



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, CDMX AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**"RESPUESTA EDUCATIVA A NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS HABILIDADES
INTELECTUALES A PARTIR DE SU APRENDIZAJE E INTELIGENCIA
EMOCIONAL DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19"**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

P R E S E N T A:

MARITZA ARELLANO RUIZ

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 20 de marzo, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

ARELLANO RUIZ MARITZA

Generación: **2019-2023**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la TESIS:

“RESPUESTA EDUCATIVA A NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS HABILIDADES INTELECTUALES A PARTIR DE SU APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19”

Inscrita en la Modalidad: **Informe de intervención profesional**

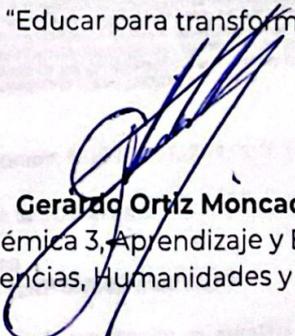
para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la TESIS para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	CELIA MARÍA DEL PILAR ARAMBURU CEÑAL
SECRETARIO	MARICELA GUADALUPE VÉLEZ ESPINOSA
VOCAL	MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ
SUPLENTE	LETICIA VEGA HOYOS

ASESORA: **MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ**

Atentamente
"Educar para transformar"



Gerardo Ortiz Moncada

Área Académica 3, Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE BASADO EN LA TEORÍA PIAGETIANA.	10
1. Construcción del aprendizaje.	11
1.1 Concepción de los seres humanos como ser biológico.	12
1.2 Relación de interdependencia.	13
1.3 Desarrollo en función del medio social.	14
1.4 El proceso de equilibración.	15
1.5 ¿Qué son las altas habilidades intelectuales?	18
1.5.1 Características de los sujetos con altas habilidades intelectuales	24
1.6 Impacto de la pandemia en el proceso educativo y el aprendizaje.	30
CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL BASADO EN LA TEORÍA DE VYGOTSKY	33
2.1 Zona de Desarrollo Próximo	33
2.2 Procesos psicológicos superiores	38
2.2.1 Lenguaje	43
2.2.2 Mediación	45
CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NNA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.	48
3.1 ¿Qué son las emociones?	48
3.1.1 Inteligencias múltiples.	50
3.1.2 Inteligencia emocional.	51
3.1.3 Educación emocional.	56
3.2 La pandemia y su repercusión en el ámbito emocional y social.	59
CAPÍTULO 4 PROCEDIMIENTO.	63
4.1 Escenario.	63
4.2 Taller de sinergia.	67

4.2.1 Participantes.	69
4.3 Necesidades del contexto.	72
4.3.1 ¿Qué son las estrategias?	80
4.4 Actividades profesionales desarrolladas.	82
CONCLUSIONES.	107
Referencias.	112
ANEXO 1. Estrategias para el cuidado de la inteligencia emocional.	116

Dedicatorias

A Dios

te agradezco por ser mi guía constante a lo largo de esta travesía académica, por la fuerza que me brindaste en los desafíos y por la luz que iluminó mi camino en la búsqueda del conocimiento.

A mis padres Elvira y José Antonio

por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificios han sido la fuente inagotable de inspiración que me ha llevado hasta este punto. Esta tesis no solo representa mi esfuerzo, sino también el fruto de la semilla que plantaron en mí desde el principio. Gracias por cada palabra de aliento en los momentos difíciles, por cada sonrisa que iluminó mis días de estudio y por cada sacrificio silencioso que hicieron para allanar mi camino educativo. Su ejemplo de dedicación y valores ha sido mi mayor motivación.

A mis hermanos Uziel Antonio y Maria Luisa

por cada desafío superado, cada logro alcanzado, lleva impreso el eco de nuestras risas compartidas y la fuerza que obtenía de su aliento. Gracias por ser mi red de seguridad en los momentos difíciles y mis cómplices en las alegrías. Esta tesis no solo es un reflejo de mi esfuerzo, sino también del amor y la inspiración que fluyen de nuestra conexión como hermanos.

A mi sobrino Máximo Antonio

En este momento de logro y reflexión, deseo dedicar un espacio especial para ti. Tu presencia ha sido una fuente constante de alegría y motivación en mi vida.

A mi asesora María del Carmen Hernández Juárez y
a la Doctora Laura Regil Vargas.

En este momento de culminación, deseo expresar mi sincero agradecimiento por su inestimable guía y apoyo a lo largo de mi trayectoria académica. Su dedicación

y sabiduría han sido faros que iluminaron mi camino durante el arduo proceso de investigación y escritura de esta tesis.

Gracias por compartir sus conocimientos con generosidad, por alentarme a explorar nuevas perspectivas y por brindarme la confianza necesaria para enfrentar los desafíos.

“De que sirve que un niño
sepa colocar Neptuno en el
Universo si no sabe dónde
poner su tristeza o su rabia”.
José María Toro.

INTRODUCCIÓN

La epidemia de COVID-19 ha representado uno de los sucesos más notables y transformadores de nuestro período actual. Este virus extremadamente infeccioso, que fue identificado por primera vez en Wuhan, China, en diciembre de 2019, ha tenido un profundo impacto en millones de individuos a nivel global. Desde entonces, ha transformado significativamente cómo llevamos a cabo nuestra vida, empleo, educación y relaciones interpersonales.

