



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

**Intervención Educativa de Habilidades Comunicativas para favorecer las Competencias Ciudadanas en niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales**

Opción de titulación

**Tesis**

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


**Presenta:**

Andrea Magdalena Serrano Moreno

Dirigido por:

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Dra. Martha Beatriz Moreno García  
Presidente

  
Firma

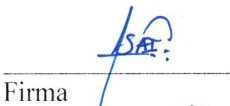
Dra. María Evelyn Díez-Martínez Day  
Secretario

  
Firma

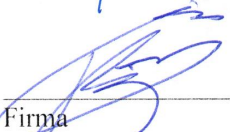
Dra. Felicia Vázquez Bravo  
Vocal

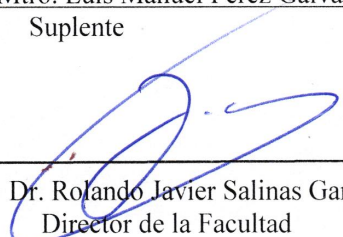
  
Firma

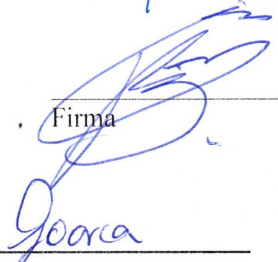
Mtro. Isai Soto García  
Suplente

  
Firma

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván  
Suplente

  
Firma

  
Dr. Rolando Javier Salinas García  
Director de la Facultad

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

## RESUMEN

Las niñas y los niños con Aptitudes Sobresalientes intelectuales son una población vulnerable en México, debido a que, generalmente, sus necesidades específicas de educación no son suficientemente atendidas. Además, como colectivo comparten ciertas características no intelectuales: la expresión de idealismo y alto sentido de justicia, conductas altruistas, poseen una mayor empatía hacia los sentimientos de los demás, sostienen una necesidad de coherencia entre valores abstractos y acciones, expresan una alta sensibilidad en comparación a la de sus compañeros normalizados. Tales cualidades merecen ser consideradas y estimuladas desde la infancia, ya que además de su valor social, son deseables entre la ciudadanía.

El objetivo de la presente investigación fue mejorar las Habilidades Comunicativas para favorecer las Competencias Ciudadanas a través de una Intervención Educativa por agrupamiento de niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes de 3°, 4°, 5° y 6° año de primarias públicas del estado de Querétaro. La investigación fue de tipo exploratoria y descriptiva, de acuerdo al nivel análisis es cualitativa y cuantitativa.

Finalmente, los resultados reflejaron mejoría en sus Habilidades Comunicativas y en las Competencias Ciudadanas después de la Intervención Educativa.

**Palabras clave:** Aptitudes Sobresalientes, Habilidades Comunicativas, Competencias Ciudadanas, Intervención Educativa.

## **ABSTRACT**

The girls and boys with Gifted Traits generally are a vulnerable population in Mexico due to a lackness of a specific and proper education that adresses their needs. Furthermore, they share certain non-intellectual characteristics: the expression of idealism and a high sense of justice, altruistic behaviors, greater empathy towards others' feelings, the need of coherence between values and actions; they have a higher sensibility than their normalized peers. Such qualities deserve to be taken into account and stimulated since childhood, as these attributes are ideal in the citizenship.

The objective of this research was to improve the Communicative Skills to further the Abilities of Citizenship through an Educational Intervention by bracketing gifted boys and girls of 3rd, 4th, 5th and 6th year of public elementary schools from/in the State of Queretaro. The research was exploratory and descriptive; according to the level of analysis was qualitative and quantitative.

Finally, the results reflected an improvement in their Communicative Skills and Abilities of Citizenship after the Educational Intervention.

**Keywords:** Gifted Traits, Communicative Skills, Abilities of Citizenship, Educational Intervention

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres por la educación y amor incondicional que me brindan en la vida. A las palabras, a la compañía y a los lazos que mis hermanas me dan. A complicidad y amor que Pablo me brinda cada día. Al recibimiento, amistad y calidez de Adriana, Bere y Javier durante mi estancia en Tenerife.

A la Dra. Evelyn Diez- Martínez Day por guiarme con su sabiduría y paciencia en mi vida profesional, académica y personal.

A la Dra. Beatriz Moreno García por su dedicación como asesora, por sus palabras de aliento y su paciencia durante este proceso.

Gracias a la Dra. Felicia Vázquez, al Mtro. Luis Pérez, al Mtro. Isaí Soto y a todas las personas de la Maestría en Educación para la Ciudadanía que han influido en mi para intentar ser una mejor persona, profesionista y ciudadana.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT por haberme dado la oportunidad de continuar con mi formación académica y personal.

## Contenido

RESUMEN.....	2
ABSTRACT .....	3
AGRADECIMIENTOS .....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
CAPÍTULO 1 APTITUDES SOBRESALIENTES INTELECTUALES .....	11
1.1 Antecedentes históricos de la identificación y conceptualización de personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.....	11
1.2 Educación y Atención a Personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.....	17
1.3. Conceptualización de las personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales .....	24
1.4 Modelos de estudio de las personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.....	25
1.5 Características de Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales .....	26
1.6 Programas Socio Afectivos para personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales..	32
CAPÍTULO 2 HABILIDADES COMUNICATIVAS Y CIUDADANÍA .....	34
2.1 Habilidades Comunicativas.....	34
2.2 Competencias Ciudadanas.....	47
CAPITULO 3 MÉTODOS.....	56
3.1 Tipo de investigación .....	56
3.2 Participantes .....	56

3.3 Instrumentos .....	57
3.4 Procedimiento.....	61
CAPÍTULO 4 DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	65
CAPITULO 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	81
5.1 Análisis por sujeto.....	82
5.2 Resultados grupales.....	104
CONCLUSIONES .....	137
BIBLIOGRAFIA.....	140
ANEXOS.....	152
Anexo 1 Carta de consentimiento .....	152
Anexo 2 Carta de Información.....	154
Anexo 3 Asentimiento para menores de 12 años, alumnos con Aptitudes Sobresalientes .	157

## Índice de Tablas

Tabla 1 Principales hitos entorno a la inteligencia 1869-2014 .....	14
Tabla 2 Acontecimientos internacionales en torno a las altas capacidades intelectuales .....	19
Tabla 3 Acontecimientos nacionales en torno a las altas capacidades intelectuales.....	22
Tabla 4 Características de niños sobresalientes intelectualmente .....	27
Tabla 5 Principales características comunes en niños sobresalientes intelectualmente y sus riesgos .....	29
Tabla 6 Datos de los participantes de la Intervención Educativa.....	56
Tabla 7 Categorías, subcategorías e ítems de análisis.....	63
Tabla 8 Sesiones y temáticas de la intervención .....	66
Tabla 9 Sesión 1 Encuadre de la Intervención Educativa .....	68
Tabla 10 Sesión 2 Comunicación y convivencia .....	70
Tabla 11.....	71
Tabla 12 Sesión 4 Habilidades Comunicativas en el área verbal: expresión de sentimientos y opiniones contrarias .....	73
Tabla 13 Sesión 5 Habilidades comunicativas en el área verbal: dar y recibir cumplidos .....	74
Tabla 14 Sesión 6 Habilidades comunicativas en el área cognitiva: relajación como antagónica a la ansiedad y crítica constructiva vs destructiva.....	75
Tabla 15 Sesión 7 Problemáticas en la convivencia y en el guion asertivo .....	76
Tabla 16 Sesión 8 Visita a la BIUAQ .....	77
Tabla 17 Sesión 9 Leyéndonos.....	78

Tabla 18 Sesión 10 Prepararnos para la TV UAQ .....	79
Tabla 19 Resultados en categorías y Coeficiente Intelectual .....	102

### **Índice de Figuras**

Figura 1 Categorías de análisis.....	81
Figura 2 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 1 .....	82
Figura 3 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 1 .....	84
Figura 4 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 2 .....	86
Figura 5 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 2 .....	88
Figura 6 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 3 .....	90
Figura 7 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 3 .....	91
Figura 8 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 4 .....	93
Figura 9 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 4 .....	95
Figura 10 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 5 .....	97
Figura 11 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 5 .....	98
Figura 12 Resultados del lenguaje verbal y lenguaje no verbal del sujeto 6 .....	100
Figura 13 Resultados de asertividad, convivencia y empatía del sujeto 6 .....	101
Figura 14 Resultado grupal de Comodidad al pedir un favor a alguien.....	105
Figura 15 Resultado grupal de comodidad al disculparse cuando se está en un error .....	107
Figura 16 resultados grupales de Comodidad al preguntar una duda .....	109
Figura 17 Resultados grupales de comodidad al preguntar si ha ofendido a alguien .....	110
Figura 18 Resultados grupales de comodidad al elogiar a un amigo .....	112



Figura 19 Resultados grupales de comodidad al aceptar cumplidos y elogios .....	113
Figura 20 Resultados grupales de comodidad al informar a una persona que estima mucho, que ha dicho algo le molesta .....	115
Figura 21 Resultados grupales de comodidad al decirle a una persona lo injusta que ha sido .....	116
Figura 22 Resultados grupales de comodidad al expresar sentimientos, opiniones e ideas en diferentes situaciones .....	118
Figura 23 Resultados grupales de Habilidades para dialogar .....	121
Figura 24 Resultados grupales de Expresión del lenguaje no verbal .....	123
Figura 25 Respuestas grupales de Estilo comunicativo .....	125
Figura 26 Resultados grupales de Evaluación del Comportamiento Asertivo (ECA) .....	127
Figura 27 Resultados grupales de Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Jóvenes .....	128
Figura 28 Resultados totales de Concepto de asertividad .....	129
Figura 29 Resultados grupales de Necesidad de otros .....	131
Figura 30 Resultados grupales de La buena convivencia se basa en los valores y en una comunicación asertiva .....	132
Figura 31 Resultados obtenidos en exteriorización de la empatía .....	134

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por conocer más acerca de la dinámica cognitiva, social y emocional de las personas con capacidad intelectual superior a lo normal surgió en el siglo XIX, cuando investigadores se percataron del potencial particular que poseían algunos niños. Whipple en 1920 los denominó como “*gifted*” que significa dotado, bien dotado o superdotado (Zavala y Rodríguez, 2004). Tales niños no siempre fueron relacionados con características positivas. Solían vincularlos a la locura o a una psicología totalmente diferente al resto de la población. A lo largo de la historia de la humanidad algunos enmarcaron con su genialidad y talento, tanto el rumbo de su época como el del presente. A ellas se les ha denominado dentro de la comunidad hispanohablante como “genios”, “superdotados”, “sobredotados”, “con aptitudes sobresalientes”, “precoces”, “prodigios”, “con altas capacidades”, “talentosos”, etc. La diversidad y la escasa unificación de términos ha complicado su identificación y comprensión de sus características y necesidades, así como su Intervención Educativa. Existen variaciones en la denominación lo cual depende de cada país, región o enfoque teórico desde el que se estudian. Por ejemplo, en España a esta población se le denomina sujetos con Altas Capacidades (AC) y en México se les conoce comúnmente como sujetos con Aptitudes Sobresalientes (AS) ya que es el término utilizado en documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se define a las y los alumnos con Aptitudes Sobresalientes como aquellos que son “capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008, p.33). En el presente estudio se les denominará de manera indistinta: niños sobresalientes o con alta capacidad, a quienes, con base

en una evaluación, obtengan un Coeficiente Intelectual (CI) mayor o igual a 130, como se estima en la literatura (Sánchez, 2008; Benito, 1990; Renzulli, 1986; Zacatelco, 2005; Campo, 2014, Gagné, 2009; Gagné, 2010; Mönks, 1993; Betancourt, Valadez y Zavala, 2012; Acereda, 2000, como se citó en Peñas, 2006).

Las niñas y los niños con Alta Capacidad Intelectual son considerados como una población vulnerable, debido a que generalmente en México sus necesidades específicas de educación no son suficientemente atendidas. Además, como colectivo comparten ciertas características no intelectuales: la expresión de idealismo y alto sentido de justicia (Clark, 2008; Gross, 2002; Lovecky, 2009; Robinson, 2002); conductas altruistas (Clark, 2008, Hume, 2000; Lovecky, 2009; Webb et al., 2007); poseen una mayor empatía hacia los sentimientos de los demás (Clark, 2008); sostienen una necesidad de coherencia entre valores abstractos y acciones (Clark, 2008); y por último, expresan una alta sensibilidad moral (Roepel, 1982; como se citó en Campos, 2016) en comparación a la de sus compañeros normalizados. Tales cualidades merecen ser consideradas y estimuladas desde la infancia, ya que además de su valor social, son cualidades deseables entre la ciudadanía.

Marina & Bernabéu (2007; como se citó en Fernández, 2010) afirman que existe una serie de factores indispensables para el desarrollo de la ciudadanía como la conciencia de la vinculación social, la competencia moral, comprensión y empatía, cooperación y colaboración, sentimientos pro sociales (como la justicia y el respeto). Todas estas características son implicaciones éticas que trascienden a la mera transmisión de conocimientos. Aunque niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales, de acuerdo con la literatura, poseen una sensibilidad mayor que los niños promedio respecto a temáticas y problemáticas sociales, y a pesar de que poseen un alto potencial intelectual y lo que ellos pueden representar a favor (o en contra de la sociedad),

resultan ser un grupo sin atención a su intelecto y/o a su sensibilidad. En México, sólo algunos estados como Aguascalientes, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Nayarit, Sinaloa, Sonora y Yucatán cuentan con personal técnico de educación especial formado en el área de Aptitudes Sobresalientes y, por tanto, con un trabajo más avanzado en el tema. Su principal objetivo es identificar y atender de acuerdo a sus necesidades al mayor número de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Sin embargo, únicamente cuatro reportaron el 100% del cumplimiento de los objetivos, siete se ubican al margen de cumplimiento (del 25% al 50%) y los cuatro restantes menos del 25% (Secretaría de Educación Pública SEP, 2009). De igual manera se reportaron 56 672 niños, niñas y jóvenes de educación básica con alta capacidad intelectual a nivel nacional y únicamente se registraron seis entidades de servicio para su atención específica: el proyecto Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en todo el país (Secretaría de Educación Pública SEP, 2013). Dejando a esta población desatendida en los estados que no cuentan con algún programa o con el personal correspondiente.

Concepciones teóricas actuales consideran que sus características no intelectuales son componentes clave dentro de un modelo de desarrollo del talento orientado a la comprensión de capacidades humanas, lo que implica concebir a las Aptitudes Sobresalientes Intelectuales como una compleja composición de elementos que se pueden desarrollar para beneficio personal del sujeto como para su colectivo. Los componentes no intelectuales y los intelectuales de los niños con alta capacidad demandan una atención especializada que favorezca su desarrollo y potencie sus habilidades; a falta de identificación y atención educativa hacia estos niños, pueden no desarrollar sus capacidades y talentos, o desfavorecer su área socio afectiva, motivacional, creativa y moral que impactan en la vida personal y social (Colangelo, Assouline & Gross, 2004;

Renzulli, Gubbins, McMillen, Eckert & Little, 2009; Tieso, 2002; como se citó en Brigandi, 2015). Es así que la creación de programas de intervención para su desarrollo socio afectivo, adecuados a sus necesidades son una vía para aprovechar las características intelectuales y no intelectuales que permitan crear vínculos entre su sensibilidad social y el conocimiento de sus derechos en el respeto hacia los demás, practicando la tolerancia y la cooperación; el desarrollo de las habilidades comunicativas como el diálogo y las habilidades socio afectivas como la empatía, constituyen elementos esenciales para la vida y para el pleno ejercicio de una ciudadanía democrática (Gil, 2011).

Gracias a programas de atención extraescolar orientados a atender las necesidades especiales de los sujetos con Aptitudes Sobresalientes, ha sido posible el enriquecimiento cognitivo y socioemocional (Pedrosa, Borges, Herranz, Lorenzo y García-Cueto, 2013). Los programas socioemocionales se enfocan a brindar herramientas para el autocontrol, autoconocimiento, conocimiento de emociones, autoestima, motivación y ofrecen estrategias para desarrollar los hábitos de estudio y para trabajar en equipo. Sin embargo, Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, (2011) afirman que los alumnos con altas capacidades como colectivo no manifiestan un desajuste personal o social, sino que de manera individual pueden presentar problemas por una mala relación con el entorno, a causa de la disincronía que presentan; así como problemas de motivación o falta de atención, por lo que es importante preparar a estos alumnos para futuras experiencias positivas y negativas (Pedrosa, et al., 2013). Se trata de ofrecer herramientas personales y sociales para vivir en sociedad (Fernández, 2010) por ejemplo, el diálogo como herramienta preferente para la articulación del tejido social.

Aunado con lo anterior, se sabe que la comunicación es considerada un eje de articulación social: es valuada como el vínculo predilecto para llegar a acuerdos, para hacer saber a los demás

lo que se piensa o se siente. El trabajo sobre el conocimiento y manejo de las habilidades comunicativas posibilita el enriquecimiento del funcionamiento de los grupos en los que el sujeto se desarrolla y para la creación de espacios para la convivencia de calidad humana (Gil, 2011).

Dentro del margen internacional, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España en el año de 1994, se dictaminó necesario hacer cambios fundamentales en las políticas educativas para poder promover la educación inclusiva y así atender a todos los niños y niñas, sobre todo a las y a los que tienen necesidades educativas especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994). En el mismo año, México incorporó en su política educativa la definición de niño o niña con necesidades educativas especiales (Secretaría de Educación Pública SEP, 2002), en el cual se incluye a las personas con Aptitudes Sobresalientes.

La creación de programas para niños y niñas obedecen a los objetivos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que giran en torno a crear espacios que ayuden a eliminar las brechas de desigualdad. Uno de los caminos para lograr tal propósito es fomentar y fortalecer la educación, concebida como un delegado capaz de generar cambios en las estructuras sociales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2014). Se pretende que la educación llegue a todas las personas y que las características específicas de cada región o colectivo no sean una limitante, sino al contrario, que erradiquen la exclusión educativa y social (Arroyo, 2013); y que además la institución educativa brinde conocimiento útil para toda la vida (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2015). Para lo cual es indispensable replantear la importancia que tiene considerar las diferencias cognitivas en los procesos educativos. El sistema educativo se ha caracterizado por su adoctrinamiento hacia la homogenización de sus estudiantes; todos aquellos que se distancian o desvían de la norma son

excluidos o ignorados, por ello es fundamental transitar de un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en donde las diferencias se valoren y se vean como una oportunidad para mejorar el desarrollo de las personas y de las sociedades (Machado,2004).

Más tarde, el Sistema Educativo Nacional y la Secretaría de Educación Pública (SEP) decretaron el compromiso social en la participación del docente escolar, las familias, el alumnado, las autoridades federales y estatales para actuar en valor al respeto y la valoración de la diferencia y en consecuencia se generen condiciones de vida digna para todos y todas (Gómez-Morín, 2006). Sin embargo, la implementación de programas extraescolares para personas con aptitudes sobresalientes en el país no se ha desarrollado de manera constante ni al alcance de todo el sector de Aptitudes Sobresalientes en los diferentes contextos socioeconómicos. A raíz de estas dificultades, en México han emergido programas que atienden las necesidades de los niños sobresalientes. En el Distrito Federal se encuentran los programas: AMEPAX, GEN yo. En la ciudad de México se cuenta con el Programa niños Talento, Tele Genio, IDIDENT, el Programa Adopte Un Talento (PAUTA). En Sinaloa se trabaja con el Programa de Apoyo a Sobresalientes. En Tlaxcala y en Chiapas se imparte el programa AMEXPAS. En Veracruz se trabaja con el Programa de Estudiantes Sobresalientes. En Yucatán dentro de la Universidad Autónoma De Yucatán se imparte un programa a niñas y niños sobresalientes. Y en Jalisco se trabaja con el programa CEICREA (Labastida, 2012).

Entre los estados que no cuentan actualmente con la aplicación algún programa de atención a niños con aptitudes sobresalientes, se encuentra Querétaro. El departamento encargado de atender las necesidades educativas especiales de niños de educación básica, presta atención a niños y niñas con problemas de aprendizaje o con discapacidad y no a niños con alta capacidad como lo establece el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 'PIEE' (Romero,2014). En

Querétaro no se cuenta con un espacio que se ocupe de detectar o potenciar el intelecto, ni de atender las situaciones o problemáticas educativas y de desarrollo que generalmente implica poseer mayor nivel intelectual que el promedio de la población (Webb, et al, 2005). Hacen falta espacios educativos que se ocupen de atender a niños con altas capacidades intelectuales, tanto en el ámbito cognitivo como en el socio afectivo. Por lo tanto, se considera necesario implementar y fortalecer el incremento de espacios y programas diseñados para atender educativamente a niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales que brinden una formación social y personal y no se basen únicamente en el desarrollo cognitivo.

Las dificultades por las que atraviesa el Sistema Educativo Nacional de México en cuanto a la detección y seguimiento oportuno y apropiado a niños con alta capacidad intelectual no son exclusivas del país. Actualmente existe un problema en la educación mundial, el alumnado con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales se enfrenta a una realidad con opciones educativas limitadas, con escasos métodos de enseñanza aprendizaje innovadores; promotores para el aprovechamiento de estas capacidades y su optima utilización (Hsu, 2003). Cuando se habla del porcentaje aproximado de personas AS dentro de la población, es difícil especificar su volumen, pues existen diferentes modelos y autores que hablan sobre las características a considerar. En general, la estimación de la población oscila entre el 1-4% de la población escolar y el 15- 20% (Pérez, 2010). Si se habla de que en el estado de Querétaro hay un total de 249,687 alumnos y alumnas de Educación Primaria, donde únicamente se incluyen las modalidades de escuelas generales, indígenas, cursos comunitarios, privadas y públicas ( SEP, 2016)Se estaría hablando de que 4, 994 niños y niñas representan al 2% de la población ,especificada anteriormente, son sobresalientes o si se considera que el 15% de la población es sobresaliente, se está hablando de que 37,453 niños y niñas pertenecerían a este colectivo, esto sin contemplar a los niños y niñas



del estado sin acceso a la educación o a quienes estudian en casa y que se encuentran bajo el riesgo de no ser identificados, diagnosticados oportunamente o de manera adecuada . O con frecuencia son confundidos con un diagnóstico erróneo como Trastorno por Déficit de Atención o Autismo. En consecuencia, su desarrollo se puede ver afectado por falta de información, programas y atención de acuerdo a sus necesidades, o se pueden encontrar grupos e instituciones sociales que aprovechen sus habilidades y capacidades para actuar en contra del bien común.

Con base en lo anteriormente expuesto, surgió la necesidad de preguntar si:

¿Mejoraran las Habilidades Comunicativas y Competencias Ciudadanas en niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales a través de una Intervención Educativa?

Cuyos propósitos de la investigación fueron:

Mejorar las Habilidades Comunicativas para favorecer las Competencias Ciudadanas a través de una Intervención Educativa por agrupamiento, adecuada a niñas y niños con aptitudes sobresalientes de 3º, 4º, 5º y 6º año, de primarias públicas del estado de Querétaro.

Mejorar las Habilidades Comunicativas y las Competencias Ciudadanas a través de una intervención pedagógica.

El objetivo fue realizar una Intervención Educativa con una estrategia pedagógica de agrupamiento. La creación de un programa extracurricular orientado al enriquecimiento socio afectivo adecuado a las necesidades de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales no tiene únicamente la intención de que los habilidades se puedan desarrollar adecuadamente de acuerdo al potencial que cada uno tiene, sino que estas habilidades y talentos vayan en función y sean dirigidos a la creación de acciones más justas, responsables y equitativas que favorezcan la convivencia y la ciudadanía a través del enriquecimiento de habilidades comunicativas. Es sabido

que la comunicación en sí misma tiene la función de configurar las relaciones humanas. González (2007) expone que el diálogo – como parte de las habilidades comunicativas- se convierte en una forma de soporte, en un instrumento o medio y en un fin para conseguir, no sólo acuerdos, sino pactos; no sólo puntos de encuentro, sino también situaciones de realización; no sólo es plano formal, sino también material. Es decir, el desarrollo y apropiación de las habilidades comunicativas permiten la posibilidad de nuevas configuraciones sociales a través de procesos más democráticos y justos que beneficien la convivencia. Además, se encontraron pocos datos en la bibliografía revisada sobre las habilidades comunicativas en niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales, en relación a la mejora con la convivencia, por lo que también surge la necesidad de crear programas que favorezcan la articulación del tejido social. Aunado con lo anterior, este programa surge ante la necesidad de crear espacios que propicien la reflexión y el desarrollo de pensamientos y estructuras críticas que favorezcan la convivencia y las diferentes demandas sociales que tiene cada colectivo, para así construir sociedades basadas en los valores de equidad, justicia, apreciación a la diversidad, respeto y democracia. La presente investigación se postula como una propuesta de trabajo dirigida a niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales para trabajar las habilidades comunicativas en relación al beneficio social y a la ciudadanía, donde se abordan contenidos adecuados a sus necesidades, con el fin de aprovechar sus características socioemocionales e intelectuales en función de la ciudadanía como la alta empatía, el aumento de conciencia sobre sí mismos, la necesidad de coherencia entre valores abstractos y acciones personales, los niveles avanzados de juicio moral, el idealismo y el sentido de la justicia (Clark, 2008); la elevada metacognición y autorregulación, la facilidad para aprender habilidades básicas rápidamente y con poca práctica, la preocupación por cuestiones sociales, políticas e injusticias (Webb, Gore, Amend & De Vries, 2007). Todas estas características son necesarias para la formación de ciudadanos como agentes generadores de

cambios pro sociales, dentro de sus entornos, ya sea como actores principales o como inspiración o modelos para otros niños y adultos.

## **CAPÍTULO 1 APTITUDES SOBRESALIENTES INTELECTUALES**

En el presente capítulo se abordará una breve recopilación de los estudios circundantes a las Altas Capacidades (AC) de igual manera se hace un resumen de las concepciones que suelen causar confusión sobre el propio concepto y se abordarán las características cognitivas, sociales y emociones más representativas del colectivo.

### **1.1 Antecedentes históricos de la identificación y conceptualización de personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.**

En la historia de la humanidad hay características físicas, cognitivas o artísticas que han sido etiquetadas como más valiosas que otras para la contribución a áreas como la ciencia y el arte. Estas particularidades que han llamado la atención, llámense habilidades, aptitudes o capacidades han sido determinadas por el contexto de cada época, lo que para alguna época pudo haber sido importante para otra quizá eran unas distintas las características más valoradas. Por ejemplo, en la antigua Esparta (481 y 480 a.C.) a los niños de siete años de edad se les entrenaban en las artes de combate y guerra, las habilidades de pelea y liderazgo fueron las más apreciadas ( Zacatelco, 2005) ya que con ellas se aseguraban las conquistas de nuevos territorios, en cambio en China durante la dinastía Tang (618-906) se preocuparon por captar a los niños, únicamente varones, con una inteligencia superior al promedio, se valoraba la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva, estas capacidades prometían ser más competitivos, se les brindaba una educación apropiada que asegurará su posición en los puestos gubernamentales (Cortés, 2010). Los griegos son otro ejemplo de una cultura preocupada por la formación intelectual, moral y física de quienes podían dirigir a su sociedad. Hasta el momento, la presente revisión demuestra cómo otras culturas en diferentes épocas han considerado importantes para su desarrollo a personas con

procesos cognitivos superiores, así mismo en otras épocas estas personas también han influido en el desarrollo tecnológico, artístico y científico; en el Renacimiento (1300- 1700) destacaron personajes como Leonardo Da Vinci, León Batista Albertu o Miguel Ángel destacaron en las Bellas Artes o como pensadores científicos, el periodo de la Revolución Industrial (1650- 1750) que estuvo enmarcada por grandes avances científicos que son la base actual de las ciencias duras además, se inició un periodo en donde se buscaba que la educación dejará atrás la brecha socioeconómica por la que tradicionalmente se caracterizaba, en la que solo los hijos de la clase alta recibían una formación académica, en el periodo de la Ilustración Condorcet en 1792 propuso proteger la escolarización de todos los alumnos talentosos en el Programa de Reforma de la Instrucción Pública, sin embargo solo eran oportunidades que los hijos de clase alta (Cortés, 2010) aprovecharon. Durante los siglos XIX y XX los descubrimientos científicos y tecnológicos se incrementaban cada vez más, gracias a esta fuerte corriente progresista, la Psicología Científica también generó aportes; Galton estudio los aspectos hereditarios del genio humano, gracias a los estudios que realizó se valoraron varias pruebas para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento. De esta manera, promovió que se consideraran las capacidades observables y las diferencias individuales a través de pruebas psicométricas, al mismo tiempo Binet diseñó y publicó el primer test de inteligencia que medía la capacidad para juzgar, comprender y razonar. Sin embargo, el desarrollo de éstos y otros instrumentos de medición de la inteligencia y de las habilidades humanas, tuvo como consecuencia que, durante la primera mitad del siglo pasado, solo se basara la concepción de las personas con AC desde los resultados obtenidos en una prueba psicométrica de la psicología. (SEP, 2006). Cuando se habla de la inteligencia se deja de lado el potencial hermenéutico de la definición: el término inteligencia proviene del latín intellegere o intelligentia. Esta palabra está compuesta por dos términos: intus 'entre' y legere 'escoger', que deriva en que es un saber elegir; ser inteligente es

escoger entre la mejor opción entre las alternativas de un contexto para resolver un problema. Y se reduce su potencial a la conceptualización del Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, la asociación de inteligencia al Coeficiente Intelectual (CI) como su única y máxima representación, Brian Simon en 1978 hizo una crítica radical hacia este paradigma, expresó cómo esta ideología se relaciona estrechamente a la discriminación, a la clasificación en menos y más, el CI se vincula únicamente con la ejecución de la lógica elemental, deja de lado la emoción, la práctica concreta, como el saber resolver una situación y el arte (Reygadas, Guzmán y Magaña, 2011). La Psicología, la Ciencia y la Educación se han enfrentado a la constante discusión sobre lo qué es la inteligencia, su conceptualización y su medición; que permiten reconocer en el otro las características que conforman a una persona con una inteligencia superior al promedio. Las diferentes concepciones de inteligencia han influido en la concepción y atención de las personas con alta capacidad intelectual.

Como se ha visto con anterioridad, a la definición de inteligencia se le han ido sumando o sustrayendo criterios para conformar una conceptualización lo más cercana a la verdad; para los espartanos y los romanos la inteligencia estaba basada en la capacidad cognitiva y en una peculiar condición física edificada en fuerza, agilidad y resistencia, los griegos también consideraban importantes estas características y también que era necesario el desarrollo de un sentido moral, en otras épocas lo importante fue la velocidad del procesamiento; que la persona presentara conductas predictivas en determinadas situaciones. Hoy en día los factores sociales, emocionales y contextuales se conciben como elementos que pueden influir en la inhibición o en la potenciación de la inteligencia y su expresión (Campo, 2016; Gardner, 1998; Mönks, 1993 y Gagné, 1993).

A continuación, en la Tabla 1. se muestran las diferentes atribuciones que se han hecho en torno a la conceptualización de la inteligencia a partir de 1869 a 2014.

TABLA 1  
*PRINCIPALES HITOS ENTORNO A LA INTELIGENCIA 1869-2014*

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>
<b>1869</b>	Francis Galton	Hace referencia al término de genialidad en su libro “Heredity Genius” que presenta los resultados de sus investigaciones – con 400 británicos- sobre la relación de los aspectos genéticos y psicofisiológicos en la inteligencia; afirmó que la inteligencia es medible y producto de la herencia genética.
<b>1903;1905</b>	Binet	Desarrolló una aproximación pragmática de la evaluación de la Inteligencia, en la que establece el término de “Edad mental” como un factor indispensable y comparable con la edad cronológica, para determinar si un individuo estaba por debajo o por encima de la norma.
<b>1905</b>	Binet y Simon	Crean una serie de evaluaciones para identificar niños con una inteligencia inferior y ubicarlos en aulas remediales.
<b>1911</b>	Stern	Acuña el concepto de “Coeficiente Intelectual”: $CI = \text{Edad mental} / \text{Edad Cronológica} * 100$ .
<b>1904;1927</b>	Spearman	Propone la utilización del factor G como representación de la capacidad humana – se inicia la etapa en la que se pretendió medir las altas capacidades en función del Coeficiente Intelectual.
<b>1921</b>	Thurstone	Afirma que las aptitudes intelectuales son independientes entre sí, se utilizan en función de la naturaleza del problema al que se enfrenta el individuo.
<b>1920;1949</b>	Terman	Mejora el test de Binet y de Standford- Binet. Define a las personas con AS como aquellos que obtienen un coeficiente intelectual arriba de 140, de acuerdo a las pruebas de inteligencia.
<b>1939 y 1949</b>	Wechsler	Diseña dos baterías que evalúan la inteligencia: la primera fue para adultos – WAIS- y otra para niños – WISC-.

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>
<b>1965</b>	Venon	Define a la inteligencia como un potencial básico del organismo – animal o humano- para aprender a adaptarse a su medio. Es determinado por los genes y es demostrado como en rendimiento en un test de CI.
<b>1967</b>	Horn	Consideró que el factor G no podía explicar todos los comportamientos inteligentes. Por lo que afirmó que la inteligencia es un conjunto de capacidades que trabajan juntas de diferente manera; la teoría Gf- GC: la inteligencia fluida disminuye con la edad y la inteligencia cristalizada mejora.
<b>1971</b>	Cattell	Afirmó que la inteligencia está determinada por los genes. Y distinguió la función de dos tipos de inteligencia: la fluida (Gf) que es la capacidad para pensar, actuar rápidamente y resolver problemas nuevos y la inteligencia cristalizada (Gc) que tiene su origen en la experiencia y el aprendizaje acumulado por cada persona.
<b>1983;2006</b>	Gardner	Define que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y crear productos valiosos en una o varias culturas. Es el creador de las inteligencias múltiples; considera que hay 8 tipos de inteligencia.
<b>1988;1999</b>	Stemberg	Crea la Teoría Triárquica de la Inteligencia, la define como la capacidad para conseguir objetivos deseados dentro de un contexto sociocultural determinado y según parámetros personales dirigidos a la adaptación, gracias al refuerzo de las fortalezas propias y a la compensación de las debilidades.
<b>1993</b>	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.
<b>2005</b>	Johnson y Bouchard	Creadores del Modelo Visual-Perceptivo-Rotación de Imágenes (VPR), afirman que la teoría psicométrica puede adaptarse a los modelos de procesamiento de la información e identifican los correlatos fisiológicos de sus componentes.
<b>2010</b>	Hunt	En su obra “Human Intellenge” afirma que la



Año	Autor	Concepto
		inteligencia no es únicamente una visión estructuralista y de procesos cerebrales sino, que tiene implicaciones sociales y culturales

Nota: Principales hitos en torno a la inteligencia 1869- 2014 (Campo, 2014; Reygadas et al., 2011; Cortés, 2010 y Zacatelco, 2005)

De acuerdo a la Tabla 1 el inicio de hitos circundantes al término “Inteligencia” de 1869 a 2010, indican que la inteligencia se compone por una fuerte carga genética; en el sentido biológico y anatómico el cuerpo humano posee limitantes en cuanto a sus capacidades y habilidades, de igual manera se le atribuye la cualidad de que es medible, es decir que se puede comparar la inteligencia que poseen dos personas de la misma edad, a la unidad de medición obtenida se le denominó como Coeficiente Intelectual (CI); que pone en evidencia la relación entre edad mental y edad cronológica. En base en los datos anteriores se puede pensar que es natural que, si se detectaron a personas con procesos cognitivos menores a los esperados, se hayan topado con casos excepcionalmente superiores a la norma. Actualmente, la estandarización y creación de pruebas como el WAIS y WISC son una herramienta para identificar determinados procesos cognitivo para determinar la inteligencia. La constante búsqueda por comprender cómo es que funciona la inteligencia impactó en la postulación del “factor G” como un elemento general dominante de los procesos cognitivos, el descubrimiento de la independencia de funciones cognitivas entiende que hay diferentes procesos cognitivos (memoria, percepción, imaginación, lenguaje...) para realizar una actividad, la concepción meramente genetista como explicación a la inteligencia empezó a decrecer, la integración del ambiente y la experiencia toman un lugar importante en la concepción de la misma., con esto la inteligencia cristalizada (GC) toma lugar a lado de la inteligencia fluida (GF). La teoría Tríadica de la Inteligencia y la teoría de las Inteligencias Múltiples valoran como inteligente a una persona que es capaz de

resolver las problemáticas que se le presentan. La herencia genética, los procesos cerebrales y la influencia social y cultural hoy constituyen la visión de la Inteligencia actual.

