos ambientes en que se desenvuelven uniendo al grupo, dentro de la confianza, la honestidad, el respeto, el apoyo mutuo, y la empatía. Se creó una cohesión grupal muy armoniosa.

5.1.4. Cuarta Sesión

¿QUÉ VEN LOS DEMÁS?

Objetivo: Mediante la realización de diferentes técnicas se busca Identificar la imagen que los demás tienen de cada uno de los miembros de la intervención para enriquecer su propia descripción.

Tabla 7

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Círculo de conversación.	Los integrantes del taller se sientan en círculo recordando la enseñanza del cuento “Pequeña mancha”, rescatando todas las cosas positivas como introducción a la siguiente dinámica	Reafirmar el aprendizaje de la sesión anterior, rescatando los valores descubiertos por los niños y las niñas.	Ninguno	20 min
El caracol.	Se les mostrará a los niños un mural con el dibujo de un caracol gigante. A continuación los monitores repartirán a cada participante cuatro tarjetas de diferente color, donde anotarán aspectos de su propio cuerpo, ordenando de lo que menos les gusta a lo que más les gusta para relacionarlos con aspectos internos. Posteriormente cada niño colocará las tarjetas en el caracol, donde acomodarán lo que menos les agrada de sí mismos en la parte externa del caracol, y lo que más les gusta en la parte interna.	Identificar lo que más le gusta y les disgusta de su cuerpo, así como la razón de ello y que los puedan relacionar con aspectos internos y lo puedan compartir conscientes de los aspectos positivos que poseen.	Mural de caracol. Tarjetas. Bolígrafos.	20 min.

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Roxanne.	Se brinda una hoja en blanco y un color a cada integrante, sentados en círculo, y se les pone una canción en donde se repita alguna palabra. Cada integrante le pone su nombre a la hoja en la parte superior, al momento de empezar la música, pasarán la hoja a su compañero de lado derecho, cada vez que escuchen la palabra que se repite en la canción, escribiendo a cada compañero algo positivo, alguna frase motivacional o un dibujo, la dinámica termina cuando cada participante reciba su hoja después de tres rondas y se comenta dinámica entre el grupo y se comparten experiencias.	Identificar las cualidades positivas de cada compañero, expresar y aceptar cumplidos, esto ayudando a la autoestima y trabajando una convivencia positiva.	Hoja blanca Música. Lápiz.	15 min
Transformar lo feo en lo bonito.	Se repartirá a cada participante una hoja con el boceto de un paisaje feo, triste, sin color, etc. Después se les cuestionará si son capaces de transformar ese dibujo en algo más agradable y se les pedirá que comiencen a trabajar modificando dicho dibujo facilitándoles materiales	Modificar aspectos negativos a positivos, por medio de la observación de dibujos y el pensamiento.	Hojas con el dibujo que han de transformar. Colores. Lápices. Bolígrafos.	40 min.

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Regalando alegría.	Se le brinda tarjetas a cada integrante del grupo y posteriormente se escribe un mensaje positivo que se dará a cada uno de sus compañeros, colocándolo en una caja personalizada que cada uno realizó en la primer sesión.	Fomentar la integración del grupo, reforzar la autoestima, aceptar y conocer la imagen que cada compañero tiene de ellos.	Cajas individuales de cartón. Lápiz. Tarjetas.	15 min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de dialogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hoja blancas y plumas	10 min.

Descripción de la sesión 4:

En esta sesión se inició retomando y reflexionando sobre lo trabajado en la sesión anterior, mediante un circulo de conversación, dando paso a la técnica del Caracol donde se les invito a identificar los aspectos positivos y negativos en cada participante de forma individual, después se trabajó con la técnica Roxanne donde se buscó que se acataran las reglas y así controlar sus impulsos al ir al ritmo de la música en la dinámica de la canción, y retomando lo positivo de la dinámica anterior cada alumno escribía algo motivador a su compañero, lo que les permitió trabajar la seguridad en sus diversas áreas de desenvolvimiento, por medio de la técnica de Regalando alegría, cada vez expresan de forma más abierta sus emociones y formas de pensar.

También se observó que defienden sus posturas, son muy colaborativos, lo que propicio un de empatía y preocupación por el otro, y de apoyo reflexionando que no deben dejarse lastimar por nadie y no lastimar a los demás, fortaleciendo su autoestima, descubriendo con la técnica transforma lo feo en bonito el gran potencial que cada participante posee para transformar situaciones adversas o negativas en positivas.

5.1.5. Quinta Sesión

¿QUÉ SIENTO?

Objetivo: Aprender por medio de juegos y diversas técnicas a identificar y gestionar las emociones.

Tabla 8

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
¿Qué sabes?	Se brinda una hoja en blanco donde los niños y niñas escriban que es para ellos o que entienden por emociones y sentimientos.	Los niños y niñas puedan expresar sus ideas y conocimiento acerca de las diversas emociones que conocen.	Hoja en blanco Lápiz.	10 min
¿Qué emoción siento?	En una hoja en blanco cada niño expresará mediante un dibujo la emoción o sentimiento con la que ese día llega a trabajar.	Identificar sus propias emociones y sentimientos, compartiéndola con el grupo.	Hoja en blanco. Lápiz. Colores.	15 min
¿Dónde sientes?	Mediante tarjetas, cada alumno colocará en que parte del cuerpo ubica sus emociones.	Identificar en que parte del cuerpo siente y expresa cada emoción, para que como el monstruo de los colores, sepan identificarlas y aprender cómo trabajarlas.	Cartulina. Tarjetas con las emociones escritas. Cinta.	15 min
El monstruo de los colores.	Mediante un video se proyecta el cuento “El monstruo de colores” (Anna Llenas), y al finalizar se hace un círculo para comentar el cuento.	Enseñar a los niños y niñas a ubicar sus emociones.	Proyector. Bocinas. Video.	15 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Aprendiendo las emociones.	A cada alumno se le entrega un dibujo de una emoción y posteriormente debe expresar mediante mímica la emoción al grupo y los demás deberán adivinar. Los exponentes preguntarán al grupo qué emociones consideran como negativas y para ello se les explicará en que situaciones una emoción negativa puede ser positiva y otras en las que puede ser negativa.	Identificar y reconocer las emociones que experimentan en el día a día.	Dibujos de emociones .	20 min
Dilo a mis espaldas	Cada uno de los participantes se cuelga en la espalda una hoja blanca con un trozo de cinta, se sienta al grupo en círculo y se pide que cada uno pase a escribir en la hoja alguna cualidad del compañero, al final todos deben tener comentarios de los demás. Se comenta la dinámica con el grupo.	Descubrir cómo nos perciben los demás y conocer en uno mismo cualidades positivas que antes no valoraba como tales.	Hojas blancas Lápices. Cinta.	15 min.
Ponte en mi lugar	Se divide al grupo en equipos y a cada uno se le entrega una hoja con una situación o problemática a resolver. Después se da tiempo para que entre ellos se pongan de acuerdo y busquen respuestas positivas y asertivas de acuerdo a la situación, y así realizar un role-playing. Al finalizar se comenta lo aprendido de acuerdo a cada caso.	Aprender a ponerse en el lugar de otros y por lo tanto desarrollar la empatía.	Hojas con diversas situaciones .	30 min

Descripción de la sesión 5:

En esta sesión se aprendió a identificar las emociones propias y de los compañeros, también en que parte del cuerpo las ubicamos, por ejemplo cuando las personas se enojan les puede doler el estómago, o cuando existe una preocupación alguien lo puede ubicar en la cabeza o el pecho, dando paso a la técnica del monstruo de los colores cuento que sirve como herramienta para ayudar a los niños y niñas a reconocer y diferenciar las emociones y las situaciones en que éstas se desencadenan, promoviendo una actitud de escucha y respeto, mediante el desarrollo positivo de una interacción social y aprender a establecer relaciones de afecto, entre sus iguales, para saber ponerse en el lugar del otro y así puedan empatizar con sus pares y a adaptarse a diversas situaciones de la vida cotidiana donde también controlan sus emociones mediante el autocontrol y desarrollan su personalidad, técnica que fue de la mano con la de aprendiendo de las emociones, donde los niños y niñas se expresaron su gusto ya que se sintieron identificados al no saber en ocasiones como identificar y controlar sus emociones, a lo que respondieron de forma muy participativa

Después de esta momento a partir de la reflexión de este cuento se llevó a cabo la técnica dilo a mis espaldas a lo que reaccionaron de forma muy reflexiva y colaborativa, donde los compañeros logran reconocer las cualidades positivas y así logren reconocer incluso cualidades que no habían tomado en cuenta y sus compañeros reconocieron en ellos y ellas, con la técnica de ponte en mi lugar donde se promovió el trabajo en equipo, la adaptación a las opiniones de los demás, el autocontrol y la empatía. En especial fue una sesión que les gustó mucho y donde reflexionaron y compartieron muchas emociones entre el grupo, realmente fructífera.

5.1.6. Sexta sesión

EL ENEMIGO

Objetivo: Fomentar la reflexión, participación e integración en el grupo mediante el desarrollando actividades por las cuales se trabaje la empatía y autocontrol en un clima de confianza y respeto.

Tabla 9

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Proyecto del Taller	Con el material proporcionado durante la primera semana del taller, elaborarán un proyecto donde muestren el resultado y lo trabajado durante el taller.	Trabajar la realización del proyecto de cierre del Taller.	Ninguno	30 min
Cuento EL ENEMIGO	Mediante un cuento, se les escenifica el Cuento “El Enemigo” de Davide Cali y Serge Bloch.	Concientizar sobre actitudes y estereotipos hacia los demás, buscando eliminarlos motivando a una adaptación positiva, búsqueda de ciudadanos empáticos y sensibles.	Cuento Música	30 min.
Reflexión	Acomodados en círculo cada participante comparte su impresión del cuento.	Mediante la reflexión, son conscientes de los estereotipos, y actitudes que tomamos en diversas situaciones y como en ocasiones juzgamos sin conocer al otro.	Ninguno	10 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Zap	Todos los participantes deben colocarse en círculo. Y de acuerdo a la indicación del moderador hacen una acción como si pasaran algo con las manos al aplaudir en dirección derecha o izquierda, con el compañero o compañera de un lado, y así sucesivamente quien se equivoque de lado o no reaccione a tiempo debe sentarse y permitir que los demás compañeros continúen la dinámica. El juego incrementa su dificultad a medida que se agregan acciones en la dinámica del juego.	Se trabaja la cohesión grupal. Se busca perder la vergüenza, eliminar actitudes y estereotipos que promueven la timidez y la no participación. Se trabaja el autocontrol, al regularse cuando se reconoce que se ha fallado buscando que cada participante se siente o detenga al darse cuenta que fallo sin la necesidad que los demás lo indiquen.	Ninguno	30 min.
Actividad: Frasco de la Tranquilidad	Con un frasco de vidrio, con agua se le agrega brillantina de colores y se cierra, de forma que se pueda agitar y al dejarlo quieto se pueda apreciar la caída de la brillantina. Y al verlo brinde una sensación de tranquilidad.	Cada alumno creara su frasco de la tranquilidad el cual al verlo les proporcione una sensación de tranquilidad y paz.	Frasco de vidrio transparente. Agua Brillantina de colores	10
Reflexión y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de diálogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Ninguno	10 min.