A lo largo de la pandemia de COVID-19, la forma en que se aprende ha experimentado diversos impactos. Tanto estudiantes como profesores se han visto en la necesidad de ajustarse velozmente a la enseñanza a través de internet, y los obstáculos surgidos a raíz de la reducción de la interacción social y el aumento del estrés y la ansiedad han presentado nuevos retos al proceso de aprendizaje. En este contexto, se ha destacado la importancia de la inteligencia emocional como un elemento esencial para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

La inteligencia emocional implica la habilidad para identificar, comprender y controlar tanto nuestras propias emociones como las emociones de quienes nos rodean. En el contexto de la pandemia, los estudiantes se han visto confrontados con sentimientos como la inquietud, la irritación y la sensación de aislamiento debido a las modificaciones en su rutina diaria y la incertidumbre acerca del porvenir. Aquellos que poseen una base firme en competencias emocionales se encuentran en una posición más ventajosa para gestionar estas emociones y adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Asimismo, la inteligencia emocional puede potenciar las aptitudes de los estudiantes para la comunicación y la colaboración en línea, lo que resulta esencial para lograr un aprendizaje en línea efectivo. Los estudiantes que comprenden y expresan sus emociones adecuadamente y que además son capaces de mostrar empatía hacia

las emociones de sus compañeros, pueden comunicarse y colaborar más exitosamente en el entorno virtual de enseñanza.

Es por ello que la inteligencia emocional se ha revelado como un elemento esencial para el proceso de aprendizaje en medio de la pandemia de COVID-19 ya que, si los estudiantes son flexibles para ajustarse a diversas transformaciones tendrán un buen dominio de sus habilidades emocionales.

Cabe mencionar que durante la pandemia de COVID-19, se implementaron diversas estrategias para atender el área socioemocional de las personas, especialmente de los estudiantes. Algunas de estas medidas incluyeron:

- Programas de apoyo psicológico y emocional
- Recursos educativos sobre inteligencia emocional: es decir se desarrollaron y distribuyeron materiales educativos para promover habilidades para afrontar situaciones de crisis
- Sesiones de bienestar: se organizaron sesiones para ayudar a los estudiantes a relajarse y reducir el estrés.
- Formación para docentes: Estos programas se realizaron con el objetivo de abordar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, así como a desarrollar estrategias para fomentar un entorno de apoyo emocional en el aula
- Espacios de diálogo y escucha activa

Estas son solo algunas de las acciones que se llevaron a cabo para atender el área socioemocional durante la pandemia de COVID-19, con el objetivo de promover el bienestar emocional y facilitar el proceso de aprendizaje en un contexto desafiante.

Por lo que hoy en día, la inteligencia emocional desempeña un papel significativo frente a las múltiples transformaciones que experimenta la sociedad. El bienestar en su conjunto y las conexiones sociales resultan fundamentales para superar los desafíos cotidianos que se nos presentan.

Por lo tanto, la pandemia de COVID-19 trajo consigo una serie de efectos, como la obligación de mantener distancia física, la triste pérdida de seres queridos,

problemas laborales y el cierre de instituciones educativas. También se originó la adopción de métodos de aprendizaje poco tradicionales, lo que ha resultado en la creación y persistencia de un ambiente de estrés, presión y ansiedad, en especial para profesores, estudiantes y sus familias.

El lugar donde se realizaron las prácticas profesionales fue el programa para el Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI). Donde se logró participar en el taller de “SINERGIA”, cuyo objetivo es desarrollar habilidades afectivas y sociales, proporcionando herramientas psicoemocionales mediante actividades físicas, lúdicas y deportivas. A raíz de lo observado y de las situaciones en su propio contexto, quedó evidente que la población atendida presentaba características asociadas a la depresión, ansiedad, temor, dificultades en las habilidades sociales, violencia intrafamiliar y dificultad para manejar sus propias crisis.

El propósito fundamental de este estudio consiste en examinar el impacto que la pandemia de COVID-19 tuvo en el proceso de aprendizaje y en los factores relacionados con la inteligencia emocional en niños y adolescentes que participan en el Programa de Desarrollo de Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI), particularmente en el taller de “SINERGIA”. En concreto, los objetivos específicos comprenden analizar las problemáticas relacionadas con la inteligencia emocional entre los niños y niñas que participaron en el taller de “SINERGIA” de PIDAHI durante la crisis sanitaria de COVID-19, establecer conexiones entre la inteligencia emocional y los obstáculos que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del taller de “SINERGIA”, y finalmente, identificar las diversas estrategias que los docentes implementaron para abordar el desarrollo de la inteligencia emocional en este contexto.

De ahí que esta tesis se organice en cuatro capítulos que ofrecen una visión general sobre el proceso de aprendizaje y cómo la inteligencia emocional podría influir en la práctica educativa en tiempos de una pandemia.

En el capítulo 1, titulado “El aprendizaje basado en la Teoría Piagetiana”, se menciona sobre la teoría psicogenética de Piaget, saber cuál es el planteamiento que él propone para comprender como es que se construye el aprendizaje. Para ello, se hace referencia de cuatro aspectos que tienen influencia en este proceso, según este teórico: la concepción de los seres humanos como seres biológicos, relación de interdependencia, desarrollo en función del medio social y el proceso de equilibración. En este mismo capítulo, se explica qué significa tener altas habilidades intelectuales y se describen algunas características comunes de las personas que son identificadas como sobredotados intelectualmente. Para concluir este capítulo, se aborda el cambio significativo causado por la pandemia de COVID-19 en el contexto de la educación y se analiza cómo esta situación afectó el proceso educativo.