## **1.2 Educación y Atención a Personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.**

### **1.2.1 Acontecimientos Internacionales**

En 1915, Cyril Burt, realizó un trabajo en Gran Bretaña con niños con Altas Capacidades Intelectuales. El fruto de su trabajo tuvo como resultado una escolarización diferenciada de acuerdo a las características de capacidad cognitiva del alumnado, mediante un examen aplicado a alumnos de 11 años de edad.

En 1916, en Estados Unidos se impartieron las primeras clases especiales para niños con capacidad intelectual superior. De aquí se tomaron las bases para la Teoría de la Medición de la Inteligencia y el Rendimiento Escolar.

En 1920, Guy y Whipple, insertó en el ámbito educativo el término gifted (dotado, bien dotado o superdotado) para denominar a los niños con una capacidad intelectual superior al promedio.

En 1921, Terman, dentro de la Universidad de Standford realizó el estudio longitudinal más amplio de la historia con una muestra de 1500 niños con Aptitudes Sobresalientes.

En 1922, Leta S. Hollingworth, inició una clase especial para Altas Capacidades en Nueva York, gracias a esto se produjeron cerca de cuarenta artículos de investigación, un libro de texto y diseños para su propio trabajo.

En 1925, Terman publicó Genetic Studies of Genius en el que expone que los estudiantes con alta capacidad eran: 1) cualitativamente diferentes en la escuela, 2) un poco mejor físicamente y emocionalmente que los estudiantes normales, 3) superiores en las materias académicas en comparación con los estudiantes normales, 4) emocionalmente estables en comparación a los

estudiantes normales, 5) eran más exitosos cuando los valores del instituto y de la familia eran mantenidos en alta estima por la familia, y 6) infinitamente variables los rasgos exhibidos por los participantes en el estudio. Este es el primer volumen de un estudio de cinco volúmenes que abarca casi 40 años.

En 1926, Catherine Cox, estudió a los hombres y mujeres más eminentes que vivieron entre 1450 y 1850.

En 1946, Shinichi Suzuki fundó, en Japón el instituto Matsumoto Music School que años más tarde se convertiría en el Talent Education Research Institute.

En 1954, Harry Passow, fundó el proyecto “Jóvenes con Talento”.

En 1957, el lanzamiento del satélite ruso Spuntnik, popularizó el tema y se destinaron recursos académicos a alumnos brillantes tanto de escuelas públicas como privadas, la identificación toma fuerza en este periodo. Sin embargo, cinco años después se pierde el interés en el tema y a mediados de 1970 resurge la atención en la materia.

En 1967, la creatividad se convirtió en un factor indispensable para el estudio de las AC y el talento: se destaca el Modelo de la estructura del Intelecto de Guilford y Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

En 1985, la UNESCO en su declaración anual expuso que los niños con AC son aquellos que manifiestan una competencia y potencial excepcional en distintos campos, además presentan una actividad intelectual y creativa sobre la norma y por ello están en necesidad de una educación con servicios diferentes a los que una escuela ordinaria puede ofrecer.

A continuación, se presenta la Tabla 2 con los acontecimientos internacionales en torno a las Altas Capacidades Intelectuales de forma breve.

TABLA 2

*ACONTECIMIENTOS INTERNACIONALES EN TORNO A LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES*

<b>Autor o Investigador</b>	<b>Año</b>	<b>Aportación</b>
<b>Ciril Burt</b>	1915	Propuso una educación diferenciada de acuerdo a las características de capacidad cognitiva del alumnado.
	1916	En Estados Unidos se impartieron las primeras clases especiales para niños con capacidad intelectual superior.
<b>Guy M. Whipple</b>	1920	Insertó en el ámbito educativo el término “gifted” para denominar a los niños con alta capacidad intelectual.
<b>Terman</b>	1921	Realizó el estudio longitudinal más amplio con una muestra de 1500 niños con Aptitudes Sobresalientes.
<b>Leta S. Hollingworth</b>	1922	Inició una clase especial para AC, gracias a esto se produjeron cerca de cuarenta artículos de investigación.
<b>Terman</b>	1925	Publicó un artículo donde afirmo que los estudiantes con alta capacidad son: 1) cualitativamente diferentes en la escuela, 2) un poco mejor físicamente y emocionalmente, 3) son superiores en materias académicas, 4) emocionalmente estables, 5) eran más exitosos si los valores del instituto y de la familia eran mantenidos en alta estima por la familia, y 6) infinitamente variables los rasgos exhibidos por los participantes en el estudio.
<b>Catherine Cox</b>	1926	Estudió a los hombres y mujeres más eminentes que vivieron entre 1450 y 1850.
<b>Shinichi Suzuki</b>	1946	Fundó en Japón el Instituto Matsumoto Music School que años más tarde se convertiría en el Talent Education Research Institute.
<b>Harry Passow</b>	1954	Fundó el proyecto “Jóvenes con Talento”.
	1957	La Unión Soviética destinó recursos académicos a alumnos brillantes tanto de escuelas públicas como privadas.

Autor o Investigador	Año	Aportación
	1967	La creatividad se convirtió en un factor indispensable se destaca el Modelo de la estructura del Intelecto de Guilford y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.
	1985	La UNESCO expuso que los niños con AC son aquellos que manifiestan una competencia y potencial excepcional en distintos campos y presentan una actividad intelectual y creativa sobre la norma y por ello están en necesidad de una educación con servicios diferentes a los que una escuela ordinaria ofrece.

Nota: Acontecimientos Internacionales en torno a las Altas Capacidades Intelectuales, (Zacatelco, 2005; Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. 2014; Yáñez y Valdés, 2012; SEP, 2010; Gifted Children s/f; Cortés, 2010; Campo, 2016; Almazán y Lozano, 2015).

Cabe mencionar que los esfuerzos por identificar y conocer las características que conforman a las Aptitudes Sobresalientes Intelectuales han sido constantes y se han dado a nivel mundial. De igual manera el interés por ubicarlos en una educación y atención de acuerdo a sus capacidades se ha visto reforzada con el pasar de los años y en diferentes lugares del globo.

### 1.2.2 Acontecimientos Nacionales

En 1970, surgieron los primeros estudios pioneros sobre el Talento y la Creatividad.

En 1980, comenzó la atención a estudiantes con capacidades y aptitudes intelectuales sobresalientes como parte de un plan sexenal gubernamental dentro del programa Educativo Nacional; en el que nace el proyecto C.A.S. (Capacidad y Aptitud Sobresaliente).

En 1980, la Directora General de Educación Superior Especial emitió un documento de política educativa en el que se especificaron los requerimientos de Educación Especial, donde se señaló el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación y se reconoció, entre los diferentes grupos de atención, a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En 1982, comenzó de manera oficial a brindarse atención al cuerpo estudiantil sobresaliente de educación primaria, se evaluaron con la escala de inteligencia Wechsler WISC-RM.

En 1993, con la implementación del Programa de Integración Educativa la identificación y atención a estudiantes con Aptitudes Sobresalientes disminuyó, debido a la manera en cómo se reorganizaron los servicios de educación especial en las escuelas.

En 1997, se formó la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes, A.C. (AMEXPAS). Se atendieron y diagnosticaron a 9,396 menores con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

En el 2000, se celebró la I Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación en la Ciudad de México.

En el 2001, en el Programa Nacional de Educación se planteó nuevamente el interés por el alumnado con aptitudes sobresalientes, en donde se propuso, establecer los lineamientos para identificar y crear acciones educativas para dicha población; sin embargo, en el año 2004, aún no se presentaban los avances con respecto a las estrategias.

En el 2004, se fundó la Asociación Internacional de Creatividad y Educación con sede en Caracas. En México se formó la Red Creativa de Iberoamericana que favoreció el intercambio y colaboración entre España, Venezuela y México.

En el 2006, la Secretaría de Educación Pública estableció una definición para denominar al alumnado con Aptitudes Sobresalientes: son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo”. Definición y termino que se emplea actualmente dentro del sistema educativo mexicano.

En el 2006, la Secretaría de Educación Pública, se puso como meta atender cerca de 342 mil estudiantes sobresalientes todo el país durante el ciclo escolar 2008-2009, sin embargo, en el 2010 solo fueron atendidos 64 mil alumnos.

En el 2007, surgió en México la Fundación TeleGenio A.C., que busca apoyar a los genios del futuro.

En el 2012, Valdés, Arreola y Montoya en una revisión de las publicaciones de resultados de investigaciones hechas por autores mexicanos, entre el año de 1992- 2011, encontraron once reportes de investigación publicados y solo uno tocaba el tema del desarrollo socioemocional en sobresalientes.

A continuación, se presenta la Tabla 3 con los acontecimientos nacionales en torno a las Altas Capacidades Intelectuales de forma breve.

TABLA 3

*ACONTECIMIENTOS NACIONALES EN TORNO A LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES*

<b>Año</b>	<b>Acontecimientos</b>
<b>1970</b>	Surgieron los primeros estudios pioneros sobre el Talento y Creatividad.
<b>1980</b>	Inició la atención a estudiantes con capacidades y aptitudes intelectuales; nace el proyecto C.A.S. (Capacidad y Aptitud Sobresaliente).
<b>1980</b>	La política educativa en Educación Especial, señaló que niños con capacidades y aptitudes sobresalientes tienen el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.
<b>1982</b>	Inició de manera oficial la atención al cuerpo estudiantil sobresaliente de educación primaria.
<b>1993</b>	La implementación del Programa de Integración Educativa disminuyó la identificación y atención a estudiantes con AS, debido a la manera en cómo se reorganizaron los servicios de educación especial en las escuelas.
<b>1997</b>	Se formó la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes, A.C. (AMEXPAS) se atendieron 9.396 menores con Capacidades y Aptitudes

Año	Acontecimientos
	Sobresalientes (CAS).
2000	Se celebró la I Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación en la ciudad de México.
2001	En el Programa Nacional de Educación se establecieron lineamientos para identificar y crear acciones educativas para el alumnado sobresaliente, sin embargo, en el año 2004 aún no se presentaban los avances con respecto a las estrategias.
2004	Se formó la Red Creativa de Iberoamericana que favoreció el intercambio y colaboración entre España, Venezuela y México.
2006	La Secretaría de Educación Pública definió al alumnado con Aptitudes Sobresalientes como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo”.  La Secretaria de Educación Pública, se puso como meta atender cerca de 342 mil estudiantes sobresalientes del todo el país durante el ciclo escolar 2008-2009 sin embargo, en el 2010 solo fueron atendidos 64 mil alumnos.
2007	Surgió la Fundación TeleGenio A.C., que busca apoyar a los genios del futuro.
2012	Valdés, Arreola y Montoya identificaron que durante el periodo de 1992-2011 solo once reportes de investigación publicados por autores mexicanos, tratan el tema de Altas Capacidades y únicamente uno tocó el tema del desarrollo socioemocional en sobresalientes.

Nota: Acontecimientos Nacionales en torno a las Altas Capacidades Intelectuales, (Zacatelco, 2005; Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. 2014; Yáñez y Valdés, 2012; SEP, 2010; Gifted Children s/f; Cortés, 2010; Campo, 2016; Almazán y Lozano, 2015).

A pesar de los esfuerzos realizados por la SEP y otros programas educativos del país, la población con altas capacidades intelectuales aún se ve desfavorecida; la poca atención académica e informativa afecta tanto a los niños y a las niñas con AS como a sus familiares (Almazán y Lozano, 2015).



### **1.3. Conceptualización de las personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales**

Existen algunos términos que suelen ser utilizados para denominar a la población con una capacidad cognitiva superior, en la literatura los más frecuentes son; “superdotado”, “Sobredotado”, “sobresaliente”, “sujeto con aptitudes sobresalientes intelectuales”, “sujeto con altas capacidades intelectuales” y se suman otras conceptualizaciones que se vinculan a esta denominación: “genio”, “precoz”, “talentoso” y “prodigio” (Peñas, 2006). La diversidad complejiza la apropiada identificación de las personas con Aptitudes Sobresalientes. La dificultad para encontrar una unificación y la confusión que hay entre los términos circundantes a la excepcionalidad de los procesos cognitivos más elevados, ha dificultado la identificación de las personas con Aptitudes Sobresalientes y en consecuencia la atención – si es que la hay- puede carecer de elementos importantes para el desarrollo de las capacidades de la persona con AS.

La importancia de conocer las características de las personas con AS radica, en que gracias a ellas se puede llevar a cabo una adecuada la identificación; es decir detectar a los estudiantes con altas capacidades desde sus primeras etapas escolares, incluso que pueda ser identificado desde el núcleo familiar, para así evitar diagnósticos erróneos. Tal y como afirman Betancourt, Valadez y Zavala (2012) “La identificación de personas sobresalientes constituye el primer paso para abordar la atención educativa de esta población, al determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para ofrecerles respuestas acordes con sus necesidades especiales” (como se cita en Zacatelco, 2015, p. 28).

De ahí que es importante conocer las definiciones y características de las personas con aptitudes sobresalientes, con el objetivo de identificarlas y brindarles la atención debida. En seguida se presentan las definiciones en torno a la alta capacidad intelectual:

Talentedo: Es aquella persona que tiene una aptitud muy destacada en una o varias materias y suele tener un rendimiento superior en estas. (Acereda, 2000).

Precoz: Es aquel infante que muestra un desarrollo temprano en un campo concreto (Benito, 2012). Una persona que presenta precocidad en un área determinada no siempre tienen una cognición superior, en algunos casos esta precocidad desaparece y presentan un desarrollo normal a sus contemporáneos. Si bien es cierto que algunas personas con alta capacidad intelectual presentan precocidad, otras pueden no presentarlo (Peñas, 2006).

Prodigio: Son aquellas personas que muestran un desempeño o rendimiento excepcional para su edad en un área específica. En muchas ocasiones supera el desempeño propio de la edad adulta (Peñas, 2006).

Genio: Se define a alguien en cuestión del desarrollo de productos creativos que haga (Peñas, 2006)

Superdotado: Es una persona que tiene un coeficiente intelectual por encima al promedio, se caracteriza por la alta motivación intrínseca para el aprendizaje y creatividad (Peñas, 2006)

Aptitudes Sobresalientes: Son aquellas personas capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo (SEP, 2006)

Altas Capacidades: Son personas con Coeficiente Intelectual (CI) igual o mayor a 130 (Campo, 2016)

#### **1.4 Modelos de estudio de las personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales**

Existen diferentes teorías que explican qué es la alta capacidad intelectual y sus características. Mason y Mönks (1993) clasificaron los modelos teóricos en cuatro grandes categorías: el primero

está basado en capacidades; el coeficiente intelectual es la base para la identificación. El segundo se enfoca al rendimiento, a la alta creatividad, al compromiso con la tarea y la capacidad cognitiva por encima de la media, Renzulli sobresale en la categoría con su Modelo Trídico. El tercero está orientado a cognición, se consideran importantes los elementos como los meta componentes, los componentes de ejecución o rendimiento y los componentes de adquisición-conocimiento. En el cuarto se encuentran los socioculturales que afirman que las altas capacidades solo pueden desarrollarse en un medio favorable: cultural y social, los autores que destacan son: Mönks con su propuesta de Interdependencia Trídica, Tannenbaum con su prototipo Psicosocial de la Superdotación y Gagné propone el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (Benito, 2012).

La presente investigación se basó en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de Gagné (2010) como la base para la identificación y comprensión de la alta capacidad intelectual, ya que considera elementos personales como la base biológica y psicológica, la motivación, el esfuerzo, la voluntad, etc., y factores contextuales como la época, los recursos socioeconómicos, culturales, sociales, educativos, familiares, .... El modelo es perfectamente adaptable a cualquier persona y situación, es una visión completa que permite conocer y profundizar en la germinación de los talentos de acuerdo a todas las esferas por las que atraviesa el ser humano.

### **1.5 Características de Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales**

Factores económicos, políticos, sociales, religiosos, culturales, educativos, geográficos, étnicos, temporales, por mencionar algunos elementos, influyen en la expresión y valorización de las altas capacidades y que suelen ser sintetizadas en unas más representativas. Sin embargo, existen características comunes que suelen presentarse en muchos individuos de esta población. El

estudio sobre las características de las personas sobresalientes no se centra únicamente en el área cognitiva, como se hacía anteriormente, en la actualidad, han aumentado los estudios que buscan indagar sobre las características sociales, emocionales y morales. Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007); Sastre (2011) y Clark (2008) recopilaron características intelectuales y no intelectuales que comparte el colectivo de sobresalientes intelectuales:

TABLA 4

*CARACTERÍSTICAS DE NIÑOS SOBRESALIENTES INTELECTUALMENTE*

<b>Cognitivo</b>	<b>Creatividad</b>	<b>Afectivo</b>	<b>Comportamiento</b>
<b>Habilidad de abstracción</b>	Creatividad e inventiva	Inusual profundidad e intensidad emocional	Entusiasmo ilimitado
<b>Interés en la resolución de problemas y aplicación de conceptos</b>	Sentido del humor afilado	Sensibilidad o empatía hacia los sentimientos de los demás	Intensamente centrado en las pasiones - se resiste a las actividades cambiantes cuando está absorto en sus propios intereses
<b>Voraz y temprano lector</b>	Apertura a los estímulos, intereses amplios	Grandes expectativas de sí mismo y de los demás, que a menudo conducen a sentimientos de frustración	Muy energético- necesita poco sueño o tiempo de inactividad
<b>Gran vocabulario con una compleja estructura de oraciones para la edad.</b>	Gran Intuición	Aumento de la conciencia de sí mismo, acompañado de sentimientos de ser diferente	Constantemente preguntas
<b>Curiosidad intelectual</b>	Flexibilidad	Fácilmente herido, necesidad de apoyo emocional	Curiosidad insaciable
<b>Poder del pensamiento crítico, escepticismo, autocrítica</b>	Independencia en actitud y comportamiento social	Necesidad de coherencia entre valores abstractos y acciones personales	Impulsivo, ansioso y con espíritu

<b>Cognitivo</b>	<b>Creatividad</b>	<b>Afectivo</b>	<b>Comportamiento</b>
<b>Comportamiento persistente y dirigido a un objetivo</b>	Auto-aceptación y despreocupación por las normas sociales	Niveles avanzados de juicio moral	Perseverancia-fuerte determinación en áreas de importancia
<b>Diversidad de intereses y habilidades</b>	Radicalismo	Idealismo y sentido de la justicia	Los altos niveles de frustración, especialmente cuando tienen dificultad para cumplir con los estándares de rendimiento (ya sea impuesto por uno mismo o por otros)
<b>Aprendizaje y acomodación de la información de forma rápida</b>	Compromiso estético y moral con el trabajo auto-seleccionado		Temperamento volátil, especialmente relacionado con las percepciones de fracaso
<b>Excelente memoria</b>		Sentimientos y reacciones profundas e intensas	Hablar sin parar / parlotear
<b>Comprensión avanzada de matices de palabras, metáforas e ideas abstractas</b>		Alta sensibilidad.	Cuestiona la mayor parte del tiempo
<b>Disfruta solucionando problemas, especialmente con números y rompecabezas</b>		Preocupación por cuestiones sociales, políticas e injusticias	Interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente
<b>Frecuentemente presenta un aprendizaje autodidacta en la lectura y escritura a edades tempranas</b>			Coloca ideas o cosas juntas que no son típicas.

Cognitivo	Creatividad	Afectivo	Comportamiento
<b>Mayor capacidad de atención y concentración</b>			Deseo de organizar todo a su alrededor.
<b>Aprender habilidades básicas rápidamente y con poca práctica</b>			Alerta inusual, incluso en la infancia

Nota: Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007); Sastre (2011) y Clark (2008).

Campo (2016) recopiló algunas características emocionales representativas dentro del desarrollo singular de este grupo y sus posibles riesgos emocionales y sociales en determinadas circunstancias:

TABLA 5  
PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS COMUNES EN NIÑOS SOBRESALIENTES INTELECTUALMENTE Y SUS RIESGOS

Características	Investigación	Descripción	Riesgos emocionales y sociales
<b>Sensibilidad e intensidad emocional</b>	Belsky y Pleuss, 2009; Daniels y Piechowski, 2008; Neihart, 2002; Silverman, 2012	Capacidad aumentada para responder ante estímulos. Diferentes percepciones respecto al promedio, y expresión más intensa a nivel: psicomotor, sensorial, intelectual, imaginativo y emocional	Sentimiento de inadecuación, dificultad para encontrar intereses comunes para la relación con sus iguales con capacidad media (CM).
<b>Idealismo y sentido de la justicia</b>	Clark, 2008; Gross, 2002b; Lovecky, 2009; Robinson, 2002	Ideales éticos elevados. Gran honestidad y respeto por la verdad. Preocupación por la igualdad entre las personas. Interés por las causas sociales. Lucha por la consecución de un mundo mejor y más justo	Aumento de los conflictos internos. Dificultades en sus relaciones por falta de identificación. Sentimiento de responsabilidad ante los grandes problemas del mundo

<b>Características</b>	<b>Investigación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Riesgos emocionales y sociales</b>
<b>Altruismo</b>	Clark, 2008, Hume, 2000; Lovecky, 2009; Webb et al., 2007	Actitud de ayuda hacia los otros. Fuerte implicación en la mejora de los demás, aunque suponga un perjuicio para ellos, si consideran que es lo correcto	Creencias apoyadas en valores éticos elevados, lo que les hace parecer ingenuos. Falta de reciprocidad
<b>Sentido del humor</b>	Alonso, Renzulli y Benito, 2003; Fraiser y Passow, 1994;	Percepción de lo absurdo con más facilidad. Su mayor conocimiento y rapidez mental les permite hacer bromas sutiles o juegos de palabras	Falta de comprensión por parte de los demás. Hostilidad hacia sus capacidades
<b>Perfeccionismo</b>	LoCicero y Ashby 2000; Speirs Neumeister y Finchs 2006; Mofield y Parker, 2015	Son persistentes en la persecución de sus metas, pero propensos a la frustración por establecer metas no realistas. Alto sentido crítico	Dificultad para lograr la conformidad con su propio desempeño. Miedo al fracaso. Frustración, sentimiento de culpa, ansiedad
<b>Preocupación por la muerte</b>	Harrison y Van Haneghan, 2011; Lovecky, 2009; Silverman, 1994	Desde edades muy tempranas aparece un interés por la mortalidad poco frecuente entre los iguales	Problemas para compartir su preocupación con otros niños. Dificultad de los adultos para abordar el tema con ellos

Nota: Campo, M. (2016).

De igual manera, Roeper (1982; como se cita en Campos, 2016), reconoció como característico de los niños con Aptitudes Sobresalientes la empatía y la compasión; haciendo más compleja la visión del entorno, con una conciencia más profunda de sí mismos y con una mayor necesidad de influir en el mundo. Roeper y Dabrowski aseguran que es esta población presenta necesidades emocionales especiales. Lovecky (2009; como se cita en Campos, 2016) encontró que estos poseían una alta sensibilidad moral, mayor que la de sus iguales sin Altas Capacidades

Intelectuales; en consecuencia demuestran una habilidad para actuar en consideración a los sentimientos y necesidades de los demás, muestran un interés por el sufrimiento y deseos de los demás, queriendo ayudarles para aliviar su sufrimiento, aunque a veces son incapaces de comportarse de acuerdo a las cosas que observan, también se afirma que los niños con Altas Capacidades se sienten preparados para hacer elecciones éticas que normalmente son hechas por personas con mayor edad, pueden diferenciar entre la autoridad interna a la externa e identificar valores propios de la edad (Campos, 2016).

Dabrowski (1964) encontró que los sujetos presentan niveles más altos de empatía, sensibilidad, autoconciencia, autonomía en su pensamiento, responsabilidad moral y que en determinados momentos de dificultad o cambios tienden a presentar sentimientos de inferioridad hacia sus ideales, de inadecuación, de culpa, de vergüenza, ansiedad, desesperanza, un conflicto interno intenso, estos sentimientos los englobó dentro de los síntomas neuróticos.

Con base en Clark (2008) y Campo (2016), se puede entender que las características de las personas con alta capacidad intelectual no son una representación uniforme. De manera particular los niños con Alta Capacidad pueden o no presentarlas. Las características presentadas son aquellas que han destacado entre las investigaciones que se han hecho.

De acuerdo con Sastre (2011) y Clark (2008) se puede decir que los niños con AC se caracterizan cognitivamente por una mayor capacidad para resolver problemas complejos, aprenden con mayor rapidez, poseen un pensamiento más abstracto, complejo y lógico, sienten una gran curiosidad por distintos temas, son más capaces para mantener la atención y la concentración, la creatividad juega un papel crucial en la forma en la que resuelven diferentes problemáticas o en la forma de realizar una tarea o actividad.

Respecto a las características socio-afectivas, presentan una alta sensibilidad o empatía, presentan sentimientos y reacciones profundas e intensas a diferencia de sus pares, por esta razón pueden sentirse incomprendidos. Poseen una alta conciencia de sí mismos y de su entorno; se ha encontrado que sienten una gran responsabilidad por mejorar el mundo, se caracterizan por un sentido del humor inusual, son perfeccionistas, a edades muy tempranas demuestran su preocupación por la muerte, la creatividad favorece a las formas en las que pueden expresar sus ideas o sentimientos, así como encontrar diversas soluciones a las problemáticas de la vida cotidiana (Campo, 2016).



En consideración a las características de naturaleza moral y ética se han encontrado que las personas con Aptitudes Sobresalientes tienen un alto sentido de justicia e ideales éticos, esperan encontrar coherencia entre los actos de las demás personas y en ellos mismos, suelen hacer juicios morales de manera avanzada a su edad, por su gran empatía se sienten preocupados y responsables por actuar a favor del bien social o cuando se trata de casos particulares buscan el bienestar de las personas, aunque su preocupación puede hacerlos sentir conflictos internos intensos e incluso pueden llegar a parecer ingenuas (Roepel, 1982; como se cita en Campo, 2016).

Debido a la delimitación del presente estudio, las características socio afectivas de los niños y niñas con AS son relevantes ya que muchas son útiles para el desarrollo de las habilidades comunicativas y las competencias ciudadanas, tales como la empatía, la preocupación por problemas o circunstancias sociales, su rápida capacidad para aprender... Por lo que a continuación se presenta el papel de los programas socio afectivos en niños AS.

### **1.6 Programas Socio Afectivos para personas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales**

Uno de los mitos que acordonan a las personas sobresalientes intelectuales es que se cree que estas personas no necesitan ningún tipo de apoyo extraescolar que les ayude a potenciar sus capacidades porque son considerados como autosuficientes (Peñas, 2006). Sin embargo, hoy en día se reconoce la relevancia que tiene la estimulación ambiental que puede inhibir o favorecer el desarrollo cognitivo y del talento (Gagné, 2010).

Existen dos tipos de orientación de los programas o intervenciones dirigidos a la población con altas capacidades, los que se enfocan a trabajar con factores cognitivos y los que trabajan con elementos socio afectivos. Los primeros tienen como objetivo desarrollar sus capacidades y expandir sus conocimientos a un ritmo adecuado a sus características, los programas de corte socio afectivo ayudan a adoptar estrategias de estudio, promueven la reflexión y aplicaciones en la vida diaria, fomentan el autoconocimiento y autocontrol. Ambos programas tienen la función contrarrestar los efectos de los problemas académicos como el aburrimiento, la desmotivación, la falta de atención, el bajo rendimiento y el fracaso escolar. También es importante trabajar aspectos emocionales y sociales que enriquezcan las relaciones.

Castellanos y Grueiro (2003) afirman que la integración funcional de la inteligencia y las capacidades especiales se encuentran profundamente ligados al ámbito emocional, por lo que el talento debe ser estimulado y formado y no solo quedarse en la detección. Leyva y Ortiz (2016) consideran que si una persona con AS recibe la atención educativa oportuna esta persona crecerá y podrá ser profesional talentoso, capaz de hacer aportaciones significativas para su profesión y la sociedad en la que se desempeña.

Existe una tendencia en los programas socio afectivos existentes a trabajar con la motivación, el autocontrol, el conocimiento sobre las emociones, la autoestima y seguimiento de reglas. Y a pesar de que el desarrollo de la comunicación asertiva tiene como resultado la resolución de conflictos de manera pacífica o llegar a acuerdos de manera democrática que beneficien la convivencia, no es una temática que siempre esté presente en este tipo de programas. Se sabe que un porcentaje significativo de los problemas en la convivencia se deben a una mala comunicación, ya que la comunicación representa un instrumento indispensable para la configuración del tejido social que permanentemente busca nuevas formas de sostenimiento (González y Bermúdez, 2011). Además, una comunicación asertiva representa una herramienta indispensable para el desarrollo humano, que engloba desde los aspectos académicos – a futuro laborales- y personales, si bien es cierto que las personas con Alta Capacidad Intelectual muestran intereses y una cognición diferenciada a la norma, es necesario que desarrollen las habilidades comunicativas indispensables para favorecer la diversidad de relaciones sociales que se presenten a lo largo de la vida.

El colectivo de personas Sobresalientes Intelectualmente posee determinadas características y funciones cognitivas y socio afectivas que tienden a ser más eficientes y superiores a la norma, y aunque como colectivo no representen por si mismos ser personas con problemas socio-emocionales, existen trabajos que argumentan que los programas de enriquecimiento mejoran su motivación, adaptabilidad, sus relaciones con los demás y su desarrollo cognitivo.

## **CAPÍTULO 2 HABILIDADES COMUNICATIVAS Y CIUDADANÍA**

En el presente capítulo se revisan algunas investigaciones que anteceden a la presente investigación. También se aborda la importancia que tienen las habilidades comunicativas en relación con su papel en la sociedad, más específicamente en cómo se ven favorecidas las competencias ciudadanas. Y cómo las habilidades comunicativas se ven íntimamente ligadas a una sana convivencia y a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

### **2.1 Habilidades Comunicativas**

#### **2.1.2 Antecedentes de Investigaciones en el desarrollo de las Habilidades Comunicativas**

A continuación, se presentan diferentes investigaciones sobre a AC, habilidades comunicativas. De la investigación documental realizada se identificó que pocos de los trabajos presentados tuvieron su desarrollo y aplicación en el país.

Martínez (1994) examinó las diferencias existentes en el área de la comunicación referencial y la eficacia en niños con inteligencia normal y superior. Se realizaron dos trabajos piloto, el primero se centró en un análisis detallado del comportamiento comunicativo del grupo de niños con AC, comparado con un grupo de la misma edad e inteligencia normal para conocer si las estrategias utilizadas por niños con AC correspondían a un estadio superior. Participaron 16 niños entre 6 y 8 años de edad, 8 poseían un CI superior a 130 y los otros 8 un CI de 100- 120. El segundo trabajo se focalizó en estudiar las mejoras de las habilidades comunicativas mediante un programa de entrenamiento basado en estrategias de comparación (task-analysis) y el rol (role-taking skills), participaron 16 parejas de niños entre 4 años 11 meses y 5 años 11 meses, 6 parejas tenían capacidades intelectuales superiores. Los materiales utilizados para guiar los experimentos fueron: a) McCarthy Scales of Children's Abilities, b) la Prueba de Comunicación c) Columbia

Test (Edición española de 1972), d) Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles EDEI (Subtest de análisis categorial), e) Bankson Language Screening Test y f) Tareas de comunicación referencial. Los niños con AS, como emisores, utilizaban frecuentemente producciones que se calificaron de ambiguas, tal vez porque el niño con altas capacidades intelectuales esté mejor capacitado para captar las señales de comunicación, aunque una aguda percepción basada en poca experiencia también puede conducirle en algunas situaciones a la interpretación errónea de las señales. El lenguaje de los niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales se vuelve más críptico y ambiguo con la edad (aumento de mensajes ambiguos, disminución de mensajes completos), caso contrario al de los niños con inteligencia normal; la calidad de los mensajes aumenta progresivamente. Los niños con AS de 6 años aventajan al otro en cuanto a calidad media de los mensajes emitidos, pero que a los 8 años esta ventaja se invierte. Otra característica de los niños con AC es que su lenguaje utilizado es un número superior de conductas destinadas al control de la conducta del compañero. Por otro lado, las conductas de receptor indican una mayor eficacia, esto les sugiere que estos son capaces incluso con información parcial o ambigua de realizar la tarea positivamente. Tras un programa de entrenamiento los niños con AS y normales aprendieron a comunicarse mejor. Y los niños con AS dentro del programa de entrenamiento necesitaron menos intervenciones para comunicar efectivamente, además mostraron ser más autónomos que sus compañeros normativos. La investigación de Martínez (1994) ayudó en la comprensión de las diferencias entre niños con AS y niños regulares en cuanto al desarrollo y eficacia de las habilidades comunicativas, con la finalidad de diseñar una Intervención Educativa por agrupamiento adecuada. De igual manera, es un trabajo significativo que demostró que las habilidades comunicativas pueden mejorar con la ayuda de programas apropiados. Si bien es cierto que niños y niñas con AS poseen un mayor vocabulario a la de sus compañeros regulares, no garantiza una comunicación eficaz, ni asertiva, por lo que es

importante diseñar programas que orienten y enriquezcan las habilidades comunicativas de estos niños para la construcción de una sana convivencia.