Descripción de la sesión 6:

El cuento “El Enemigo” es parte de un proyecto en conjunto con Amnistía Internacional, un cuento en contra de la guerra contado con sencillez, permite una reflexión acerca de cómo se construye esa idea del enemigo, y a partir de una narración que conmueve, una construcción a favor de la paz.

Mediante este cuento de “El Enemigo” en esta sesión se trabajaron los estereotipos y los prejuicios que se van creando en la mente del otro, que con frecuencia las persona suelen hacerse ideas mal infundadas respecto a los demás, mediante la reflexión de este cuento de aprender a ver al otro ser humano como eso, un ser humano ante todo, esto permitió que los niños y niñas rescataran en este tema valores que pueden utilizar y trabajar en su vida diaria permitiéndoles ser mejores ciudadanos y ciudadanas, buscan transmitir esto desde su propia reflexión, para también lograr aportar a la construcción de una mejor ciudadanía activa y en paz. Tanto niños y niñas se mostraron muy participativos, desde la atención y la colaboración en la historia y con los ejercicios de autorregulación trabajando el tema del autocontrol. En ocasiones mostraron dificultad para autorregularse y aceptar que fallaban y debían salirse de la dinámica, a a cual se reincorporaban en la siguiente ronda pero lo importante era que ellos reconocieran sus desaciertos y los asumieran. Se dio el espacio para observar la empatía que los niños y niñas con aptitudes sobresalientes respecto temas que uno consideraría de adultos, como las guerras y las desigualdades sociales.

5.1.7. Séptima Sesión

ME CONTROLLO

Autocontrol I

Objetivo: Aprender estrategias de autocontrol para aplicarlas en la vida diaria mediante técnicas para la dinámica de grupos, para canalizar emociones negativas y generar un clima de confianza y respeto.

Tabla 10

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
¿Qué es el autocontrol?	Se brinda una hoja de maquina donde los niños y niñas escriban que es para ellos o que entienden por autocontrol.	Los niños y niñas puedan expresar sus ideas y conocimiento acerca del autocontrol.	Hojas blancas. Lápices.	10 min
El dibujo en diferentes tiempos	Se dará a los participantes una hoja donde deberán dibujar dos veces. La primera vez lo deben hacer lo más rápido posible y la segunda vez con más exactitud, para lo que se les brindará más tiempo. Cuando hayan terminado tendrán que observar el resultado de ambos dibujos y así reflexionar que todo sale mejor cuando se hace con más calma. Para finalizar se explicará al grupo la importancia del autocontrol.	Tomar conciencia de las acciones que hacen estando tranquilos y siendo más activos.	Hojas con los dibujos. Hojas blancas. Lápices.	20 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
¿Cómo respiramos?	Se les pedirá a los niños adopten una posición cómoda ya sea sentados o acostados y se comenzará a hacer ejercicios de imaginación, para bajar el nivel de actividad motora y mental. Se irán asociando estados agradables a diferentes imágenes que se les irá diciendo para conseguir un estado corporal adecuado. A continuación se enseñará al grupo a respirar llenando el estómago de aire y soltándolo poco a poco	Tomar conciencia y conocer su respiración. Al aprender la respiración natural completa, se les invita a cada quien tomar su frasco de la tranquilidad y hacer un ejercicio de relajación guiada que ellos pueden realizar en casa cada vez que se sientan fuera de control. https://www.youtube.com/watch?v=Q4ODsJ7ryUA	Frasco de la tranquilidad. Música	30 min
Mi escudo personal	Cada niño realizará un escudo, donde a través de los temas que sean ido revisando plasme que lo puede defender. Cada uno irá comentando los dibujos realizados en su escudo personal y explicará a los compañeros como se llama el súper héroe que utiliza ese escudo, y el porqué de cada dibujo, así como los sentimientos que los acompañan en cada situación representada.	Describirse a sí mismos, compartir con sus compañeros sus elecciones y los sentimientos que la tarea ha producido, a través de los diversos temas que se han tocado en las sesiones anteriores.	Cartulina para el escudo. Lápices. Colores.	40

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de dialogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hoja blancas y plumas	20 min.

Descripción de la sesión 7:

En este momento de la intervención el trabajo estuvo enfocado en el autocontrol, mediante diversas técnicas para lograr manejar esta habilidad social, se comenzó a trabajar con la información que los niños y niñas poseen sobre el autocontrol, continuando con la técnica del dibujo en diferentes tiempos el cual les pareció muy divertido, aun y que en un primer ronda el grupo experimento sentimientos de frustración por no tener más tiempo para hacer un dibujo de mejor calidad, a lo que se les explico después de un segundo tiempo la importancia de realizar las cosas con paciencia y ellos mismos realizaron su reflexión en la cual decían lo importante de hacer las cosas con calma para obtener mejores resultados, después se trabajó la técnica cómo respiramos mejor, debido a que el saber respirar ante una situación de tensión o estrés ayuda a poder pensar mejor y también se logra activar la función psicofisiológica para incidir sobre estados de ánimo, mediante unas adecuada oxigenación de la sangre y a su vez logra mejorar estados de ansiedad, depresión, fatiga, e irritabilidad, a lo que los participaron reaccionaron de forma muy participativa, ejemplificando situaciones donde les hubiera ayudado saber esto, así como lograron identificar en que situaciones futuras les ayudara el aplicar el control de la respiración.

Para terminar se trabajó la técnica mi escudo personal, en la cual cada niño o niña en una cartulina creaba un escudo para un súper héroe que en este caso era cada uno de ellos y ellas, tenía que ser un súper héroe que trabaje lo que se ha visto en las sesiones de la intervención educativa hasta este momento, con un nombre para el súper héroe y que expliquen al grupo una vez que lo completen, la creatividad no se hizo esperar con superhéroes como, súper ciudadano súper ciudadano, súper emoción, la defensora de los sueños, entre otros, refiriendo que defendían a las personas, para tener un autocontrol respecto a emociones, actitudes, reacciones, buscando ser mejores niños y niñas y no desquitar su enojo o ira con quién no tiene la culpa, logrando ser empáticos, y así lograr aceptar o adaptarse a situaciones diversas.

5.1.8. Octava Sesión

¿CÓMO LE GANO A LA IRA?

Autocontrol II

Objetivo: Aprender estrategias de autocontrol para aplicarlas en la vida diaria mediante técnicas para la dinámica de grupos, para canalizar emociones negativas y generar un clima de confianza y respeto.

Tabla 11

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Meditación	Se les invita a tomar una posición cómoda, sentado o acostado, para participar en una meditación guiada.	Tomar consciencia del estado en que se encuentran y calmarlo, como estrategia de control de emociones.	Música.	10 min
Cuadros rotos (rompecabezas)	Se propone el armado colectivo de 5 rompecabezas de los cuales: no se conoce el modelo, durante el armado no se puede hablar, solo pueden intercambiar piezas con la pareja de uno de los lados, ninguna pareja debe tener más de tres piezas en ningún momento, tienen 15 minutos para resolverlo. Si no lo logran se les dan 5 minutos más.	Trabajar distintos tipos de comunicación, mediante el autocontrol, tolerancia a la frustración, trabajo en equipo.	Rompecabezas	25 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Nuestro rompecabezas.	Se repartirá a los niños una cartulina donde entre todos elegirán como plasmar los temas que se han revisado durante el taller, después le darán forma de un rompecabezas, creando las piezas para posteriormente recortarlas. Los alumnos deberán planificar cómo harán dichas y trabajar en equipo. Al final, entre todos, unirán el rompecabezas.	Compartir ideas, empatía, tolerancia la frustración al aceptar las ideas de los demás, autocontrol al dejar hablar y trabajar a los demás.	Cartulinas. Colores. Lápices. Tijeras. Pegamento.	50 min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de dialogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hoja blancas y plumas	10 min.
Proyecto de la intervención	Con el material trabajo en las sesiones, elaboraran un proyecto donde muestren el resultado de los temas vistos durante la intervención.	Trabajar la realización del proyecto de cierre de la intervención.	Ninguno	25 min

Descripción de la sesión 8:

En la octava sesión se continuo con el tema de autocontrol comenzando con una técnica de meditación guiada en la cual combinaron el control de su respiración que se trabajó la sesión anterior, en la cual todo colaboraron y contaron su experiencia al terminar la técnica, y es una forma que pueden tomar en cuenta para cuando su enojo está a punto de ganar o hacerse cargo de sus reacciones , se les recomienda se den unos minutos aparte y busquen su paz para poder seguir con lo que estén haciendo, la segunda técnica realizada por los niños y niñas permitió que los participantes enfrentara diversos retos, desde el resolver situaciones sin hablar, controlándose y donde trabajar de forma colaborativa, con respeto, comprensión, y paciencia entre cada uno de sus compañeros y compañeras, muy integrados y coordinados para armar los rompecabezas y esto los llevo a completar el objetivo de la técnica de forma exitosa.

La técnica de cierre de esa sesión consistió en crear de forma grupal un rompecabezas, donde los participantes debían organizarse para saber que dibujar, la forma de las piezas, la temática, lo cual requirió de coordinación, respeto ante las ideas de los compañeros, y escucha, entre el grupo se decidió realizar un rompecabezas donde se plasme los temas vistos en las diferentes sesiones de la intervención, lo que permite observar que existe una influencia en ellos y ellas por parte de las técnicas y lo trabajado en cada sesión, donde la información brindada les ha resultado de interés y de utilidad de forma positiva en el cotidiano de cada uno de ellos y ellas, siempre con la mejor actitud a participar, y reaccionando contentos e interesados ante cada ejercicio.

Después se les dio un espacio, tiempo y materiales para trabajar en su proyecto final de la intervención, el cual sería su elección pero donde demostraran si la intervención educativa les sirvió y en qué aspectos le ayudo, a lo que respondieron después de un consenso, al realizar un noticiero, empezando a trabajar en diálogos, titulo, y demás elementos que lo ellos pensaban incluir.

5.1.9. Novena sesión.

¿Y EN LA VIDA DIARIA QUE HAGO?

Autocontrol III

Objetivo: Aprender estrategias de autocontrol para aplicarlas en la vida diaria mediante técnicas para la dinámica de grupos, para canalizar emociones negativas, tomar conciencia de estas emociones y poner en práctica diferentes pasos para trabajar dentro la intervención y en su vida diaria el autocontrol.