En el capítulo 2, titulado “El enfoque sociocultural basado en la Teoría de Vygotsky”, habla sobre otro de los puntos esenciales para el desarrollo de esta investigación fue comprender la Teoría sociocultural de Vygotsky ya que, este autor centra el aprendizaje como la interacción social y como el entorno cultural influyen en proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Para ello se menciona cuatro aspectos que tienen influencia en este proceso, según este teórico: la zona de desarrollo próximo, procesos psicológicos superiores, lenguaje y el papel de la mediación.

En el capítulo 3, titulado “La inteligencia emocional en niños con altas habilidades intelectuales”, trata de explicar el desarrollo de los fundamentos sobre la inteligencia emocional, ya que juega un papel crucial en el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, el éxito laboral y la salud. Es una habilidad valiosa que puede mejorar la calidad de vida en múltiples aspectos. Para ello se hace referencia de cuatro aspectos que tienen influencia en esta habilidad: inteligencias múltiples, inteligencia emocional y educación emocional.

Para finalizar en el capítulo 4, titulado “Procedimiento de tesis”, se señala el escenario en donde se realizaron las prácticas profesionales, los talleres en los cuales se apoyaron en distintas actividades, los participantes involucrados en esta

intervención, las necesidades a atender y las actividades profesionales durante la intervención psicopedagógica la cual tuvo los siguientes pasos:

Se realizó una evaluación inicial con el propósito de identificar las necesidades, fortalezas, debilidades y áreas de desarrollo en cuanto a su control emocional de los derechohabientes, es decir, las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). Se tomaron en cuenta las pruebas psicométricas realizadas en el Programa Integral de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI), las observaciones dadas por el docente a cargo y el análisis obtenido durante las sesiones del taller de “SINERGIA”.

Una vez comprendidas las necesidades de los derechohabientes, se establecieron objetivos claros y específicos para la intervención.

Posteriormente, se diseñaron las estrategias y técnicas específicas que se adaptan a las necesidades individuales para mejorar la inteligencia emocional de los derechohabientes, mediante planificaciones didácticas.

Para llevar a cabo la intervención utilizando las estrategias diseñadas, se programaron sesiones de 1 hora 30 minutos, basadas en sesiones grupales y en colaboración con el docente frente al grupo.

Para finalizar, se monitoreó el progreso del individuo de manera regular para determinar la efectividad de la intervención. Cabe mencionar que se incluyó a la familia para poder proporcionar orientación y apoyo a los padres, así como para trabajar con otros profesionales y miembros de la comunidad.

Para finalizar este capítulo, se destacan las estrategias, dado que son fundamentales para que el lector comprenda que su conocimiento y aplicación resultan clave para mejorar el desempeño, resolver problemas, tomar decisiones informadas y optimizar distintos aspectos de la vida. Las estrategias permiten enfrentar los desafíos de manera más eficiente, lo que, en última instancia, favorece el éxito y el bienestar.

CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE BASADO EN LA TEORÍA PIAGETIANA.

Este capítulo consiste en comprender la Teoría Psicogenética propuesta por Jean Piaget, con el fin de entender cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. En este contexto, Piaget identifica cuatro aspectos claves que influyen en la construcción del conocimiento: la consideración de los seres humanos como seres biológicos, la interdependencia entre el individuo y su entorno, el desarrollo en función de la interacción con el medio social y el proceso de equilibrio.

Así mismo se aborda la noción de Altas Habilidades Intelectuales y se detallan las características comunes que suelen observarse en las personas identificadas como intelectualmente sobredotados.

Finalmente, para concluir se analiza el cambio significativo que ha sido provocado por la pandemia de COVID-19 en el ámbito educativo. Se examina cómo esta situación excepcional ha tenido un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, alterando considerablemente las dinámicas y estrategias educativas tradicionales.

1. Construcción del aprendizaje.

El aprendizaje no es un estado dado o acabado, no existen verdades absolutas transmitidas automáticamente o mecánicamente de una generación a otra, sino que es un proceso complejo donde el sujeto mediante una actividad constructiva permanente está en constante aproximación a la realidad.

Para tratar de entender este complejo proceso de construcción del aprendizaje existen múltiples aportaciones teóricas que desde diferentes concepciones intentan dar una explicación que permita tener una visión.

Una de estas propuestas teóricas es de Jean Piaget (1969, p. 144), donde explica que:

“El aprendizaje consiste, pues, en un proceso de interacción con las estructuras del medio por el cual el que aprende, al dominar el proceso, se da una forma de ser, una estructura propia que le permite transformarse, autoconstruirse, autorregularse en función de mantener y mejorar su ciclo de vida. Se trata de un ajuste activo con el medio y consigo mismo, y como este ajuste es autónomo hay que hablar, por consiguiente, de equilibración, de autoconstrucción”.

Es decir que el aprendizaje no es solo una acumulación pasiva de información, sino un proceso activo de ajuste y transformación. Al interactuar con el entorno, el individuo se adapta y modifica sus propias estructuras mentales y emocionales para enfrentar desafíos y situaciones nuevas. Esto le permite autorregularse y evolucionar en función de mantener y mejorar su bienestar y desarrollo.