Garaigordobil (1997) tuvo como objetivo analizar las relaciones de creatividad verbal y gráfica con la conducta asertiva, la conducta de ayuda, el auto concepto y status grupal. La muestra se formó por 86 niños y 69 niñas de 8 a 10 años, pertenecientes a un centro público y otro privado de ambos sexos (86 niños y 69 niñas). Los instrumentos utilizados fueron a) Escala de comportamiento, b) Escala de sensibilidad social, c) Test de los Usos, de las consecuencias y de los círculos, d) Test de abreacción, e) Evaluación del status grupal y f) Listado de adjetivos para evaluar el auto concepto. Los resultados obtenidos fueron que la correlacional entre la creatividad y la asertividad son escasas y con bajas conexiones; la creatividad verbal y el auto concepto se mostraron ambiguos y se halló que los niños con flexibilidad de pensamiento en el test de consecuencias tenían un buen auto concepto referido a características afectivas y sociales, en general, un buen auto concepto global. También se encontraron relaciones significativas entre la creatividad verbal y la conducta asertiva; los niños más creativos en esta área tenían pocas conductas agresivas y bastantes conductas asertivas en la interacción social, aunque mostraron también algunas conductas pasivas. Por otro lado, la creatividad gráfica apenas mostró correlaciones con estos factores; los niños creativos en esta área manifiestan significativamente pocas conductas pasivas y pocas conductas de ayuda. La investigación sirvió para conocer la relación entre la creatividad verbal y la conducta asertiva. Aunado a lo anterior, otros investigadores han encontrado que el colectivo de AC posee la característica de ser altamente creativos y aunque tal cual en la presente investigación no se trabajó con la creatividad, es innegable que esta es empleada al momento de buscar alternativas como soluciones a conflictos cotidianos. Entonces se puede pensar que si estos niños y niñas son más propensos a desarrollar

una alta creatividad también pueden desarrollar fuertes conductas asertivas o más constantes que las de sus compañeros regulares, tal y como lo demostró la anterior investigación. Estas conductas asertivas como parte de las habilidades comunicativas y como un factor indispensable para la formación de buenos ciudadanos.

Gómez-Pérez, et al. (2014) se centraron en estudiar las diferencias significativas tras la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades interpersonales en niños con AC para prevenir posibles problemas. Participaron 40 niños con AC (25 niños y 15 niñas) que presentaron problemas de habilidades interpersonales, entre 7 y 13 años de edad, de las provincias de Andalucía Oriental, España. Los sujetos fueron divididos en dos grupos, un grupo tratamiento y un grupo control de lista de espera. Se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV, Wechsler, 2005) para conocer el CI total de los sujetos, el Wisconsin Card Sortind Test- Learning Potential (WCST-LP; Wiedl, Schöttke y Calero, 2001) para obtener una estimación del potencial de aprendizaje, la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI; Calero, García-Martín, Molinero y Bonete, 2009) que mide la habilidad de resolución de problemas interpersonales, las Subescalas de socialización e índice de conducta desadaptativa de la Escala de Conducta Adaptativa Vineland-II, las subescalas de socialización (VABS-S) e índice de conducta desadaptativa (VABS-CD) de la Escala de Conducta Adaptativa Vineland-II (Sparrow, Cicchetti y Baila, 2005) que evalúan las habilidades sociales necesarias para un ajuste en la vida diaria. El Programa de intervención está basado en el modelo integrado de Pelechano en el que se distinguen siete fases en el proceso de solución de problemas, donde a su vez pueden diferenciarse las dimensiones de solución de problemas interpersonales (Pelechano, 1996). La dinámica del programa consiste en entrenar a los participantes en habilidades de resolución de problemas interpersonales, utilizando un enfoque mediático, en el cual el terapeuta lleva al niño

al descubrimiento y a la adquisición de destrezas, así como a la reflexión sobre su proceso de solución de problemas, a través de guías, feedback sobre la respuesta inicial y ayudas. Los objetivos que se trabajaron fueron: el entrenamiento en habilidades de comunicación, identificación de situaciones interpersonales problemáticas, percepción de sentimientos propios y, en los demás, otros puntos de vista: delimitación-búsqueda de causas, generación de opciones de solución, consideración de consecuencias, planificación y decisión, detección de obstáculos y habilidad para responder al fracaso. El programa constó de 10 sesiones de una hora cada una. Los resultados encontrados fueron que, de manera general, la muestra poseía una adecuada ejecución en las diferentes medidas de valoración del programa, los efectos del programa fueron positivos significativos; se elevó el nivel dentro de las habilidades de solución de problemas. El efecto de la intervención produjo diferencias significativas de tamaños altos del efecto entre grupos, a favor de los niños del grupo tratamiento, una vez aplicado el programa. Otro dato interesante fue que al juntar a los niños por el nivel potencial de aprendizaje estimado por el WCST-LP marcó diferencia en los niveles alcanzados en las puntuaciones tras la aplicación del programa. La investigación confirmó la idea de que las habilidades interpersonales de niños con AC se vieron favorecidas por intervenciones diseñadas para tal fin. De igual manera, el agrupamiento de los niños y niñas con AS permitió incrementar los efectos positivos en dicha población después de dicha intervención.

Benítez, Tomás de Almeida & Justicia (2007) realizaron una investigación que se focalizó en la formación del conocimiento personal e interpersonal, las habilidades de comunicación y las habilidades de ayuda a través un programa de redes de amigos. La competencia social era definida como el conjunto de habilidades socio cognitivas, de comunicación e interacción social. El programa se aplicó a 168 alumnos de una escuela de Educación Secundaria de Braga,

Portugal, con una edad entre 12 y 15 años. Se hizo un grupo control el cual no se benefició de ningún tipo de formación y otro grupo experimental al que se le aplicó el programa. Los instrumentos utilizados fueron: un instrumento construido por los equipos que pertenecían al proyecto europeo Training and Mobility for Researches para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales, con 31 ítems tipo Likert; consideró categorías como las habilidades de ayudas, empatía, respeto por los demás, auto concepto, resolución de conflictos, habilidades de comunicación e interacción social. Un segundo instrumento fue un cuestionario para los alumnos participantes en la formación de la Liga de Alumnos Amigos (LAA), fue utilizado para recoger datos descriptivos con respecto a la funcionalidad de las acciones de los alumnos amigos en el centro, así como su comportamiento, la utilidad de la Liga para el centro escolar, la satisfacción de los alumnos hacia la Liga, etc. El cuestionario constó de 13 ítems, y se trata de una escala Likert. El último instrumento fue una entrevista cualitativa de 10 preguntas que recogió información sobre lo que aprendieron los alumnos, la satisfacción personal, los temas de trabajo, las horas dedicadas a la LAA, las actividades desarrolladas, las dificultades encontradas, etc. para valorar el funcionamiento de la LAA desde la perspectiva de los alumnos amigos. Los resultados se centraron en la comparación del grupo control durante la pre y post intervención, en la comparación del grupo tratamiento durante la pre y post intervención, la comparación entre los grupos tratamiento y control durante la pre y post intervención. Se mostró que hubo cambios significativos en los alumnos que participaron en el programa de entrenamiento y el grupo control no registra avances – aspecto lógico, ya que no se benefició de la formación –. Los resultados en el grupo que participó, fue un aumento en las habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, la empatía, el respeto por los compañeros, la disponibilidad de ayudar a los demás, la interacción social y el auto concepto. También obtuvieron beneficios personales más allá del desarrollo de las habilidades, puesto que hubo mejora en la autoconfianza, en la



autoimagen y en la comodidad que sintieron al hacer su labor de ayudar a otros. La investigación fue de utilidad porque mostró la efectividad de intervenciones que agrupan a sujetos con sus pares, es notoria la mejora de las habilidades sociales, así como de las relaciones interpersonales. Los elementos evaluados también se vinculan con las evaluadas en la presente intervención, por lo que es significativa para la ciudadanía y las habilidades comunicativas.

### **2.1.3 Habilidades Comunicativas**

Las habilidades comunicativas son entendidas como la actitud y capacidad para establecer un intercambio asertivo, para lo cual es necesario que las personas implicadas en el proceso comunicativo conozcan y reconozcan los derechos fundamentales del y en el individuo como pautas para generar participación y una comunicación constructiva y efectiva (Soriano, 2006, como se citó en Zambrano, 2018). Para el establecimiento de una comunicación asertiva y democrática es indispensable la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades como el saber iniciar, mantener y terminar una conversación, formular preguntas, aceptar críticas, subrayar los elementos o puntos de acuerdo en el diálogo, reconocer las discrepancias, perseguir con constancia el consenso, aceptar el fracaso, utilizar un lenguaje claro y directo, evitando en todo momento la desconsideración hacia las posiciones contrarias del interlocutor entendido esto como aquellos contextos para el ejercicio de la participación democrática (Gil, 2011).

Para Pardo (1987) las habilidades comunicativas son entendidas como el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y sensorial indispensables en los participantes de un proceso comunicativo, para que la comprensión y la producción de enunciados sean contextualmente apropiados. Hymes (1972; como se citó en Palacios, 2010) describe que la adquisición de las habilidades comunicativas no es solamente discernir si un mensaje es posible desde el punto de vista gramatical, o adecuado en un determinado contexto, sino que también

considera importante la interpretación como un ya hecho, algo realmente ejecutado o con determinadas implicaciones. Es decir, que la persona que emite el mensaje debería contemplar los efectos posibles de lo emitido. Palacios (2010) lo interpreta como el conocimiento y capacidad para identificar y decidir cuándo es adecuado formular una pregunta directa, cuál es el modo más apropiado para dirigirse al otro o cómo es posible comenzar una conversación con otra persona desconocida, o cuándo es necesario guardar silencio.

El desarrollo de ciertas habilidades comunicativas abre la posibilidad de entablar una comunicación asertiva. La comunicación es un factor determinante dentro de la interacción humana, gracias al intercambio de información que va cargada con una intención, emociones, un conocimiento sobre el otro y el entorno, se pueden abrir y propiciar espacios para el diálogo y la gestión de acuerdos. La comunicación ha posibilitado la supervivencia y el progreso de la especie, es considerada una piedra angular para mantenimiento de las funciones que la sociedad demanda (Crespo, 2011).

Pasquali (1972) define a la comunicación como un proceso de interacción entre dos o más individuos que se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la formación de acuerdos. De ahí que, la comunicación funge como el eje articulador de la convivencia y cohesión social, a través de ella no solo se comunican las ideas y sentimientos propios, sino que pasa a ser una herramienta indispensable para comprender al otro y convivir en sociedad. Gil (2011) afirma que una verdadera comunicación, se da cuando todos los participantes experimentan una verdadera transformación, porque se abren nuevos horizontes; los diferentes puntos de comprender la vida, la diversidad de pensamientos y sentimientos que atraviesan la vida humana y se encuentra profundamente ligada con el deseo de aprender y cambiar, en ocasiones es necesario modificar

los esquemas de pensamiento o modos de vivir, por esto, afirma que el proceso de comunicación requiere de atención, esfuerzo y constancia. La comunicación no se acaba en el hecho mismo, la comunicación siempre está presente: en los silencios, las posturas, los gestos, las intenciones, etc. “El ser humano, en sí mismo, es comunicación” (Gil, 2011, pp. 8).

El presente trabajo se enfocó al enriquecimiento de las habilidades comunicativas ya que posibilitan llegar a acuerdos, establecer relaciones interpersonales más democráticas con lo cual se favorece el bien común.

#### **2.1.4 Diálogo**

Dentro de la comunicación se despliega un amplio repertorio de definiciones que se entrelazan entre sí (Kaplún, 1998; como se citó en Crespo, 2011). Por lo que, es necesario aclarar las diferencias existentes entre algunos conceptos que pueden entorpecer el total entendimiento y los objetivos del tema. Para Uña (2000) informar es un proceso de carácter vertical, que se ejerce desde la figura del poder (emisor) sobre quienes le escuchan (receptores). Mientras que dialogar es un proceso de carácter horizontal, en el que los participantes intercambian permanentemente sus papeles (emisor- receptor; receptor-emisor). El fin del proceso del diálogo es el conocimiento mutuo y la creación de un espacio en común de comprensión. Dicho espacio facilita las relaciones auténticas y puede llegar a una auténtica comunicación, en la medida que crece el conocimiento de las esferas personales de los participantes.

El diálogo germina el enriquecimiento y el crecimiento de las personas y de las comunidades (Aubert, García y Racionero, 2009), por eso es importante distinguir entre informar y dialogar; los productos de informar solo se enfocan en hacer llegar por parte de un emisor determinado contenido (un aviso, instrucciones, normas, hechos, etc.) hacia los receptores, sin que estos puedan responder al emisor. En diálogo en cambio, supone que los participantes puedan estar

concientes de lo que se dice, cómo se expresa, a quién se dice y en qué momento sucede; a todo esto, le influyen elementos como factores intelectuales, emocionales, sociales, hechos actuales o pasados, profundos y superficiales (Gil, 2011).

El diálogo, además de ser el vínculo en las relaciones sociales también, posibilita junto con la experiencia que las personas desarrollen otras habilidades sociales que competen a la formación en la ciudadanía. Fernández (2010); Reguillo (1998), Crespo (2011) y Gil (2011), aseguran que el diálogo influye en la formación de las siguientes habilidades:

- Es un medio para llegar a acuerdos como una vía para la resolución de conflictos; en el ámbito personal y social.
- Favorece a la evolución del razonamiento moral.
- Motiva a la autonomía de la persona.
- Es un recurso para el desarrollo del razonamiento; es la posibilidad de adoptar diferentes puntos de vista.
- Supone ejercerse con tolerancia, con más libertad, más libre de prejuicios, más comprensiva en cuanto a las diferencias interindividuales y culturales.
- Favorece el respeto de los derechos humanos.
- Favorece la convivencia entre personas, grupos sociales y culturales diferentes.
- Promueve la convivencia incluyente y equitativa.
- En el proceso se transmiten valores.
- Facilita la capacidad de atención para prestar ayuda y apoyo emocional.
- Permite expresarse con autenticidad al reconocer los errores, pedir disculpas y la expresión de sentimientos propios.
- Genera reflexión; promueve la evaluación de alternativas.
- Es una fuente permanente de personalización y socialización.
- Asienta la lucidez y participación.

Fernández (2010) y Gil (2011) proponen varias habilidades comunicativas orientadas a propiciar el desarrollo y mantenimiento del diálogo y la comunicación, de igual forma hace mención de aquellas actitudes y conductas que los imposibilitan. Las actitudes, comportamientos y habilidades en ambos casos son las siguientes:

Habilidades comunicativas que posibilitan al diálogo:

- Saber distribuir los tiempos de intervención y respetar los turnos de palabra.

- Tener una actitud positiva.
- Expresar sentimientos y opiniones propias.
- Desarrollar una capacidad de autoanálisis.
- Incorporar los razonamientos y puntos de vista de los demás, en argumentaciones cuando estas se consideren válidas.
- Crear un ambiente adecuado.
- Preguntar e invitar a intervenir.
- Prestar atención: existen diversos modos de manifestarla a) repetir la parte final de la comunicación del otro; sintetizar lo que el otro ha comunicado; c) hacer interrogantes; d) dar señales de afirmación al que está hablando y e) otros modos no verbales como mirar al que habla, no gesticular excesivamente.
- Hacerse comprensible: a) claridad verbal al pronunciar las palabras; b) utilizar breves pausas para reducir la velocidad.
- Promover las actitudes y conductas que favorecen unas buenas relaciones interpersonales; a) se admite que todos poseen los mismos derechos y deberes básicos, es reconocer la misma dignidad y respeto; b) relacionarse y comunicarse con autenticidad y congruencia; c) comunicar comprensión y empatía.

Según Moreno y Torrego (1999), Train (2011) y Gil (2011) las actitudes, comportamientos que imposibilitan la comunicación son:

- Empobrecimiento de vocabulario y de expresiones.
- No escuchar con atención.
- El egocentrismo
- Prejuicios, uso de estereotipos, dogmatismo y relativismo moral.
- Escaso desarrollo moral.
- Pasividad e indiferencia.
- Hablar torrencialmente.
- Protagonismo humorista.
- Falsedad e hipocresía.
- Sentimiento de inferioridad
- Lectura del pensamiento
- Generalización excesiva y prisa
- 

En resumen, como se puede apreciar en los planteamientos de Gil (2011) Fernández (2010) Moreno y Torrego (1999) y Train (2011) hay una serie de conductas y actitudes que limitan o posibilitan que haya una adecuada comunicación y diálogo, todas éstas afectan en el proceso comunicativo y son de gran importancia para el buen funcionamiento de los grupos en la

sociedad y para la creación de cauces de convivencia de calidad humana. Desarrollarse en la práctica del diálogo y una comunicación auténtica no es cosa fácil de conseguir, se necesita de un largo aprendizaje y de la actualización de una serie de habilidades comunicativas (Gil, 2011).

### **2.1.5 Empatía**

La empatía es parte fundamental de las habilidades comunicativas. Es una característica socio-emocional esencial para establecer relaciones interpersonales efectivas. Al mismo tiempo, la empatía forma parte de características no intelectuales en niños y niñas con alta capacidad intelectual que es superior a la de sus compañeros regulares (Clark, 2008).

La empatía es definida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Es la capacidad de percatarse, comprender, apreciar y experimentar sentimientos iguales o parecidos a los que está sintiendo otra persona (Ugarriza y Pajares, 2005). Esta capacidad en niños con aptitudes sobresalientes intelectuales, también les lleva en ocasiones a sentirse frustrados cuando los demás no logran sus objetivos o no es posible que encuentren soluciones de forma tan rápida como ellos lo harían o, por el contrario, pueden correr el riesgo de contagio emocional, que es la tendencia a adoptar los sentimientos de otra persona (Fernández, 2008;). En todo caso, la presencia de alguna de las dos situaciones no es favorable para la salud emocional de los niños con altas capacidades, ni para las personas con las que conviven. Silverman (1993) explica que la sensibilidad y la empatía son características relacionadas, pero no se dan necesariamente juntas, la sensibilidad está relacionada con la conciencia sobre los propios sentimientos, pero no empáticos y la empatía es la toma de conciencia sobre las emociones de los demás.

Tanto la alta sensibilidad como la empatía son características que comparten los niños y niñas con alta capacidad intelectual y son necesarias en el fomento del diálogo y la comunicación, ya que conllevan una actitud de tolerancia hacia las opiniones y los valores diferentes de los

propios, aprendiendo a reconocer a todos los seres humanos el derecho a expresar libremente sus opiniones y creencias (Fernández, 2010). Dicho lo anterior, Bisquerra (2000; como se citó en Zambrano, 2018) afirma que la empatía puede desarrollarse o trabajarse a través de la educación, ya que capacitan al individuo para que adopte comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano.

### **2.1.6 Asertividad**

La asertividad es una conducta interpersonal que involucra la expresión directa de sentimientos y la defensa de los propios derechos, sin negar los ajenos (Gómez, 2015). Es un aspecto de las habilidades sociales y comunicativas; en el estilo con el que se interactúa (García, 2010).

Existen indicadores expresivos no verbales que denotan asertividad, Riso (2002, como se citó en Naranjo, 2008) considera los siguientes:

- Mirar a los ojos
- El volumen de la voz.
- Modulación y entonación de la voz.
- Fluidez verbal
- La postura.
- Los gestos.

La sobre expresión o la poca expresión de los indicadores no verbales pueden dar mensajes de sobre excitación o desinterés, por lo que puede causar en el receptor sensaciones de incomodidad, desconcierto, incertidumbre o desconfianza.

Las expresiones no verbales y verbales pueden ir en función de comportamientos y estilos comunicativos no asertivos como son el estilo pasivo y el estilo agresivo.

El estilo pasivo se encuentra relacionado con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y con baja autoestima. Las personas pasivas siempre tienen temor de molestar a los demás, tienen

dificultad para afrontar a los demás o recibir una negativa (Güell y Muñoz, 2000; como se citó en Naranjo, 2008), por lo que normalmente no suelen expresar sus sentimientos, ni sus ideas provocando la segmentación de una comunicación auténtica. En ocasiones cuando las personas pasivas llegan a expresar lo que sienten y piensan lo hacen de manera agresiva y desesperada.

El estilo agresivo tiende a anular el derecho de otras personas y genera odio y resentimiento. Puesto que impone sus deseos, ideas y sentimientos sobre los de los demás. A largo plazo el estilo provoca que las personas eviten la relación interpersonal con el agresor o agresora (Güell y Muñoz, 2000; como se citó en Naranjo, 2008).

La asertividad como estilo comunicativo y de conducta siempre está en función del respeto de los derechos de los demás, por lo que no es necesario expresar una conducta agresiva o pasiva para lograr lo que se desea, la misma comunicación clara, sincera y el respeto son una vía para lograr lo que se quiere (Naranjo, 2008).

## **2.2 Competencias Ciudadanas**

A continuación, se presentan diferentes investigaciones en torno a la formación y enriquecimiento de las Competencias Ciudadanas, cabe mencionar que de la investigación documental realizada se identificó que los trabajos presentados tuvieron su desarrollo y aplicación en otros países.

### **2.2.1 Antecedentes de Investigaciones en el desarrollo de las Competencias Ciudadanas**

Landau (1997) creó e implementó el Modelo Interactivo de la Superdotación como una vía para fomentar el desarrollo intelectual y afectivo para evitar problemas sociales, es decir, que desarrollaran sus capacidades y se integraran al mundo real. Estuvo dirigido a adolescentes que habían saltado grados escolares y llevaban una enseñanza individualizada. La estrategia



pedagógica que se utilizó fue la de agrupamiento, aunque también se trabajó con sus familias y con las instituciones educativas a las que asistían. Los resultados obtenidos arrojaron que los adolescentes encontraban en sus compañeros un acompañamiento profundo y similitudes en los procesos de sus vidas cotidianas. En el grupo de adolescentes con AS se profundizaron en las temáticas abordadas, en cuanto a la interacción con sus pares regulares, los alumnos quedaban expuestos a formas de pensamiento de otros niños y colaboraban para preservar el orden en el salón de clases o ayudaban a sus compañeros si era necesario. En los grupos de investigación se notó el interés por temáticas como el cáncer, la biología médica y los conflictos sociales; en los grupos de liderazgo o pensamiento político se reforzaba la confianza en su capacidad de ser líderes. La creación e implementación del Modelo Interactivo de la Superdotación fue útil para conocer el impacto que tienen los programas socio afectivos y cognitivos por agrupamiento en personas con AC. De igual manera, la investigación de Landau (1997) corroboró el interés que tiene el colectivo con AS por las problemáticas sociales y el deseo por crear soluciones a las mismas.

Fernández (2010) explica cómo la competencia comunicativa es la base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. Entre sus principales postulados explica que la competencia comunicativa es promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, es un medio para resolver conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana. El proceso educativo tiene el fin de formar integralmente a las personas y de capacitarlas para la vida, como individuos y como ciudadanos y ciudadanas activos y responsables de la comunidad en la que viven. Entre las herramientas que debe proporcionar la educación se encuentra el conocimiento de los derechos humanos y la competencia comunicativa, que es saber comunicarse eficazmente sin recurrir a la violencia para resolver desacuerdos. La

competencia comunicativa no sólo favorece la convivencia fuera y dentro de las aulas, sino que también asiste a la evolución del razonamiento moral, la adopción de perspectivas, estimula la capacidad empática y la tolerancia. Por el contrario, un deficiente desarrollo de la competencia comunicativa dificulta la vida en las sociedades plurales y democráticas, recurre a la violencia para solucionar las diferencias y conflictos que inevitablemente surgen entre las personas. La anterior teorización fue de utilidad para comprender cómo las habilidades comunicativas impactan en la convivencia y la formación de la ciudadanía. La investigación teórica de Fernández (2010), sirvió como una guía para considerar los elementos importantes dentro de la intervención, como los derechos humanos.

Del Prette & Del Prette, (2014) realizaron un estudio descriptivo- comparativo en el que investigaron las características socioemocionales de niños con AS, especialmente en al ámbito de las habilidades sociales. Con una población de 394 niños y niñas, entre 8 y 12 años de edad, 269 eran con AC (53.2% mujeres de 11 años de edad) y 125 con una inteligencia normal. Los criterios que se consideraron para diagnosticar las AC fueron: la inteligencia general, la habilidad creativa, la socioafectiva y sensorio motor basados en el Modelo de Gagné (2009). Las habilidades evaluadas fueron la responsabilidad, la empatía, el autocontrol, la expresión de sentimientos positivos, la prevención de problemas y la empatía. También se aplicó un cuestionario sociodemográfico que tuvo preguntas relacionadas a la edad, género y grado escolar. Encontraron que los sujetos mostraron una alta habilidad para expresar sentimientos positivos, lo cual muy importante para la construcción de relaciones emocionales entre personas. De igual manera, la habilidad de responsabilidad también se vio favorecedora en niños con AC; otra escala que tuvo un puntaje más alto en niños con AS fue la de autocontrol, los resultados apuntaron que los niños tenían una baja frecuencia de problemas de comportamiento y solían controlar sus

emociones. Por otro lado, dentro de la escala de empatía no hubo una diferencia significativa entre los niños con AS y niños regulares. Además, tanto los niños con Alta Capacidad como los regulares obtuvieron un puntaje bajo en la prevención de problemas, esto fue un hallazgo inesperado, ya que otros estudios habían demostrado que los niños con AC mantenían la habilidad bien desarrollada. El estudio fue significativo para la presente investigación porque: a) brindó datos de niños con AC de 8 a 12 años, que también fue el rango de edad con el que se trabajó durante la Intervención Educativa; b) evaluaron temáticas relacionadas a la empatía y a la expresión de sentimientos positivos. Y las habilidades no intelectuales también fueron evaluadas durante la misma.

Zambrano (2016) llevó a cabo un estudio de intervención sobre prácticas pedagógicas expositivas (clases magistrales) y un grupo experimental que recibió la intervención de prácticas pedagógicas lúdicas y prácticas constructivas. Los sujetos que participaron fueron 150 estudiantes, entre 16 y 28 años de edad, a 69 estudiantes se les aplicó las prácticas pedagógicas. Se creó un cuestionario de 37 ítems, tipo Likert con base en los Estándares en Competencias Ciudadanas y las pruebas Saber del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Las temáticas incluidas eran acciones, emociones, empatía, ambiente (en el aula) y pensamiento crítico. Se partió desde la idea de que las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas– que articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar de manera constructiva y justa en la sociedad. Los elementos que componen las competencias ciudadanas son las acciones y las habilidades comunicativas son la actitud y capacidad para establecer una comunicación asertiva, para lo cual el sujeto conoce los derechos fundamentales del individuo como pautas para generar participación y la comunicación constructiva y efectiva. Los resultados

encontrados fueron que las acciones ciudadanas son significativamente mayores en el grupo experimental que recibió prácticas pedagógicas constructivas y lúdicas que en el grupo de control, que obtuvo prácticas pedagógicas expositivas. La acción que el sujeto realiza está determinada por los valores que han adquirido en el entorno social y que con base en ellos se actúa en la experiencia diaria, desarrollando cada vez interacciones de mayor complejidad, como producto del aprendizaje lógico-evolutivo que generan los procesos de la acción comunicativa. Las acciones ciudadanas están relacionadas con la motivación, la cual encamina las emociones hacia acciones conscientes, dando lugar a esfuerzo intelectual y físico, con el fin de lograr unas metas previamente establecidas. La investigación de Zambrano (2016) refuerza el papel de la Intervención Educativa como medio formativo de ciudadanos y los elementos como las habilidades comunicativas y la agrupación de estudiantes para la Intervención Educativa.

En resumen, el comportamiento y la interacción social de los sujetos que son expuestos a una educación en valores, en el respeto a los derechos humanos y en ciudadanía muestran una diferencia significativa a comparación de sus compañeros que no han estado dentro de los programas. Por lo que puede ser significativo que los niños con AS sean educados bajo modelos de ciudadanía que aprovechen sus características como colectivo y sean capaces de impactar en su comunidad de manera positiva.

### **2.2.2 Ciudadanía, Competencias Sociales y Habilidades Comunicativas**

La presente investigación retoma el concepto de ciudadanía desde una esencia iusnaturalista (Allegue, 2001) enfocada a hacer valer los derechos y obligaciones de cada sector de la población, dejando atrás el hermetismo de la “mayoría de edad” como el principal detonador para ejercer el poder de la voz y la acción. Es decir que, las y los niños son considerados ciudadanos

capaces de crear propuestas y soluciones a las necesidades de la sociedad, que pueden hacer valer sus derechos y obligaciones que se tienen como ciudadanos.

La renovación del concepto de ciudadanía y de ciudadano exige el cambio en los procesos de formación de ciudadanos y ciudadanas, la cual debe incluir la necesidad de potenciar el sentido ético de los niños desde sus primeros años de vida, ayudarlos a desarrollar habilidades comunicativas, afectivas, sociales y políticas que les permitan vincularse de forma real, solidaria, responsable y creativa con otros para la creación de sociedades más democráticas (Cf. Vasco et al., 2007; como se citó en Mireles y Alvarado, 2012).

Para el ejercicio de la ciudadanía se propone trabajar con las competencias sociales. El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (2005) señala que la competencia es algo más que conocimientos y destrezas que son utilizadas para enfrentarse a las exigencias de la vida, la organización considera que los individuos deberían poder usar de manera interactiva las herramientas físicas como las tecnologías de la información, las socioculturales como el lenguaje, las personas deben poder interactuar en los grupos heterogéneos del mundo actual que coexisten y que los individuos sean capaces de responsabilizarse y manejar sus propias vidas de manera autónoma dentro de un contexto social amplio, con la intención de que los sujetos piensen y actúen reflexivamente. Las competencias como formación, no solo son enfocadas a aquellas habilidades o talentos por dominar y desarrollar, sino que también, aportan herramientas que se vinculan a la reflexión constante de cómo a través de ellas se pueden construir espacios y oportunidades que vayan en función del bien común. Dentro del término competencia se despliega la competencia social y ciudadana.

El término competencia social está vinculado a la habilidad para atender a las demandas de una situación, de un contexto en donde es necesario responder en concordancia con las

emociones de los demás y así modular el propio comportamiento emocional, con el fin de lograr metas sociales constructivas (Masten et. al, 1995 y Fabes et al., 1999). Las competencias sociales si van en pro del desarrollo personal, académico y laboral de los sujetos, pero también, están contempladas para promover las interacciones en colectivo y llegar a acciones que los beneficien como grupo. Para esto es necesario que determinadas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas en conjunto con el conocimiento, se encuentren a disposición de las personas para actuar de manera constructiva en la sociedad; en busca de consolidar una sana convivencia, a esto se le denomina competencia ciudadana (Avilán, 2015).

Para desarrollar las competencias ciudadanas es necesario comprender la propia realidad social, mostrar actitudes y acciones de cooperación, mantener la convivencia, una participación activa y responsable. Avilán (2015) considera que la comunicación, la sensibilidad, el juicio moral y el pensamiento crítico son habilidades bases para la formación de competencias ciudadanas. Todas estas habilidades constituyen un conjunto de capacidades (cognitivas, emocionales y comunicativas), conocimientos y actitudes que son necesarias para la construcción de sociedades democráticas (Chaux 2014; como se citó en Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014).

Las competencias ciudadanas se encuadran dentro de la educación para la ciudadanía, que tiene como objetivo educar a niños, niñas y jóvenes dentro de los principios de la democracia y derechos humanos, la educación para ciudadanía tiene como objetivo que los individuos adquieran los conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan involucrarse y participar en el mejoramiento de su vida personal, en su entorno y a nivel global; de igual manera el enriquecimiento de conocimientos y habilidades tendrían que ir en función del fortalecimiento de la democracia pensada como un estilo de vida y sistema, posibilitando la convivencia pacífica, respetando la dignidad humana dentro de la diversidad así como hacer valer los derechos que

cada individuo posee (Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014). Por lo tanto, una de las habilidades cruciales a desarrollar y enriquecer es la competencia comunicativa y dentro de ella el diálogo asertivo, ya que a través de ellas solo se puede llegar a la construcción de sociedades democráticas en donde todos y todas sean escuchados y respetados.

En resumen, a través de la práctica de la comunicación y el diálogo se puedan construir otras formas de convivencia más democráticas, multiculturales, edificadas en el respeto y tolerancia, y a su vez contribuir a la formación de ciudadanos más justos y abiertos a la diversidad humana, capaces de resolver las dificultades cotidianas a través de una gestión de espacios idóneos para compartir, escuchar y proponer soluciones distintas a los conflictos sociales, considerando siempre como piedra angular el respeto a la dignidad humana. Los ambientes democráticos son fundamentales en la formación de sujetos capaces de realizar acciones autónomas, armónicas y responsables, basadas en la interiorización de valores como la convivencia, la tolerancia, la participación y la paz (Mieles y Alvarado, 2012).

El diálogo como herramienta promotora de la tolerancia y respeto, también va en pro de la diversidad de formas de ser y estar en el mundo, incluir a la cultura infantil dentro del diálogo social es una de las prioridades para la construcción de sociedades más democráticas y multiculturales (Rosano, 2013); la inclusión de una minoría del sector infantil, como los niños y niñas con altas capacidades, supondría un gran avance en la sociedad.

La construcción y formación en ciudadanía no puede ser estudiada, ni ejercida de manera aislada, la ciudadanía está ligada a todas las esferas de la vida en sociedad, tiene que ver con un modo honesto de vivir tanto en la vida privada como en la pública. La ciudadanía tendría que tener como base la democratización, espacios destinados al diálogo y la reflexión, tendría que

trabajar por valorar el sentido de la comunidad y lo que se puede lograr en ella si cada ciudadano y ciudadana participa.

Una ciudadanía auténtica y autónoma, tendría que tener la bondad de despertar en sus ciudadanos el compromiso social de crear espacios, recursos, educar y mostrarles a quienes son callados y olvidados lo importantes que son para la comunidad y lo importante que es la participación colectiva. De ahí que es necesario que los niños y las niñas con Aptitudes Sobresalientes puedan ejercer su derecho de participación como ciudadanos activos en una sociedad democrática y libre.



## CAPITULO 3 MÉTODOS

### 3.1 Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo exploratoria, descriptiva. De acuerdo al nivel análisis es cualitativa y cuantitativa.

### 3.2 Participantes

El grupo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales con el que se trabajó estuvo compuesto por seis participantes. El 50% fueron niñas entre 10 y 11 años (edad promedio de 10.6 años) de edad, el 33% obtuvo un CIT por encima de 130 (141 y 135) y el 17% obtuvo un ICV de 136. El otro 50% fueron niños entre 8 y 10 años (edad promedio de 9.3 años), el 33% obtuvo un CIT por encima de 130 y el 17% obtuvo un 138% en ICV y un 133 en IRP. En cuanto al grado escolar de los sujetos, estos se encontraban cursando entre el tercer grado y el sexto de primaria, las instituciones educativas a las que asistían pertenecían a modalidades matutinas y vespertinas públicas de la ciudad de Querétaro.