Tabla 12

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Hacemos un barco	Se pedirá a los niños que formen 2 equipos, a los cuales deberán escoger un tema y se les dará una cartulina para que formen un barco de papel, deberán participar todos los integrantes del equipo. El que sepa podrá enseñar a los demás compañeros a saber cómo hacer un barco, terminado el barco plasmarán entre el equipo el tema que elijan. Posteriormente se cuestionará cómo se dividieron el trabajo, qué hizo cada uno y cómo organizaron el trabajo. Se les darán estrategias para tomar en cuenta a la hora de trabajar en equipo. Para finalizar se comentará la importancia de una buena coordinación cuando se trabaja el grupos.	Trabajar en grupo a través de la planificación de la construcción de un barco. Compartir experiencias, permitirse aprender del compañero.	Cartulinas blancas Colores	40 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Pelota anti estrés	Se enseñará a los niños y niñas como realizar una pelota anti estrés con globos harina y granos como arroz o frijoles. Se llena un globo con una cantidad de harina y granos como arroz o frijoles, se cierra y se le agregan capas con globos, de modo que sea maleable.	Se crea una herramienta a la cuales ellos pueden recurrir para apretar y relajarse en una situación estresante, de enojo, como medio para canalizar su emoción. Al final se les explica y se hace una reflexión para que identifiquen en que momento podrían utilizarla.	Globos Harina Granos	20 min
El Maniquí	Se hacen 2 equipos con un líder cada uno, que deberá ser el director de una escena donde se represente en silencio, una actividad o un oficio que deberá ser adivinado por el equipo contrario.	Tolerancia a la frustración, al asumir la dirección del compañero, trabajo en equipo.	Tarjetas con actividad u oficio	20 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Jenga	El juego consiste de 54 bloques rectangulares de madera que se organizan para formar una torre. En tu turno debes remover un bloque de cualquier parte de la torre. Esto lo debes hacer utilizando solamente una mano. Está permitido tocar los bloques para determinar el que esté más suelto o más fácil de remover. Coloca el bloque que removiste en la parte superior de la torre. Espera diez segundos. Si la torre se cae pierdes, si la torre se mantiene le toca el turno al próximo jugador. El juego finaliza cuando queda un solo jugador si haber derribado la torre. Este es el ganador del juego.	Juego de habilidad es uno que pone a prueba tu paciencia y destrezas motoras, así como tu habilidad para resolver problemas	Juego Jenga	30min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de dialogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hojas blancas y plumas	10 min.

Descripción de la sesión 9:

Esta novena sesión los niños y niñas llegaron con mucho entusiasmo y ganas de trabajar, se les comentó la primera técnica donde se les pidió trabajar en equipos y tenían que elegir un líder que supiera hacer un barco de papel, y su función sería enseñar a los compañeros a realizar un barco, lo que resulto muy interesante a sus compañeros de equipo quienes ponían atención y seguían las indicaciones, después entre todos los integrantes eligieron un nombre para el barco y plasmaron el tema al decorarlo, trabajando de modo colaborativo y en armonía. Se continuo con la siguiente técnica donde cada participante se dio a la tarea de realizar una pelota anti estrés, el cual es el nombre de la técnica, al concluir cada quien su pelota, expresaron que les serviría mucho para manejar sus emociones y para el autocontrol; con la técnica el maniquí resulto muy interesante observar como cada uno practico ponerse en el lugar del otro y también poder darse la oportunidad de ceder el control de situaciones a otros, aprender de sus compañeros y compañeras en cuanto a formas distintas de llevar a cabo alguna actividad, situación que resulto muy divertida aunque a veces se sentían frustrados por querer resolver la situación, pero debían esperar su turno y comprender y esperar a que el o la compañera lo resolviera. Concluyendo con el Juego de Jenga, el cual es un juego de habilidad física y mental, dinámico y divertido el cual tanto niños como niñas disfrutaron mucho, lo que les permitió reforzar su interacción grupal, después reflexionaron en el cómo es necesario pensar antes de enfrentar una situación para así poder tomar la mejor decisión mediante el autocontrol, y manejando su tolerancia a la frustración, todos los participantes estuvieron muy participativos, y dispuestos a realizar las diversas técnicas que se implementaron, esperando la última sesión, algunos incluso expresaron que ojala y fueran amas sesiones.

5.1.10. Decima sesión

¿QUÉ APRENDIMOS Y CÓMO LO APLICAMOS?

Objetivo: Practicar las habilidades sociales que se trabajaron durante la intervención educativa con el manejo adecuado en situaciones de la vida cotidiana como el trabajo en equipo, que ayudara reforzando la adaptación, el autocontrol y la empatía para formar mejores ciudadanos.

Tabla 13

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Siluetas	Con los ojos vendados los niños y niñas se colocarán en una pared la pared en la cual se han pegado previamente cartulina del tamaño necesario para poder calcar su cuerpo. Una vez que se hayan calcado todas las siluetas, los niños se quitarán las vendas de los ojos y tratarán de adivinar que silueta representa a cada uno y por qué. Una vez adivinado entre todos rellenaran esa silueta “dándole vida” de la forma que quieran, dentro del respeto y la creación.	Conocer la imagen corporal propia y de los demás, mejorar la autoestima y la tolerancia	Cartulina Colores Venda	30 min
Collage Situaciones de la vida cotidiana	Con revistas y periódicos se les pide a los niños y niñas que encuentren escenas que representen situaciones de la vida cotidiana donde se muestren habilidades sociales. Que se pongan de acuerdo en cómo con esas imágenes armarían un collage y lo realicen en una cartulina entre todos.	Identificar diferentes situaciones de su vida diaria ubicarlas en un collage y que ellos expliquen cómo enfrentarían estas situaciones.	Revistas Periódicos Cartulinas Tijeras Pegamento	30 min

Nombre de la técnica	Desarrollo	Objetivo	Materiales	Tiempo
Proyecto del Taller	Con los temas e información recibida durante las sesiones de trabajo, los niños y niñas decidieron crear un noticiero en el que trabajaron en su realización en las sesiones anteriores, concretando su proyecto en esta sesión mostrando el resultado y lo trabajado durante el taller.	Trabajar la realización del proyecto de cierre. En su caso optaron por un Noticiero, donde informarán como se sintieron y que realizaron en durante la intervención educativa. Donde se den ejemplos de lo que explican y tips para ser empáticos, adaptarse y auto controlarse.	Cámara Cartulinas Colores	50 min
Reflexiones, y cierre de la sesión	Que los alumnos/as sobresalientes escriban lo que aprendieron en el trabajo de esta sesión y lo compartan con el grupo.	Brindar un espacio de diálogo en donde expresen, su sentir y aprendizaje en cuanto a la actividad.	Hojas blanca y plumas	10 min.

Descripción de la sesión 10:

En esta última sesión se trabajaron técnicas con el objetivo de englobar y repasar los temas revisados en el transcurso de toda la intervención, comenzando con la técnica de siluetas, donde a partir de la empatía que se generó en el grupo de trabajo cada participante permitió que entre todos sus compañeros dieran vida a su silueta, esto mediante dibujos, palabras, cualidades adjetivos, características positivas, que relacionaran con la persona a la que correspondía la silueta, lo cual les gustó mucho y cada uno al finalizar buscaba y leía lo que los demás plasmaron, encontrando incluso cualidades que ellos o ellas no se habían percatado de tener. Después se trabajó la técnica de situaciones de la vida cotidiana en el cual se debía plasmar mediante un collage situaciones que muestren habilidades sociales con recortes de revistas, periódicos, incluso mediante dibujos, en lo que se trabajó en equipo de forma colaborativa, entusiasta

Para finalizar se llevó a cabo el proyecto final, que se realizó en equipo, mediante un consenso, respetando las opiniones de los demás, entre todos los participantes se creó un dialogo, el nombre del noticiero, y la secuencia que este llevaría, el cual transcurrió en una serie de entrevistas entre los participantes de la intervención educativa donde integraron los temas revisados durante la intervención, a partir de una reflexión de cómo les ayudo y les continuara ayudando en su vida diaria. Lo cual disfrutaron mucho y compartiendo que uno de sus deseos sería que existan mas espacios como este para niños y niñas sobresalientes, donde exista un encuentro con quienes ellos consideran también necesitan una guía y herramientas para mejorar tanto en el autocontrol, la empatía, y así lograr una mejor adaptación, con estrategias que se trabajaron y que durante el transcurso de la intervención han podido implementar en su rutina y ven que les sirve, ya que lograr una buena autoestima, el comprender las emociones y saber manejarlas, son elementos necesarios para poder sentirse bien y poder convivir de forma armoniosa en los diversos ambientes donde se desenvuelven para ejercer su ciudadanía de manera positiva y activa. En una sesión que se realizó con los padres y madres de familia en modo de devolución de la información se les mostro el proyecto final realizado por sus hijos e hijas sobresalientes, a lo que también aportaron lo satisfactorio que fue para ellos ver en sus hijos un mayor desenvolvimiento, y un cambio con sus habilidades sociales de forma positiva, incluso una madre de familia comento que su hija prefirió quedarse a la intervención en vez de irse de vacaciones. Incluso los participantes compartieron datos para continuar en contacto, por lo que se puede considerar que el objetivo principal de esta investigación fue alcanzado.

5.2. DIAGNÓSTICO COMPARATIVO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL

Como ha sido mencionado anteriormente esta investigación se llevó a cabo con el objetivo general de evaluar y fortalecer las habilidades sociales de adaptación, autocontrol y empatía en un grupo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes con la finalidad de fomentar una ciudadanía activa. Los resultados que se presentan a continuación se muestran de forma comparativa de acuerdo a los ejes de la intervención educativa que fueron: la adaptación, el autocontrol y la empatía.

En las tablas y figuras que se presentan a continuación se utiliza la primera inicial del nombre de cada participante como referencia por confidencialidad.

5.2.1 Adaptación

Debido a que son muchas las categorías que componen las habilidades sociales, para fines de esta investigación se decidió trabajar con base de tres ejes, de los cuales uno es la adaptación, analizado mediante el Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) el cual permite un diagnóstico acerca de la adaptación social, escolar, y familiar del sujeto y de las actitudes educadoras de los padres (Hernández-Guanir, 2015), de lo que se expondrá el resultado total y el referente a la adaptación personal y social, con fines de esta investigación.

Para facilitar la comprensión de los resultados, la nomenclatura de los niveles se renombró como se puede ver en la tabla No. 14, donde de manera original el TAMAI refiere 6 niveles de mayor a menor inadaptable. Se respetó lo que cada nivel representa, pero en lugar de referir nada inadaptable, se refirió como adaptable; se presentan a continuación las mejoras que presentó la población de niños y niñas sobresalientes que participó en la intervención educativa. La adaptación de los niveles queda reflejada en la Tabla 14 de la siguiente manera.