De acuerdo con este teórico expone respecto a la construcción del aprendizaje se menciona cuatro aspectos que tienen influencia en este proceso:

- Concepción de los seres humanos como ser biológico
- Relación de interdependencia
- Desarrollo en función del medio social
- El proceso de equilibración

1.1 Concepción de los seres humanos como ser biológico.

Se habla de la maduración en relación de cada sujeto, desde una concepción del hombre como un ser biológico con características determinadas por la herencia y

con estructuras organizadas genéticamente, que son la base para construcciones nuevas para que el sujeto pueda construir respuestas coordinando e integrando esquemas de conocimiento.

Es importante mencionar que esta postura parte del concepto genotipo el cual comprende todas las estructuras genéticamente programadas. A través de procesos como la asimilación y la acomodación, el individuo desarrolla estructuras complejas utilizando estas bases genéticas preexistentes.

Así el sujeto será capaz de dar respuestas a través de su capacidad de coordinación e integración de los conocimientos todo esto lleva a considerar que el aprendizaje “no es una mera copia figurativa de lo real, es la elaboración subjetiva que desemboca en la construcción de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento” (Gómez, 1992, pág. 44), es decir que, estas representaciones organizadas no son meras imitaciones de lo que se encuentra en el mundo exterior, sino que son construcciones mentales complejas. Además, este proceso de construcción mental también conduce a la formación de herramientas y sistemas de conocimiento formal que permiten comprender y analizar la realidad de manera más profunda y compleja.

1.2 Relación de interdependencia.

Este teórico toma como base la experiencia en la cual el aprendizaje es construido por medio de dos elementos principales: el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente donde ambos se retroalimentan mutuamente en sus propias palabras Jean Piaget menciona que: “el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento y no como una yuxtaposición de dos entidades dissociables” (Inhelder, 1975, p. 518). Esta relación puede establecerse según las aproximaciones sucesivas a través de las actividades del sujeto con el objeto. Existen tres tipos de niveles que incitan dicha relación de interdependencia:

1° nivel: El simple ejercicio supone la presencia de objetos sobre los cuales se efectúa la acción, pero que no implica necesariamente la adquisición de conocimiento. El ejercicio puede ser una actividad perceptiva-exploratoria, o bien una repetición que consolida las operaciones intelectuales (Piaget, 1981b; p. 36). Es decir que, estas actividades pueden ser tanto exploratorias como repetitivas. La actividad exploratoria implica que alguien está interactuando activamente con los objetos para comprender su naturaleza o funcionamiento. Por otro lado, la repetición de actividades puede ayudar a consolidar las habilidades mentales y cognitivas.

2° nivel: La experiencia física es la abstracción empírica donde el sujeto puede interactuar con el mundo físico y comienza a ubicar propiedades en los objetos que manipula (texturas, pesos, temperaturas).

Esta vivencia práctica se convierte en información que se obtiene a través de observaciones repetidas en el mundo real, pero no conlleva un cambio en la forma de pensar.

3° nivel: La experiencia lógico-matemática permite al niño la construcción de estructuras intelectuales, a partir de la interacción de éste con el medio. El niño con su acción sobre los objetos va desarrollando un marco de relaciones que conforman los esquemas de pensamiento capaces de deducir propiedades de los objetos dependientes de las relaciones entre ellos y que no están implícitas en su propia estructura física.

Cabe mencionar que “Sólo cuando el niño posee la estructura mental previa cuando se halla en condiciones de asimilar nuevas experiencias y cuando se da aprendizaje auténtico con la posibilidad de generalizar la experiencia adquirida a nuevas situaciones”. Ginsburg y Opper (1981, p. 166). Es decir que en este nivel de experiencia lo que prevalece es la abstracción de las relaciones entre los objetos.

La relación de interdependencia resulta en la creación de representaciones a partir de la creación de experiencias que enriquecen el mundo físico y el conocimiento de la realidad del niño.

1.3 Desarrollo en función del medio social.

Existen factores sociales que intervienen en la construcción del aprendizaje para Piaget en la formación de la estructura cognitiva entre ellos: el lenguaje usado por la sociedad durante la interacción cotidiana, las creencias, los valores y las formas de razonamiento que la sociedad acepta como válidas las relaciones manifiestan entre los miembros de la sociedad.

El conocimiento no es el resultado de los estímulos externos que recibe el niño, ni una copia pasiva de la realidad, ni la actualización de conocimientos preformados, es el resultado de una interacción del organismo con el medio ambiente que suscita una construcción por parte del niño de cada conocimiento, este proceso se define según Pérez Gómez (1981, p. 35) por dos características fundamentales:

- El conocimiento implica un proceso activo por parte del sujeto: asimilación de lo nuevo a lo viejo y acomodación de lo viejo a lo nuevo.
- El niño conoce desde una plataforma construida de conocimientos, selecciona, percibe e interpreta su entorno, según sus estructuras de pensamiento.

Es decir que, el conocimiento ni el aprendizaje no está incorporado en nuestra información genética esperando a que este madure para manifestarse cuando lo necesitemos; por otra parte, la sociedad ha cambiado a lo largo de la historia, las necesidades y los conocimientos han ido evolucionando, si nosotros no contáramos con nuestro propio sistema cognitivo capaz de adaptarse a las necesidades del exterior, así como la capacidad de enfrentarse a él, nuestra adaptación se vería limitada.