TABLA 6  
*DATOS DE LOS PARTICIPANTES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA*

<b>Sujetos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Tipo de escuela</b>	<b>Grado escolar</b>	<b>CI Superior</b>
<b>1</b>	Femenino	10	Pública	5°	CIT= 141

<b>Sujetos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Tipo de escuela</b>	<b>Grado escolar</b>	<b>CI Superior</b>
<b>2</b>	Femenino	11	Pública	6°	ICV=136
<b>3</b>	Femenino	11	Pública	6°	CIT=135
<b>4</b>	Masculino	8	Pública	3°	CIT=131
<b>5</b>	Masculino	10	Pública	4°	CIT=130
<b>6</b>	Masculino	10	Pública	4	ICV=138 IRP=133
<b>Media</b>		10			134

Tabla 6. Datos de los niños sobresalientes participantes. CI= Coeficiente Intelectual; CIT= Coeficiente Intelectual Total; ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptual; IMT= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento. Autoría propia.

Como se observa en la tabla 6, el 50% de los participantes fueron mujeres, con una edad promedio de 10.6 años, el 33% cursaba el sexto grado mientras que, el resto cursaba el quinto grado de primaria. El otro 50% fueron hombres con, una edad promedio de 9.3 años de edad, el 33% cursaba el cuarto grado y el resto tercer grado mientras. La tabla 6, también muestra los resultados obtenidos en el test Wisc IV.

### **3.3 Instrumentos**

Los instrumentos utilizados en la presente investigación se encuentran clasificados dentro de la primera y segunda fase, en cada una se describe el objetivo que tuvieron y las descripciones de los instrumentos utilizados.

#### **3.3.1 Primera fase:**

El objetivo de esta primera fase fue detectar a los niños y niñas con alta capacidad intelectual.

Para conocer una estimación del nivel de Inteligencia general de niños y niñas a nivel grupal se aplicaron las siguientes pruebas:

### ***Shibley-2.***

La escala breve de inteligencia Shibley-2, (Shibley, Gruber, Martin & Klein, 2009) evalúa dos aspectos de la Inteligencia cognitiva; la Inteligencia cristalizada que es el conocimiento que se obtiene a través de la educación y la experiencia, y la Inteligencia fluida que es en la que se utiliza la lógica y otras habilidades para adquirir nueva información. La aplicación de Shibley-2 es de 22 minutos aproximadamente (10 minutos para Vocabulario y 12 minutos para Abstracción). Se utilizó la versión dirigida a la población mexicana el rango de edad que cubre la prueba es de 6 a 88 años de edad. Para evaluar la Inteligencia cristalizada se utilizó la escala de Vocabulario con 40 reactivos tipo Likert y para evaluar la Inteligencia fluida se aplicó la escala de Abstracción con 25 breves rompecabezas alfanuméricos.

### ***Test de Matrices Progresivas de Raven (MPR), Escala Coloreada***

El Raven (Raven, Raven y Court, 1993) es un instrumento que mide el factor “G” por medio de matrices. El instrumento puede ser aplicado de manera individual o grupal, tiene una duración de 45 minutos aproximadamente y cuenta con escalas apropiadas para niños adolescentes y adultos. Se utilizó la escala CPM (Coloured Progressive Matrices') o Escala de Color; se presenta en un Cuadernillo con tres conjuntos (A, Ab y B) de 12 elementos cada uno.

A los niños y niñas que obtuvieron una estimación de inteligencia superior en el test Shibley-2 y en el Test de Matrices Progresivas de Raven, se les aplicó un instrumento para evaluar su coeficiente intelectual

### ***Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV (WISC.IV)***

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV (WISC-IV) (Wechsler, 2003) es un instrumento psicométrico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva, que permite conocer el Coeficiente Total (CIT), está dirigido a niños de 6 a 16 años de edad. El Wisc IV está conformado por cuatro puntuaciones compuestas, que en conjunto componen el Coeficiente Intelectual Total. Esas puntuaciones compuestas están conformadas por subpruebas; la puntuación compuesta de: 1. Índice de Razonamiento Perceptual (IRP) se evalúa con las subpruebas: a. Diseños con cubos, b. Conceptos con dibujos y c. Matrices; 2. Índice de Memoria de Trabajo (IMT) se evalúa con las subpruebas: a. Retención de dígitos y b. Sucesión de número y letras; 3. Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) se evalúa con las subpruebas: a. Búsqueda de símbolos y b. Claves; 4. Índice de Comprensión Verbal (ICV) se evalúa con las subpruebas de: a. Semejanzas, b. Vocabulario y c. Comprensión.

La Escala de Inteligencia de Wechsler (Wisc IV), es la más utilizada para medir la inteligencia de niños con sospecha de ser sobresalientes (Leyva y Ortiz (2016); Gagné (2015) y Pereira & Lubart 2016).

También se tuvo el objetivo de la fase fue conocer qué habilidades comunicativas y competencias de ciudadanía podían evocar y reconocer los participantes. Los instrumentos utilizados se aplicaron al inicio de la Intervención Educativa a manera de pre evaluación. Los instrumentos fueron seleccionados por contener una amplia gama temática de ítems que evalúan diferentes habilidades comunicativas y permiten la autoevaluación de habilidades comunicativas. Así como también, se diseñó un cuestionario para evaluar el conocimiento sobre la relación entre las habilidades comunicativas y ciudadanía

### ***Inventario de Asertividad I y II***

Los inventarios de Asertividad I y II (Faxas, et. al.,2007) tienen como base otros inventarios como el de Gambрил y Richey, el inventario de Rathus que son instrumentos ya estandarizados. Ambos, tienen como objetivo indagar en acciones y actitudes que conforman habilidades comunicativas asertivas. En específico, tienen como objetivo de indagar en la comodidad que sienten los sujetos al hacer determinadas actividades.

### ***Diagnóstico de Habilidades Comunicativas Asertivas***

El Diagnóstico de Asertividad (Faxas, et. al.,2007) permite conocer las practicas asertivas que realizan o no los sujetos en el área de Lenguaje no verbal.

### ***Evaluando tu comportamiento Asertivo***

El test Evaluando tu comportamiento asertivo (Faxas, et. al.,2007) permite conocer el nivel de comportamiento asertivo general en la cotidianidad y la práctica de acciones asertivas específicas en áreas como la empatía y el dialogo.

### ***Cuestionario***

Por último, se diseñó un cuestionario para indagar el conocimiento que se tenía sobre el contenido temático de la Intervención Educativa; los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes, el estilo comunicativo (pasivo, asertivo y agresivo), convivencia y empatía.

### **3.3.2 Segunda fase:**

La tercera fase tuvo como objetivo evaluar las habilidades comunicativas y competencias de ciudadanía después de la Intervención Educativa. Los instrumentos utilizados se aplicaron fueron los mismos que se aplicaron al inicio de la Intervención Educativa a manera de post evaluación.

### **3.4 Procedimiento**

#### **3.4.1 Primera fase: Evaluación de Coeficiente Intelectual**

Se realizaron aplicaciones de la Escala Breve de Inteligencia Shipley-2. (Shipley, Gruber, Martin & Klein, 2009) a niños y niñas de escuelas primarias públicas, que estuvieran cercanas a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), con la finalidad de detectar a una población que no tuviese dificultades para trasladarse a la Universidad durante los procesos de evaluación e intervención. En total se aplicó la Escala del Shipley-2 en ocho escuelas públicas, tanto de turno vespertino como matutino, a los grados de tercero a sexto. Se obtuvieron en total 910 aplicaciones de este primer instrumento. Los niños y niñas que obtuvieron puntajes sobresalientes, se le hizo llegar una invitación a una junta informativa sobre el proyecto, la cual se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los niños, niñas y padres de familia interesados en participar en el proyecto fueron agendados para la segunda evaluación con la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV (WISC-IV) (Wechsler, 2003), de igual manera se entregaron Cartas de consentimiento (anexo1), carta de información (anexo 2) y la carta de sentimiento para menores de 12 años (anexo 3).

Al mismo tiempo se difundió información sobre el proyecto por medio de carteles, volantes, redes sociales y una estación de radio online. De igual manera, se invitó a participar en esta primera fase a niñas y niños que habían participado en las Olimpiadas del Conocimiento a nivel estatal. Se acudió a escuelas para dejar invitaciones dirigidas a niños y niñas con sospecha de tener un potencial intelectual alto.

Se dieron sesiones informativas a los padres interesados en el proyecto. Se agendaron las evaluaciones de los niños y se entregaron cartas de consentimiento, información y asentimiento para menores como requisito para proceder a evaluar a los niños.

En total se evaluaron 42 niños y niñas, de los cuales doce podían ser parte del grupo de participantes. Sin embargo, solo seis pudieron asistir a la Intervención Educativa.

Se citó a los niños y niñas seleccionadas en conjunto con sus padres para dar inicio a la Intervención Educativa de habilidades comunicativas. En esta primera sesión se aplicaron los instrumentos de Evaluando tu comportamiento asertivo, el inventario de Asertividad I, el Inventario de Asertividad II, el Diagnóstico de Asertividad (Faxas, et. al., 2007); el test CEIC I y II (Díaz- Aguado, Royo y Martínez, 1995), el cuestionario Percepción de sí mismo y de los familiares (Rodríguez, Díaz y Rodríguez, 2015) y el cuestionario de autoría propia, a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes intelectuales, mientras que a los padres de familia se les brindaba un espacio para resolver dudas y la información necesaria sobre la intervención.

#### 3.4.2 Segunda fase: Intervención Educativa y evaluación final.

Se dio inicio a la Intervención Educativa; en total se tuvieron diez sesiones, con una duración de dos horas de cada una.

Una vez terminada la Intervención Educativa, se dio inicio a la evaluación final, se aplicaron nuevamente los instrumentos de evaluación. Para finalizar la Intervención Educativa se citó nuevamente a los padres de familia para mostrar los productos realizados durante la Intervención Educativa y las temáticas abordadas durante la misma.

#### **3.4.3 Exposición de Resultados**

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos, así como la comparación entre la evaluación inicial y final respecto a dos categorías: Habilidades Comunicativas y Competencias ciudadanas. De las Habilidades Comunicativas se evaluó 1.a Lenguaje verbal; 1.b Lenguaje no verbal; 1.c Asertividad. En la segunda categoría se encuentra Y de las Competencias ciudadanas se evaluaron las categorías 2.a Convivencia y 2.b Empatía.

Los ítems contenidos en las categorías y subcategorías anteriores se presentan en la Tabla 7

TABLA 7  
CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS E ÍTEMS DE ANÁLISIS

Categoría	Subcategoría	Ítems
<b>Habilidades comunicativas</b>	Lenguaje verbal	<b>Comodidad al hacer preguntas y ofrecer disculpas</b>
		Pedir un favor a alguien
		Disculpase cuando se está en un error
		Preguntar al tener una duda
		Preguntar si ha ofendido a alguien
		<b>Comodidad al elogiar a los demás y aceptar elogios</b>
		Elogiar a un amigo
		Aceptar cumplidos y elogios
		Expresar sentimientos, opiniones e ideas
		Informar a una persona que usted estima mucho, que ha dicho algo que le molesta
		Decir a una persona lo injusta que ha sido
		Soy abierto y franco acerca de mis sentimientos
		Muy frecuentemente paso un momento difícil para decir "No"
		Siempre estoy dispuesto a expresar mi opinión
		<b>Habilidades para dialogar</b>
Cuando conversas con los demás, los escuchas sin interrumpir		
Cuando existen distintas opiniones, emites la tuya sin demandar que prevalezca		
Cuando existen distintas opiniones emites la tuya		



Categoría	Subcategoría	Ítems
		<p>frenando el impulso de opinar en todo</p> <p>Cuando haces comentarios buscas que estos sean apropiados a la situación, al momento</p>
	Lenguaje no verbal	<p><b>Expresión del lenguaje no verbal</b></p> <p>Cuando hablas, ves a los ojos, tu expresión es firme y segura</p> <p>Los ademanes o gestos son congruentes con lo que expones</p> <p>El tono de voz es adecuado, se enfatizan las palabras claves</p> <p>La velocidad con la que hablas es adecuada, ni demasiado rápida o lenta</p>
	Asertividad	<p><b>Asertividad</b></p> <p>Estilo comunicativo</p> <p>Comportamiento asertivo</p>
<b>Competencias Ciudadanas</b>	Convivencia	<p><b>Convivencia</b></p> <p>Derechos Humanos de niños, niñas y jóvenes</p> <p>Concepto de asertividad</p> <p>Necesidad de otros</p> <p>La buena convivencia se basa en los valores y en una comunicación asertiva</p>
	Empatía	<p><b>Exteriorización de la empatía</b></p> <p>Tratas de ser sensible a la situación por la que otros pasan sin por ello renunciar a tus metas.</p> <p>Cuando otras personas están ocupadas tratas de no permanecer con ellas demasiado tiempo. Cuando haces bromas evitas ser hiriente</p> <p>Cuando otra persona se equivoca evitas burlarte o hacer comentarios negativos</p> <p>Soy cuidadoso para evitar lastimar los sentimientos de otras personas, aun cuando siento que he sido lastimado</p>

---

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Ítems</b>
------------------	---------------------	--------------

---

Nota: autoría propia

## **CAPÍTULO 4 DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS.**

### **INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.**

En el presente capítulo se muestra el desarrollo de la Intervención Educativa orientada a mejorar las habilidades comunicativas y su relación con la convivencia de los niños y niñas con alta capacidad intelectual.

Como parte de la primera fase se inició con la aplicación del test Evaluando tu comportamiento asertivo, el Inventario de Asertividad I, el Inventario de Asertividad II, el Diagnóstico de Asertividad (Faxas, et. al., 2007) y el Cuestionario. Se destinaron dos días para esta etapa, el primer día de evaluación se llevó a cabo en la Biblioteca Infantil de la Biblioteca Gómez Morín y el segundo día se realizó en el edificio E, salón 1 de la Facultad de Psicología.

Se dio inicio a la Intervención Educativa. Las sesiones tuvieron lugar en la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

A continuación, se muestra de manera general los contenidos que se diseñaron para la Intervención Educativa.

TABLA 8  
*SESIONES Y TEMÁTICAS DE LA INTERVENCIÓN*

SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	TEMÁTICA	CATEGORÍA
A	Evaluación Inicial	Evaluaciones sobre comunicación, asertividad, percepción sobre sí mismos y de los familiares.	Habilidades comunicativas y Competencias ciudadanas
1	Encuadre de la Intervención Educativa	Integración grupal. Características de la asertividad. Establecimiento de normas.	Habilidades comunicativas
2	Comunicación y Convivencia	Derechos de los niños y las niñas en la convivencia.	Competencias ciudadanas y Habilidades comunicativas
3	HC en el área no verbal	Estilos de comunicación. Lenguaje corporal y su importancia en el diálogo: posturas, expresiones. El lenguaje no verbal y la asertividad.	Habilidades comunicativas
4	HC en el área verbal; expresión de sentimientos y opiniones contrarias	Expresión de posturas a favor o en contra respecto a un tema. Actitudes que posibilitan la comunicación y actitudes que la limitan.  El tono y volumen en la comunicación.	Habilidades comunicativas
5	HC en el área verbal: dar y recibir cumplidos	Cualidades y características positivas valoradas por sí mismos y por sus familiares. Reconocer las características positivas que posee el otro.	Habilidades comunicativas

---

Comunicación asertiva.			
6	HC en el área cognitiva; relajación como antagónico a la ansiedad y crítica constructiva vs destructiva.	Los errores y fracasos como puntos de crecimiento. Técnicas de relajación. Empatía	Habilidades comunicativas y Competencias ciudadanas
7	Problemáticas en la convivencia y el guion asertivo	Estructuras del guion asertivo. Solución a las problemáticas cotidianas a usando el guion asertivo.	Habilidades comunicativas
8	Visita a la BIUAQ	Libros de amistad.	Habilidades comunicativas
9	Leyéndonos	Características personales: fortalezas, defectos.	Habilidades comunicativas y Competencias ciudadanas
10	Prepararnos para la TV UAQ	Cómo me ven los demás, cómo me gustaría que me vieran los demás. Trabajar con las preguntas de la entrevista.	Habilidades comunicativas y Competencias ciudadanas
B	Evaluación Final	Evaluaciones sobre comunicación, asertividad, percepción sobre sí mismos y de los familiares.	Habilidades comunicativas y Competencias ciudadanas
11	Entrevista en TV UAQ, programa “Ciencia y Cultura en corto”	Entrevista de acuerdo a los contenidos revisados en la Intervención Educativa.	

---

Sesiones durante la intervención, que corresponde a la segunda y tercera fase de la investigación. HC= Habilidades Comunicativas, TV UAQ= Televisión de la Universidad Autónoma de Querétaro, BIUAQ= Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Al finalizar la Intervención Educativa se realizó una junta con los padres de familia, se expusieron las actividades y productos realizados durante la Intervención Educativa.

*A CONTINUACIÓN, SE MUESTRAN LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA HACER DE SU CONOCIMIENTO EL DESEMPEÑO GRUPAL ANTE LOS CONTENIDOS DEL CURSO, ASÍ COMO LOS LOGROS OBSERVADOS.*

TABLA 9  
*SESIÓN 1 ENCUADRE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA*

Objetivo	Procedimiento
<b>Actividad 1: “Yo nunca nunca”</b>	
<b>Fomentar la incorporación de todos los participantes en el grupo.</b> <b>Conocer los intereses particulares de los participantes.</b>	1. Los niños se sentaron en círculo todos se presentaron en orden; dijeron su nombre y edad. 2. Se retiró una silla, se abrió un poco más el círculo con las sillas. La persona que se quedó sin silla se colocó en el centro del círculo y dijo algún gusto o experiencia. 3. Se cambiaron de lugar las personas que también había coincidido con lo dicho y así de forma sucesiva.
Materiales/Tiempo: Sillas. 15 minutos	
<b>Actividad 2: El frasco de los pensamientos de Morfeo.</b>	
<b>Conocer lo que motiva a los participantes.</b> <b>Identificar cómo pueden lograr sus objetivos con ayuda de la comunicación asertiva.</b>	1. Se explicó quién es Morfeo dentro de la mitología y se les enseñó el frasco. 2. Se les pidió que en una tarjeta escribieran qué les hace soñar o sentirse motivados. Una vez escrito esto se les dio la consigna de que reflexionaran sobre cómo el asertividad les ayudaría a lograr esto. Y se les pidió que en una frase resumieran su pensamiento. 3. Se colocó el frasco en medio del círculo, cada uno depositó su papelito en el frasco.
Materiales/ Tiempo: Frasco de Morfeo, tarjetas de los sueños, lápices, cartulina, cinta adhesiva. 20 minutos.	
<b>Actividad 3: Los médicos de la Sra. Asertividad.</b>	
<b>Conocer lo que los participantes saben de la asertividad.</b>	1. Se pidió que en papelitos de colores escribieran lo que ellos consideraran qué es la asertividad; pueden ser definiciones, experiencias, diálogos, emociones o frases
<b>Exponer las bases de la asertividad.</b>	2. Una vez que escribieron sobre los papelitos, se pidió que formaran parejas; uno era el Dr. y otra la Sra. Asertividad que había perdido la memoria y necesitaba que el Dr. Le recordará qué era la asertividad.
3. Una vez hecha la representación, pasaban a colocarlas	

Objetivo	Procedimiento
<b>Crear un reglamento interno de manera colaborativa entre todos los miembros del grupos.</b>	<p>sobre el dibujo del esqueleto de la Sra. Asertividad.</p> <p>Materiales/ Tiempo: Radiografía de la Sra. Asertividad, papeles de colores en forma de hueso, plumones, cinta adhesiva, plumones para pizarrón. 25 minutos.</p> <p><b>Actividad 4: Contrato social</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.En un pizarrón se escribieron las propuestas de los miembros del grupo.</li> <li>2.Se votó por las reglas y se escribieron en papelitos. Estos se pagaron en una cartulina.</li> <li>3.Todos y todas firman con su huella el contrato social.</li> <li>4.Se hizo el cierre de la sesión.</li> </ol> <p>Materiales/ Tiempo: pizarrón, plumones para pizarrón, plumones, papelitos, pegamento y pintura. 25 minutos</p>

Nota: Autoría propia.

Durante la sesión 1 de la intervención los niños se mostraron muy cooperativos y contentos. En la actividad “Los médicos de la Sra. Asertividad” y en la de “El frasco de los pensamientos de Morfeo” en general sus respuestas fueron orientadas hacia hacer cosas benéficas para la sociedad. Al momento, de construir el reglamento del salón, los niños decidieron poner demasiadas reglas, parece ser que para los niños la cantidad de reglas es equivalente a la calidad de convivencia. De acuerdo con lo observado, se puede interpretar de manera general que los niños poseían información básica sobre el concepto de asertividad como parte de las habilidades comunicativas. La mayoría de sus metas a largo plazo se encontraban dirigidas a hacer cambios en la sociedad para que esta fuese más justa y equitativa, por ejemplo, “Crear un robot que ayude a la humanidad” o “Ser doctora para ayudar a los niños pobres”. También se observó que los niños buscan socializar con otros niños varones, que con las niñas.

TABLA 10  
 SESIÓN 2 COMUNICACIÓN Y CONVIVENCIA

Objetivo	Procedimiento
<b>Actividad 1: El tesoro</b>	
<p><b>Trabajar con los derechos de los niños y las niñas y la importancia que estos tienen en la convivencia.</b></p>	<p>1. Se escondieron papelitos con los derechos de los niños y las niñas. Se pidió que los encontraran.            2. Una vez que encontraron todos los papelitos se hicieron parejas y expusieron porque son importantes para la convivencia</p> <p>Materiales/ Tiempo: papelitos con los derechos de los niños y las niñas, cinta adhesiva. 25 minutos.</p>
<b>Actividad 2: Estilos de comunicación</b>	
<p><b>Exponer los tres estilos comunicativos: agresivo, pasivo y asertivo.            Relacionar los estilos comunicativos con los personajes del cuento.            Identificar las características de cada estilo comunicativo.</b></p>	<p>1. Se contó el cuento de 'La peor señora del mundo'. Se abrió una charla sobre los personajes del cuento y sus características.            2. Se expusieron los tres estilos comunicativos que irán asociados a tres personajes: la tortuga (pasivo), el dragón (agresivo) y la persona (asertivo)            3. Se mostraron las tres tarjetas de los estilos comunicativos, y se pegaron en el pizarrón. Los participantes relacionaron a los personajes con su estilo comunicativo y después escribieron de debajo de las imágenes las características de cada estilo.</p> <p>Materiales/ Tiempo: tarjetas, cinta adhesiva, plumones para pizarrón, cuento: La Peor Señora del Mundo de Francisco Hinojosa. 30 min.</p>
<b>Actividad 3: Buscando soluciones</b>	
<p><b>Los niños y las niñas propongan como solucionar un conflicto de manera asertiva.            Darse cuenta que un problema se puede resolver de diferentes maneras, siendo asertivo.</b></p>	<p>1. Se formaron dos equipos.            2. Los participantes realizaron una representación de una situación que se resuelva de forma asertiva.            3. Se dieron 10 minutos para que pensarán cómo podían solucionar la problemática elegida.            4. Actuaron frente a sus compañeros.</p> <p>Materiales/Tiempo: Situaciones. 30 minutos.</p>

Nota: Autoría propia. Cuento "La peor señora del mundo" (Hinojosa, 1996).

Durante la segunda sesión se observó que los niños mantuvieron una actitud cooperativa y de interés en el cuento La peor señora del mundo (Hinojosa, 1996). El cuento llamó su atención y fue una vía apropiada que les facilitó la identificación de los estilos comunicativos gracias a los personajes de “La peor señora del mundo”. Durante la actividad Buscando soluciones los sujetos expusieron una situación conflictiva y su posible solución asertiva. Tanto los niños, como las niñas mostraron situaciones cotidianas como: la administración del uso del control de la televisión o llegar a un acuerdo entre hermanos a la hora de jugar. De acuerdo a lo observado, de manera general se puede interpretar que, el estilo comunicativo del grupo tiende a ser pasivo y en ocasiones agresivo, si uno de los niños hace algo que al grupo no le gusta no le hacen saber la molestia verbalmente y prefieren quedarse callados, en otras actividades omiten pedir las cosas por favor y dar las gracias, suelen aventarse los objetos como el borrador y no prestan atención cuando otro compañero habla o lo interrumpen con temas ajenos.

TABLA 11

*SESIÓN 3 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL ÁREA NO VERBAL*

<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>
	<b>Actividad 1: El cuerpo habla.</b>
<b>Exponer los significados comunicativos de las posturas corporales y expresiones faciales.</b>	1. Se expusieron imágenes sobre el lenguaje no verbal. 2. Los niños y niñas también comentaron que pueden significar las expresiones.  Materiales/Tiempo Diapositivas: Imágenes y videos. 20 minutos.
	<b>Actividad 2: La importancia del lenguaje no verbal .</b>
<b>Exponer la importancia del lenguaje no verbal</b>	1. Se expuso la importancia del lenguaje no verbal. Se inició un debate.  Materiales/Tiempo 20 minutos.



---

**Representar roles o situaciones únicamente de manera no verbal.**

**Actividad 3: Las audiciones.**

1. Se mencionó uno a uno de los participantes, se les pidió que interpretarían una determinada situación o personajes lo más pegado a la realidad. También se pidió que interpretaran la música que se reproducía.

Materiales/ Tiempo música  
30 minutos.

---

Nota: Autoría propia

De acuerdo con lo observado durante la sesión 3, la temática del lenguaje no verbal provocó que los niños participaran activamente durante toda la sesión. La actividad de la importancia del lenguaje no verbal exigió que los sujetos interpretaran determinados roles o canciones, se les escogió un papel que fuese lo opuesto a sus personalidades o las actitudes que presentaban, por ejemplo, a un sujeto que se le pasaba hablando e inquieto, se le dio la tarea de interpretar a una persona más tranquila, con movimientos sutiles o a otro que se mostraba la mayor parte del tiempo introvertido, se le pidió que actuara como una persona extrovertida. Al inicio de la actividad se pudo observar que para algunos niños fue difícil ejecutar el papel, pero, finalmente concluyeron con éxito la actividad. De acuerdo a lo observado en el grupo, de manera general, el lenguaje no verbal es un área poco auto explorada y controlada. Los sujetos frecuentemente hacían muecas de desaprobación hacia algunas opiniones de sus pares, probablemente no se daban cuenta que lo hacían, pero, tampoco era algo que los demás comentaban, parece ser que es difícil expresar lo que es molesto y pensar en las acciones y actitudes que pueden lastimar a la otra persona.

TABLA 12

*SESIÓN 4 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL ÁREA VERBAL: EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y OPINIONES CONTRARIAS*

Objetivo	Procedimiento
<b>Expresar posturas a favor o en contra con respeto y de forma asertiva.</b>	<p><b>Actividad 1: Cine debate</b></p> <p>1. Se proyectó el video del “Espantapájaros”. 2. Una vez terminado el video se dividirá el grupo en dos; unos tomarán una postura a favor de la acción del protagonista y los demás en contra.</p> <p>3. De manera individual y en privado se les dio a los participantes un rol: el negativo, el que interrumpe, el que dice cosas fuera del tema, el que nunca opina, el que busca que otros opinen.</p> <p>4. A los 15 minutos de actividad ambos equipos armaran una conclusión. E intentarán hacer una sola conclusión para el tema.</p> <p>Materiales/ Tiempo video, plumones., hojas. 25 minutos</p>
<b>Trabajar con el tono y volumen de voz a través de un audio cuento.</b>	<p><b>Actividad 2 : Audio cuentos</b></p> <p>1. Se expusieron algunos audios y los niños y niñas tenían que adivinar de qué emoción o situación se trataba.</p> <p>2. Se hicieron dos equipos, se les pidió que elaboran un cuento breve en el que utilizaran los diferentes tonos y volúmenes vistos y la asertividad.</p> <p>3. Se grabaron los cuentos en una computadora.</p> <p>Materiales/Tiempo: audios, grabador de voz, hojas y lápices. 35 min.</p>

Nota: Autoría propia.

En esta sesión para la creación de los audio-cuentos, el grupo se dividió en dos grupos; uno de niños y otro de niñas, vale la pena señalar que ellos decidieron como agruparse, el dato más importante fue que las niñas lograron organizarse y desarrollar rápidamente su cuento, considerando la opinión de todas. En cambio, en el equipo de los niños se mostró dificultades para

llegar a acuerdos. Los niños mayores fueron quienes decidieron finalmente el contenido del audio cuento.

TABLA 13

*SESIÓN 5 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL ÁREA VERBAL: DAR Y RECIBIR CUMPLIDOS*

Objetivo	Procedimiento
<b>Incentivar el reconocimiento de las características positivas:</b> a) <b>En la familia.</b> b) <b>En el grupo.</b>	<b>Actividad 1: El árbol</b> 1. En la sesión previa se mandó la consigna de dibujar un árbol que tenga raíces, tronco y fruto. En casa, la familia escribió sobre el tronco las características personales que valoran del niño o niña. Para esta sesión se trajo el dibujo. 2. Se expusieron los árboles. 3. identificaron las características que compartían con sus compañeros. Materiales/ Tiempo Dibujos de los árboles. 25 minutos.
<b>Reconocer objetivamente en otras personas sus características positivas. Promover la expresión asertiva.</b>	<b>Actividad 2: Observación objetiva</b> 1. Se pidió que realizaran un dibujo de una persona que no les agradara y escribieran algunas cualidades de esa persona. 2. Expusieron frente al grupo su dibujo y se les pregunta ¿Cómo te sentirías al saber que esa persona también reconoce en ti cualidades positivas? 3. Se realizó un cierre en donde todos estábamos en un círculo e hicimos un ejercicio breve de respiraciones. Materiales/ Tiempo: hojas de papel, colores, plumones, lápices, diapositivas. 45 minutos.
<b>En equipo organizar el producto final, poniendo en práctica las habilidades asertivas que se ven el curso.</b>	<b>Actividad 3: Trabajo final</b> Se explicó que el producto final la Intervención Educativa era un posible programa de televisión o radio en donde tenían que hablar acerca de los temas vistos en el curso. Materiales/Tiempo pizarrón, plumones para pizarrón. 10 minutos.

Nota: Autoría propia.

Durante la sesión 5, en la actividad Observación objetiva consistió en que los niños hicieran un dibujo de una persona que no les agradara tanto y escribirán dos cualidades de esa persona. De acuerdo con lo observado, a nivel grupal para los sujetos fue una tarea difícil de completar. Después de la actividad la empatía en el grupo se elevó. Los sujetos expresaron que sus

conductas se intentaban apegar a no herir a otras personas como a ellos los habían herido, en otras palabras, buscaban ser buenos amigos, evitaban burlarse de otras personas, evitaban presumir sus logros u objetos. Parece ser, que los niños tuvieron claro que la empatía y el respeto son valores indispensables para una convivencia de paz.

TABLA 14

*SESIÓN 6 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL ÁREA COGNITIVA: RELAJACIÓN COMO ANTAGÓNICA A LA ANSIEDAD Y CRÍTICA CONSTRUCTIVA VS DESTRUCTIVA*

Objetivo	Procedimiento
<p><b>Difundir cómo los errores y fracasos son puntos de oportunidad y crecimiento. Exponer técnicas de relajación para contrarrestar la ansiedad</b></p>	<p><b>Actividad 1 : Alquimia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explicó y se debatió la visión tradicional- cultural que se tiene sobre los errores, fracasos y críticas.</li> <li>2. A través de la alquimia se transforman piedras en diamantes.</li> <li>3. Se dividió el grupo en dos equipos.</li> <li>4. La dinámica consistió en que en equipo deletrearán correctamente 2 palabras clave; todos tenían que decir una letra, de manera ordenada y sin decirle a su compañero o compañera la letra que le toca.</li> <li>5. Si el equipo no logra deletrear correctamente la palabra en el primer intento, esa misma palabra se pasa al segundo equipo.</li> <li>6. Cuando un equipo lograba deletrear correctamente dos palabras los integrantes salen corriendo a tomar un globo que contiene adentro una situación. Ambos equipos debían tener globos.</li> <li>7. Una vez que cada integrante tuvo su globo, lo rompieron y leyeron la situación, como alquimistas debían transmutar la situación y resolverla de una forma asertiva y así cada uno obtuvo un diamante.</li> </ol> <p>Materiales/Tiempo globos con situaciones, cinta adhesiva., diamantes de plástico. 30 minutos.</p>
<p><b>Promover el uso de las técnicas de relajación como una herramienta que disminuye la ansiedad.</b></p>	<p><b>Actividad 2: Técnicas de relajación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explicó la técnica de la respiración corta; no respiraciones largas y profundas.</li> <li>2. Se hicieron ejercicios de relajación consciente.</li> <li>3. Se practicó el ejercicio de visualización de la aproximación de las emociones.</li> </ol>

Objetivo	Procedimiento
	Materiales/ Tiempo Música para relajación. 15- 20 minutos
<b>Trabajar el concepto empatía a través de una historia y sus personajes</b>	<p><b>Actividad 3: Contamos una historia</b></p> <p>1. Se leyó la historia del libro Programa integral de altas capacidades (Rodríguez y Díaz, 2015), de la Sesión 12.</p> <p>2. Reflexión.</p> <p>3, Compromiso.</p> <p>Materiales/Tiempo No se requiere. 20 minutos.</p>
<b>Observar cómo es la convivencia grupal a través del juego</b>	<p><b>Actividad 4: Adivina la canción</b></p> <p>1. Se reprodujeron canciones en la computadora y los y las niñas tenían que adivinar de qué canción se trataba.</p> <p>Materiales/Tiempo Computadora con acceso a internet. 10 minutos</p>

Nota: Autoría propia. Sesión 12, Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos” (Rodríguez y Díaz, 2015).

En la sesión 6 se pudo observar que los niños trabajaban muy bien cuando a actividad era dirigida por un adulto, pero, cuando la actividad era dirigida por ellos, dejan de lado habilidades comunicativas como el diálogo. Por lo que se puede pensar que a los sujetos les es difícil entablar crear espacios para el diálogo y así llegar a acuerdos.