Tabla 14*Valores del Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*

Rango de Percentil	Promedio del rango	Nivel	TAMAI
1 a 5	3	6	Muy altamente adaptable
6 a 20	13	5	Altamente adaptable
21 a 40	30	4	Casi Altamente adaptable
41 a 60	50	3	Medianamente adaptable
61 a 80	70	2	Casi Poco adaptable
81 a 95	88	1	Muy poco adaptable
96 a 99	97	0	Inadaptable

Tabla 14. Basados en el Test TAMAI se utilizaron siete niveles que van del cero al seis cuyo puntaje se observa en la tabla.

En el Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) se interpreta una mayor puntuación como parte de una mayor inadaptación, dificultad o imposibilidad de la capacidad de integrarse y estar en armonía consigo mismo y en el entorno en el que se desenvuelve el sujeto comprendiendo aspectos personales, escolares, sociales y familiares, en la tabla No. 15 se muestra los resultados por cada participante de la intervención educativa de acuerdo a toda la prueba TAMAI, donde se observa el resultado diagnóstico y final, se puede observar un comparativo positivo cambiando de uno a dos niveles en cuanto a adaptación.

Tabla 15*Resultados por participante del TAMAI*

Población	Pre evaluación		Post evaluación	
	Rango promedio	Nivel	Rango promedio	Nivel
J	97	0	88	1
S	30	4	13	5
E	30	4	13	5
Y	50	3	3	6
F	3	6	3	6
A	13	5	3	6

Tabla 15. Donde 0 es inadaptación y 7 es muy altamente adaptable.

Como se puede apreciar en la tabla No. 15 se presentan los niveles obtenidos de forma individual por cada uno de los participantes de la intervención educativa. Antes de la intervención el nivel más bajo alcanzado fue de 0 cuando en la evaluación final fue de 1. Esto coincide con los investigadores que mencionan que no existe gran diferencia de adaptabilidad respecto a una alta capacidad, debido a que en el caso de esta intervención podría coincidir debido a que no existe un cambio muy significativo en los participantes, sin embargo tampoco concluye que una aptitud sobresaliente este ligada a una mejor adaptabilidad (Borges, et al; 2011). Lo cual se observa en el ligero cambio en cinco de los participantes de la intervención educativa en cuanto a su capacidad de adaptación por lo que tal vez existe un cambio que pudo haber sido influenciado por la intervención educativa respecto a cada participación en los diversos entornos en los que se desenvuelven y se fortalecen sus herramientas para relacionarse con sus pares. Dichos cambios se observan de forma gráfica en la en la figura No. 1 a continuación.

Figura 1

TAMAI resultados por participantes

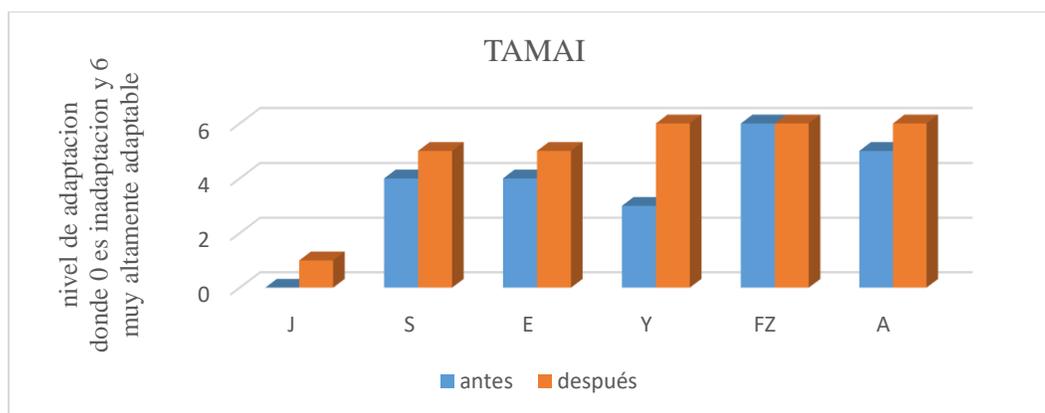


Figura 1. Resultados por participante en el diagnóstico en comparativo con la evaluación final.

En la tabla No. 16 y la figura No. 2 se aprecia el resultado de todos los participantes de forma global, se obtuvo el promedio total del grupo, en el cual se observa manera general que si existe ligero cambio en la evaluación diagnostica donde se alcanzó un nivel 4 que corresponde a casi altamente adaptable, mientras que en la evaluación final el grupo logro alcanzar un nivel 5 que refiere a altamente adaptable, después de haber participado en la intervención educativa, los niños y niñas sobresalientes lo que muestra que tal vez la intervención tuvo un ligero efecto positivo en cuanto la adaptación social, lo cual comparado con la conclusión de los

niños y niñas en la intervención reafirma esta posibilidad. El hecho de que en el promedio grupal haya iniciado en la evaluación diagnóstica en una habilidad casi altamente adaptable se suma a la teoría de Lombroso (1893) menciona que los niños y niñas sobresalientes cuentan con una impopularidad, presentando problemas inadaptabilidad, mayor a la población en general, apoyado por otros autores como Janos y Robinson (1985), y Dauber y Benbow(1990), mientras que Pérez (2004) habla lo plantea como un mito el hecho de que una mayor capacidad intelectual va a la par una inadaptabilidad a nivel personal y social, por lo cual, debido a que las diferencias no son muy significativas y el grupo de trabajo es pequeño nos permite seguir sin confirmar ninguna de ambas teorías. Aunque de acuerdo a lo expresado por cada participante, ellos creen necesitar espacios donde seguir coincidiendo con personas que les entiendan y compartan formas de pensar y sentir, donde sentirse adaptados.

Tabla 16

Resultado grupal TAMAI

Resultado de todos los participantes		
	Antes	Después
Promedio	37.16	20.5
Nivel	4 casi altamente adaptable	5 altamente adaptable

Tabla 16. Se muestran resultados antes y después.

Figura 2

Resultado grupal TAMAI

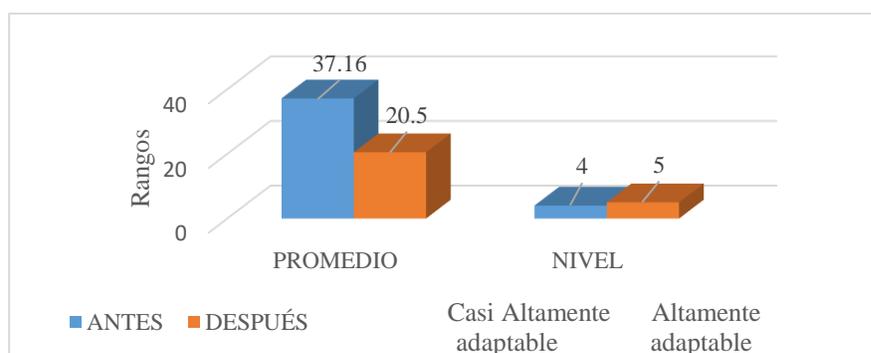


Figura 2. Resultados por nivel y promedio.

En el Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) evalúa cuatro categorías, adaptación social, la escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres. Por las características de esta investigación solo se analizan los resultados de la categoría personal y social.

La primera de las categorías, mide la adaptación personal, dentro de la cual entra el miedo de sus decisiones, sentimiento de culpabilidad, de valoración y sentimiento de depresión, un autos que se interesó por estos aspectos en la población sobresaliente fue Freeman (1994) señalando la importancia que tienen desde el nacimiento las emociones, procesos personales que permiten el desarrollo personal y la construcción de un proceso de adaptación individual a partir de la experiencia, lo cual fue parte de la intervención educativa, que por medio de la experiencia que viven logren adquirir las herramientas necesaria para una mejor adaptabilidad, lo que se ve reflejada en los resultados que se exponen a continuación donde 2 de los participantes cuentan con un nivel “casi altamente adaptable” en la evaluación diagnóstica, y una vez realizada la intervención educativa se realizó la evaluación final donde 1 de los participantes quedaron en el mismo nivel de altamente adaptable, en el caso de otros 2 participantes el nivel mejoro a la categoría de” muy altamente adaptable” y los otros 3 se mantienen en altamente adaptable. En la siguiente tabla No. 17 y la figura 3, se muestran los resultados obtenidos por cada participante.

Tabla 17

Adaptación personal.

Población	Antes			Después		
	Puntuación Directa	Nivel		Puntuación Directa	Nivel	
J	21	5	Altamente Adaptable	12	5	Altamente Adaptable
S	8	5	Altamente Adaptable	6	5	Altamente adaptable
E	9	5	Altamente Adaptable	6	5	Altamente Adaptable

Población	Antes			Después		
	Puntuación Directa	Nivel		Puntuación Directa	Nivel	
Y	13	5	Altamente Adaptable	2	6	Muy altamente adaptable
F	0	4	Casi altamente adaptable	1	6	Muy altamente adaptable
A	2	4	Casi altamente adaptable	2	6	Muy altamente adaptable

Table17. Comparativa de resultados de la evaluación diagnóstica y final.

Figura 3

Adaptación Personal TAMAI

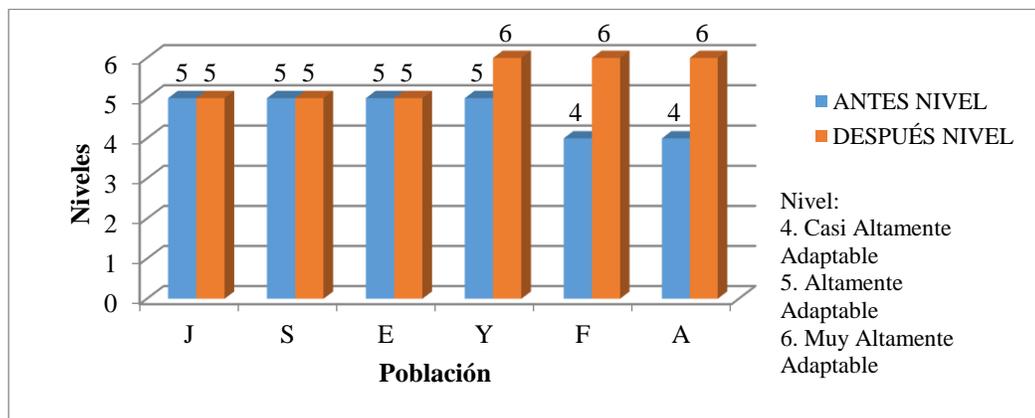


Figura 3. Resultados comparativos antes y después por participante.