1.4 El proceso de equilibración.

Piaget considera como un factor decisivo del sistema cognitivo dos aspectos que no se pueden separar uno de ellos es la estructura y el otro es su funcionamiento.

El aprendizaje desde esta perspectiva teórica como un proceso tiene una organización compleja que depende de una estructura donde existen esquemas como unidades de organización, diferenciación e integración cada vez más complejas que conforman una totalidad y a partir de la cual se construye un sistema intelectual. Según Piaget, una estructura es “un sistema de transformación que entraña unas leyes en tanto sistema y que se conserva o que se enriquece en el mismo juego de sus transformaciones, sin que estos lleguen a un resultado fuera de sus fronteras o reclame unos elementos exteriores” (Piaget J., 1974, p. 9).

Las estructuras cognitivas son construcciones mentales que surgen a medida que el individuo adquiere y procesa información, y que se vuelven más complejas y sofisticadas a medida que el sujeto crece y desarrolla sus capacidades cognitivas.

Piaget considera que los sujetos nacen con una estructura basada en reflejos (primeras estructuras de los esquemas sensorio-motores) que les permite ir interpretando el mundo que les rodea esta estructura es inicialmente biológica que se va retroalimentando con las experiencias que va teniendo el sujeto y a través de un proceso constructivo, madura y se reorganiza para que el sujeto comprenda y se adapte al mundo que le rodea (Hernández Rojas, 2001).

La construcción del aprendizaje se atribuye a los ajustes y reajustes continuos de la experiencia a los esquemas del sujeto, es decir, la asimilación se basa en la incorporación de la experiencia próxima al marco referencial actual.

Esto proporciona las bases para la creación de una estructura por la integración de esquemas posteriores. Es un proceso constructivo que va reorganizándose y enriqueciéndose a través de la cual el sujeto alcanza comprensión y adaptación al mundo que los rodea. Los elementos que regulan este equilibrio son dos procesos dinámicos que operan simultáneamente: “asimilación y acomodación ambos como componentes de la adaptación del sujeto, que van proporcionando enriquecimiento cognitivo cada vez mayor” (Buisan & Marin, 1994, p.35).

La construcción del aprendizaje se atribuye a los ajustes y reajustes continuos de la experiencia a los esquemas del sujeto, es decir, la asimilación se basa en la incorporación de la experiencia próxima al marco de referencia actual.

Este proceso permite interpretar y construir aquello exterior en función de las formas de comprender la realidad en las categorías con las que ya tiene organizado el mundo. Por ejemplo, Imaginemos a un niño pequeño que ha aprendido que un animal de cuatro patas, peludo y que ladra se llama "perro". Un día, el niño ve a un perro grande y peludo en el parque y lo reconoce como un perro. Su conocimiento previo, sus esquemas mentales, le ayudan a asimilar esta nueva experiencia como un perro, ya que coincide con su marco de referencia actual.

Sin embargo, un día, el niño ve a un zorro por primera vez. Aunque los zorros también tienen cuatro patas, son peludos y emiten sonidos similares a los perros, el niño podría no reconocerlo de inmediato. Aquí se produce un proceso de ajuste y reajuste. El niño podría inicialmente asimilar al zorro como un "perro" porque encaja parcialmente en su marco de referencia actual. Pero a medida que adquiere más información y comprensión sobre los zorros, ajusta su marco mental y aprende que los zorros son diferentes de los perros.

Este proceso de ajuste y reajuste constante de la experiencia a los esquemas mentales del niño es lo que se entiende como la construcción del aprendizaje. Ayuda al niño a interpretar y construir su comprensión del mundo a medida que se encuentra con nuevas experiencias y las ajusta a sus categorías mentales existentes.

Este no es un proceso sencillo derivado de lo que ya se sabe, agregar información y modificar todo el concepto, implica un conjunto de operaciones y acciones intelectuales imprescindibles para la construcción del aprendizaje.

La acomodación surge como la capacidad para modificar lo que ya sabemos a las características novedosas de aquello obtenido por nuevas experiencias. Este proceso permite la formación de nuevos esquemas, reconocer y darnos cuenta, mentalmente, de todo lo exterior y así captar la realidad.

El aprendizaje es un proceso de relación continua, donde la asimilación integra el estímulo exterior a las estructuras mentales internas, y la acomodación consiste en ajustar esas estructuras para dar cabida a sus estructuras. Ambos permiten llegar a reorganizar estructuras existentes hacia niveles superiores de equilibrio.

Según mi investigación contextual durante mis prácticas profesionales, es relevante destacar que los beneficiarios son menores y adolescentes que muestran un alto potencial intelectual. Por lo tanto, a continuación, describiré qué estudiantes se consideran "dotados" y algunas teorías que explican esta característica.

1.5 ¿Qué son las altas habilidades intelectuales?

Actualmente, hay diversos términos relacionados con niños que presentan un alto potencial intelectual y que suelen ser conceptos y referentes diferentes. Estas discrepancias tanto en la terminología empleada, como en definiciones y modelos de superdotación, dificultan la evaluación del constructo, así como el avance en el conocimiento de las características definitorias de los niños con altas capacidades.