TABLA 15

*SESIÓN 7 PROBLEMÁTICAS EN LA CONVIVENCIA Y EN EL GUION ASERTIVO*

Objetivo	Procedimiento
<b>Actividad 1: Conociendo las estructuras del guion asertivo.</b>	
<b>Exponer los elementos que componen al guion asertivo: la situación, los sentimientos, la necesidad y consecuencias.</b>	<p>1. Se presentaron los elementos a analizar en contexto y una situación problemática cotidiana.</p> <p>2. Se expusieron algunas situaciones en la que los y las niñas identifiquen los elementos.</p> <p>Materiales/Tiempo: Diapositivas. 15 minutos.</p>

Objetivo	Procedimiento
<b>Actividad 2: ¿Qué hay de bajo del iceberg?</b>	
<b>Identificar correctamente los componentes del guion asertivo en una situación externa.</b>	1. Se proyectaron tres videos. Materiales/Tiempo: Videos. 20 minutos.
<b>Actividad 3: Circulo de apoyo</b>	
<b>Analizar situaciones cotidianas con el guion asertivo para llegar a una solución o alternativas de comportamiento.</b>	1. Cada miembro expresó una situación que le generaba ansiedad, estrés, enfado o tristeza. 2. Todo el grupo hacía un análisis de las situaciones con el guion asertivo, y se daban opciones sobre cómo resolver las situaciones.  Materiales/Tiempo Música. 30 minutos

Nota: Autoría propia.

De acuerdo con la dinámica grupal observada durante la sesión 7, se puede analizar que, los sujetos integraban en su comportamiento actitudes como escuchar sin interrumpir y preguntar al tener una duda. Durante la actividad “Círculo de apoyo” los sujetos propusieron soluciones que contemplaban un análisis de la situación, utilizando el guion asertivo, con alternativas justas y equitativas.

TABLA 16  
*SESIÓN 8 VISITA A LA BIUAQ*

Objetivo	Procedimiento
<b>Actividad 1: Conociendo la BIUAQ</b>	
<b>Conocer las reglas internas de Biauq.</b>	1. Para llegar a BIUAQ se pusieron normas y se organizó el grupo. 2. Una vez en BIUAQ, la chica encargada de la mañana les explicó las normas de la biblioteca y les leyó un cuento que tenía que ver con las relaciones interpersonales y las normas de convivencia Materiales/Tiempo. 25 minutos
<b>Actividad 2: Leyendo en BIUAQ</b>	
<b>Conocer la interacción de los participantes en un espacio diferente al salón.</b>	1. Una vez terminada la lectura por la moderadora de BIUAQ, algunos niños y niñas quisieron leerles a sus compañeros Materiales/Tiempo: 15 minutos

Objetivo	Procedimiento
	<b>Actividad 3: Explorando en BIUAQ</b>
<b>Explorar a los libros de BIUAQ</b>	1.Los niños y niñas tuvieron su tiempo para la exploración libre. 2.Al terminar los 15 minutos volvimos a recordar las reglas y organización para volver al salón de clases. Materiales/Tiempo:15 minutos

Nota: Autoría propia.

Durante la sesión 8 se pudo observar que, los niños expresaron un comportamiento solidario, de cuidado que se vio reflejado en actividades como que todos se escuchaban, todos leyeron a los demás, todos compartían sus descubrimientos. Los libros leídos por la encargada de la biblioteca fueron orientados hacia temáticas sobre la amistad y la convivencia.

TABLA 17  
*SESIÓN 9 LEYÉNDONOS*

Objetivo	Procedimiento
	<b>Actividad 1: Leyendo al Hombrecillo de papel</b>
<b>Identificar los personajes y temáticas abordadas en el cuento.</b>	Se leyó el cuento a los niños y niñas. Durante la lectura se iban haciendo preguntas que indagaran la opinión de los niños y niñas. Al finalizar la lectura se hizo una reflexión sobre el cuento “El hombrecillo de papel” (Alonso, 2008) y lo que tenía escrito.  Materiales/Tiempo: Cuento El hombrecillo de papel de Alonso (2008) .20 minutos.
<b>Reconocer las características propias. Reconocer las características positivas en los demás.</b>	<b>Actividad 2: Editándonos</b> 1.Se les pidió que dibujaran en una hoja de papel su silueta. Una vez hecho lo anterior, se les pidió que, dentro de las siluetas, escribieran lo que les gustaría que los demás leyeran de ellos mismos. 2.Se les entregaron corazones de papel donde escribían una característica positiva de sus compañeros. Pegaron los corazones en sus hojas. 3.Al final todos leyeron sus muñequitos y corazones.

---

Materiales/Tiempo: Hojas lápices.15 minutos

**Actividad 3: Trabajando duro para ser mejores personas.**

**Identificar las debilidades de manera personal. Reflexionar sobre cómo mejorar estos puntos a trabajar con ayuda de la asertividad.**

1.Se pido a los niños y niñas que pensarán un momento sobre sus áreas a trabajar o lo que ellos consideraban defectos. Posteriormente los escribieron en su hoja.  
2.Para finalizar leyeron esas características y entre ellos se dieron consejos para mejorar o corregirlos.  
3.Para ir cerrando la Intervención Educativa, todos hicimos un círculo y nos tomamos de las manos. Agradecemos a todos por estar ahí y por habernos acompañado durante la Intervención Educativa. Nos abrazamos.

---

**Materiales/Tiempo: Hojas, Lápices .15 minutos**

Nota: Autoría propia. Alonso, F. (2008). El Hombrecillo de papel. Editorial Everest.

Durante 9 se leyó el cuento “El hombrecillo de papel” parte de la trama consiste en que este personaje está hecho de noticias del periódico, mayormente trágicas, lo significativo en esta actividad es que los niños expresaron su preocupación por distintos temas: las guerras, la contaminación en la ciudad y la hambruna, lo cual coincide con la preocupación por temas sociales afirmada por Clark (2008).

TABLA 18  
*SESIÓN 10 PREPARARNOS PARA LA TV UAQ*

Objetivo	Procedimiento
	<b>Actividad 1: La entrevista</b>
<b>Trabajar las preguntas.</b>	<p>1.Los niños y niñas anotaron las preguntas para la respuesta. 2.Entre todos respondimos y armamos las respuestas.</p> <p>Materiales/Tiempo: hojas, lápices, pizarrón, plumones para pizarrón. 28 minutos</p>
	<b>Actividad 2: Juegos libres</b>
<b>Organizar juegos colectivamente.</b>	1.Los niños y niñas se organizaron para jugar colectivamente.



Objetivo	Procedimiento
Materiales/Tiempo:20 minutos.	

Nota: Autoría propia.

Durante la sesión 10 los participaron activamente para contestar las preguntas diseñadas para la entrevista en la TV UAQ. Por medio de la actividad de la entrevista se reforzó el contenido del curso. Los sujetos pudieron crear las condiciones para iniciar, mantener y concluir el diálogo y llegaron a acuerdos sobre las temáticas abordadas en la Intervención Educativa

Se considera que las actividades realizadas durante la Intervención Educativa permitieron en los sujetos la expresión de las habilidades y actitudes de empatía, respeto, comprensión, de diálogo y el compromiso que sienten para hacer cosas que mejoren la dinámica social. Las habilidades mencionadas y otras más como la conciencia de vinculación social y la competencia moral son implicaciones éticas que trascienden a la mera transmisión de conocimientos y que merecen ser consideradas y estimuladas desde la infancia para el desarrollo de la ciudadanía (Marina & Bernabéu, 2007; citados en Fernández, 2010). De acuerdo con las categorías de Habilidades Comunicativas y Competencias Ciudadanas, los sujetos pudieron actuar en función del diálogo, de algunos valores éticos como el respeto, la democracia y la empatía, sin embargo, aún es necesario que un agente externo ayude a regular ciertas conductas para mantener una convivencia armónica en el grupo.

## CAPITULO 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados obtenidos por los niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales en la evaluación inicial y posterior a la implementación de la Intervención Educativa para mejorar las habilidades comunicativas y con ellas las Competencias Ciudadanas. Se evaluaron dos categorías: Habilidades Comunicativas y Competencias Ciudadanas. De las Habilidades Comunicativas se evaluó Lenguaje verbal y Lenguaje no verbal; Asertividad. En la categoría de las Competencias ciudadanas se evaluaron las categorías de Convivencia y Empatía. Los datos se analizaron de manera individual y grupal. Se compararon los resultados de la evaluación inicial y final por medio de un análisis cuantitativo y cualitativo.

A continuación, se muestra la figura 5.1 con la información anterior:

FIGURA 1  
*CATEGORÍAS DE ANÁLISIS*



Figura 1 Diagrama de lista continua de imágenes sobre las categorías de análisis. Autoría propia.

En seguida se presentan los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, con un análisis cuantitativo y cualitativo. Primeramente, se exponen los datos obtenidos por cada participante, posteriormente, se muestran los resultados a nivel grupal.

## 5.1 Análisis por sujeto

En el presente apartado, se presentan los resultados obtenidos por cada participante en la intervención. Se mostrarán dos gráficas por sujeto que contienen los porcentajes totales de la evaluación inicial y final de la siguiente información:

Se obtuvieron los porcentajes de respuesta para graficar los resultados. A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de cada sujeto.

### Sujeto 1

FIGURA 2

*RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 1*

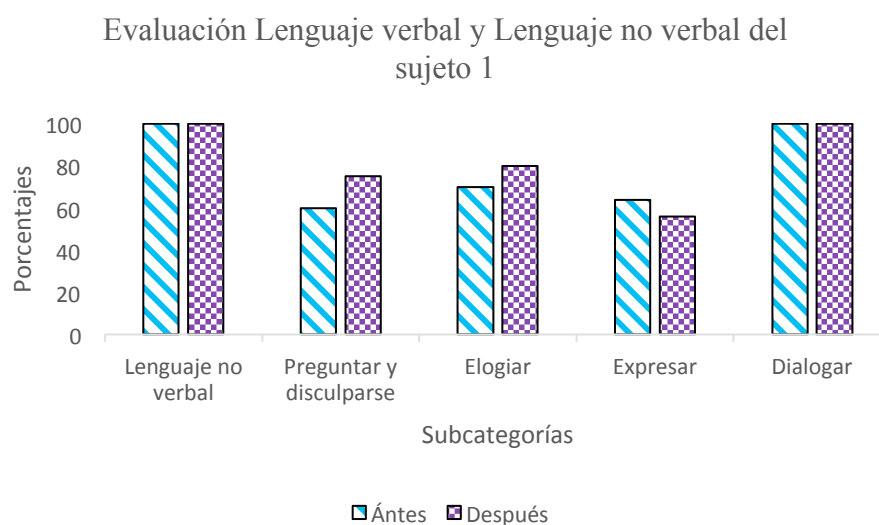


Figura 2. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 1 antes y después de la Intervención Educativa.

Antes de la intervención los porcentajes más altos correspondieron a la subcategoría lenguaje no verbal y a la subcategoría dialogar, ambos con un 100%. Seguidos de la subcategoría elogiar con un 70%, la subcategoría expresar con un 64% y por último la subcategoría preguntar y disculparse con un 60%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto

1 volvió a obtener un 100% en las subcategorías lenguaje no verbal y dialogar, el sujeto 1 aumentó los porcentajes en las subcategorías elogiar con un 80 %, preguntar y disculparse con un 75%. Pero, disminuyó el porcentaje en la subcategoría expresa con un de 56% total. El sujeto 1 alcanzó un porcentaje superior en la segunda evaluación en cuatro de las cinco subcategorías.

Clark (2008) menciona que los niños con altas capacidades intelectuales presentan un aumento de conciencia sobre sí mismos. Lo cual coincide con los datos obtenidos ya que el sujeto 1 obtuvo un alto porcentaje en la subcategoría lenguaje no verbal lo cual puede estar asociado con una alta conciencia sobre el control de su cuerpo.

La mejora de las respuestas del sujeto 1 en las subcategorías preguntar y disculparse y elogiar puede deberse al hecho de que la Intervención Educativa le brindó herramientas que le reforzaron dichas habilidades necesarias. Cabe señalar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 1 mejoró en la participación e interacción con sus pares, ya que hizo más preguntas y buscó mejorar las relaciones sociales con sus compañeros de Intervención.

FIGURA 3  
 RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 1



Figura 3. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 1 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 3 muestra los resultados en porcentajes totales obtenidos del sujeto 1 antes y después de la Intervención Educativa. Antes de la intervención los porcentajes más altos correspondieron a la subcategoría de ciudadanía y empatía con un 100%. Seguido de la Evaluación de Comportamiento Asertivo con un 87%. Posteriormente la subcategoría nivel de asertividad obtuvo un 80%, dejándola como la subcategoría con menor porcentaje. Después en de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto 1 aumentó los porcentajes en todas las subcategorías. Las subcategorías ciudadanía y empatía se mantuvieron con un 100%. La Evaluación de Comportamiento Asertivo obtuvo un 100% en la evaluación final. Y el nivel de asertividad un 90%.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes poseen una elevada empatía, lo cual coincide con el porcentaje obtenido en la primera y última la evaluación de la subcategoría empatía. El hecho de que la categoría ciudadanía haya salido alta en ambas evaluaciones puede

deberse a lo mencionado por Chaux (2014; citado en Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014) que explica que determinadas habilidades comunicativas como el diálogo, en relación a la gráfica anterior del sujeto 1, las habilidades cognitivas como el conocimiento sobre los derechos humanos y las habilidades emocionales como la empatía, constituyen conocimientos y actitudes necesarias para el desarrollo de sociedades democráticas. Por otro lado, la subcategoría nivel de asertividad solo aumentó un 10%, probablemente este hecho se deba a que como afirma Gómez (2015) la asertividad es una conducta interpersonal que involucra la expresión directa de sentimientos y la defensa de los propios derechos y de los demás, en relación a los resultados del sujeto 1 en la gráfica anterior, muestran un bajo porcentaje, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final de las subcategorías expresar, elogiar y preguntar y disculparse, por lo que estas conductas pudieron haber incidido en el resultado de la subcategoría nivel de asertividad.

La mejora de las respuestas del sujeto 1 en todas las categorías evaluadas puede deberse a las actividades realizadas durante la Intervención Educativa. O también puede ser que la técnica de agrupamiento de niños y niñas sobresalientes intelectualmente haya influido en la dinámica grupal: desde cómo se relacionaban hasta la empatía con la que se abordaron determinados temas. En cuanto a los porcentajes obtenidos en las subcategorías de ECA y nivel de asertividad y lo observado durante la Intervención Educativa, el estilo comunicativo y la conducta del sujeto 1 tiende a estar más cerca de la pasividad que de la asertividad, por lo que no coincide totalmente a los puntajes obtenidos en ambas subcategorías.

## **Sujeto 2**

FIGURA 4  
 RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 2

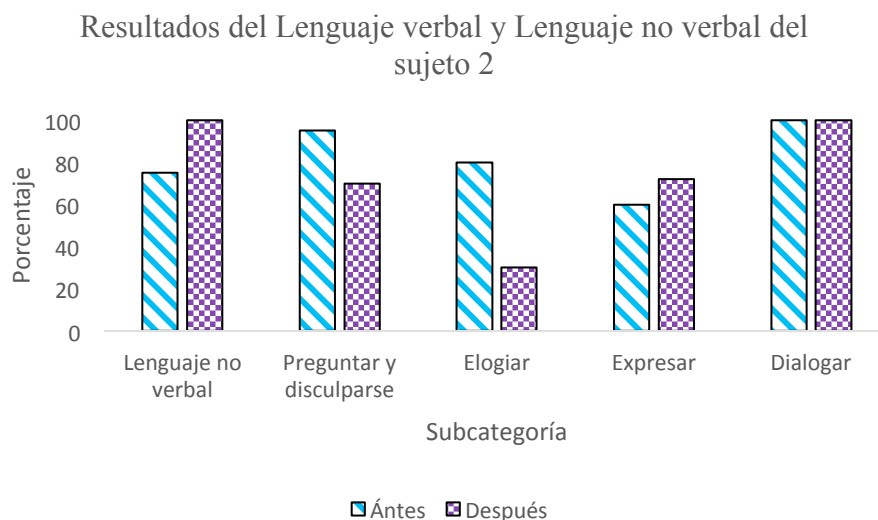


Figura 4. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 2 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 4 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 2 antes y después de la Intervención Educativa. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió a la subcategoría dialogar con un 100%. Seguido de la subcategoría preguntar y disculparse con un 95%. Posteriormente el puntaje de la subcategoría elogiar con un 80%, la subcategoría lenguaje no verbal con un 75%. Y finalmente la subcategoría expresar con un 60%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación el sujeto 2 aumentó los porcentajes únicamente en dos subcategorías; lenguaje no verbal con 100% y expresar con un 75%. Sin embargo, dos subcategorías disminuyeron en sus porcentajes, la más baja fue elogiar con un 30%, seguida de la subcategoría preguntar y disculparse con un 70%. Y la subcategoría dialogar se mantuvo en ambas evaluaciones con un 100%.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes intelectualmente poseen grandes expectativas sobre sí mismos y hacia los demás, por lo que puede ser difícil dar y recibir elogios

con naturalidad y por esta razón posiblemente fue el detrimento de la subcategoría elogiar. Webb, Gore, Amend & De Vries,( 2007) afirman que el colectivo de altas capacidades normalmente se encuentra preocupado con sus propios pensamientos lo cual posiblemente puede provocar en el colectivo la no necesidad de preguntar cuando tienen una duda, a pesar que de que los autores también afirman que el colectivo cuestiona la mayor la parte del tiempo, de igual manera el estar inmersos en sus propios pensamientos podría desatar un despego hacia las consecuencias emocionales o materiales de sus actos y no darse cuenta del daño que pudieron haber causado y el resultado es no ofrecer disculpas Las fortalezas del sujeto 2 de acuerdo a los puntajes obtenidos fueron en las categorías diálogo y lenguaje no verbal. Al respecto Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007) afirman que son capaces de aprender habilidades básicas rápidamente y con poca práctica.

La mejora de las respuestas en las subcategorías lenguaje no verbal y expresar puede deberse a las actividades realizadas durante la Intervención Educativa para que el sujeto 2 contara con más herramientas para establecer vínculos de comunicación no verbal más confiables y cómo expresarse asertivamente, y en su evaluación final pudo identificar las actividades que realizaba. En cuanto a la disminución en la subcategoría preguntar y disculparse probablemente esto se deba a que después de la intervención el sujeto 2, contempló otros elementos en las situaciones o de las personas que antes no había visto, y está en el proceso de integración de las nuevas herramientas o en la evaluación final contestó con más objetividad.



FIGURA 5  
 RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 2

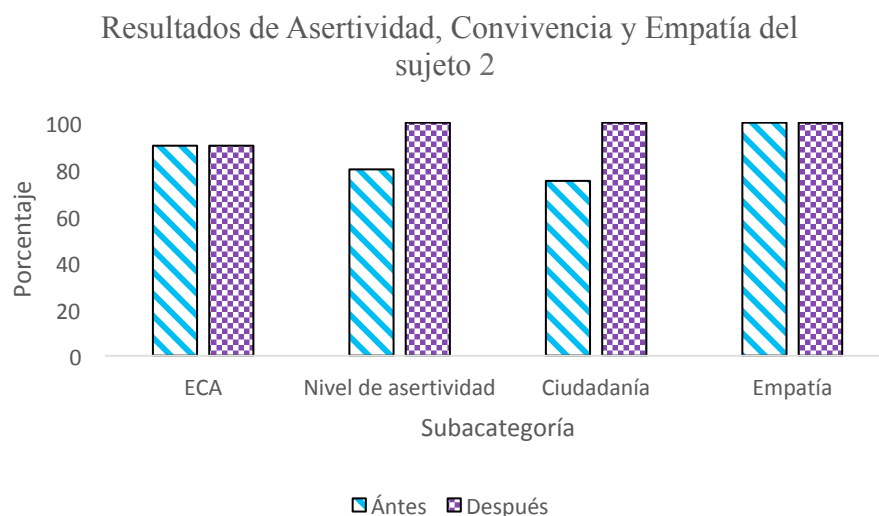


Figura 5. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 2 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 5 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 2. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió a la subcategoría empatía con 100%. Seguido por la subcategoría ECA con un 90%, la subcategoría nivel de asertividad con un 80%. Y finalmente la categoría ciudadanía con un 75%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto 2 aumentó los porcentajes en las subcategorías nivel de asertividad y ciudadanía; la subcategoría nivel de asertividad con un 100% y la categoría ciudadanía con un 100%. Las subcategorías ECA y Empatía se mantuvieron igual a la primera evaluación; ECA con un 90% y empatía con un 100%.

Dabrowski (1964) encontró que estos individuos presentan niveles más altos de empatía, tal y como se presenta en los porcentajes de la subcategoría empatía. Zuta, Velasco y Rodríguez (2014) afirman que la educación para la ciudadanía tiene como objetivo educar a niños y niñas dentro de los principios de la democracia y derechos humanos, posibilitando la convivencia

pacífica. La asertividad es estilo comunicativo y de comportamiento que permite la expresión de los sentimientos, el respeto de los propios derechos y de los demás. Fernández (2010); Reguillo (1998), Crespo (2011) y Gil (2011), aseguran que el dialogo basado en la asertividad promueve el respeto de los derechos humanos, favorece la convivencia incluyente y equitativa, entre otros. Por lo que probablemente los porcentajes en la categoría ciudadanía y nivel de asertividad se encuentren relacionados ya que ambos convergen en el respeto de los derechos humanos y en el cómo se actúa.

La mejora de las respuestas del sujeto 2 en las categorías ciudadanía y nivel de asertividad posiblemente puede deberse a que la Intervención Educativa relacionó cómo la asertividad se vincula con la convivencia y los derechos humanos en la ciudadanía. O también puede ser que durante la Intervención Educativa se haya esclarecido el papel de los derechos humanos y las características de una convivencia pacífica. Llama la atención que al aumentar el porcentaje en la categoría nivel de asertividad también aumentó el porcentaje de ciudadanía, por lo que se puede pensar que posiblemente exista una influencia directa una sobre la otra. Cabe señalar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 2 mantenía y expresaba una conducta alta en empatía y sensibilidad, lo cual es coincide con el puntaje obtenido en la subcategoría empatía.

### Sujeto 3

FIGURA 6

*RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 3*

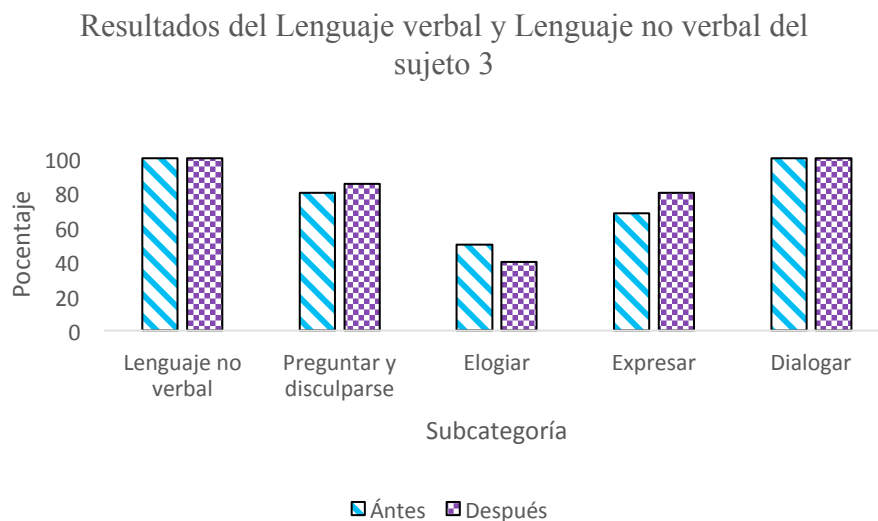


Figura 6. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 3 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 6 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del 1 sujeto 3. Antes de la intervención los porcentajes más altos correspondieron a las categorías lenguaje no verbal con un 100% y dialogar con un 100%. Seguidas por la subcategoría preguntar y disculparse con un 80%. Posteriormente la subcategoría expresar con un 68% y finalmente la subcategoría elogiar con un 50%. Después de la intervención se observó que el lenguaje no verbal y la subcategoría dialogar se mantuvieron con un 100% en ambos resultados. Las categorías expresar y preguntar y disculparse aumentaron en su puntaje; expresar obtuvo un 80% y preguntar y disculparse un 85%. Por otro lado, en la subcategoría elogiar se vio disminuido su puntaje, obtuvo un 40%.

Clark (2008) menciona que los niños con alta capacidad intelectual presentan una profunda sensibilidad emocional, lo cual puede provocar que los niños encuentren dificultades para expresar sus sentimientos y opiniones, que de acuerdo a los resultados obtenidos por el sujeto 3

en la evaluación final esto concuerda, el autor también menciona que poseen una alta empatía hacia los sentimientos de los demás, sin embargo en base en los resultados obtenidos la habilidad para preguntar y disculparse no tan alta. Gil, (2011) afirma que el dialogo supone que los participantes puedan estar concientes de lo que se dice, cómo se expresa, a quién se dice y en qué momento sucede; lo cual se encuentra ligado a la subcategoría lenguaje no verbal, ambas categorías son parte de los elementos para establecer una comunicación efectiva basada en la democracia y el respeto. De igual manera, el autor también menciona que para establecer una comunicación asertiva y democrática es indispensable la adquisición y desarrollo de la habilidad de formular preguntas, aceptar críticas, subrayar los elementos o puntos de acuerdo el dialogo y reconocer las discrepancias.

En general hubo una mejora de las puestas por el sujeto 3 en las categorías preguntar y disculparse y expresar, puede deberse a las actividades presentadas en la Intervención Educativa.

FIGURA 7

*RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 3*

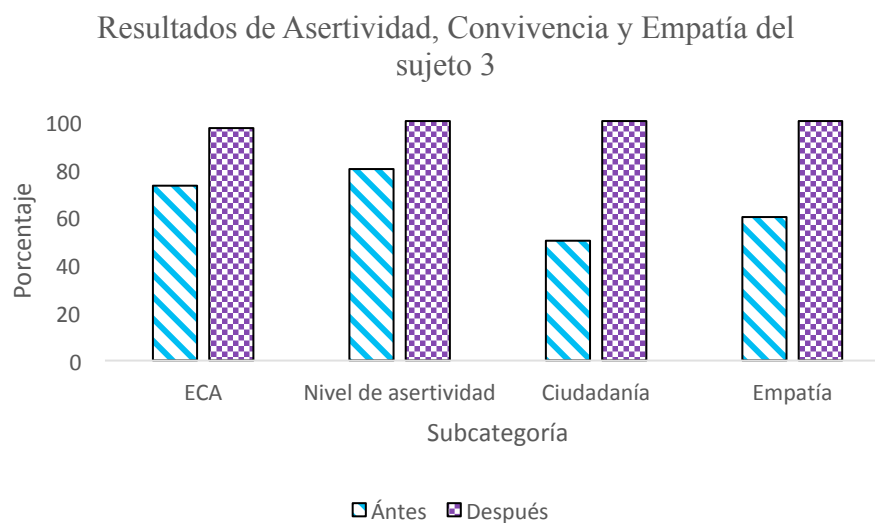


Figura 7. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 3 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 7 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 3. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió la subcategoría nivel de asertividad con un 80%. Seguido de la ECA con un 73%. Posteriormente la subcategoría de empatía con 60%. Y finalmente la categoría de ciudadanía con un 50%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación el sujeto 3 aumentó todos por porcentajes a 100.

Fernández (2010) menciona que la empatía conlleva una la actitud de tolerancia hacia las opiniones y los valores diferentes de los propios, aprendiendo a reconocer a todos los seres humanos el derecho a expresar libremente sus opiniones y creencias. Clark (2008) Tanto la alta sensibilidad como la empatía son características que comparten los niños y niñas con alta capacidad intelectual y son necesarias en el fomento del diálogo y la comunicación. De acuerdo a los resultados obtenidos podría llevarse un proceso más adecuado de la construcción de la comunicación y habilidades como la empatía y la asertividad.

La mejora de las respuestas del sujeto 3, en todas las categorías evaluadas puede deberse a las actividades realizadas durante la Intervención Educativa. Otra posible causa puede ser que el sujeto 3 haya comprendido las bases teóricas de lo que implica una buena convivencia, qué actitudes y acciones denotan empatía y asertividad, sin haberlos apropiado tal cual, en su comportamiento diario, es importante mencionar que los instrumentos aplicados durante la intervención son de autovaloración es decir que el sujeto 3 respondió de acuerdo a lo que él creía que hacía o no hacía.

## Sujeto 4

FIGURA 8

*RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 4*

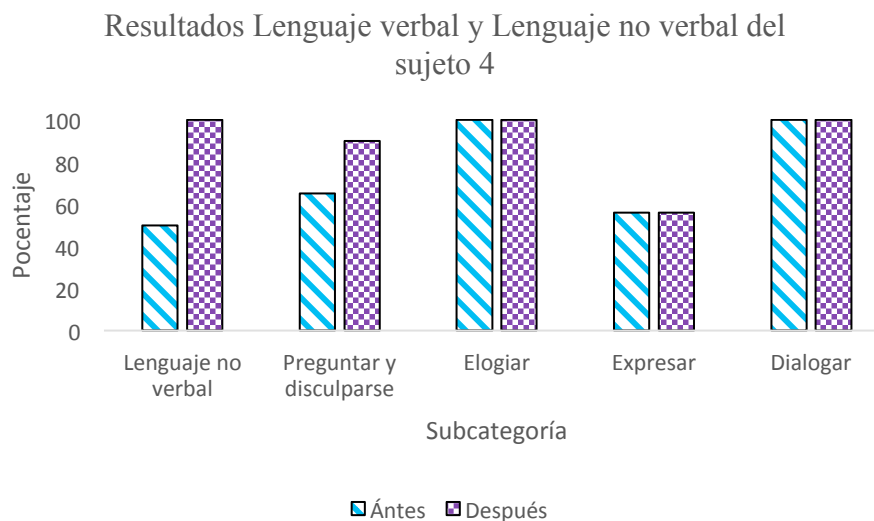


Figura 8. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 4 antes y después de la intervención.

La Figura 8 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 4. Antes de la intervención los porcentajes más altos correspondieron a las subcategorías de elogiar y dialogar, ambas con un 100%. Seguida de la categoría preguntar y disculparse con un 65%. Posteriormente la subcategoría de expresar con el 56% y finalmente la subcategoría de lenguaje no verbal con un 50%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación el sujeto 4 mantuvo el 100% en la subcategoría dialogar y en la subcategoría expresar mantuvo el 56%. Y aumentó sus porcentajes en las demás subcategorías; en la subcategoría lenguaje no verbal obtuvo un 100% y en la subcategoría preguntar y disculparse un 90%.

Gil, (2011)) menciona que para el establecimiento de una comunicación asertiva y democrática es indispensable la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades como el saber iniciar, mantener y terminar una conversación, formular preguntas, aceptar críticas, subrayar los

elementos o puntos de acuerdo en el diálogo, reconocer las discrepancias, perseguir con constancia el consenso, aceptar el fracaso, utilizar un lenguaje claro y directo, evitando en todo momento la desconsideración hacia las posiciones contrarias del interlocutor entendido esto como aquellos contextos para el ejercicio de la participación democrática, el aumento en las subcategorías lenguaje no verbal, preguntar y disculparse, elogiar y dialogar supondría una base para el establecimiento de una comunicación. Por otro lado, Fernández (2010) afirma que el expresar sentimientos y opiniones propias es una habilidad comunicativa que propicia el desarrollo y mantenimiento del diálogo, la poca habilidad para expresar sentimientos y opiniones podría llevar a que el sujeto adquiriera y se mantenga en una conducta y estilo comunicativo pasivo, limitando la oportunidad de enriquecer el diálogo con los demás.

La mejora de las respuestas del sujeto 4 puede deberse a las actividades realizadas durante la Intervención Educativa. O gracias a la estrategia pedagógica de agrupamiento que pudo haber permitido que el sujeto 4 se sintiese más cómodo con sus pares por los intereses que comparten y por la profundidad a la que podían abordar en diferentes temáticas. Cabe mencionar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 4 al inicio mostró una personalidad introvertida y al final de la intervención tuvo comportamientos y actitudes más sociales, que no solo eran notables dentro de la intervención, sino que en casa su familia notó el cambio

FIGURA 9

*RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 4*

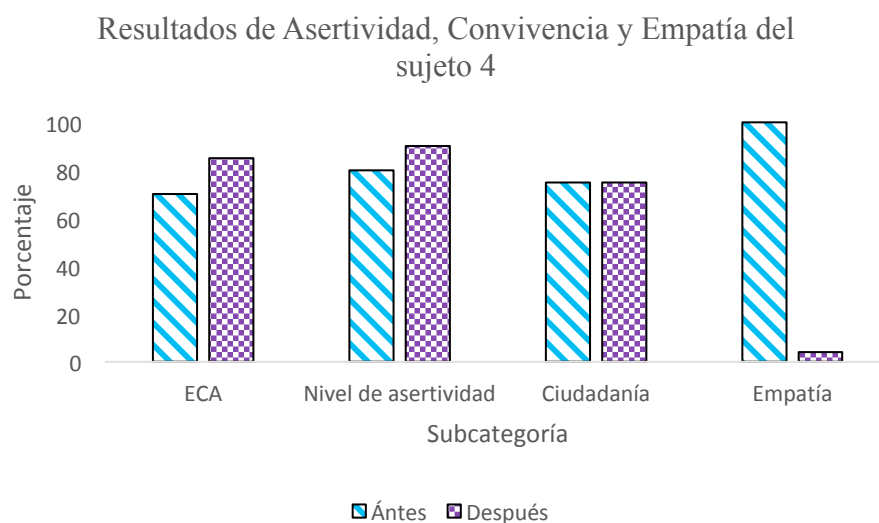


Figura 9. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 4 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 9 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 4. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió a la categoría de empatía con un 100%. Seguida de la categoría nivel de asertividad con un 80%. Posteriormente la categoría de ciudadanía con un 75% y finalmente la subcategoría ECA con un 70%. Después de la intervención se observó que



en la evaluación el sujeto 4 aumentó los porcentajes en dos subcategorías; la categoría nivel de asertividad obtuvo un 90% y la ECA un 85%. La categoría de ciudadanía se mantuvo en un 75%. Y hubo una decadencia en la subcategoría empatía, la cual obtuvo un 4%.

Clark (2008); Roeper (1982; citado en Campos, 2016 y Drabrowski (1964) mencionan que los niños sobresalientes intelectualmente poseen una alta sensibilidad en comparación a la de sus compañeros regulares, sin embargo, el porcentaje obtenido en la subcategoría empatía ha sido el más bajo de en la evaluación final. Probablemente este resultado se deba a lo que refiere Silverman (1993, citado Gómez, 2015) respecto a que la sensibilidad y la empatía son características relacionadas, pero no se dan necesariamente juntas, la sensibilidad está relacionada con la conciencia sobre los propios sentimientos, pero no empáticos y la empatía es la toma de conciencia sobre las emociones de los demás.

La mejora en las respuestas del sujeto 4 en las subcategorías ECA y nivel de asertividad puede deberse a las actividades realizadas durante la intervención, que ayudaron a que el sujeto pudiese ver otras formas de comportarse y de comunicarse.