En la 3er categoría, que mide la falta de adaptación social en específico, refiriéndose a la falta de control social, al respeto, la consideración por los demás así como la desconfianza que el sujeto presente, lo que forma parte del estigma de la sobredotación por el cual creen sentirse diferentes y afirma que esta población busca relaciones normales (Cross y Coleman, 1993), reafirmando una asinconia, desajuste entre la adaptación social y el desarrollo cognitivo (Morelock, 1996; Acerada, 2002) lo que lleva a Alsop (2003) a destacar la importancia de un buen

ambiente familiar y escolar para reducir la asincrónica la cual incluye a la posible inadaptación social, la cual los resultados a continuación nos dejan sin poder afirmar esta teoría debido a que la población que trabajo en esta intervención educativa solo presentó ligeras modificaciones, lo cual nos puede hablar de un grupo socialmente adaptado, que con la participación en la intervención educativa reforzó y pudo adquirir mayores recursos para su adaptación social, lo que se observa en la tabla No. 18 y la figura 4

Tabla 18

Adaptación Social

Población	Antes			Después		
	<i>Puntuación Directa</i>	<i>Nivel</i>		<i>Puntuación Directa</i>	<i>Nivel</i>	
J	22	4	Casi Altamente Adaptable	16	5	Altamente Adaptable
S	12	5	Altamente Adaptable	7	5	Altamente Adaptable
E	9	5	Altamente Adaptable	6	5	Altamente Adaptable
Y	9	5	Altamente Adaptable	4	6	Muy altamente adaptable
F	4	6	Muy altamente adaptable	2	6	Muy altamente adaptable
A	11	5	Altamente Adaptable	6	5	Altamente Adaptable

Tabla 18. Resultados del diagnóstico y de la evaluación final por participante de adaptación social.

Figura 4

Adaptación Social

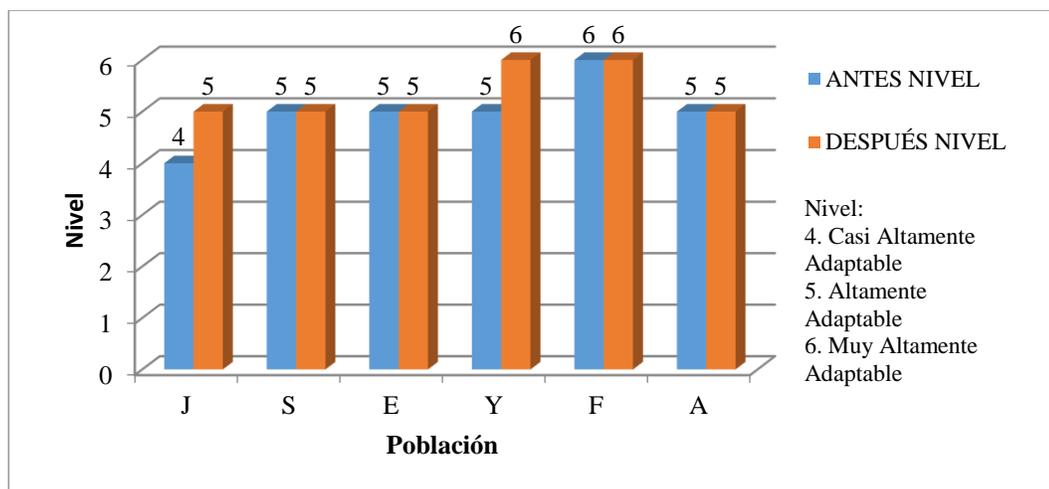


Figura 4. Resultado por participante de adaptación social, antes y después.

Respecto al tema de las interacciones sociales existen estudios que sostienen que los niños y niñas sobresalientes presentan dificultades en su adaptación social (Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) también por otro lado, se tiene la postura contraria que en sus resultados muestran que esta población cuenta con una buena integración personal y social (Borges, Hernández-Jorge & Rodríguez-Naveiras, 2008; López & Sotillo, 2009). Sin embargo debido a que en el desarrollo de los esta población participan factores cognitivos y socio afectivos (Gagné, 2002), se busca que puedan desarrollar una adecuada adaptación por medio de la aceptación y convivencia con sus pares (Van Tassel-Baska, 2009).

En esta investigación se observa cómo después de participar en una intervención educativa la adaptación de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes mejora, coincidiendo con la segunda postura antes señalada en la cual en los sobresalientes la adaptación personal y social se mejora con entrenamiento (Aciego de Mendoza, Domínguez Medina & Hernández, 2003), entendiendo que el desarrollo de habilidades sociales pueden formar parte de un trabajo constante a través del tiempo (Téllez, Rodríguez-Naveiras & Borges, 2018).

5.2.2 Autocontrol

El segundo eje que se consideró para esta investigación es el autocontrol, el cual fue analizado mediante la Escala de Habilidades Sociales permite un acercamiento al nivel de Habilidades sociales y mide 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, considerando para esta investigación solo 3 de las 6 categorías, debido a que son las que más corresponden al eje de autocontrol, en esta escala la autora muestra sus resultados dentro de 3 tres niveles, bajo, medio y alto, sin embargo para fines comparativos debido a que se trabaja con valores percentiles lo que permite escalar, por lo que en este caso se realizó la escala a 6 niveles, para poder compararlo con el Test TAMAI, mostrado anteriormente; en esta EHS refiere que a mayor nivel o promedio del rango de habilidades sociales corresponde un mejor manejo e integración de las habilidades sociales y a más baja puntuación menor será el manejo de las habilidades sociales en este caso del autocontrol visto desde las categorías a considerar que se podrán observar, más adelante de este apartado. En la Tabla No. 19 podemos apreciar cómo quedaría la nivelación de la escala.

Tabla 19

Niveles en la Escala de Habilidades Sociales (EHS)

<i>Rango de Percentil</i>	<i>Promedio del rango</i>	<i>Nivel</i>	<i>EHS</i>
96 a 99	97	6	Muy buenas HS
81 a 95	88	5	Buenas HS
61 a 80	70	4	Casi buenas HS
41 a 60	50	3	Medianamente con HS
21 a 40	30	2	Casi pocas HS
6 a 20	13	1	Pocas HS
1 a 5	3	0	Muy pocas HS

Tabla 19. HS corresponde a Habilidades Sociales. Basados en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) se utilizaron siete niveles que van del cero al seis cuyo puntaje se observa en la tabla

En el caso de la presente investigación desde una mirada general que refiere la Escala de Habilidades Sociales (EHS) se observa un ligero cambio pero significativo antes y después de la intervención educativa en el puntaje obtenido de todos los participantes, esto se observa en el resultado del promedio total que observamos en la tabla No. 20 y la gráfica 5 donde se observa un cambio en cuanto al resultado del grupo de niños y niñas sobresalientes participantes con respecto a esta escala, el cual inicio con un resultado en el diagnóstico de nivel 2 que refiere casi pocas habilidades sociales (HS) que en promedio del percentil es de 37.6 en comparación con un resultado final de nivel 3 de un promedio de 47.5 percentil que refiere a contar medianamente con habilidades sociales (HS) esto después de formar parte de la intervención educativa. De acuerdo con Campos (2016), existen dos posturas respecto al autocontrol en relación con la alta capacidad, la que considera como factor a favor de la alta capacidad y la que coloca a esta población en un área vulnerable. donde se les proporciono estrategias para fortalecer sus habilidades sociales entre las cuales entra el autocontrol, donde las puntuaciones bajas nos muestra que el sujeto tiende a actuar de forma no asertiva, mientras que las puntuaciones altas muestra un buen manejo de las habilidades sociales en diversos contexto particular de cada sujeto, que dentro del transcurrir de la intervención se pudo observar como esta área de la HS en necesario trabajar, debido a que forma parte de las observaciones de los mismos padres de familia de los niños y niñas participantes, y desde la propia experiencia expresada por parte de los niños y niñas, quienes manifestaban no saber cómo poder autocontrolar sus acciones y sus emociones, a lo que se manifestó que la intervención educativa les permitió encontrar esas herramientas de apoyo.

Tabla 20

Promedio índice global de la EHS

Resultado promedio de todos los participantes		
	Antes	Después
Promedio	37.6	47.5
Nivel	2	3
	casi pocas HS	Medianamente con HS

Tabla 20. Promedio de los percentiles Globales.

Figura 5

Promedio índice global de la EHS

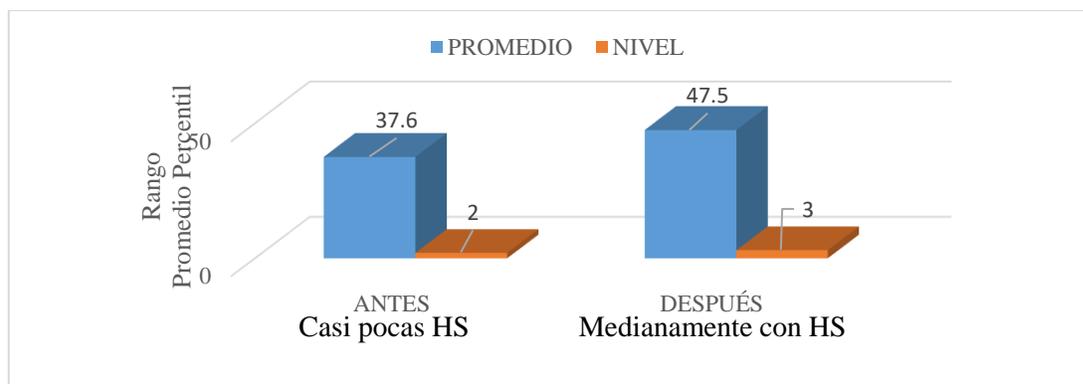


Figura 5. Promedio percentil global de forma gráfica.

De cada participante se revisaron 3 categorías en las que se enfocó esta investigación, como lo es el I. Autoexpresión en situaciones sociales, viendo la empatía que se tenía y se desarrolló; III. Expresión de enfado y disconformidad, donde vemos la adaptación en diversas situaciones; y la categoría V. Hacer peticiones, el autocontrol de su agresividad, irritabilidad, tolerancia; observando los resultados en la tabla No. 21 resultados en particular de cada participante por categoría, de los cuales se obtuvo el promedio del percentil obtenido para lograr mostrar un resultado global de todos los participantes por categoría y por el total Global de la prueba.

Tabla 21

Categorías de la EHS

Población	Categorías							
	I		III		V		Global	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
J	1	20	10	40	75	35	15	20
S	45	45	40	85	3	22	20	25
E	55	30	95	40	15	85	40	50
Y	5	65	15	40	85	95	10	50
F	35	95	25	70	50	50	50	95
A	65	75	25	55	2	15	15	45
Promedio	34.5	54.5	35	55	38.5	44.8	25	47.5
Nivel	2	3	2	3	2	3	2	3

Tabla 21. Categorías: I. Autoexpresión en situaciones sociales, III. Expresión de enfado y disconformidad, V. Hacer peticiones, Global: Resultado percentil global.