Así, el término de superdotado se suele asociar al de niño con altas capacidades cuyo rasgo principal, y en ocasiones único, es el de poseer un alto coeficiente intelectual (CI). Investigadores como Fernández (2010) afirman que los alumnos con alta capacidad son casi el 2,5 % de la población, por lo que, seguro, tendré uno o dos alumnos de alta capacidad en un aula, un tercio obtienen un cierto fracaso escolar, otro tercio pasa desapercibido y el otro tercio destaca que pueden aumentar de un 5 a un 10 % los universitarios.

Como antecedente, en nuestro país en la década de los ochenta surge el servicio educativo complementario de las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) el cual se implementó en algunos estados de la República Mexicana, en donde este servicio tiene el objetivo de "Garantizar una

atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad. Mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial” (SEP, 2002). Más tarde en la primera década del siglo XXI surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002).

El término que se acuñó para designar a esta población atendida en esta unidad fue el de alumno con aptitudes sobresalientes y se definió en los siguientes términos:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes destacan 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 o motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006, p. 59).

Como parte del análisis que permite la comprensión del concepto de aptitudes sobresalientes, el documento de la Secretaria de Educación Pública (2006) desglosa los siguientes elementos que se exponen de manera general en la Tabla 1 y que permiten conocer el posicionamiento teórico en el cual se sustenta el trabajo para la intervención.

Tabla 1

Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes

Componente Conceptual	Definición
Aptitud	Capacidad natural de los individuos que se desarrolla por experiencias educativas y que permiten funcionar con dominio y eficacia ante las exigencias del grupo al que pertenece en un campo de la actividad humana. Se encuentran presentes en los alumnos a pesar de que no

	<p>hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella. Las capacidades naturales tienen un carácter dinámico acorde con el contexto; es decir, se manifiestan u obstaculizan según factores con que interactúan como los elementos del aula, la familia o la comunidad.</p>
<p>Destacar significativamente</p>	<p>Se refiere a cómo se expresan una o más habilidades que pueden observarse cualitativa o cuantitativamente en forma de productos que tienen como referencia un contexto determinado. Destacar cualitativamente se relaciona con la forma en que se realiza una actividad o producto, los recursos o estrategias que se emplean y se expresan. Cuantitativamente se refiere a producciones que generalmente se obtienen de procedimientos formales, como las evaluaciones o los productos.</p>
<p>Grupo social y educativo</p>	<p>Contexto específico en donde se desenvuelve el alumno (familia, escuela, grupo escolar y comunidad). El grupo social y educativo es el punto de referencia para valorar el nivel de desempeño en que se destaca, comparando al alumno con sus compañeros.</p>
<p>Campos del quehacer humano</p>	<p>Se incorporan estos campos de quehacer humano en los que destaca significativamente: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o motriz. Estos campos se diferencian por tener diversos ámbitos de desempeño o áreas de desarrollo.</p>
<p>Contexto facilitador</p>	<p>Se refiere a las condiciones del entorno que rodea al alumno: social, familiar y educativo. Estos contextos permiten que se favorezca la potenciación de las capacidades.</p>

Citada de SEP. (2006). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Secretaría de Educación Pública.

No obstante, la mayoría de los autores propone definiciones del término superdotado que abarcan características más allá de las intelectuales. Por ejemplo, Gagné (1985), citado por Quintero y Morón (2011) diferencia superdotación y talento, y considera que la primera se manifiesta indistintamente en al menos uno de los siguientes ámbitos: inteligencia general, creatividad, capacidad socio-emocional y capacidad sensorial o motora. Sostiene que tiene un origen y estructura interna, relacionada con el funcionamiento cerebral y basada en aptitudes específicas, mientras que el talento es la manifestación medible de dichas competencias, bajo unas determinadas condiciones ambientales.

De manera análoga el talento alude a una alta capacidad en un campo específico, que puede ser artístico, académico, matemático, verbal, motriz o creativo.

De acuerdo con Tourón (2012), citado por López-Aymes y Roger (2017), menciona que el talento se basa en unas condiciones personales -que pueden ser heredadas- y que se proyectan en diversos campos de la actividad humana. Sin embargo, el talento no se desarrolla espontáneamente, ya que es el resultado de aplicar el esfuerzo personal y voluntad, a lo que inicialmente se debe entender como potencial.

La Tabla 2 muestra una clasificación de los tipos de talento, ya sea simple o complejo, según los autores Martínez, T.M. y Guirado, S.Á. (2013), estos tipos de talento son susceptibles de identificarse en los estudiantes con altas capacidades.