## **Sujeto 5**

FIGURA 10  
 RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 5

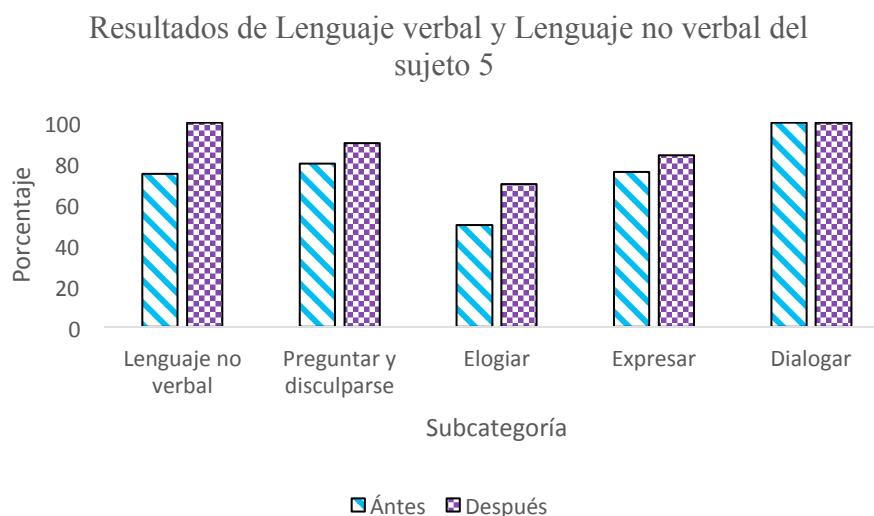


Figura 10. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 5 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 10 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 5. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió a la subcategoría dialogar con un 100%. Seguida por la subcategoría preguntar y disculparse con un 80%, Posteriormente la subcategoría expresar con un 76%, la subcategoría lenguaje no verbal con un 75% y finalmente la subcategoría elogiar con un 50%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto 5 aumentó sus porcentajes en todas sus subcategorías, con la excepción de la subcategoría dialogar que se mantuvo igual que en la primera evaluación con un 100%. Los porcentajes en la evaluación final de las demás categorías fueron: lenguaje no verbal con un 100%, preguntar y disculparse con un 90%, expresa con un 84% y elogiar con un 74%.

Gil (2011) menciona que para el desarrollo de una comunicación asertiva y democrática es indispensable la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades como el saber iniciar, mantener y terminar una conversación, formular preguntas, aceptar críticas, subrayar los elementos o

puntos de acuerdo en el diálogo, reconocer las discrepancias, perseguir con constancia el consenso, aceptar el fracaso, utilizar un lenguaje claro y directo, evitando en todo momento la desconsideración hacia las posiciones contrarias del interlocutor entendido esto como aquellos contextos para el ejercicio de la participación democrática, las cuales coinciden con los resultados obtenidos por el sujeto 5.

La mejora o mantenimiento del nivel de las respuestas del sujeto 5 en todas las subcategorías evaluadas puede deberse a que las actividades realizadas durante la Intervención Educativa fueron significativas para que construyera los referentes teóricos de lo que implica el diálogo y el lenguaje no verbal. Es importante mencionar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 5 expresó sus opiniones con comodidad, pero, cuando se trataba de expresar sus emociones había demasiada incomodidad o no expresaba nada.

FIGURA 11  
*RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 5*

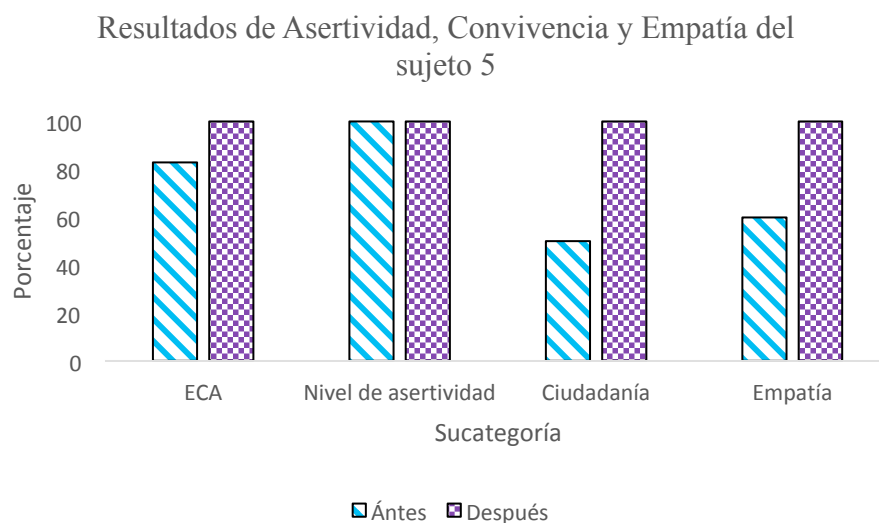


Figura 11. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 5 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 11 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 5. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al nivel de asertividad con un 100%. Seguida de la subcategoría ECA con un 83%. Posteriormente la subcategoría empatía con un 60% y finalmente la categoría ciudadanía con un 50%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto 5 aumentó sus porcentajes en todas las subcategorías. Se mantuvo con un 100% la subcategoría nivel de asertividad. Las demás subcategorías también aumentaron al 100%.

Dabrowski (1964) encontró que estos individuos presentan niveles más altos de empatía y sensibilidad. Lo cual coincide con el porcentaje obtenido en la subcategoría empatía durante la evaluación final. Campos (2016) menciona que los niños con alta capacidad intelectual poseen un elevado idealismo y sentido de justicia que provoca preocupación por la igualdad entre personas, interés por las causas sociales y una lucha por la consecución de un mundo mejor y más justo, lo cual puede ser la causa de del aumento de porcentaje en la categoría ciudadanía.

La mejora de las respuestas del sujeto 5 en todas las subcategorías evaluadas puede deberse al hecho de que las actividades de la intervención impactaron en el conocimiento sobre las temáticas abordadas. No es posible saber si el Intervención Educativa impactó en sus conductas cotidianas y en la forma en que se comunica, pero, probablemente tiene claro teóricamente qué se necesita para mejorar su convivencia, qué es la asertividad y cuáles son los derechos de los niños y las niñas. Cabe señalar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 5 se mostró en general sensible a los problemas sociales, pero, no tanto a los sentimientos de sus compañeros, lo cual no coincide con el puntaje obtenido en la segunda evaluación de la subcategoría empatía.

## **Sujeto 6**

FIGURA 12  
 RESULTADOS DEL LENGUAJE VERBAL Y LENGUAJE NO VERBAL DEL SUJETO 6

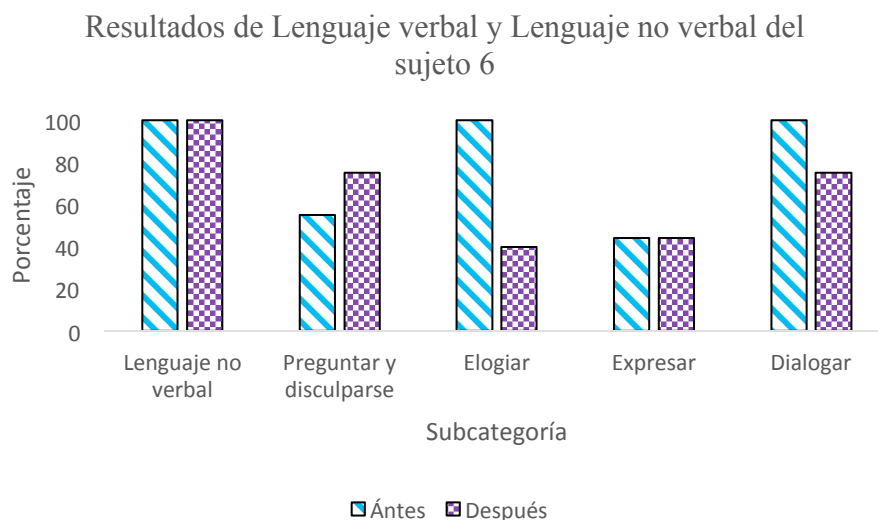


Figura 12. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 6 antes y después de la intervención

La Figura 12 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 6. Antes de la intervención el puntaje más alto corresponde la subcategoría lenguaje no verbal con un 100%. Seguida de las subcategorías dialogar y preguntar y disculparse con un 75%. Posteriormente por la subcategoría expresar con un 44%. Y finalmente la subcategoría elogiar con un 40%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, el sujeto 6 solo aumentó el puntaje en la subcategoría preguntar y disculparse con un 75%. La subcategoría lenguaje no verbal se mantuvo en el 100% y la subcategoría expresar también se mantuvo en un 44%. En cambio, se observaron porcentajes de respuesta que disminuyeron: en la subcategoría elogiar disminuyó a un 40% y en la subcategoría dialogar disminuyó a un 75%.

Clark (2008) menciona que el colectivo de altas capacidades intelectuales normalmente presenta grandes expectativas de sí mismo y de los demás, que a menudo conducen a sentimientos de frustración, probablemente esta sea una razón por la que el porcentaje de la

segunda evaluación en la subcategoría elogiar disminuyó. De igual manera el autor afirma que estos individuos poseen una alta empatía y una gran curiosidad, lo cual probablemente es causa de su aumento en porcentaje en la segunda evaluación en la subcategoría preguntar y disculparse.

Probablemente la Intervención Educativa influyó para que el sujeto 6 diera respuestas más apegadas a su realidad y a sus prácticas cotidianas, cabe señalar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que el sujeto 6 constantemente se preocupaba por decir la verdad, por ser objetivo con sus opiniones, lo cual puede ser la causa a sus respuestas.

FIGURA 13  
*RESULTADOS DE ASERTIVIDAD, CONVIVENCIA Y EMPATÍA DEL SUJETO 6*

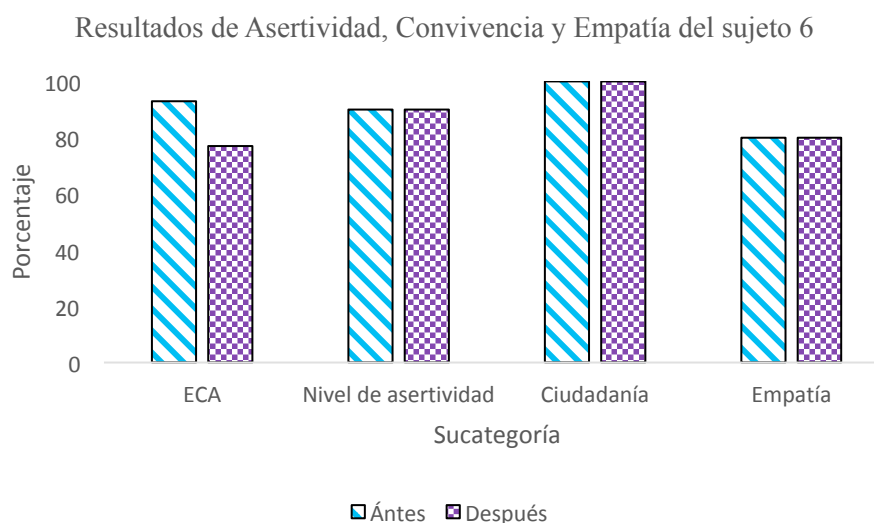


Figura 13. Porcentajes totales obtenidos del sujeto 6 antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 13 muestra los resultados en porcentajes obtenidos del sujeto 6. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió a la subcategoría ciudadanía con un 100%. Seguida de la subcategoría ECA con un 93%. Posteriormente el puntaje de la subcategoría nivel

de asertividad con un 90%. Finalmente, la subcategoría empatía con un 80%. Después de la intervención se observó que la categoría ciudadanía obtuvo nuevamente un 100%, la subcategoría nivel de asertividad se mantuvo con el 90% y la subcategoría empatía obtuvo nuevamente un 80%. Solo la subcategoría ECA mostró un porcentaje menor al de la primera evaluación, quedándose con un 77%.

Clark (2011) menciona que los niños sobresalientes intelectualmente poseen una alta empatía, sin embargo, en el presente estudio el sujeto 6 no presentó una empatía muy alta. El autor también menciona que el colectivo se muestran un alto idealismo y sentido de la justicia, probablemente esta es una razón por la cual el sujeto 6 obtuvo altos resultados en la categoría de ciudadanía.

Probablemente la Intervención Educativa sirvió para reforzar los contenidos que el sujeto 6 previamente había aprendido en su escuela como los derechos de los niños y las niñas o comportamientos asertivos aprendido en casa.

### 5.1.1 Resultados en categorías y Coeficiente Intelectual

Se presenta la Tabla 19 con los resultados obtenidos por los sujetos. El propósito de esta sección fue conocer si había una relación entre el Coeficiente Intelectual y los resultados de las categorías de análisis.

TABLA 19  
*RESULTADOS EN CATEGORÍAS Y COEFICIENTE INTELECTUAL*

<b>Sujeto</b>	<b>Coeficiente Intelectual</b>	<b>Categorías con un aumento de puntaje después de la Intervención Educativa</b>	<b>Categorías con disminución de puntaje después de la Intervención Educativa</b>
<b>1</b>	CIT=141	Preguntar y Disculparse Elogiar, ECA, Nivel De Asertividad	Expresar

<b>Sujeto</b>	<b>Coeficiente Intelectual</b>	<b>Categorías con un aumento de puntaje después de la Intervención Educativa</b>	<b>Categorías con disminución de puntaje después de la Intervención Educativa</b>
<b>2</b>	ICV=136	Lenguaje No Verbal, Expresar, Nivel De Asertividad, Ciudadanía	Preguntar y Disculparse, Elogiar
<b>3</b>	CIT= 135	Preguntar y Disculparse, Expresar, ECA, Nivel De Asertividad, Ciudadanía, Empatía	
<b>4</b>	CIT 131	Lenguaje No Verbal, Preguntar y Disculparse, ECA, Nivel De Asertividad	Empatía
<b>5</b>	CIT 130	Lenguaje No Verbal, Preguntar y Disculparse, Elogiar, Expresar, ECA, Ciudadanía, Empatía	
<b>6</b>	ICV= 138 IRP= 133	Preguntar y Disculparse,	Elogiar, Dialogar, ECA

Tabla 19. Resultados en categorías y Coeficiente Intelectual. Datos obtenidos de la aplicación de la prueba WISC-IV (Wechsler 2003). CI= Coeficiente Intelectual; CIT= Coeficiente Intelectual Total; ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptual; IMT= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento. ECA =Evaluación del Comportamiento Asertivo. Autoría propia.

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 19, se puede observar que: los sujetos con un CIT (1,3,5 Y 5) tuvieron un aumento de puntajes después de la Intervención Educativa en la categoría Preguntar y disculparse, , sin embargo, también el sujeto 6 con ICV e IRP arriba de 130 . Los sujetos 1 y 5 con un CIT tuvieron un aumento de puntaje después de la Intervención en la categoría Elogiar. De igual maneras los sujetos con un CIT (1,3,4 Y 5) presentaron un aumento en la categoría Evaluación del Comportamiento Asertivo (ECA). La categoría nivel de



Asertividad también tuvo un aumento de porcentajes en la evaluación después de la Intervención Educativa, los sujetos que presentaron el aumento fueron el 1, 3 y 4 con un CIT y el sujeto 2 con ICV arriba de 130.

Tal y como mencionan Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007); Sastre (2011) y Clark (2008) los niños con AS presentan una alta empatía que puede orientarlos a pedir disculpas. También el colectivo presenta una curiosidad insaciable y constantemente hacen preguntas.

De acuerdo a los datos obtenidos se puede interpretar que, hay una relación entre CIT y la subcategoría ECA; se encontró un el aumento de puntajes en la evaluación después de la Intervención Educativa en la categoría por todos los sujetos con CIT. Por otro lado, la subcategoría preguntar y disculparse, los sujetos con CIT tuvieron un incremento en los porcentajes en la evaluación después de la Intervención Educativa, pero, también otro sujeto 6 con ICV e IRP superiores.

## **5.2 Resultados grupales**

A continuación, se presentan los resultados a nivel grupal de las categorías de análisis, es decir Habilidades Comunicativas y Competencias Ciudadanas. Los resultados se encuentran presentados de acuerdo a las categorías y subcategorías mencionadas con anterioridad.

Para obtener los resultados se obtuvieron los totales de las frecuencias de las respuestas de cada categoría y se consideraron como el 100%. Posteriormente se convirtieron a porcentajes los totales de frecuencias de las categorías. Finalmente se graficaron los porcentajes totales.

### **5.2.1 Habilidades Comunicativas**

#### ***5.2.1.1. Lenguaje verbal***

### *Comodidad al hacer preguntas y ofrecer disculpa*

FIGURA 14

*RESULTADO GRUPAL DE COMODIDAD AL PEDIR UN FAVOR A ALGUIEN*

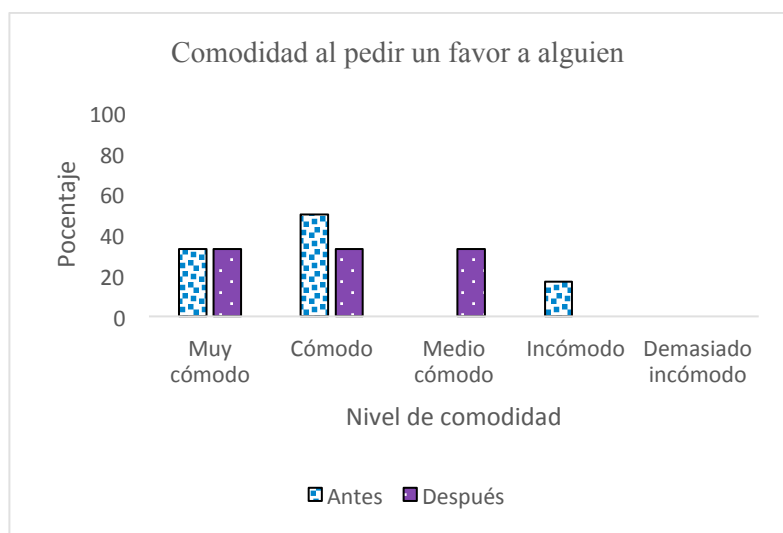


Figura 14. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al pedir un favor a alguien antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 14 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al pedir un favor, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes

de la intervención el puntaje más alto correspondió a al tipo de respuesta Cómodo con un 50%. Seguido por el Muy cómodo con un 33%. Y finalmente por el Incómodo con un 17%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, los niños seleccionaron la opción Muy cómoda con un 33%, la opción Cómodo con un 33% y Medio cómodo con un 33%.

Clark ( 2008) menciona que los niños con alta capacidad muestran un gran interés en la resolución de problemas, poseen una elevada curiosidad intelectual , un comportamiento persistente y dirigido a un objetivo, probablemente por estas razones los niños suelen sentirse cómodos al momento de pedir un favor, por otro lado, el autor también afirma que estos individuos presentan una independencia en actitud y comportamiento social, lo cual también puede ser una probable explicación al poco (menos de la mitad) puntaje en la opción Muy cómodo.

Cabe mencionar que las evaluaciones aplicadas son de autovaloración, es decir; que los niños y niñas marcaron las respuestas que iban más acorde a las acciones y pensamientos que ellos experimentaban en su vida cotidiana, probablemente con las actividades presentadas durante la Intervención Educativa, permitió a los niños identificar de una manera más acertada su sentir al momento de realizar diversas actividades cotidianas como el pedir un favor. Probablemente otra de las causas radica en que los sujetos han experimentado en su cotidianidad que otras personas se nieguen cuando se les ha pedido un favor y en general encuentran medio incómodo y cómodo la idea de pedir y hacer favores. Otra posible causa puede ser la tendencia al individualismo en lugar de los trabajos cooperativos. También podría estar relacionado con una falta de conocimiento; no saber cómo pedir un favor o saber elegir a la persona indicada y esto a su vez impacta en la confianza que sienten los sujetos hacia sí mismos y en la desconfianza sobre sus

propias decisiones o elecciones. Lamentablemente el tipo de instrumento no permitió conocer qué tipo de favores son los que causan incomodidad, ni a quienes es más incómodo pedir un favor.

FIGURA 15

*RESULTADO GRUPAL DE COMODIDAD AL DISCULPARSE CUANDO SE ESTÁ EN UN ERROR*

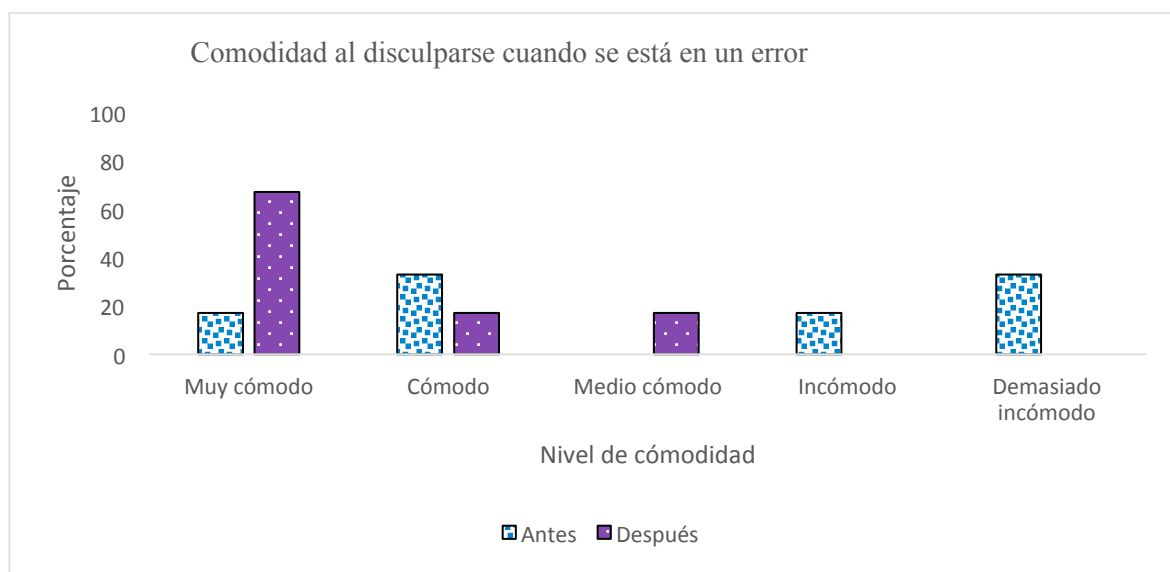


Figura 15. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al disculparse cuando se está en un error antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 15 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de disculparse cuando se está en un error, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención los puntajes más altos correspondieron a al tipo de respuesta Cómodo con un 33 % y Demasiado incómodo con un 33 %. Seguidos por los tipos de respuesta Muy cómodo con un 17 % e Incómodo con otro 17 %. Después de la intervención se observó que, en la evaluación los niños aumentaron el porcentaje en el nivel Muy cómodo con un 67 %. Seguido por los niveles Cómodo con un 17 % y el nivel Medio cómodo con otro 17 %.

Roeper (1982; citado en Campos, 2016) menciona que la empatía es característica en niños con alta capacidad intelectual, Lovecky (2009; citado en Campos, 2016) encontró que estos poseían una alta sensibilidad moral y también observó que se sienten preparados para hacer elecciones éticas que normalmente son hechas por personas con mayor edad, lo cual coincide con el nivel Muy cómodo al momento de pedir disculpas cuando se ha estado en un error. Además, las habilidades de reconocer las discrepancias y aceptar el fallo, para (Gil (2011) son necesarias para el desarrollo y establecimiento de la comunicación asertiva y democrática.

La mejora en el nivel Muy cómodo en la segunda evaluación puede deberse a las actividades realizadas durante la Intervención Educativa o gracias a la educación en casa que fomenta dicha habilidad. Por otro lado, el resto expresó sentirse Cómodo y Medio cómo, probablemente esto se debe a que los sujetos encontraron complicado elegir las palabras, el momento y la forma adecuada para disculparse. Otra posibilidad radica en que algunos adultos tanto en la familia como en la escuela fuerzan a los niños a disculparse por cosas que han hecho y ellos se disculpan porque se les ordena o se les condiciona “ si no te disculpas ya no podrás...” y así los niños van construyendo una idea negativa y vacía sobre el acto de disculparse, se puede pensar que algunas actividades de la Intervención Educativa que tocaron temas como la convivencia, empatía y el respeto ayudaron a que los niños dejaran de ver el pedir disculpas como un acto forzoso y comenzaran a darle un nuevo significado a la acción. Vale la pena remarcar que, las evaluaciones aplicadas son de autovaloración, y aunque en esta investigación no se investigaron los cambios conductuales en la vida cotidiana de los niños, se considera relevante que más de la mitad de sujetos hayan reconocido teóricamente y en ellos mismos pedir disculpas puede ser una acción que conlleva matices de mucha comodidad.

FIGURA 16

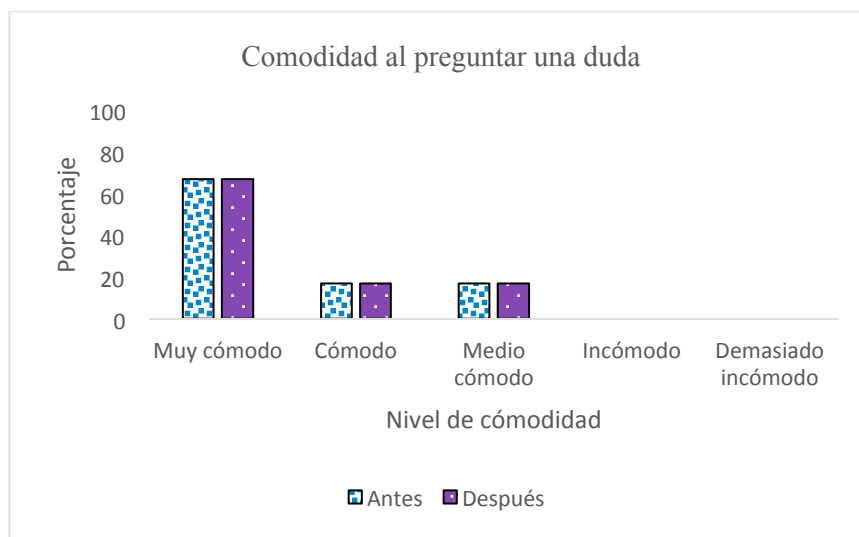
*RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL PREGUNTAR UNA DUDA*

Figura 16. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al preguntar una duda antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 16 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de preguntar una duda, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al nivel Muy cómodo con un 67%. Seguido por el nivel Cómodo con un 17%. Posteriormente con el nivel Medio cómodo con el otro 17%. Después de la intervención se observó en la evaluación que no hubo ningún cambio en los porcentajes obtenidos, es decir que los porcentajes de la evaluación final se mantuvieron iguales a los de la primera evaluación.

Webb, Gore, Amend & De Vries (2007) y Clark (2008) mencionan que la profunda curiosidad es una de las características que poseen los sujetos con aptitudes sobresalientes intelectualmente, por lo que es importante que el 67% de los niños hayan indicado sentirse Muy cómodos al momento de hacer preguntas. Para Gil (2011) el hacer preguntas es un indicativo del

prestar atención a lo que el emisor está diciendo, esta conducta favorece el diálogo y la comunicación.

Cabe señalar que durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que al grupo en general no le fue difícil o incómodo hacer preguntas relacionadas al contenido de la intervención o cuestionamientos relacionados a las vidas e intereses de los demás participantes, salvo los sujetos 1 y 4 que en normalmente se mostraron más pasivos que el resto.

FIGURA 17  
RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL PREGUNTAR SI HA OFENDIDO A ALGUIEN

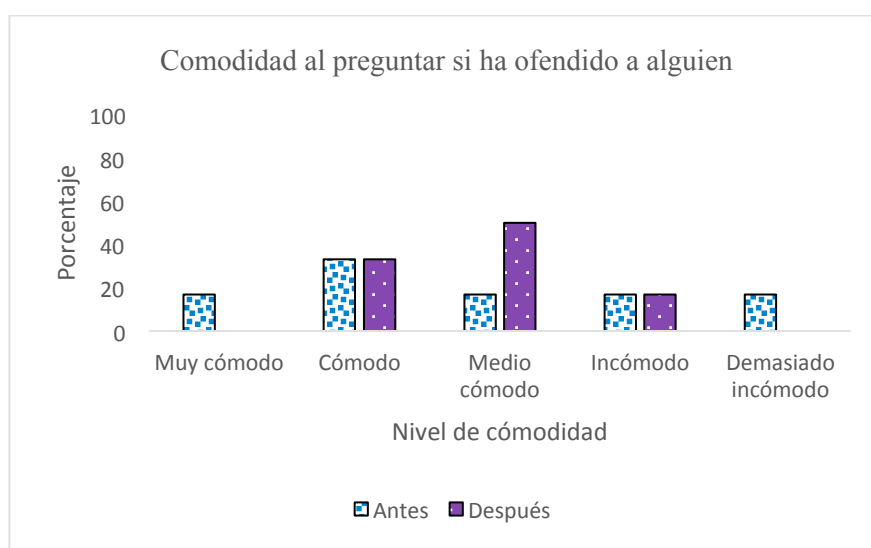


Figura 17. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al preguntar si ha ofendido a alguien antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 17 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de preguntar a alguien si se le ha ofendido, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al nivel Cómodo con un 33%. Seguido por el nivel Muy cómodo con un 17%, el nivel Medio incómodo con otro 17%, y el nivel Demasiado incómodo con un 17%. Después de la

intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron el nivel Medio cómodo con un 50%. Seguido por el nivel Cómodo con un 33% y finalmente Incomodo con un 17%.

Roeper (1982; citado en Campos, 2016) reconoció como característico los niños con alta capacidad intelectual presentan un alta la empatía y una fuerte la compasión, por lo que puede su nivel Medio cómodo al preguntar a alguien si le ha ofendido. Otro hecho que puede influir en el nivel de comodidad es que Clark (2008) encontró en la población que sienten una necesidad de coherencia entre valores abstractos como el respeto y las acciones personales.

Una posible explicación a los resultados obtenidos es que las preguntas que implican una connotación afectiva o un proceso social más profundo, a los niños que participaron en la Intervención Educativa les cuesta más trabajo elaborar cuestionamientos. Probablemente una de las causas se relacionó con el hecho de que no es agradable saber y sentir que pudieron haber causado un daño o malestar a una persona, por lo que les puede resultar muy agobiante tal conocimiento en un principio, esto puede ser gracias a influencias socio-culturales o son factores de sus personalidades. Otra posible causa es que en la cotidianidad no estén expuestos a elaborar este tipo de preguntas y estén más enfocados a pedir disculpas cuando es más evidente que lastimaron a otra persona.



### *Comodidad al elogiar a los demás y aceptar elogios*

FIGURA 18

*RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL ELOGIAR A UN AMIGO*

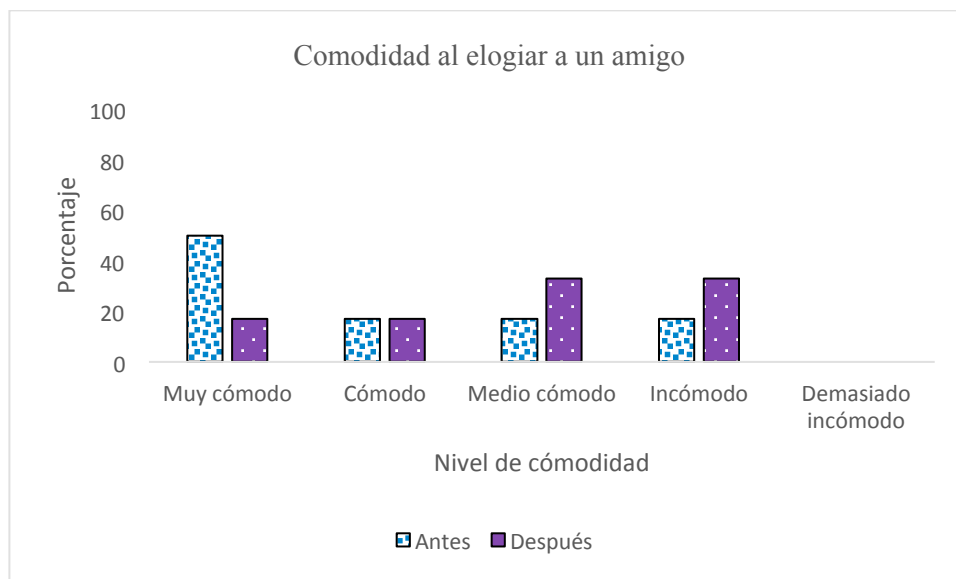


Figura 18. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al elogiar a un amigo antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 18 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de elogiar a otra persona, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al nivel Muy cómodo con un 50%. Seguido del nivel Cómodo con un 17%, después del nivel Medio cómodo con otro 17% y finalmente el nivel Incómodo con un 17%. Después de la intervención se observó que en la evaluación un 33% se ubicó en el nivel Medio incómodo y otro 33% en el nivel Incómodo. Un 17% expresó sentirse Cómodo y el otro 17% Muy cómodo.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes intelectualmente presentan grandes expectativas de sí mismo y de los demás, lo cual podría ser una razón por la cual encuentran Medio incómodo e Incómodo elogiar a una persona,

Elogiar a una persona, algo o una situación implica reconocer aspectos positivos y agradables, un elogio puede ser una muestra de aprecio, puede ser una forma de motivar. Durante el Intervención Educativa una actividad consistía en reconocer en una persona de no del total agrado de los participantes una característica positiva, fue una situación que llenó al grupo de sorpresa y resistencia, finalmente la actividad se culminó con éxito. Quizás los niños relacionaron esta actividad con el término elogiar sin importar si era o no una persona agradable para ellos. Otra posibilidad de interpretación es que en general no se considere significativo en una relación afectiva elogiar a la otra persona. También puede que hayan relacionado que exceso de elogios puede interpretarse como acto de lambisconería que fácilmente se convierte en un puente hacia el cumplimiento de deseos y metas individuales y prefieren no hacerlo.