Las tres categorías que han sido tomado en cuenta son la categoría I. Autoexpresión en situaciones sociales, donde se incluye la dominancia y control, características de una persona manipulador, impositiva, arrollador, dominante, avasallador, líder; la categoría III. Expresión de enfado y disconformidad, que se ocupa de saber el modo de autoregularse y aplicar autocontrol, donde la característica principal es la autonomía, y la categoría V. Hacer peticiones, que tiene como característica principal la agresividad. El brindar herramientas para el manejo de estas categorías y su regulación permiten que los participantes logren una mejor interacción y adaptación con sus pares, personas con quien se relacionen y medios donde se desenvuelva.

En la figura 6 se observa de forma gráfica como el grupo en general logro una mejora tanto en las tres categoría y el resultado global de todos los participantes de la intervención educativa, esto de forma comparativa viendo el resultado que se obtuvo en el diagnóstico inicial en la columna de antes donde todas las categorías coincidieron en un nivel 2 que corresponde a casi pocas habilidades sociales y en la columna de después se puede observar como mejoro el grupo en las tres categorías y en el resultado Global de la Escala de Habilidades Sociales logrando alcanzar un nivel 3 que refiera que poseen medianamente habilidades sociales, que se podría tomar como resultado pequeño pero significativo por el número de participantes que se integraron en la intervención educativa. La investigación acerca de las estrategias para autocontrol con niños y niñas sobresalientes es limitada (Campos, 2016), razón por la cual se tomó en cuenta para esta investigación y con la cual se busca aportar al coincidir con base en los resultados arrojados, con los autores que respaldan que existe una vulnerabilidad respecto al autocontrol y las altas capacidades mencionan como la presión social, familiar y escolar son factores estresores, de ahí la necesidad de estrategias de afrontamiento social (Webb, 1994; Neihart, 1999), por lo cual resulta necesario la creación de espacios y programas donde se pueda dar herramientas a esta población para un manejo de sus emociones y acciones y logren el autocontrol de estas.

Dentro del análisis de los resultados globales existe un ligero cambio, este se hace más notorio en el resultado por participante donde a continuación se muestran casos que presentan cambios muy significativos por ejemplo en la categoría I la participante Y en el diagnostico inicia con un nivel 0 de muy pocas HS, en esta categoría de autoexpresión, dando un brinco en la evaluación final a un nivel 4 de casi buenas HS, lo cual se vio reflejado en su comportamiento, como testimonio de la propia participante, y como información brindada por la madre de familia; en la categoría II la participante F logro una mejora de un resultado diagnóstico de un nivel 2 de casi pocas HS en cuanto a expresión de enfado, a lograr un nivel 4 de casi buenas HS, con una mejora realmente significativa para la

participante y los padres de familia quienes desde su interacción con su hija dan testimonio del cambio en cuanto autocontrol principalmente; y en la categoría III el más significativo se presenta en el participante E quien en el diagnóstico comienza en un nivel 1 con pocas HS y en la evaluación final alcanza un nivel 5 de buenas HS, en estos participantes en específico lo que se logró apreciar en su comportamiento conforme avanzaba la intervención y por los mismos comentarios de los padres de familia.

5.2.2.1 Comparación entre la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el Test Auto Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)

Tabla 22

Comparativo entre la TAMAI Y EHS

	TAMAI		EHS	
	Antes	Después	Antes	Después
Promedio	37.16	20.5	30.6	47.5
Nivel	4 casi altamente adaptable	5 altamente adaptable	2 casi pocas HS	3 Medianamente con HS

Tabla 22. Comparativo de promedio y niveles entre el Test TAMAI y la EHS.

En la tabla No. 22 se muestran los puntajes relativos al promedio de los totales que corresponden resultado por toda la prueba y al nivel que se obtuvo por todo el grupo de participantes en cada escala y la relación que existe entre la Escala de Habilidades Sociales y el Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Con base en los datos es posible apreciar que existe en ambas pruebas un ligero cambio positivo al dar un salto de nivel en cuanto a una mejor adaptabilidad y un mejor manejo de las habilidades sociales, lo cual parece indicar que se fortalecieron sus herramientas de auto expresión, expresión de enfado, así como una mejora en la adaptación personal, social y familiar, lo cual se ve en los resultados de las escalas y en los comentarios y la retroalimentación otorgada por parte de los padres de familia, al comentar que los participantes muestran mejor

comunicación ante las peticiones, ya las reacciones explosivas son manejadas gracias a las herramientas de autocontrol trabajadas, también mencionan una expresión de los propios deseos, de modo que existe un orden en su pensar, así como establecer relaciones con sus pares al hacer nuevos amigos, dentro y fuera de la intervención. Esto coincide con Hunt (2010) que menciona que la inteligencia no refiere únicamente a lo académico, la inteligencia también tiene consecuencias sociales. Por lo cual es necesario la continua atención a esta población tomando en cuenta todas las áreas donde pueden ser vulnerables, no solo la académica.

5.2.3 Empatía

Para este eje de la investigación se incluye el Test BAS-3; que permite detectar problemas de socialización, del cual se tomara en cuenta la escala de Consideración con los demás (Silva & Martorell, 1987), la cual permite acceder a la sensibilidad social, y la preocupación por los demás, hablándonos de empatía; los resultados que los participantes obtuvieron se muestran en la tabla No. 23 donde la interpretación es si el puntaje que se obtuvo es de un valor de 20 o menos es una puntuación baja y si es mayor a 80 corresponde a una puntuación alta, en esta investigación en cuanto a los resultados obtenidos tanto en el diagnóstico y en la evaluación final, el grupo se encuentra en una puntuación media en la cual se observa una mejora en los puntajes relativos a la consideración por los demás, pero permaneciendo en una puntuación media.

Estos datos obtenidos al evaluar la empatía por medio de la sub escala de consideración por los demás en la prueba BAS-3 puede coincidir por el cambio de puntaje con Lovecky (2009) quien identifica que los niños y niñas con aptitudes sobresaliente cuentan con una capacidad de empatía y compasión fuera de lo normal, por la gran sensibilidad que presentan y por su alto grado de empatía y a su vez con Roeper (1982) quien destaca la empatía y la compasión como característica de los sobresalientes; lo que puede confirmar las teorías de estos autores aunque en esta investigación y debido a la pequeña población que participo parece indicar que si existe un nivel medio de empatía el cual fue a través de la intervención educativa, que reforzó sus herramientas respecto a la empatía. La empatía con los demás es en parte uno de los recursos que permiten que los sujetos puedan desarrollar a su vez una adaptación al medio.

Tabla 23*Escala de consideración por los demás BAS-3*

Participantes	Antes		Después	
	<i>Percentil</i>	<i>Nivel</i>	<i>Percentil</i>	<i>Nivel</i>
S	36	3	60	4
E	60	4	60	4
Y	26	3	55	4
F	26	3	55	4
A	26	3	55	4
Promedio Total	34.8	3	57	4

Tabla 23. Resultado escala BAS-3, antes y después de la intervención.

*Nota: Por motivo de límites de edad de la prueba solo cinco de los seis alumnos fueron evaluados en este eje.

5.3 Intervención con los padres y madres de familia

Se platicó en un inicio y al término de la intervención educativa, con los padres de familia de estos niños y niñas con aptitudes sobresalientes, cuestionándoles respecto a los recursos con los que sus hijos cuentan o carecen en su vida cotidiana. Arrojando la siguiente información:

- En ocasiones prefiere jugar solo debido a su estatura (es pequeño), no convive con niños de su edad.
- Le gusta aprender, presta atención se le hace fácil comunicar sus ideas, es sociable.
- No expresa sus emociones y no dice lo que siente, es explosivo, no tolera la frustración y se aísla.
- Le cuesta expresar sus sentimientos y le falta confianza en ella misma al relacionarse con los demás.
- Habilidad de comprender fácilmente y de solicitar aclarar dudas e ideas.
- Es introvertida, le cuesta hacer amigos por primera vez, necesita reforzar su autoestima y seguridad.

Se cuestionó a los padres de familia acerca de las expectativas que tenían respecto a la intervención educativa en la cual sus hijos participarían. También al finalizar la intervención se les cuestiono acerca de si se cumplieron o no las expectativas con las que tenían al principio, así como cuál fue la visión que ellos pudieron obtener como espectadores y padres de familia, de acuerdo a los cambios

que sus hijos mostraban en casa, estos resultados se muestran en la siguiente tabla No. 24:

Tabla 24

Cuestionario a padres de los participantes

Padres de los alumnos	Inicio de la intervención	Finalizada la intervención
	<i>¿Cómo padre de familia qué expectativas tiene acerca de la intervención educativa?</i>	<i>¿Se cumplieron las expectativas que se tenían antes del inicio de la intervención?</i>
J	Deseo que mi hijo aprenda a desarrollar sus capacidades	Si se cumplieron, disfruto y aprendió mucho, tiene nuevos amigos y de diferentes edades.
S	Que se le ayude a entender y manejar sus facultades para lograr principalmente su paz y felicidad sin dañar a otros.	Si se cumplieron.
E	Que le ayude a relacionarse asertivamente y explorar sus cualidades	Si se cumplieron se comunica mejor y se controla.
Y	Mantenga el interés para asistir, ayudándole a mejorar su desenvolvimiento personal siendo más participativa y comunicativa.	Si se cumplieron, pidió no ir de vacaciones para quedarse y no faltar a la intervención. Tiene nuevos amigos.
F	Que le ayude a aprovechar sus habilidades.	Si se cumplieron, se ve más enfocada en lo que quiere y opina, fue un cambio radical.
A	Que le permita sea una niña crítica pero sobre todo mejor persona	Si, se potencializaron sus capacidades

Tabla 24. Las letras corresponden a los participantes.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se planteó como objetivo fundamental en fortalecer las habilidades sociales de adaptación, autocontrol y empatía en un grupo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes estudiantes de nivel primario en el Estado de Querétaro con la finalidad de fomentar una educación ciudadana.

Para ello se ha hecho uso de la metodología exploratoria descriptiva, mediante un diagnóstico y una evaluación final de pruebas que ha permitido analizar las habilidades sociales mediante tres categorías que son adaptación, autocontrol y empatía.

Como parte de los resultados obtenidos se pueden alcanzar las siguientes conclusiones:

El instrumento Test Auto Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), muestra como si es necesario un trabajo con la población de niños y niñas sobresalientes para trabajar la adaptación social y personal mediante una intervención donde se trabaje la evolución de habilidades y estrategias de interacción social, esto con base en el cambio positivo que se observó entre el diagnóstico y la evaluación final, así como en la evolución que presentaron los participantes en la intervención, desde lo observado y las mismas opiniones de los niños y niñas, los que se observaban desinhibidos, comunicativos, participativos, cooperativos y reflexivos en las diversas sesiones.

Los datos arrojados por la Escala de Habilidades Sociales utilizada para evaluar el autocontrol permiten apoyar la teoría que menciona el autocontrol como parte del desajuste social en el sobresaliente, debido que al evaluar esta característica, arrojó un cambio satisfactorio, con una mejora ligera pero significativa, la cual se reflejó de forma subjetiva en el comportamiento de los participantes durante el taller, como en las reflexiones de los niños y niñas y sus padres, con lo que se puede afirmar que la intervención educativa dejó un resultado favorable en cada uno de los participantes.