Tabla 2

Talentos

Talento	Rasgos Cognitivos
Académico	Es un talento complejo en el cual se combinan recursos de tipo lógico, verbal y de gestión de memoria. Esto permite almacenar y

	recuperar la información que puede expresarse verbal o lógicamente. Las funciones del talento académico son adecuadas para el aprendizaje formal.
Artístico-figurativo	El proceso intelectual que subyace a este talento se fundamenta en la aptitud espacial-figurativa y la creatividad. El razonamiento lógico es necesario para la producción y elaboración de material artístico. Es un talento complejo, ya que interactúan varios componentes para su manifestación.
Creativo	Es una forma de talento simple que se fundamenta en la alta capacidad de razonamiento creativo. El resto de las habilidades pueden encontrarse en un rango normal o incluso por debajo del promedio. El funcionamiento cognitivo y procesamiento de la información muestra escasa linealidad de pensamiento, lo cual permite una gran exploración de alternativas, dinamismo y poca organización sistemática. La creatividad no es exclusiva del arte, ya que es un recurso general, como el razonamiento lógico.
Lógico	Es un talento simple que se fundamenta en la capacidad de razonamiento lógico. La funcionalidad de este talento en el ámbito escolar es elevada, ya que coincide con los parámetros escolares y culturales. Como caso de funcionamiento mental complementario, destaca la utilización de sistemas cartesianos para interpretar la realidad. De alguna forma es la otra cara del talento creativo.
Matemático	Se caracteriza por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Es un talento simple, aunque con el razonamiento lógico y creativo puede comportarse diferente en la realización de las tareas. La configuración intelectual representa cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no.

Verbal	El talento verbal es el fenómeno inverso al talento matemático; es especializado en un tipo de recursos dirigidos a la representación y manipulación de material verbal. Esta aptitud intelectual puede ser aplicada a diferentes y múltiples ámbitos, porque la información verbal tiene un uso muy generalizado.
Social	Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones relacionadas con la información social y comunicativa. Las capacidades intelectuales pueden ser medias, ya que son mínimamente necesarias para el campo social. Este tipo de información se escapa de las evaluaciones tradicionales de inteligencia, no así cuando se valora el aspecto emocional o los aspectos intrapersonales.
Motriz	Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación sensorial táctil y propioceptiva -tono muscular, equilibrio, etcétera-, así como de otros de tipo motor y de coordinación viso-motora. Puede tener otras habilidades asociadas, como las sociales -para el deporte en equipo-, aptitudes espaciales o creativas. Se trata de un talento complejo en el que interactúan diferentes variables.

Citado de Martínez, T.M. y Guirado, S.Á. (2013). Alumnado con altas capacidades. México: Graó.

Es decir que las altas habilidades intelectuales abarcan una amplia gama de talentos que van más allá del rendimiento académico. La creatividad, las habilidades prácticas, la inteligencia emocional y social, y las capacidades físicas son igualmente importantes y valiosas. Al reconocer y fomentar esta diversidad de talentos, podemos contribuir a un desarrollo más equilibrado y satisfactorio de los individuos con altas habilidades intelectuales, permitiéndoles hacer contribuciones significativas a la sociedad.

Acorde con esto en el informe Marland (1972) citado de Cortés (2010), los niños dotados intelectualmente son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento, incluyendo aquellos que han

demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinada:

- Habilidad intelectual general
- Aptitudes académicas específicas
- Pensamiento creativo o productivo
- Habilidad de liderazgo
- Artes visuales e interpretativas
- Habilidades psicomotoras

Por otra parte, en “La teoría de rendimiento” de Renzulli (1978): habla sobre los tres anillos que rompe el paradigma monolítico y sostiene que el sobredotado es un alumno con un coeficiente intelectual mayor de 130 puntos y destaca con su modelo de los tres anillos afirma que la sobredotación intelectual está basada en la interacción de tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en: capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea y fuertes dotes de creatividad (citado de Cortés, 2010).

Para concluir esta sección, hay que mencionar que las habilidades intelectuales se refieren a un nivel de inteligencia superior al promedio de la población, medido por pruebas psicométricas y que da lugar a 130 o más en el Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, reconocemos que esta definición no abarca otros atributos distintivos de los niños superdotados, como la creatividad, la curiosidad por aprender, la perseverancia, el compromiso con las tareas o un fuerte sentido de la justicia e idealismo.

1.5.1 Características de los sujetos con altas habilidades intelectuales

Este alumnado no es un grupo uniforme, ni existe un perfil único. A causa de su gran diversidad no se puede generalizar, aunque se observan unas características

comunes. Manifiestan una inteligencia excepcional por la facilidad y rapidez de aprender, combinar y utilizar conocimientos.

No existe una definición precisa del niño superdotado, ya que es una población muy diversa y su alta capacidad cognitiva puede expresarse de distintas formas (superdotación, talento y genio).

Dadas sus características muestran diversos niveles de:

1. Inteligencia: tomando como referencia las inteligencias múltiples de acuerdo con Masdevall y Costa (2010) esta se divide en:

- **Inteligencia lingüística:** Tienen una expresión verbal de alto potencial ya que, tienen una gran habilidad para relacionar conceptos y seguir fácilmente instrucciones complejas. Aprenden a leer precozmente y son grandes lectores.
- **Inteligencia lógica- matemática:** Sorprenden la capacidad que tienen para resolver problemas por caminos no habituales y para hacer cálculos. poseen una gran agilidad mental para resolver cuestiones lógicas y abstractas, para inducir y deducir, sintetizar y conceptualizar.
- **Inteligencia espacial:** pueden manejar figuras en el espacio y reconocer relaciones de medida, posición, distancia y forma.
- **Inteligencia kinestésica-corporal:** son impaciente con la lentitud de sus compañeros. A veces presentan dificultades en el aspecto psicomotriz y tienen dificultad en el deporte.
- **Inteligencia naturalista:** Se interesan por cuestiones de la actualidad que hacen referencia al universo.
- **Inteligencia musical:** Tienen buenas aptitudes para la música.
- **Inteligencia intrapersonal:** Poseen un alto nivel de pensamiento crítico y autocritico. Cuestionan la autoridad si no es justificada. Son inconformistas y hacen preguntas hasta que tienen claro el sentido de lo que se les explican. Tienen una buena autoestima académica, pero no tanto en los ámbitos

personales y sociales. Necesitan el éxito junto al reconocimiento y tienen miedo al fracaso.