FIGURA 19  
RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL ACEPTAR CUMPLIDOS Y ELOGIOS

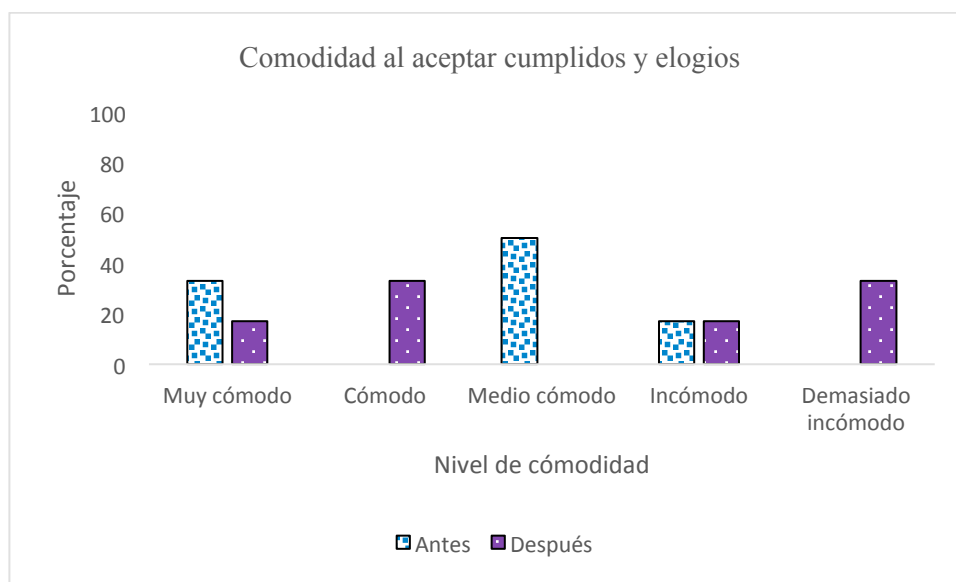


Figura 19. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al aceptar cumplidos y elogios antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 19 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de aceptar cumplidos y elogios, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la

Intervención Educativa. Antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al nivel Medio cómodo con un 50%. Seguido del nivel Muy cómodo con un 33%. Finalmente, un nivel de Incómodo con un 17%. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños obtuvieron un 33% en nivel Cómodo y otro 33% correspondió al nivel Demasiado incómodo. Un 17% correspondió al nivel Muy cómodo y el 17% restante al nivel Incómodo.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes intelectualmente presentan grandes expectativas de sí mismo y de los demás, lo cual podría ser una razón por la cual el 33% expresó sentirse Cómodo y otro 33%

Anteriores resultados y el presente mostraron que el tema de los elogios no es algo que los niños acepten y hagan con tanta naturalidad. Probablemente se deba a un influencia social y cultural que no sea bien visto y aceptado recibir elogios.

### *Comodidad al expresar sentimientos, opiniones e ideas*

FIGURA 20

*RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL INFORMAR A UNA PERSONA QUE ESTIMA MUCHO, QUE HA DICHO ALGO LE MOLESTA*

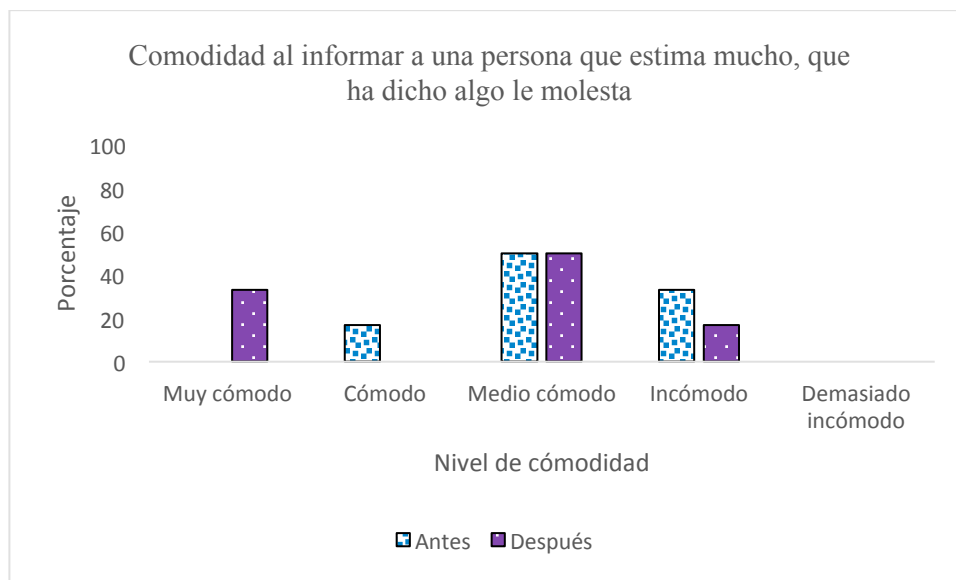


Figura 20. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al informar a una persona que estima mucho, que ha dicho algo que le molesta antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 20 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de informar a una persona que estimas mucho que ha dicho algo que te molesta, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al nivel Medio cómodo con un 50%. Seguido por el nivel Incómodo con un 33%. Finalmente, el nivel Cómodo con un 17%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, los niños mantuvieron el 50% en el nivel Medio Cómodo. Seguido por el nivel Muy cómodo con un 33%. Posteriormente el nivel Incómodo con un 17%.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes tienen una elevada sensibilidad y pueden ser fácilmente heridos, lo cual puede ser una razón por la que los niños se sientan

impulsados a hacerle saber a otra persona lo que siente. Probablemente el hecho de que haya aumentado el nivel de comodidad de acuerdo a los resultados de la segunda evaluación se deba a el diálogo germina el enriquecimiento y el crecimiento de las personas tal y como mencionan Aubert, García y Racionero (2009) y que a éste le influyen elementos como factores intelectuales, emocionales, sociales, hechos actuales o pasados, profundos y superficiales (Gil, 2011).

La mejora de las respuestas de los niños en el ítem evaluado puede deberse al hecho de que en la Intervención Educativa se abordó la temática de la asertividad; una de las reglas de la asertividad es poder comunicarle a los demás aquello que es molesto; hacerlo de la manera y en tiempo apropiados permite evitar conductas agresivas o pasivas que más adelante pueden desencadenarse en agresiva.

FIGURA 21  
*RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL DECIRLE A UNA PERSONA LO INJUSTA QUE HA SIDO*

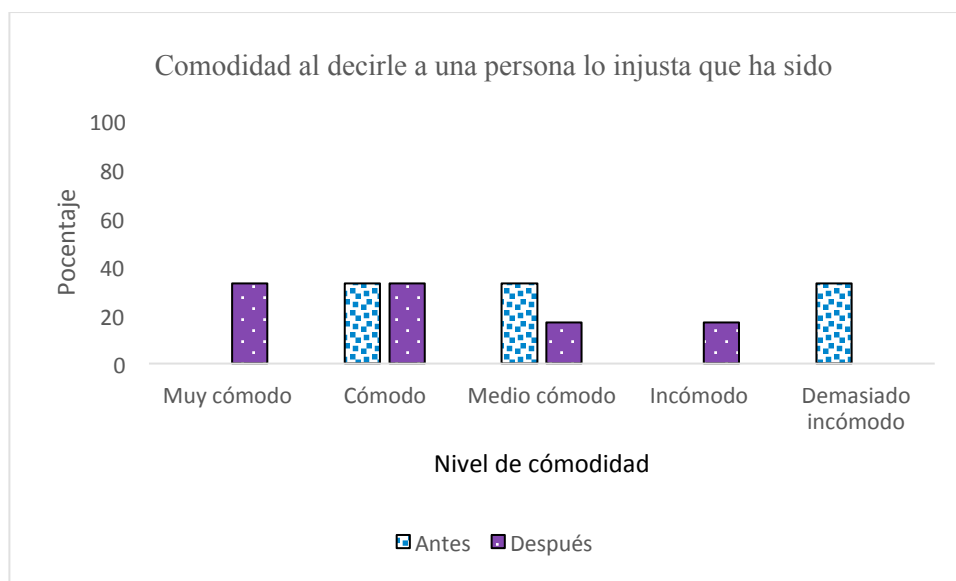


Figura 21. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al decirle a una persona lo injusta que ha sido antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 21 muestra los resultados obtenidos del ítem comodidad al momento de decir a una persona lo injusta que ha sido, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Antes de la intervención los puntajes de los niveles correspondieron a un 33% de Comodidad, otro 33 % al nivel Medio cómodo y un 33% la Demasiada incomodidad. Después de la intervención se observó que en la evaluación el 33% afirmó sentirse Muy cómodo. Seguido de otro 33% en el nivel Cómodo. Posteriormente un 17% del nivel Medio cómodo. Y finalmente un 17% en el nivel de Incomodidad.

Webb, Gore, Amend & De Vries (2007) y Clark (2008) mencionan que los niños sobresalientes intelectualmente poseen un sentido de idealismo y sentido de la justicia que están presentes desde una corta edad, también afirman que muestran una preocupación por cuestiones sociales, políticas e injusticias. Lo cual puede influir en la comodidad para decirle a otra persona que ha sido injusta; es decir que el 33% que dijo sentirse Muy cómoda y el otro 33% que afirmó Comodidad coinciden con lo que los autores afirman, sin dejar de lado que estas características se encuentran de manera general en el colectivo, no son una regla ni son características lineales. Por otro lado, el hecho de que en la primera evaluación y en la segunda evaluación hayan aparecido porcentajes por encima del 17% en los niveles Medio cómodo, Incómodo y Demasiado Incomodo pueda deberse al hecho que refieren Güell y Muñoz (2000; citado en Naranjo, 2008) que mencionan que las personas con estilos comunicativos pasivos siempre tienen temor de molestar a los demás, tienen dificultad para afrontar a los demás o recibir una negativa y no hacen valer los derechos propios y de los demás,

La mejora de las respuestas de los niños en el ítem evaluado puede deberse a las actividades realizadas durante la intervención que probablemente ayudaron a que los niños se sintieran más cómodos al expresar a una persona si ha sido injusta, por ejemplo, los niños y las

niñas mostraron desaprobación a conductas irrespetuosas como burlarse, criticar destructivamente y otras actitudes que fuesen abusivas o manipuladoras. Los sujetos durante las actividades mostraron ser empáticos ante el dolor o tristeza que experimentaban las personas bajo situaciones de maltrato o injusticia y con un alto sentido de justicia basado en el respeto de los derechos de los demás, proponían cómo frenar los actos de maltrato y expresaban su desaprobación a este tipo de convivencia. Cabe señalar que el test aplicado solo permitía indagar en el grado de comodidad que sentían los niños al expresarle a una persona si ha sido injusta, pero, no permite conocer si los niños y las niñas sienten indignación o desacuerdo hacia determinadas circunstancias sociales o personas sin que lo expresen directamente a la persona.

FIGURA 22

*RESULTADOS GRUPALES DE COMODIDAD AL EXPRESAR SENTIMIENTOS, OPINIONES E IDEAS EN DIFERENTES SITUACIONES*

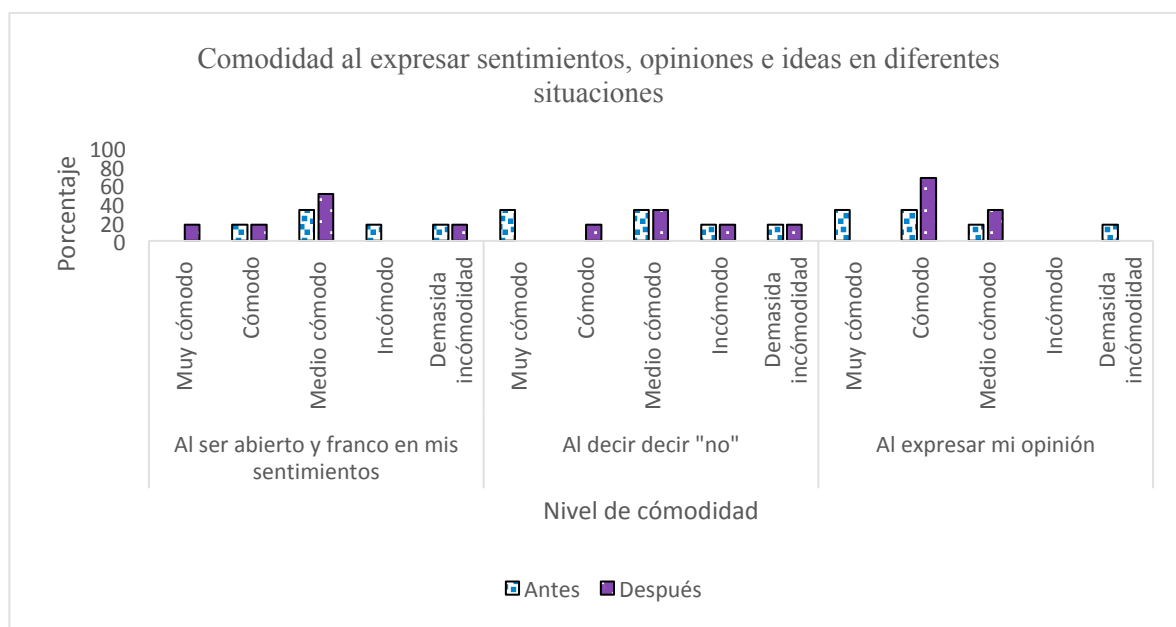


Figura 22. Porcentajes totales grupales obtenidos en la comodidad al expresar sentimientos, opiniones e ideas en diferentes situaciones antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 22 muestra los resultados obtenidos en la expresión de sus sentimientos y opiniones en diferentes situaciones, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Los porcentajes obtenidos en el ítem nivel de comodidad al ser abierto y franco en mis sentimientos antes de la intervención demuestran que el 33% expresó un nivel de Medio cómodo. Seguido por los niveles de Cómodo, Incomodo y Demasiada incomodidad con un 17% en cada uno de los niveles. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron su puntaje en el nivel Medio cómodo con un 50%. Seguido de los niveles Muy cómodo, Cómodo y Demasiada Incomodidad con un 17% en cada uno de los niveles. Los puntajes obtenidos en el ítem comodidad al decir “no” antes de la intervención correspondieron al nivel Medio cómodo con un 33%. Seguido por los niveles Cómodo, Incómodo y Demasiada incomodidad con un 17% en todos los niveles. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron su puntaje en el nivel Muy cómodo con un 33%. Seguido por el nivel Medio cómodo con otro 33%. Posteriormente de los niveles Incómodo y Demasiada incomodidad con un 17% en cada nivel. Los puntajes obtenidos en el ítem comodidad al expresar mi opinión antes de la intervención corresponden al nivel Cómodo con un 67%. Seguido del nivel Medio cómodo con un 33%. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron un 33% en el nivel Muy cómodo y otro 33% en el nivel Cómodo. Seguidos de los niveles Medio cómodo y Demasiada incomodidad con un 17% en ambos niveles.

Clark (2008) menciona que los niños sobresalientes tienen la necesidad de coherencia entre valores abstractos como la libertad y la honestidad y sus acciones personales y tienden a tener una elevada conciencia sobre sí mismos que posiblemente les permite sentirse cómodos al expresar sus sentimientos y opiniones. Posiblemente la alta sensibilidad y la profunda empatía



que mencionan Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007) posiblemente les permita establecer vínculos más sinceros y les permita sentirse cómodos al negarse para hacer un favor, al expresar sus sentimientos o expresar una opinión.

Probablemente las actividades orientadas al fomento de la asertividad desarrolladas durante la Intervención Educativa, orientaron a que los niños se dieran cuenta de la importancia que tiene la expresión de los sentimientos y las opiniones. O también puede ser que después de la intervención los niños contestaron más objetivamente las evaluaciones. Otra posible causa de la aparición de niveles con poca comodidad puede ser que antes de la Intervención Educativa los niños no habían contemplado los sentimientos o reacciones de las otras personas y para la segunda evaluación ya contemplaron estos aspectos. Es importante señalar que la cultura mexicana promueve la dificultad para negarse a determinados favores o peticiones, en general la expresión de sentimientos y opiniones tiende a ser pasiva y agresiva, por lo que esta puede ser una explicación a las respuestas obtenidas.

### *Comodidad para dialogar*

FIGURA 23

*RESULTADOS GRUPALES DE HABILIDADES PARA DIALOGAR*

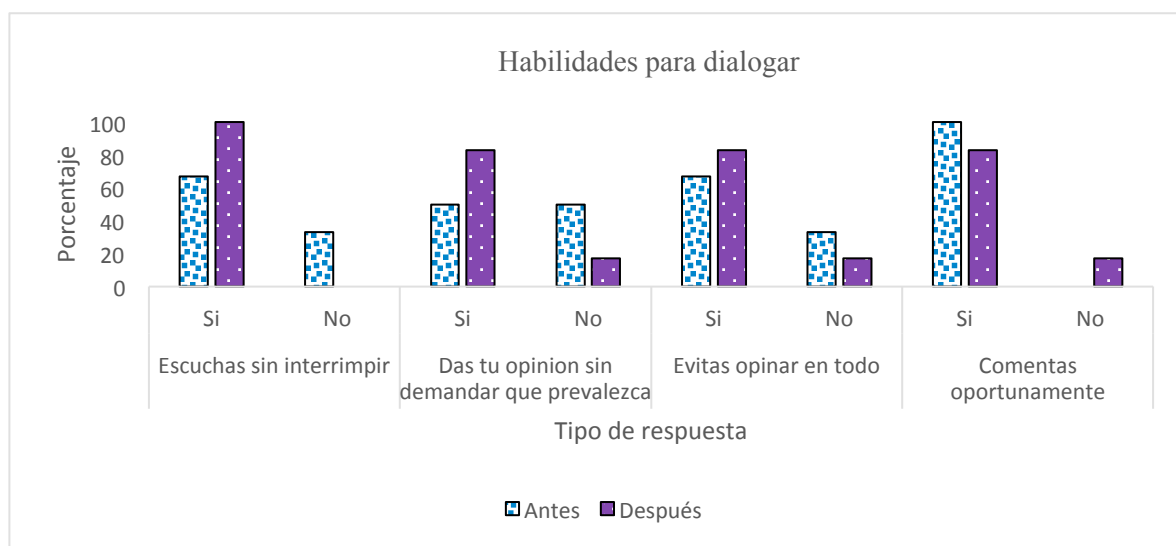


Figura 23. Porcentajes totales grupales obtenidos en habilidades para dialogar antes y después de la Intervención Educativa.

Como se puede ver en la Figura 23 muestra los resultados obtenidos en las habilidades para dialogar en diferentes situaciones, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Los puntajes obtenidos en el ítem escuchas sin interrumpir antes de la intervención corresponden a: el porcentaje más alto se dio en el tipo de respuesta Si con un 67%. Seguido por el tipo de respuesta No con 33%. Después de la intervención se observó que, los niños aumentaron el porcentaje en el tipo respuesta Si con un 100%. En el ítem das tu opinión sin demandar que prevalezca antes de la intervención el 50% se inclinó por la respuesta Si y el otro 50% por la respuesta No. Después de la intervención se observó que los niños aumentaron el porcentaje en el tipo de respuesta Si con un 83%. Seguido

por el tipo de respuesta No con un 17%. En el ítem evitas opinar en todo antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 67%. Seguido del tipo de respuesta No con un 33%. Después de la intervención se observó que la evaluación los niños aumentaron el porcentaje en el tipo de respuesta Si obteniendo un 83%. Dejando el tipo de respuesta No con un 17%. En el ítem comentas oportunamente antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 100%. Después de la intervención se observó que los niños disminuyeron el porcentaje en el tipo de respuesta Si y obtuvieron un 83%. Seguido del tipo de respuesta No con un 17%.

Fernández (2010) resalta algunas conductas y actitudes que propician a que se desarrolle y se mantenga la competencia comunicativa, entre ellas se encuentra saber distribuir los tiempos de intervención y respetar los turnos de la palabra, escuchar con atención, aunado a la característica que Sastre (2011) menciona sobre la adquieren un conocimiento más amplio y utilizan el conocimiento en su beneficio, se puede observar cómo de manera general tanto en la primera evaluación y en la segunda evaluación los niños obtienen porcentajes altos en el cumplimiento de las habilidades comunicativas que propician al diálogo.

Posiblemente las actividades realizadas durante la Intervención Educativa permitieron que los participantes se dieran cuenta de sus acciones al momento de dialogar. Y como ya se ha mencionado, posiblemente los niños en la segunda evaluación contestaron de manera más objetiva y por eso los resultados de la segunda evaluación muestran porcentajes en el tipo de respuesta No. En general los porcentajes obtenidos son satisfactoriamente altos.

### 5.2.1.2 Lenguaje no verbal

FIGURA 24

RESULTADOS GRUPALES DE EXPRESIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL

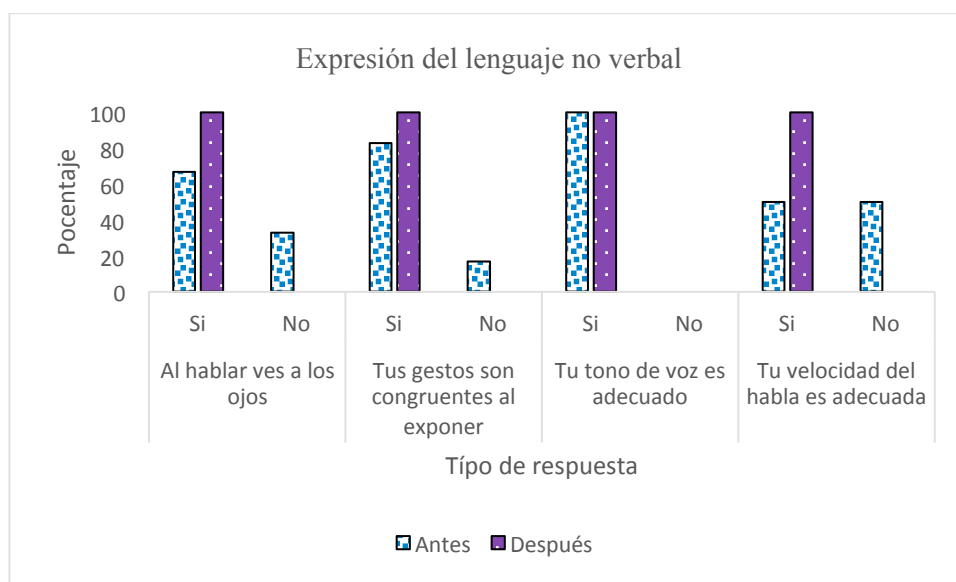


Figura 24. Porcentajes totales grupales obtenidos en la expresión del lenguaje no verbal antes y después de la Intervención Educativa.

En la Figura 24 muestra los resultados obtenidos en la expresión del lenguaje no verbal en diferentes situaciones, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Los porcentajes obtenidos en el ítem al hablar ves a los ojos antes de la intervención corresponden a: el porcentaje más alto pertenece al tipo de respuesta Si con un 67% Seguido por el tipo de respuesta No con un 33%. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron un 100% en el tipo de respuesta Sí. En el ítem tus gestos son

congruentes al exponer antes de la intervención el porcentaje más alto corresponde al tipo de respuesta Si con un 83%. Seguido del tipo de respuesta No con un 17%. Después de la intervención se observó que los niños aumentaron su porcentaje en tipo de respuesta Si a un 100%. En el ítem tu tono de voz adecuado, antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al tipo de respuesta Sí. Después de la intervención se observó que los niños mantuvieron el porcentaje en el tipo de respuesta Sí. En el ítem tu velocidad del habla adecuada antes de la Intervención Educativa los porcentajes corresponden a un 50% al tipo de respuesta Sí y otro el 50% al tipo de respuesta No. Después de la intervención se observó que los niños aumentaron el porcentaje a 100 en el tipo de respuesta Sí.

Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007) mencionan que los niños con alta capacidad aprenden habilidades básicas rápidamente y con poca práctica, como puede ser ver a los ojos, la congruencia gestual al hablar, el tono de voz adecuado y la velocidad del habla adecuada, y pueden deberse los altos porcentajes en el tipo de respuesta Si en todos los ítems.

Probablemente el contenido de la Intervención Educativa reforzó en los niños el papel del lenguaje no verbal en el diálogo y cómo este podía ser asertivo. Sin embargo, durante el desarrollo de la intervención fue posible observar que los niños no tienen dominio sobre su lenguaje no verbal o no tiende a ser asertivo pues en ocasiones su lenguaje no verbal fue agresivo y pasivo.

### 5.2.1.3 Asertividad

FIGURA 25  
RESPUESTAS GRUPALES DE ESTILO COMUNICATIVO

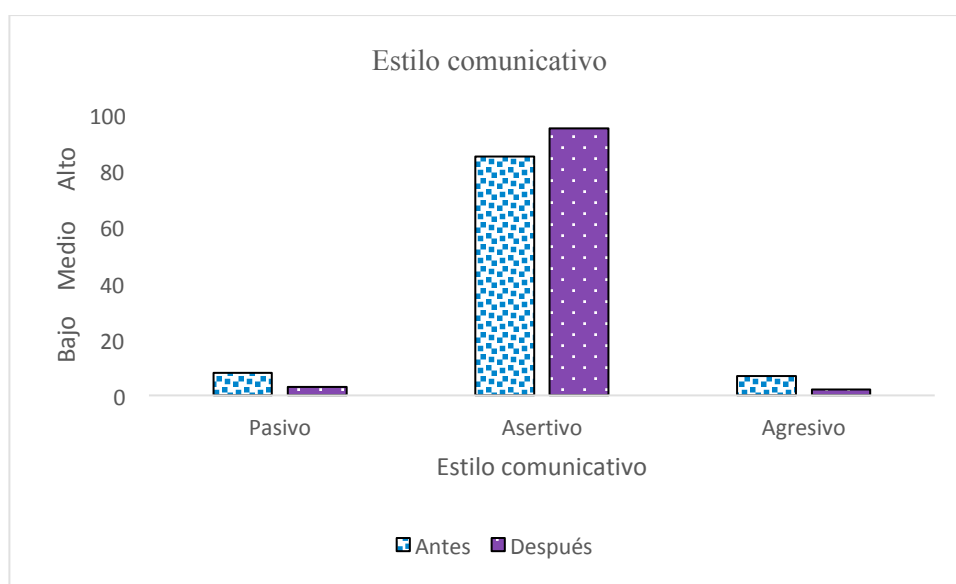


Figura 25. Porcentajes totales grupales obtenidos en el estilo comunicativo antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 25 muestra los resultados obtenidos en el estilo comunicativo, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. Los porcentajes obtenidos antes de la Intervención Educativa corresponden a: el estilo asertivo obtuvo un 85%. Seguido del estilo pasivo con un 8%. Finalmente, el estilo agresivo obtuvo un 7%. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron el porcentaje en el estilo

asertivo obteniendo un 95%. Seguido por el estilo pasivo con un 3%. Finalmente, el estilo agresivo con un 2%.

Webb, Gore, Amend & De Vries, (2007), Clark (2008) y Campo (2016) mencionan ciertas características cognitivas y no cognitivas de los niños con alta capacidad que pudieron haber incidido en los altos porcentajes grupales correspondientes al estilo asertivo, tales características son: la alta sensibilidad y empatía, el alto sentido de justicia, la necesidad de coherencia entre valores abstractos y acciones personales, su preocupación por la igualdad entre las personas. sus niveles avanzados de juicio moral y un alto pensamiento crítico.

De forma general, los sujetos se autodenominan personas con un estilo comunicativo asertivo, aunque durante el desarrollo de la intervención fue posible observa que los niños mostraron tener estilos más pasivos y agresivos. Probablemente la causa de estos resultados fue que las preguntas del cuestionario propio se podían contestar con una distinción entre lo bueno y lo malo, quizás la etapa de desarrollo en la que están los sujetos influye más para que contesten lo esperado que lo que realmente sienten y piensan.

FIGURA 26

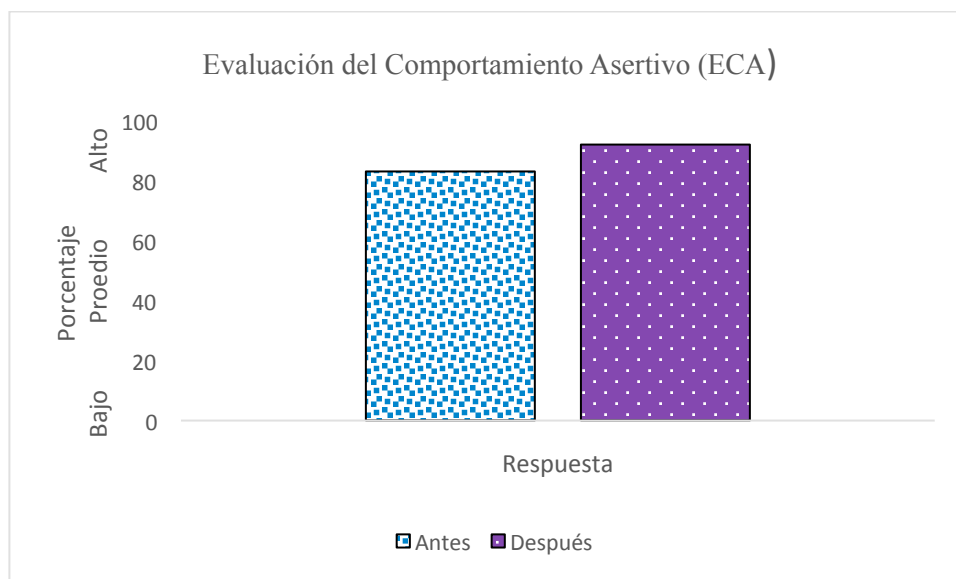
*RESULTADOS GRUPALES DE EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO (ECA)*

Figura 26. Porcentajes totales grupales obtenidos en la Evaluación del Comportamiento Asertivo (ECA) antes y después de la Intervención Educativa.

En la Figura 26 muestra los resultados obtenidos en la Evaluación del Comportamiento Asertivo (ECA), del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. El porcentaje obtenido antes de la Intervención Educativa corresponde al 83% de asertividad. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron a un 92%.

Probablemente las actividades de la Intervención Educativa permitieron el auto reconocimiento de comportamiento asertivo en cada uno de los sujetos, si bien no todos los participantes realmente no lograron desarrollar su comportamiento asertivo en diferentes esferas de su vida en ese momento, probablemente la intervención les brindó herramientas en función del estilo asertivo.

### 5.2.2 Ciudadanía



### 5.2.2.1 Convivencia

FIGURA 27

*RESULTADOS GRUPALES DE DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES*

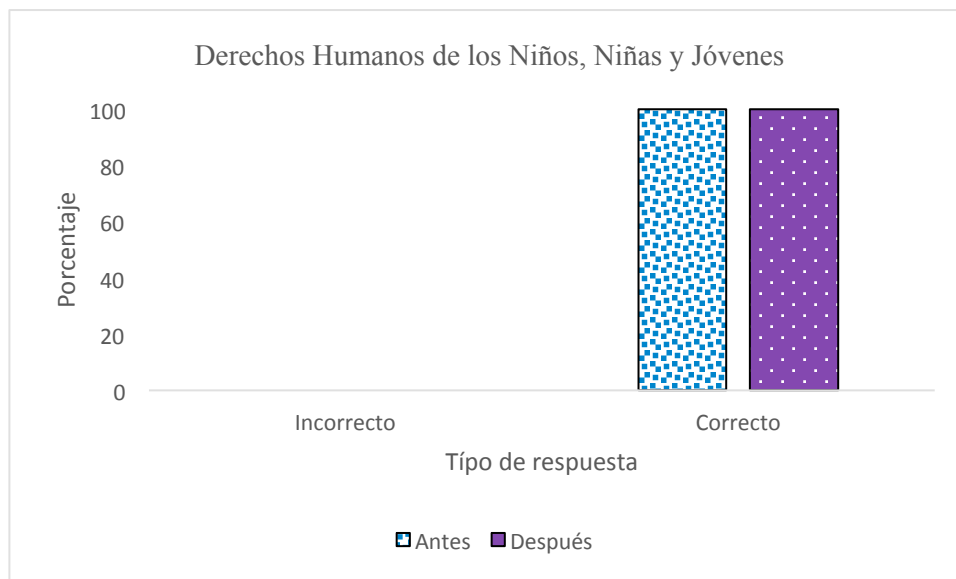


Figura 27. Porcentajes totales grupales obtenidos en Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Jóvenes antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 27 muestra los resultados obtenidos sobre el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. El porcentaje obtenido antes de la Intervención Educativa corresponde al 100% correcto reconocimiento de los derechos. Después de la intervención se observó en la prueba que los niños volvieron a obtener un 100% en la respuesta correcta.

Clark, (2008); Gross, (2002; citado en Campo, 2016); Lovecky, (2009; citado en Campo, 2016) y Robinson, (2002; citado en Campo, 2016) mencionan que los niños sobresalientes intelectualmente poseen ideales éticos elevados, gran honestidad y respeto por la verdad, preocupación por la igualdad entre las personas, interés por las causas sociales, buscan la

consecución de un mundo mejor y más justo. Lo cual puede influir en el conocimiento sobre los derechos humanos, tal y cómo muestran los altos porcentajes.

Probablemente el conocimiento sobre los derechos de los niños y las niñas ha sido reforzado reiteradamente dentro de la educación formal. Lo cual es importante porque uno de los principios fundamentales para la construcción de una convivencia más equitativa, democrática y justa, parte del conocimiento a la práctica el respeto hacia los derechos de las personas. Así como una comunicación asertiva también parte del reconocimiento del otro como persona valiosa y con los mismos derechos.

*FIGURA 28*  
*RESULTADOS TOTALES DE CONCEPTO DE ASERTIVIDAD*



Figura 28. Porcentajes totales grupales obtenidos en concepto de asertividad antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 28 muestra los resultados obtenidos sobre el concepto de asertividad, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. El porcentaje obtenido antes de la intervención en la respuesta correcta fue de un 33%. Después de la

intervención se observó que la evaluación, los niños aumentaron su porcentaje de respuesta correcta a un 83%.

Naranjo (2008) menciona que la asertividad como estilo comunicativo y de conducta siempre está en función del respeto de los derechos de lo demás, por lo que no es necesario expresar una conducta agresiva o pasiva para lograr lo que se desea, la misma comunicación clara, sincera y el respeto son una vía para lograr lo que se quiere y en base en lo anterior los niños posiblemente aumentaron su porcentaje en el concepto de asertividad vinculado con la convivencia.

En la evaluación inicial los niños y las niñas eligieron opciones erróneas que involucraban respuestas como: “Hacerle saber a todos y a todos lo que siento y que actúen en mi favor sin importar nada” y “Evitar todos los enfrentamientos con otras personas y no provocar discusiones”. Después la intervención y como se puede observar en la última evaluación los sujetos mejoraron su concepto de asertividad; que incluye el respeto de los derechos y emociones de los demás y los deseos propios Posiblemente el contenido y las actividades de la intervención ayudaron a los niños y niñas a construir mejor su concepto de asertividad.