Respecto a la prueba con la que se realizó la comparación entre el diagnóstico y la evaluación final en la característica de empatía no arrojó una diferencia significativa, sin embargo durante la intervención educativa, se observó que los niños y niñas sobresalientes presentan un alto grado de empatía con respecto a las situaciones suscitadas durante el las cuales demostraban preocuparse por sus compañeros, creando una red de compañerismo y apoyo, para esto siempre es importante considerar como el contexto familiar y social ha colaborado en la expresión de esta.

Con base en la evidencia empírica que respalda en buen ajuste social, psicológico y emocional por parte de la población sobresaliente se considera que existen diversas expresiones de la aptitud sobresaliente que mezcla diferentes características por lo que sigue sin haber un perfil único en que se encajone a todos los sobresalientes.

Respecto a si la mejora en las habilidades sociales es capaz de fomentar una educación ciudadana, con respecto a lo que corresponde a éste grupo de intervención se considera que contar con un buen manejo en cuanto a habilidades sociales como la adaptación, el autocontrol en el cual entra la tolerancia, y la empatía, entre otras si es capaz de sensibilizar y fomentar una educación ciudadana, inclusive sería importante empezar a considerar a la ciudadanía dentro de las habilidades sociales, ya que también el ser un buen ciudadano implica una buena interacción con los pares y demás personas con las que se convive en el cotidiano.

Los datos obtenidos de las pruebas y de la interacción con los niños y niñas sobresalientes corroboran que en las altas capacidades intelectuales hay que considerar la importancia de centrar la atención en las interacciones sociales para evitar posibles desajustes, por medio de programas fortalezcan tanto sus habilidades sociales y emocionales (Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badía, 2010) seguir implementando intervenciones educativas o programas donde exista un punto de encuentro para adquirir o fortalecer las herramientas con las que se cuenta respecto a habilidades sociales, de este modo podrán empatizar, auto controlarse y adaptarse a los diversos escenarios que se les presenten, participando activamente dentro de sus comunidades ejerciendo su ciudadanía de forma positiva y activa.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A. (2002). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17 (1), 134-142.
- Ainscow, M. (2000). The ron gulliford lecture: The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Alcantará, L. (28 de abril de 2009). *Los niños genio carecen de apoyo*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/sociedad/2718.html>
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively Valid and Theoretically Reliable. *Roeper Review*, 25 (3), 118-126.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. *Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.
- Aristóteles (1985). *Ética nicomaquea*. Madrid, Gredos.
- Ballester, R. & Gil, M. (2002) *HABILIDADES SOCIALES*. España, Editorial SÍNTESIS.
- Baudson, T (2016). *The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well*. *Frontiers in Psychology*. Volume 6, Article 368
- Baker, J. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (2), 356-368. DOI: 10.1177/1932202x9600700203
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., & Blanco, M. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamerica*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in psychology*, 6, 1623

- Betina L. A. & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Borges, A. & Hernández, J. 2010 (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faísca*, 15(17), 36-49.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23 (3), 362-367.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Cadenas, M. (2015). Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistémica del alumnado con altas capacidades intelectuales. (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna. España.
- Camacho, Gómez Cristina (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* 3. 1-27.
- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>
- Canet-Juric, L. (2015). "Mejor dos para después": Herramientas para fomentar el autocontrol y la demora de la gratificación en los niños. *II Jornadas de Autorregulación: Parar, pensar y actuar*, 10.
- Carvajal, A., Miranda, C. I., Martinac, T., García, C., & Cumsille, F. (2004). Análisis del nivel de empatía en un curso de quinto año de medicina, a través de una escala validada para este efecto. *Rev. Hosp. Clin. Univ. Chile*, 15(4), 302-306.
- Castoriadis, C. (1988). El imaginario social. *Montevideo: Piedra Libre*.
- CEPAC, (2017) Centro Educativo para Altas Capacidades. <http://cepac.edu.jalisco.gob.mx/ninos>. Estado de Jalisco

- Cervera, A., & Escobedo, P. A. S. (2004). Orientación para adolescentes con aptitudes sobresalientes. *Monografía no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.*
- Chávez, B. I., Zacatelco, F., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-32.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2010). Pedagogía Emocional, sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. México D.F.: Alfaomega.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.* New Jersey: Merrill.
- Cole, P. M, Hall, S. E. & Hajal, N. J. (2013). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. En: T. P. Beauchaine, S. P. Hinshaw (Eds.). *Child and adolescent psychopathology*, (pp 341-373), Hoboken, NJ: Wiley.
- Coleman, L. & Cross, T. (2000) Socio-Emotional development and the personal experience of giftedness. En, K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 203-213). Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Coleman, L. & Cross, T. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41-56.
- Corona, Y. (2007). Desarrollos conceptuales sobre ciudadanía y niñez. Anuario de investigación 2006.
- Coronado, M. (28 de Marzo de 2016). Hay 40 mil niños sobredotados; el 3% fue detectado. *MILENIO.COM*, pág. http://www.milenio.com/region/Jalisco_tercer_entidad_en_Mexico_con_ninos_sobredotados_0_709129123.html.
- Cortina, A. (2011). Ciudadanía democrática: ética, política y religión. XIX Conferencias Aranguren. *Isegoría*, (44), 13-55.
- Cross, T., & Coleman, L. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 37-40.

- Dabrio, A. B. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Equidad en Educación
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Dauber, S., & Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 10-15.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted.
- Del Prette, Z & Del Prette, A. (2005). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.
- De Zubiria, J. (2009). La inteligencia y el talento se desarrollan. *Bogotá: Magisterio Editorial*.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Díaz, A. (15 de Noviembre de 2010). *La Jornada*. Obtenido de México, sin preperación para atender a niños superdotados: Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/15/sociedad/036n1soc>
- Edel, R. (2004). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8).
- Federación, D. O. (27 de Diciembre de 2015). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5421439
- Feldman, D. H; Goldsmith, L. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books.
- Fernández, Ballesteros, R (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernandes Sisto, F., Marín Rueda, F. J., & Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226.
- Flores, N. & Santoyo, C. (2009). Estabilidad de cambio de las relaciones sociales entre niños. Análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35 (1), 59-74.
- Freeman J. (1994) Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 180-197.

- Freud, S. (1922). *Introductory lectures on psycho-analysis*. London: George Allen & Unwin.
- Frola, P. (2004). Un niño especial en mi aula. *México: Trillas*.
- Gagné, F. (2002). Transforming Gifts into Talents: The Differentiated model of giftedness and talent, as a Developmental Theory. En Collangelo, N; Davis, A. (Eds). *Handbook of gifted education* (p.p. 60-68). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. Ministerio de Educación.
- Garaigordobil, M. (2004). Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Madrid. Pirámide.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: BasicBook.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. España Paidós
- Gerson, K & Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J., & Jarana Expósito, L. (1995). Habilidades sociales y salud. Madrid: Pirámide.
- Giné, C. (2001, February). Inclusión y sistema educativo. In *Actas del III Congreso La Atención Educativa a la Diversidad en el Sistema Educativo*.
- González, B. Á. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 79
- González, E. G. (2000). *EHS: escala de habilidades sociales: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. B. (2015). Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 12(28).

- Granados, M. (2005). El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos. España: Editorial @becadario.
- Gross, M. U. (2003). Exceptionally gifted children. New York: Routledge Falmer
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Harter (1983). Developmental perspectives on the self-esteem. En P. H. Mussem (Org.). *Handbook of Child Psychology*. New York: Academic Press.
- Hernández-Guanir. (2015). TAMAI. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. Madrid: TEA.
- Hernández, L., Santana, Y, & Soteras, M. (2006). Skills and values in adolescents relationship of friendship.
- Hunt, E. (2010). Human intelligence. Cambridge University Press.
- IFE, I. F. (2014). *INFORME PAÍS SOBRE LA CALIDAD DE CIUDADANÍA EN MÉXICO*. México D.F.: INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL.
- Jackson, P. S., Moyle, V. F. & Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. En L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 437-465). Springer Netherlands.
- Janos, P., & Robinson, N. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.
- L Jaime Pérez, M. C. (2005). La evaluación de la creatividad. *Liberabit*, 11(11), 35-39.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.

- León Rubio, J. & Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En Gil, F. & León, J. (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.
- Lombroso, C. (1893) *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- López-Aymes, G. (2012). La gran aventura de aprender a pensar mediante la solución de problemas. En, D. Valadez, J. Betancourt y M. A. Zavala (Ed). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- López, V (2007). *Competencias Mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, 2007.
- López Castro, Miguel Ángel. (2008). *Estudio, Mito y Realidad del niño sobredotado*. México: Trillas
- López, V. & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20 (1), 39-53.
- Lovecky, D. V. (2009). *Moral sensitivity in young gifted children*. En D. Ambrose y T., Cross (Eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 161-176). New York: Springer.
- Manley, J. (14 de August de 1937). Where Are They Now? April Fool! *The New Yorker*, págs. 22-26.
- Marin, M. Á. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented* (informe para el Comité de Educación del Senado de los Estados Unidos). Washington, DC: Government Printing Office.
- Martínez, E. I. S., & Simons, D. C. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- Mata Benito, P., Ballesteros Velázquez, B., & Gil-Jaurena, I. (Eds.). (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*

- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.
- Meichenbaum, D. (1978). Teaching children self-control. En B. Lahey & A. Kazdin (Orgs.). *Advances in child clinical psychology*. New York: Plenum.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Merino, M. (1995). La participación ciudadana en la democracia. IFE. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, No. 4. México.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. España: Secretaria General Técnica del MEC.
- Monjas, M.I.. (2009). Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS):(Educación Infantil, Primaria y Secundaria). *Madrid, España: CEPE*
- Monks, F.J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados (pp. 139-152). En Y. Benito (Dir.). *Intervención e investigación sicieducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. En K. A Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 141-157). Oxford: Elsevier Science.
- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19 (1), 4-12.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50(2), 89-100.
- Navarro, M., Rodríguez-Naveiras, E., López-Aymes, G. y Cadenas, M. (2015). Evaluación de la interacción en un programa extracurricular usando la metodología observacional. *Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(2), 24-43. Recuperado en: <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/>
- Neihart, M. (1999). *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?*. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.

- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?*. Texas: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- Nogueira Alcalá, Humberto. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios constitucionales*, 7(2), 143-205.
- Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *Historia como sistema*.
- Peñas, M. P. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas* (Vol. 183). Ministerio de Educación.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, (11), 17-36.
- Pérez M.X. (2008) *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada, España.
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. Talinrea. *Revista talento, inteligencia y creatividad*. 4 (1), pp. 40-51.
- Pozo, J. I. (2011). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Prieto, M.D. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con sobredotación intelectual. En F. Salvador Mata (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol I. Maálaga: Aljibe.
- Puig, J.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011) *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp.45-67.
- Ramos, A. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las

- adaptaciones curriculares individuales. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49.
- Raven, J. C., & Raven, J. C. (2009). *Test de matrices progresivas: escala coloreada/Cuaderno de matrices* (No. 159.9. 072). Paidós.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª.ªed). Consultado en <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Reina, V. G. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Revista Interuniversitaria*, 25-47. Obtenido de Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/d295fdf240e7986fe83791e66e39cf87/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2032105>
- Renzulli, J. & Reis, S. (2002). The schoolwide enrichment model: developing creative and productive giftedness. En Collangelo, N; Davis, A. (Eds). *Handbook of gifted education* (p.p. 184-203). Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de psicología (Lima)*, 26(1), 25-44.}
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Romero, T., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2014). Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México. *Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(1), 54-76. Recuperado en: <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/>
- Rodríguez Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades.
- Rodríguez-Naveiras, E.; Díaz, M.; Rodríguez, M.; Borges, A. y Valadez, D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. Guadalajara: Manual Moderno
- Roloff, G. (1987). *Investigaciones de Psicología Pedagógica del Escolar Cubano*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (2007). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Volumen I. (2ª Ed) Málaga: Ediciones Aljibe. p.p. 519-534.

- SEP, S. d. (29 de Noviembre de 2006). *Educación Especial*. Obtenido de Propuesta de atención educativa: a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes: Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf
- ShIPLEY, W. (2014). Shipley-2: Escala breve de inteligencia. Editorial El Manual Moderno. ISBN 978-607-448-395-6
- Silva Moreno, F. & Martorell Pallás, M. C. (2001). *Batería de Socialización (BAS-3)*. Madrid: TEA.
- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Spivey, B. (2007). ¿Por qué les es tan difícil a algunos niños aprender las habilidades sociales
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q. A triarchic view of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *ASSOCIATION FOR PSYCHOLOGICAL SCIENCE*, 3-53.
- Talavera, E. R. (1992). *Fundamentos de orientación: La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). New York: Cambridge University Press
- Tassel-Baska, J. (2009). Excellence in educating gifted and talented learners,(173-191).
- Téllez, R., Rodríguez-Naveiras, M & Borges, A. (2018). Evolución en los Mecanismos de interacción social en función de la aceptación social en alumnado de altas capacidades. *ANEIS. Sobredotação*. vol. 15 n. 2
- Terman, L. M. (1981). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford : Stanford University Press.

- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony: uneven development. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley.
- Texis, J. (9 de Noviembre 2016). ¿Cuántos alumnos sobresalientes hay en Tlaxcala?. Periodico ABC Tlaxcala. Recuperado de <http://abcesnoticia.com/cuantos-alumnos-sobresalientes-en-tlaxcala/>
- Toland, J. (2009). *ADOLF HITLER: UNA BIOGRAFIA NARRATIVA*. BARCELONA, S.A. EDICIONES B.
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM/ Universidad de Alcalá.
- Vaivre-Douret, L (2011) Developmental and Cognitive Characteristics of "High-Level Potentialities" (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 1-14
- VanTassel-Baska, J. (2009). Affective curriculum and instruction for gifted learners. En, J. VanTassel-Baska; T. L. Cross y F. R. Olenchak (Ed.). *Social-emotional curriculum, with gifted and talented students* (pp. 113-132). Texas: Prufrock Press Inc.
- Vega, A. (2013). *Animal Político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/ninosas/index.html>
- Vera, C., & Vera, N. (2006). ¿Quiénes son los estudiantes talentosos? . *Varona*, 40-41.
- Vigotsky, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse
- Webb, J. T. (2014). Gifted Children and Adults: Neglected Areas of Practice. *The National Register of Health Service Psychologists*, 18-27
- Wechsler, D. (1975). Intelligence Defined and Undefined. A Relativistic Appraisal. *American Psychologist*, New York, 135-139
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14.

- Zacatelco R., F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes*. México. D.F. Gedisa, UNAM.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación., 93-132.
- Zavala Berbena, M., Valadez Sierra, M. & Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338. Disponible en: www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf
- Zavala. M (2012) Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En Betancourt, J. Valadez, M. & Zavala, M. (2012). Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope model of giftedness. *Psychology Science*, 46(3), 324-341.

ANEXOS



INVESTIGACIÓN ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES INFORMACIÓN



Se invita a alumnos de 4º y 5º grado de primaria de escuelas públicas del Estado de Querétaro a participar en una investigación para detectar alumnos con aptitudes sobresalientes, donde a través de una intervención educativa se busca enriquecer las habilidades sociales, comunicativas y socio afectivas de los participantes. Investigación que se realiza como parte de la Maestría Educación para la Ciudadanía respaldada por CONACYT. A los niños voluntarios se les aplicará de manera gratuita un estudio de Coeficiente Intelectual, así como pruebas para evaluar las habilidades sociales, comunicativas y/o socio afectivas; además de tener acceso a una intervención educativa, la cual tendrá lugar en el periodo escolar presente. Al finalizar la primera etapa de la evaluación se entrega a los padres de los voluntarios un reporte escrito con los resultados de la evaluación de su hijo.

EVALUACIÓN

Test de matrices progresivas (Raven)

Shipley-2 Escala Breve de Inteligencia (1era etapa)

WISC - IV: Es el test más actualizado para evaluar el Coeficiente Intelectual (1era etapa).

Evaluación de habilidades socio afectivas y comunicativas (2a etapa).

BENEFICIOS: El beneficio de participar en esta investigación será la posibilidad de tener acceso a un diagnóstico apropiado de Coeficiente Intelectual, que le permita conocer las potencialidades de su hijo/a, y recibir una intervención educativa, que permitirá a su hijo a enriquecer sus habilidades socio afectivas, para un mejor desenvolvimiento en sus diferentes ámbitos de la vida diaria. Además contará con la oportunidad de contribuir con la ciencia en un mejor entendimiento hacia los niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Ninguno de los procedimientos realizados en el protocolo tendrá costo monetario para los participantes.

CONFIDENCIALIDAD: La identidad de los participantes ni sus resultados serán revelados.

La participación en este estudio es voluntaria. Puede rehusarse a participar o suspender su participación en cualquier momento.

Para solicitar información favor de comunicarse con: la Dra. Beatriz Moreno García. bety morgar@hotmail.com; Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno al correo andream.serrano@hotmail.com y con la Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco al correo rctp.uanl@gmail.com.

Dra. M. Beatriz Moreno García/Lic. Andrea M. Serrano Moreno/Lic. Rebeca del C. Téllez Pacheco



CARTA DE CONSENTIMIENTO



He leído la hoja de información y entendido de qué trata el estudio. He hablado directamente con las investigadoras responsables y han contestado mis preguntas en términos que he podido entender. Estoy informado que puedo contactar con la Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno y la Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco a los teléfonos celulares 461 1781453 y 8121003151 para hacer más preguntas en cualquier etapa del estudio. Al finalizar la primera etapa de la evaluación los resultados serán manejados con confidencialidad y me será entregado un reporte escrito de los resultados de la evaluación de mi hijo.

Acepto voluntariamente que mi hijo(a):
_____ participe en esta investigación, donde se le evaluará por medio de la Test de matrices progresivas (Raven), Escala Shypley-2 y la Escala de inteligencia WISC IV. En el caso de obtener como resultado un Coeficiente Intelectual (CI) mayor a 130 dentro de la escala WISC-IV acepto que mi hijo sea considerado para continuar en la segunda fase de la investigación. En la cual se les aplicará un instrumento que explora habilidades socio afectivas. De no cumplir el parámetro mencionado entiendo que mi hijo no continuará en la segunda fase de la investigación.

He sido informado que puedo suspender mi participación en la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna. Mi identidad y la de mi hijo(a) **no** serán reveladas en ninguna referencia del estudio o sus resultados.

_____ Nombre del padre o tutor	_____ Firma de consentimiento del padre o tutor
_____ Nombre del participante	_____ Firma de consentimiento del participante
_____ Nombre del testigo	_____ Firma del testigo
_____ Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno	_____ Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco.

Querétaro Qro. a ____ de _____ 2017.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Educación para la Ciudadanía

ASENTIMIENTO PARA MENORES DE 12 AÑOS



Hola, nuestro nombre es Rebeca del Carmen Téllez Pacheco y Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno, somos psicólogas que estamos realizando una investigación en la Facultad de Psicología de la UAQ, como parte de la Maestría Educación para la ciudadanía, la cual busca conocer más acerca de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes y su relación con las habilidades socio afectivas.

Se te invita a participar en este estudio que se llevará a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y tú o tus padres se pueden comunicar con la Dra. Beatríz Moreno García, la Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno y la Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco a los teléfonos celulares 461 1781453 y 8121003151 para hacer más preguntas en cualquier etapa del estudio

¿En qué vas a participar? Se te pedirá que respondas a algunas preguntas en presencia de tu(s) padre(s) y algunos cuestionarios que contestes por ti mismo los cuales por su duración, puede ser de 60 a 90 minutos y podrían realizarse en más de una sesión. Se solicita tu autorización para utilizar esa información como parte de este estudio que se está realizando.

A fin de mantener todo en privado, tus nombres no serán utilizados en los formularios que obtengamos de ti. Estos serán reemplazados por los números de identificación compuestos de acuerdo al orden de ingreso a este estudio. Toda tu información será guardada en un lugar seguro en el que nadie ajeno al estudio tiene acceso.

Tu(s) padre (s) han dicho que está bien para ti participar en este estudio de investigación. Tú no tienes que estar en este estudio si no quieres. Puedes expresar todas tus dudas, y cambiar de opinión en cualquier momento. Tu esfuerzo es muy valioso y agradecemos mucho tu colaboración.

_____ *No, no quiero estar en este estudio.*

_____ *Si, quiero estar en este estudio.*

Fecha

Nombre del Niño

Edad

Declaración de los Padres o tutores.

Fecha *Firma del Padre o Tutor* *Nombre en letra de molde*

Fecha *Firma de la Madre o Tutora* *Nombre en letra de molde*

Fecha *Firma del Primer Testigo* *Nombre en letra de molde*

Fecha *Firma del Segundo Testigo* *Nombre en letra de molde*

Declaración de la persona que lleva a cabo la discusión del Asentimiento.

1. He explicado todos los aspectos de la investigación al menor en la medida de su capacidad de entender.
2. He respondido a todas las preguntas del sujeto en relación con esta investigación.
3. El menor acepta participar en la investigación.
4. El psicólogo y el personal del estudio aceptan respetar el disentimiento físico o emocional del sujeto en cualquier momento de la investigación cuando dicho disentimiento sea relativo a algo que se hace únicamente con los fines de esta investigación.

Fecha *Nombre de la persona que lleva* *Firma*

Acabo el asentimiento.

GRACIAS POR COLABORAR