FIGURA 29  
 RESULTADOS GRUPALES DE NECESIDAD DE OTROS

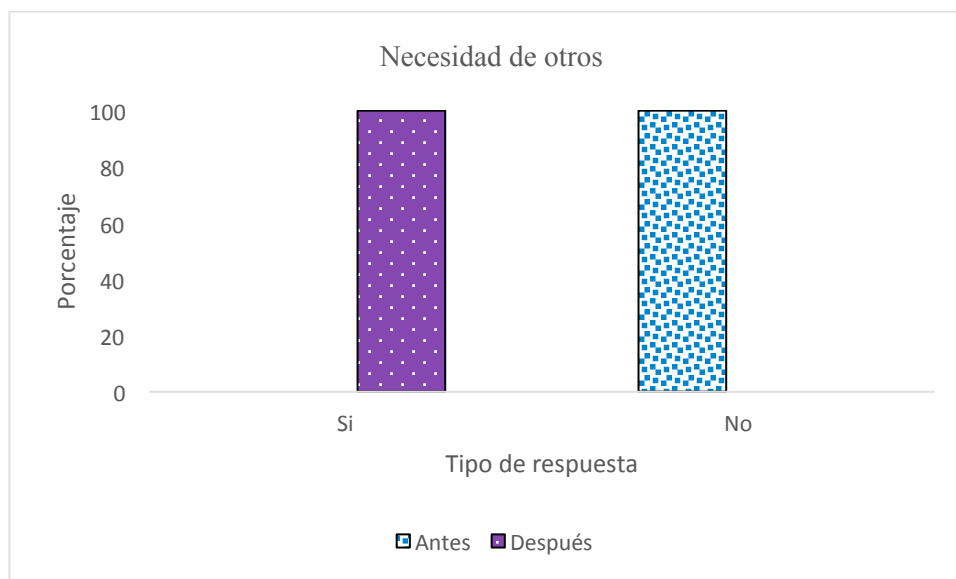


Figura 14. Porcentajes totales grupales obtenidos en necesidad de otros antes y después de la Intervención Educativa.

En la Figura 29 muestra los resultados obtenidos sobre la necesidad de otros, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. El porcentaje obtenido antes de la intervención se obtuvo un 100% del tipo de respuesta No. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron el puntaje al tipo de respuesta Si a un 100%.

Clark (2008) menciona que los niños con altas capacidades poseen una independencia en actitud y comportamiento social, por lo que es probable que los niños en la primera evaluación hayan contestado que no necesitan de los demás.

Algunos de las principales riesgos emocionales y sociales a lo que se enfrentan los niños con alta capacidad intelectual a causa de sus características, es que desarrollen un sentimiento de inadecuación, dificultad para encontrar intereses comunes para la relación con sus iguales con

capacidad media (Campo, 2016) que pueden llevar a estos niños y niñas al aislamiento o al desarrollo de conductas y actitudes individualistas. Posiblemente un factor que influyó en el cambio de percepción de los niños sobre la necesidad de los demás (de 0 a 100%) fue que encontraron en el grupo a otros niños con intereses similares a los suyos, además, las dinámicas en el grupo mantenían reflexiones individuales para concluir en productos grupales, en donde todos cooperaban y se apoyaban. Para Gagné (2010) la influencia de la diversidad ambiental física, cultural, social y económica juegan como un catalizador del talento, que influyen en el propio desarrollo; la convivencia – bajo determinadas condicionantes- es esencial para impulsar y desarrollar las AC.

FIGURA 30

*RESULTADOS GRUPALES DE LA BUENA CONVIVENCIA SE BASA EN LOS VALORES Y EN UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA*

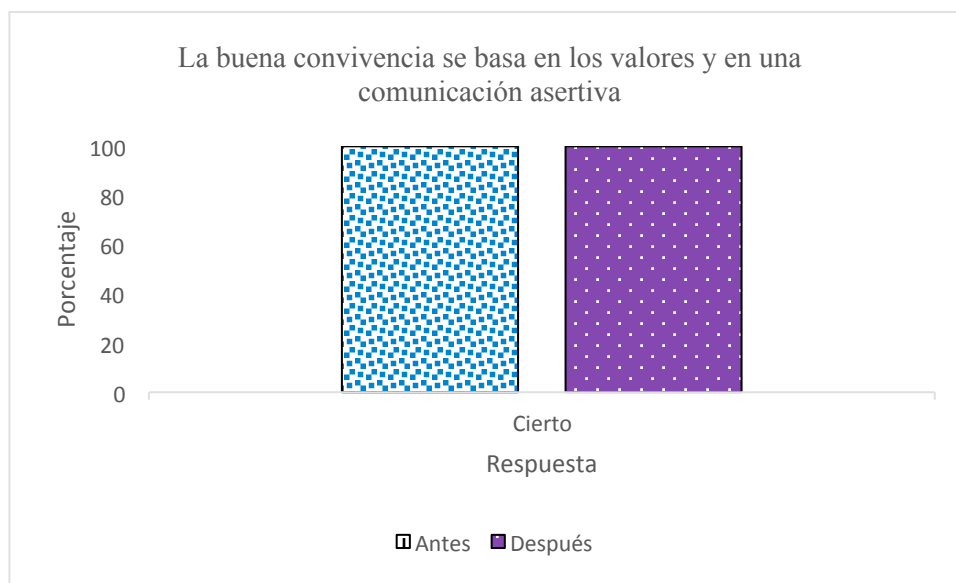
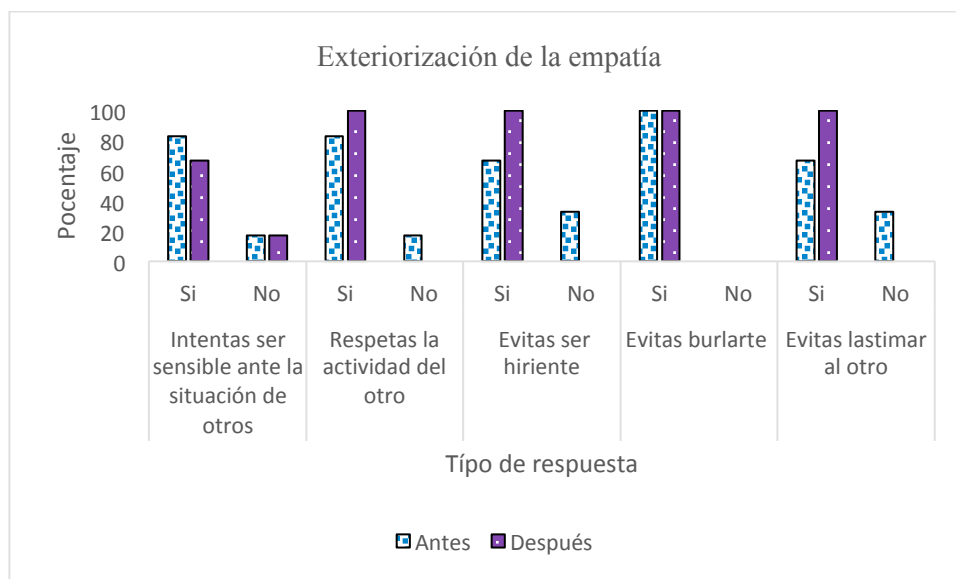


Figura 14. Porcentajes totales grupales obtenidos en la buena convivencia se basa en los valores y en una comunicación asertiva antes y después de la Intervención Educativa.

La Figura 30 muestra los resultados obtenidos al preguntar si la buena convivencia se basa en los valores y en una comunicación asertiva. El porcentaje obtenido antes y después de la intervención fue de un 100%.

#### ***5.2.2.2 Empatía***

**FIGURA 31**  
**RESULTADOS OBTENIDOS EN EXTERIORIZACIÓN DE LA EMPATÍA**



En la Figura 31 muestra los resultados obtenidos sobre la empatía en diferentes situaciones, del grupo de niños y niñas con alta capacidad que participaron en la Intervención Educativa. El porcentaje obtenido antes de la intervención en el ítem intentas ser sensible ante la situación de otros, se ubicó con el puntaje más alto el tipo de respuesta Si con 83%. Seguido del tipo de respuesta no con un 17%. Después de la Intervención Educativa se observó que en la evaluación los niños disminuyeron su porcentaje en el tipo de respuesta Si a un 67%. Seguido por un 17% en el tipo de respuesta No. En el ítem respetas la actividad del otro antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 83%. Seguido por el tipo de respuesta No con un 17%. Después de la intervención se observó que, en la evaluación, los niños aumentaron el tipo de respuesta Si a 100%. En el ítem evitas ser hiriente antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 67%. Seguido por el tipo de respuesta No con un 33%. Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron el tipo de respuesta Si a un 100%. En el ítem evitas burlarte antes de la intervención el puntaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 100%. Después de la intervención

se observó en la evaluación que los niños se mantuvieron en el 100% dentro del tipo de respuesta Sí. En el ítem evitas lastimar a otro antes de la intervención el porcentaje más alto correspondió al tipo de respuesta Si con un 67%. Seguido del tipo de respuesta No con un 33% Después de la intervención se observó que en la evaluación los niños aumentaron el porcentaje en el tipo de respuesta Si con un 100%.

Los datos obtenidos coinciden con Clark (2008) y Roeper (1982; citado en Campos, 2016) y Drabrowski (1964) quienes mencionan que los niños sobresalientes intelectualmente poseen una alta sensibilidad en comparación a la de sus compañeros regulares, lo cual coincide con los resultados obtenidos grupalmente en la segunda evaluación. Probablemente el porcentaje más bajo obtenido en la subcategoría empatía en la evaluación final se deba a lo que refiere Silverman (1993, citado Gómez, 2015) respecto a que la sensibilidad y la empatía son características relacionadas, pero no se dan necesariamente juntas, la sensibilidad está relacionada con la conciencia sobre los propios sentimientos, pero no empáticos y la empatía es la toma de conciencia sobre las emociones de los demás.

Los resultados obtenidos en ambas evaluaciones mostraron un avance significativo en pro de los objetivos del programa. Algunas opiniones que los niños dijeron durante cuando la temática de la sesión implicaba comprometerse al bienestar social, fueron:

- “Yo me comprometo que al momento de enojarme usar la empatía (ponerme en el lugar del otro)”
- “Yo me comprometo a compartir con los demás cuando los necesiten. Y ser muy empática, entendiendo a los demás”
- “Yo me comprometo a tener empatía con toda la gente o al menos con la que más se pueda”



- “Yo me comprometo a saber lo que siente el otro y ayudar a los demás”
- “Yo me comprometo a ayudar a los demás”

Los sujetos en general expresaron verbalmente sentir preocupación y compromiso por desarrollar prácticas a favor de bien común.

Otros comentarios que los niños hicieron al finalizar el curso fueron las siguientes:

- “Yo siento que respeto más mis derechos y exijo que sean respetados, ya que antes me daba igual”
- “Siento que soy más asertiva y vengo al curso a conocer personas”
- “Soy más asertivo “
- “Me ayudó a no tener pena”
- “Conocer amigos”
- “Siento que he aprendido mucho ya que ahora me comunico y socializó más fácil y asertivamente “

Tales comentarios permiten interpretar que la Intervención Educativa no solamente les permitió ubicar propiamente sus habilidades comunicativas y en relación con la ciudadanía, sino que también fomentó en ellos el deseo de seguir conviviendo. Avilán (2015) considera que la comunicación, la sensibilidad, el juicio moral y el pensamiento crítico son habilidades bases para la formación de competencias ciudadanas y son necesarias para la construcción de sociedades democráticas.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación final, los sujetos a nivel grupal ofrecieron respuestas que denotaron mejoría en sus Habilidades Comunicativas después de la Intervención Educativa, principalmente en los ítems de: comodidad al disculparse cuando se está en un error, comodidad al preguntar si ha ofendido a alguien, comodidad al decirle a una persona lo injusta que ha sido, comodidad al expresar sentimientos, opiniones e ideas en diferentes situaciones como el ser abierto y franco en mis sentimientos y al expresar mi opinión. Se estima que la Intervención Educativa logró sensibilizar y generar la reflexión a partir las técnicas grupales implementadas, los apoyos visuales y las experiencias compartidas de los niños. Vincular los contenidos temáticos, ejercicios, las participaciones de los niños y promover una concepción de ciudadanía activa favoreció que los niños modificaran su perspectiva sobre la importancia de llevar a cabo acciones considerando al otro y al beneficio común.

También se identificaron diferencias en cuanto a la importancia que le otorgaron al final de la Intervención Educativa a las habilidades para dialogar como escuchar sin interrumpir, dar tu opinión sin demandar que prevalezca, evitar opinar en todo. Así como también en cuanto a las acciones comunicativas no verbales en la conveniencia e importancia de ver a los ojos al hablar y la congruencia de los gestos.

Por otro lado, dentro de las Habilidades Comunicativas hubo resultados que mostraron una disminución en los porcentajes respecto al inicio de la Intervención Educativa en cuanto a comodidad al elogiar un a amigo, comodidad al aceptar cumplidos y dentro de las habilidades para dialogar se encuentra: comentas oportunamente.

En cuanto a los resultados obtenidos a nivel grupal en la categoría Competencias Ciudadanas, se presentó un incremento en los puntajes relativos a su concepto de asertividad, y su opinión respecto a la necesidad de los otros, la exteriorización de la empatía como el respeto a la actividad del otro y a evitar ser hiriente y lastimar otro.

Al final de la intervención también, se pudo observar que hubo un detrimento en la categoría Competencias Ciudadanas en cuanto a exteriorizar la empatía, contrario a lo que dice la literatura revisada. Posiblemente se deba a la hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable, además quienes si desarrollan estas habilidades suelen ser rechazados por sus pares (Mangrulkar, Vince y Porner, 2001). Por otra parte, investigaciones como las de la Teoría de la Mente defienden la idea de que la conciencia social de los niños se inicia desde etapas tempranas donde son capaces de identificar los sentimientos de los demás y, a menudo, responden a la preocupación de otros basados en su nivel de entendimiento de la empatía, por lo que entonces los resultados encontrados pueden responder a los picos o mesetas de desarrollo.

En cuanto a los resultados obtenidos de manera individual se puede apreciar lo siguiente:

Los sujetos con un CIT obtuvieron un incremento después de la Intervención Educativa en el ítem Evaluando el Comportamiento Asertivo (ECA). Dentro de los ítems Preguntar y disculparse y Nivel de asertividad también los sujetos con un CIT obtuvieron un incremento en sus puntajes después de la Intervención Educativa, pero también otros sujetos con subcategorías superiores obtuvieron el incremento. Por lo cual se propone ampliar la investigación con un grupo más numeroso.

Con base en los resultados obtenidos en la evaluación final se puede apreciar como las Habilidades Comunicativas y las Competencias Ciudadanas mejoraron después de la Intervención Educativa.

En cuanto a las limitantes del estudio se puede apreciar que debido al reducido tamaño de grupo no fue posible hacer estimaciones estadísticas que permitieran explorar relaciones entre el coeficiente intelectual y habilidades Comunicativas y competencias Ciudadanas. Si bien es cierto que no era el objetivo del estudio, pero sería un dato que aportaría a la mayor comprensión de los niños con altas capacidades intelectuales.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, F. (2008). El Hombrecillo de papel. Editorial Everest.
- Alegre, O. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe.
- Allegue, P. (2001). Sobre el concepto de ciudadanía: ¿Una senda ilustrada?, en Revista Jueces para la Democracia Información y Debate, Número 41, Julio 2001, pp. 37 – 42. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=174859>
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Arco, J. y Fernández A. (2004). Necesidades educativas especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica. Madrid, Editorial McGraw-Hill.
- Arriaga L. (2010). Relación entre el rendimiento académico y las habilidades comunicativas y colaborativas de los alumnos sobresalientes de cuarto año de nivel primaria dentro de una escuela inglesa (Tesis de Maestría) Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual. México.
- Arroyo, M. (2013). La educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de Educación Inclusiva, vol. 6 (2), pp. 144- 159. ISSN: 1889-4208.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y educación, 21 (2), 128-140.
- Avilán, D. (2015). Competencias ciudadanas, Pei y Pruebas Saber una mirada para construir ciudadanía, Tesis de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2315/TO-18311.pdf?sequence=1>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI) Psicothema, 18, supl., 13-25.

- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004) La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDEAC. *Edupsyché*, 3.
- Benito, Y. (1990). Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children.
- Benito, Y. (2010). Capítulo 6: Identificación temprana. Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docente 2ª edición. *Manual Moderno*, pp. 99-118.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, Vol. 8, N° 5, pp. 95-110. ISSN 1690-7582.
- Borges, A., Hernández Jorge, C., y 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-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367
- Botías, P., Higuera, E. y Sánchez, C. (1998). *Supuestos prácticos en la educación especial*. Escuela española, España.
- Brigandi, C. (2015). *Gifted Secondary School Students: The Perceived Relationship Between Enrichment and Arcivieiment Orientation*. Doctoral Dissertations. 731. Recuperado de: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/731>
- Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis doctoral, facultad de psicología, departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Universidad Complutense de Madrid
- Carrillo - Pérez, R. (2016), *Resolución de Conflictos: Hacia una Cultura de Paz en Niños de Primaria*. *Ra Ximhai* [en línea], vol. 12, núm. 3. Enero-junio 2016, pp. 195-205. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811012>> ISSN 1665-0441
- Castellanos, D. Y Grueiro, I. (2003) *Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo*. Documento electrónico.

- Cataños, L., Reyes, I., Riviera, S. y Díaz, R. (2011). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambрил y Richey-II. RIDEP. N°29. VOL 1. Pp 27- 50.
- Chan, D. (2003). “Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong”. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (6), 409–418
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 14, número 2, mayo- agosto, pp. 1-32.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. Recuperado en: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/my-child-gifted/common-characteristics-gifted-individuals/traits>
- Coloma, M. (2012). El mundo de la diversidad en el aula: ¿Cómo es un/a superdotado/a? Trabajo de fin de grado. Escuela universitaria de educación de Palencia.
- Cortés, L. (2010). *Hacia un apolítica publica de educación de talentos. El caso de México. Tesis para optar al grado de Maestro en Políticas Publicas Comparadas. Facultad latino americana de ciencias sociales sede académica México.*
- Crespo, J. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, n° 9 (2), pp. 91-98. ISSN: 1697-5200
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. (1977). *Theory of levels of emotional development (vol.1, Multilevelness and positive disintegration)*. Oceanside, NY: Dabor
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Davis, G. & Rimm, S. (1989) *Education of the gifted and talented*. New Jersey, Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M.J., Royo, P. y Martínez, R. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Gráficas Juma.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers’ socially competent peer, *Child Development*, 70 (2), 432-442.
- Faxas, Y., Gutiérrez, A., García, J. y Gutiérrez, P. (2007). *Caja de Herramientas: Comunicación*. Ediciones CIC- Desarrollo Sostenible, Cuba.

- Feldhusen, J. (1992). TIDE: Talent identification and development in education. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista actualidades investigativas en educación*. Costa Rica
- Ferrando, M. & Bailey, R. (2006). Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). September Warwick University (UK).
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Published PhD Thesis. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, R. & Prieto, M.D. (2006). “Inteligencia Emocional y superdotación. (Emotional Intelligence and Giftedness)”. En CANDEIAS (Coord.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir (different children: multiple looks about how to validate and interve)*. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom), 76–102.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B. & López, J. (2007). Socio-Emotional Intelligence in G&T and Non-G&T Pupils. Paper presented in the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick (UK)
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Sainz, M., Prieto, M.D. & Sánchez, C. (2009). “Evaluación de la inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades: Superdotados y talentos [Assessment of Emotional Intelligence in students with high abilities: Gifted and talented students
- Gagné, F. (1993). *Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities*. EUA: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2009). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*.
- Gagné, F. (2010). Capítulo 3: *Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0. Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docente 2ª edición*. Manual Moderno, pp.45-54.



- Gagné, F. (2015). De los genes al talento; la perspectiva DMGT/CMTD. From genes to talent: the DMG/CMTD perspective. *Revista de Educación*, n° 368 abril- junio. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y auto concepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* Vol. XIX (1997), p. 52- 69.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothemma* 2004. Vol. 16 n°3, pp. 429-425.
- García, D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI Revista de Educación*. ISSN 1575 0345.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15, núm. 2, pp. 597-620. ISSN: 1130-2496.
- García, M. (2007). Tesis Doctoral: El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. Editorial de la Universidad de Granada, España. ISBN: 978-84-338-4440-8
- Gardner, H. (2011) *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica, Colombia.
- General. Servicio de Publicaciones y Estadística. ISBN: 978-84-694-9993-1.
- Gerson, K. y Carracedo, S. (2007). Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Gil, R. (2011). Educación para la convivencia Diálogo, comunicación interpersonal y tolerancia. Región de Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística. ISBN: 978-84-694-9993-1.
- Gismero, E. (2000). ESH, Escala de Habilidades Sociales. TEA Ediciones, Madrid, España.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. (2015- 2016) *4to Informe de Gobierno*. ISBN: 978-607-9408-27-5. Ciudad de México, México.
- Gómez- Morín, L. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Secretaria de Educación Pública, México.

- Gómez, M., Mata, S., García, M., Calero, M., Molinero, C. y Bonete, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, pp. 59-69.
- González, J. (2007). Diálogo y convivencia. *Revista galego- portuguesa de psicoloxía e educación*. Volumen 15, 2 año 11º 2007. ISSN: 1138- 1663. [www.udc.es/revistapsicoeducacion/](http://www.udc.es/revistapsicoeducacion/)
- González, Vicente (2007), *Diálogo y Convivencia*. Revista Galego- portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 15,2, año 11º. ISSN:1138- 1663. Universidade da Coruña e Universidade do Minho. España.
- Hinojosa (1996) *La peor señora del mundo*. Edición, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Hsu, L. (2003). Measuring the Effectiveness of Summer Intensive Physics Courses for Gifted Students: A Pilot Study and Agenda for Research [Midiendo la efectividad de cursos de verano intensivos de física para estudiantes sobredotados: Un estudio piloto y una agenda para investigación]. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 212-218. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/001698620304700305/>
- Labastida, R. (2012). Conferencias- Mesas temáticas. Casos de éxito: Programas de atención a Sobresalientes en México; antecedentes y futuro. Primer Encuentro Nacional de Programas de Impulso al Talento Mexicano, Culiacán Rosales, Sinaloa.
- Labastida, R. (2012). Conferencias- Mesas temáticas. Casos de éxito: Programas de atención a Sobresalientes en México; antecedentes y futuro. Primer Encuentro Nacional de Programas de Impulso al Talento Mexicano, Culiacán Rosales, Sinaloa.
- Landau, E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8. nº 2. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense, Madrid.
- Lasso, E., Melo, J. y Vásquez, É. (2016). Habilidades sociales para la vida en estudiantes de Linares, Nariño. La investigación al Centro, II exposición de Trabajos de Investigación UNIMAR. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/957/880>

- Leyva, J. y Ortiz, C. (2016). La identificación y estimulación del talento en estudiantes de la Universidad de Holguín, Cuba. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XX1 N° |.
- López, M. (2008) Estudio, mito y realidad del niño sobredotado. México Trillas.
- Lorenzo, M. (2006). La educación emocional: inteligencia emocional, habilidades sociales y habilidades comunicativas. *Habilidades sociales para la mejora de la convivencia*
- Machado, A. (2004). Presentación en *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Pp. 9-12. ISBN: 956-8302-34-4
- Marino, J. (2017). Empatía cognitiva y emocional. Laboratorio. Recuperado de: <http://www.labneuroimagenesunc.com.ar/empatia-cognitiva-y-emocional>
- Martínez, M. (1994). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. Dialnet
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Porner, M. (2001) Enfoque de habilidades para la vida un desarrollo saludable de niños y adolescents. Organización Panamericana de la Salud.
- Masten, A. et al. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659
- Mireles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, núm. 40, enero - junio, 2012, pp. 53-75
- Mönks, F. (1993). Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora. Presentado en la conferencia de Pedagogía 1995, La Habana, Cuba.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Proyecto de Definición y Selección de Competencias - DeSeCo. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Higher education and regions. Global competitive, locally engaged*. Paris, France: OCDE.
- Palacios, I. (2010). Del Hathaway Hymes: Un gran humanista adelantado a su tiempo. *Revista Nexus*, ISSN: 1616-7422.

- Pardo, J. (1897). Acerca de la competencia comunicativa. Esaurus. Tomo XLII. N°2.
- Pasquali, A. (1972). Comunicación y cultura de masas. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Patti, J; Brackett, M; Ferrándiz, C; Ferrando, M; (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14() 145-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109011>
- Pedrosa, I., Borges, Á., Herranz, N., Lorenzo, M. y García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. Revista de Educación número extraordinario. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT- 250.
- Peinado, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes: Cómo trabajar la asertividad en educación infantil. Revista de Antropología Experimental. N° 15, 2015, texto 17: 213-223. ISSN: 1578-4282.
- Peñas, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí las mismas. ISBN: 978-84-369-4704-5.
- Pereira, M & Lubart, T. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. Anales de psicología, vol. 32, n° 3 (octubre), 662-671
- Pérez, A. (2009). Funciones sociales de la escuela en la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Foro Latinoamericano de las Políticas Educativas. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Pérez, C. (2010). Niños/as de infantil con un talento especial: superdotados/as. Revista de la Educación en Extremadura, ISSN: 1989-9041.
- Piechowski, M. (1979). "Developmental potential". En Colangelo & Zaffrann (eds.), New voices in counseling the gifted. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25–55.
- Piechowski, M. (1991). "Emotional development and emotional giftedness". En Colangelo & Davis (eds.), Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon, 285–306.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Objetivo 4: Educación de calidad, Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado en: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/post-2015/sdg-overview/goal-4.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], (2014). Educación inclusiva y de calidad para abatir la desigualdad. México: Del Toro. Página Web: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/presscenter/pressreleases/2014/06/24/educaci-n-inclusiva-y-de-calidad-para-abatir-la-desigualdad.html>

Raven, J., Raven, J Y Court, J. (1993) Manual Raven. Edición. Oxford Psychologists Press.

Reguillo, R. (1998). Un malestar invisible: derechos humanos y comunicación. Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación. N° 64. ISSN: 13901017.

Reis, S. & Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, vol. 41 (I), Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.Wiley.com](http://www.interscience.Wiley.com)). DOI: 10.1002/pits.10144

Renzulli, J. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. EUA: Creative Learning.

Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.

Reygadas, P., Guzmán, J. y Magaña, H. (2011). La inteligencia Revisitada. REMO: Volumen VIII, Numero 21. Julio- diciembre, 2011. México.

Rodríguez, E., Díaz, M. y Rodríguez, M. (2015). Sesión 12, actividad 1 Programa integral para altas capacidades, Des cubriéndonos. Una guía práctica de aplicación. Manual Moderno, primera edición. ISBN: 9786074485196

Romero, F. (2014). Educación Especial en México. Secretaría de Educación Pública. Retomado de: [www.educacionespecial.Sep.gob.mx](http://www.educacionespecial.Sep.gob.mx)

Romero, F. (2014). Educación Especial en México. Secretaría de Educación Pública. Retomado de: [www.educacionespecial.Sep.gob.mx](http://www.educacionespecial.Sep.gob.mx)

- Rosano, S. (2013). “Son cosas de niños” La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno a al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n° 7, p. 151-167. ISSN 0718-5480.
- Sánchez, C. (2008). Configuración cognitivo- emocional en alumnos de altas habilidades. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. <http://hdl.handle.net/10201/20>.
- Schewean, V., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006) “Emotional Intelligence and Gifted Children”. *E-Journal of Applied*
- Secretaria de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Distrito Federal, México.
- Secretaria de Educación Pública (2006). María Alicia Zavala Berbena. Antecedentes históricos en el campo de la educación en niños sobresalientes. Tomo II, p. 79- 86. Dirección de Innovación Educativa como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes. Recuperado en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida\\_grado.html](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida_grado.html)
- Secretaria de Educación Pública (2016). Estadística del Sistema Educativo Querétaro ciclo escolar 2015-2016, México.
- Secretaria de Educación Pública [SEP] (1994). Proyecto general para la Educación Especial. Política de Educación Especial (1980- 1992). Cuadernos de integración educativa. N° 1. México, SEP.
- Secretaria de Educación Pública [SEP], (2009). Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Memoria: Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos.
- Secretaria de Educación Pública [SEP], (2009). Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Memoria: Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011), Guía para familias. Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. México

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2012). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. Primera Edición, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2012). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. Primera Edición, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2013) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal, México.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Alianza por la calidad de la educación. Recuperado de <http://www.alianza.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2014). Educación Especial en México. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2014/Lineamientos\\_acreditacion\\_promo.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2014/Lineamientos_acreditacion_promo.pdf)

Shipley, W., Gruber, C., Martin, T. y Klein, A. (2009). Escala breve de inteligencia, Shipley-2. Manual Moderno.

Treffinger, D. & Feldhusen, J. (1996). "Talent recognition and development: Successor to gifted education". Journal for the Education of the Gifted, 19, 181–193.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7- 1 O de junio de 1994, UNESCO, París.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago, Chile.

- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High- Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. Hindawi Publishing Corporation, International Journal of Pediatrics Volume 2011, Article ID 420297, 14 pages. doi:10.1155/2011/420297. Academic Editor: Alan Richard Spitzer.
- Valadez, M. y Betancourt, J. (2004). Capítulo 10: La educación de niños con talento en México en La educación con talento en Iberoamérica, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. ISBN: 956-8302-34-4.
- Webb, J, Amend, E, Webb, N, Goerss, J., Beljan, P. y Olenchak, F. (2005), Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults (pp.xxiii-xxxv). Scottsdale, Arizona (EEUU): Great Potential Press. Traducción de Cristina García y Zahara García, cristina@copc.cat
- Webb, J, Amend, E, Webb, N, Goerss, J., Beljan, P. y Olenchak, F. (2005), Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults (pp.xxiii-xxxv). Scottsdale, Arizona (EEUU): Great Potential Press. Traducción de Cristina García y Zahara García, cristina@copc.cat
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., DeVries, A. (2007). A parent's guide to gifted children. Tuscon, AZ: Great Potential Press, [www.greatpotentialpress.com](http://www.greatpotentialpress.com). Recuperado de: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/my-child-gifted/common-characteristics-gifted-individuals>
- Wechsler, (2003). La Escala de Inteligencia para Niños-IV (WISC-IV)
- Wyness, Michael (2012), *Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis*, Published by SAGE, University of Warwick, UK.
- Yañez, A. & Valdés, A. (2012). Políticas públicas y modelos para la identificación y atención de estudiantes sobresalientes en México. En A. Valdés & J. Vera (Eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 141-156). Distrito Federal, México: Pearson
- Yañez, A. & Valdés, A. (2012). Políticas públicas y modelos para la identificación y atención de estudiantes sobresalientes en México. En A. Valdés & J. Vera (Eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 141-156). Distrito Federal, México: Pearson



- Zacatelco, F. (2005) *Tesis Doctoral Modelo para la identificación del niño sobresaliente en las escuelas de educación primaria*. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. Psicología Educativa y Desarrollo Humano, Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Zacatelco, F. (2015) *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. Gedisa, España.
- Zavala, M. y Rodríguez, J. (2004). *El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes*. Relieves históricos y problemática actual. Revista educar, p.: 35- 44.
- Zuta, E., Velasco, A. y Rodríguez, J. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. Educación Vol. XXIII, N° 45, pp. 51-66 / ISSN 1019-9403.

## ANEXOS

### Anexo 1 Carta de consentimiento



## CARTA DE CONSENTIMIENTO

Julio de 2018. Santiago de Querétaro, Qro.

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 1 96 12 00 ext. 6310 Acepto voluntariamente que mi hijo(a):

---

Participe en esta investigación, donde se le evaluará por medio de la Escala de inteligencia Wechsler para niños WISC IV; además de una entrevista para expediente, y en el caso de obtener resultado mayor a 130 continuaran en la segunda fase de la investigación. En la cual se les aplicara un instrumento que explora habilidades socio afectivas y comunicativas.

Entiendo 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

---

Nombre del participante

---

Nombre del testigo

---



---

Firma de consentimiento del padre o tutor

---

Firma de consentimiento del participante

---

Firma del testigo

---

Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno y Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco.

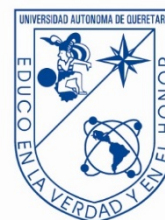
Firma de las investigadoras

## Anexo 2 Carta de Información



INVESTIGACIÓN

ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES



## INFORMACIÓN

Se invita a alumnos de primaria de escuelas públicas del Estado de Querétaro con desarrollo normal y sin alteraciones conductuales o cognitivas, a participar en una investigación para detectar alumnos con aptitudes sobresalientes, donde a través de una Intervención Educativa se buscará enriquecer las habilidades sociales, comunicativas y socio afectivas de los participantes. Investigación que se realizara como parte de la Maestría Educación para la Ciudadanía. 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. Al finalizar la primera etapa de la evaluación se entregará a los padres de los voluntarios un reporte escrito con los resultados de la evaluación de su hijo.

### EVALUACIÓN

**WISC - IV:** Es el test más actualizado para evaluar el Coeficiente Intelectual.

**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 ayudará al alumno a enriquecer sus habilidades sociales, comunicativas y/o 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 alumnos 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 a [ciudadanosobresalientes@hotmail.com](mailto:ciudadanosobresalientes@hotmail.com)

Dra Martha Beatriz Moreno García

Lic. Andrea Magdalena Serrano Moreno

Lic. Rebeca del Carmen Téllez Pacheco

Maestría en Educación para la Ciudadanía

Facultad de Psicología, UAQ

**G R A C I A S   P O R   C O L A B O R A R**

### Anexo 3 Asentimiento para menores de 12 años, alumnos con Aptitudes Sobresalientes



#### ASENTIMIENTO PARA MENORES DE 12 AÑOS ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES

Hola, mi nombre es Andrea Magdalena Serrano Moreno, soy Psicóloga Educativa e Investigadora de CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) en la Facultad de Psicología de la UAQ, que está tratando de aprender acerca de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes y su relación con las habilidades comunicativas.

Se te pide a participar en este estudio que se llevará a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, tú o tus padres se pueden comunicar 1ª Facultad de Psicología 442 1 96 12 00 extensión 6310, para cualquier duda o pregunta acerca de este estudio.

¿En qué vas a participar? Se te pedirá que respondas a algunas preguntas y pruebas en presencia de tu(s) padre(s) y algunos cuestionarios que contestaras por ti mismo. Algunas pruebas pueden tener una duración de 60 a 90 minutos y podrían realizarse en más de una sesión, ya que son parte de la evaluación en esta investigación. 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 colocados de acuerdo a su 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 cambiar de opinión en cualquier momento antes de decirle a tu mamá, papá o a él o la Ayudante de Investigadora o Investigadora.

\_\_\_\_\_ No, no quiero estar en este estudio.

\_\_\_\_\_ Si, quiero estar en este estudio.

\_\_\_\_\_  
Nombre del niño o niña

\_\_\_\_\_  
Edad

Declaración de los Padres o tutores.

\_\_\_\_\_  
Firma del Padre o Tutor

\_\_\_\_\_  
Nombre en letra de molde

\_\_\_\_\_  
Firma de la Madre o Tutora

\_\_\_\_\_  
Nombre en letra de molde

\_\_\_\_\_  
Firma del Primer 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. Creo que la participación del menor es voluntaria.

5. 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.

\_\_\_\_\_  
Firma de la persona que lleva acabo el asentimiento.