- **Inteligencia interpersonal:** Tienen capacidad de liderazgo intelectual. Prefieren la compañía de los mayores y de los adultos para las conversaciones y los debates. Construyen las reglas de juego o sistemas complicados y si no se les hace caso pueden llegar a ser dominantes y mal educados, intransigentes con las faltas de comportamiento de los demás y rechazan las conductas antisociales. Les afecta mucho las críticas hacia su persona el rechazo de sus compañeros de clase y sean ser aceptados. manifiestan celos de compartir sus intereses con los demás, así como de no encontrar interlocutores válidos.
- **Inteligencia existencial o espiritual:** Se preocupan por los conceptos abstractos del bien y del mal, de la justicia y la injusticia, el origen del mundo y del más allá. tienen un sentido ético y moral muy desarrollado y manifiestan una motivación intrínseca y curiosidad intelectual y buscan lo que es trascendente.

2. Aprendizaje: Son perfeccionistas, siempre encuentran defectos, no están del todo satisfechos con los resultados. Muestran una buena concentración, persistencia y bajo nivel de agotamiento, si están motivados y el tema les interesa. son obstinados y tenaces.

Presentan problemas de conducta cuando no son estimulados de forma conveniente a sus potencialidades y rechazan la autoridad impositiva. manifiestan aburrimiento ante la rutina escolar. Cuestionan el método de enseñanza y se resisten a hacer tareas repetitivas. Quieren organizar su trabajo.

3. Creatividad: Los alumnos con altas habilidades intelectuales manifiestan ciertos rangos como son:

- **Inventativa y creatividad:** Les gusta experimentar nuevas formas de hacer las cosas. aportar nuevas ideas, relatos, historias, etc.

- **Gran curiosidad:** Hacen preguntas poco habituales ya que, manifiestan una curiosidad insaciable y gran interés para conocer las respuestas a cuestiones que pasan inadvertidas a los demás compañeros.
- **Originalidad**
- **Fluidez:** Encuentran gran número de alternativas y posibles respuestas a cualquier cuestión.
- **Pensamiento independiente:** Suele buscar la solución más lógica, aunque no sea la más habitual y popular.
- **Pensamiento integrador:** Siempre tiene en cuenta el resultado final ya que, no pierde de vista el proceso de la actividad que esté realizando.
- **Intereses muy variados.**

Por otra parte, de acuerdo con Barrera, D. Á., Durán, D. R., González, J. J., & Reina, C. L. (2008, pp. 10-11) han sintetizado las características que identifican al alumnado de altas capacidades y consideran principalmente cuatro grandes áreas:

1. **Inteligencia:** Capacidad para comprender y manejar símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas. Captan con rapidez las relaciones entre estas y los principios que subyacen en las mismas. Rápido procesamiento de la información. Posesión y construcción de esquemas complejos y organizados de conocimientos. Capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad. Gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar. Gran curiosidad, deseo constante sobre el porqué de las cosas y una variedad extensa de intereses. Alta memoria. Desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.
2. **Creatividad:** Flexibilidad en sus ideas y pensamientos. Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas. Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo. Tienen gran capacidad de iniciativa, gran imaginación y fantasía.

3. **Personalidad:** Muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan. Prefieren trabajar solos; son muy independientes. Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción, persuasión y seguridad que manifiestan. Gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo. Perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan. Sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia. Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso. Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.
4. **Aptitud académica:** aprendizajes tempranos y con poca ayuda. Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos de gran dificultad. Interés por adquirir nuevos conocimientos. Capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo. Afán de superación. Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones. Capacidad para dirigir su propio aprendizaje. Comienzan a leer a temprana edad y disfrutan haciéndolo. Buen dominio del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad. Facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura y el cálculo. Elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados para asimilarlos y profundizar en ellos, llegando a especializarse en algún tema de su interés.

De Acuerdo con García-Ron, A., & Sierra-Vázquez, J. (2011) los niños superdotados presentan ciertas características psiconeurológicas:

- Se sienten “diferentes”, pueden creer que nadie de su edad piensa como ellos o sobre las cosas que a ellos le interesan, y desean ser como los demás, por ello en ocasiones ocultan su talento en clase para evitar celos, envidias y competencia, con la finalidad de ganar amigos y ser aceptados en el grupo.
- Experimentan emociones fuertes, reaccionando a situaciones que pasan inadvertidas para otros. Por ejemplo, un niño de 8 o 9 años puede estar triste

por la pobreza en el mundo, lo cual resulta extraño para otros niños, maestros y padres, y pueden sentirse rechazados. Parte de esta aparente sensibilidad es el producto de un desarrollo asincrónico, es decir, ideas y conceptos adelantados a emociones propias a su edad.

- Personalidad perfeccionista. En el niño superdotado, el perfeccionismo puede ser extenuante, en particular, por el miedo al fracaso ante objetivos elevados. Por ello, suelen evitar tomar decisiones importantes para no correr riesgos.

Por estas características de personalidad, sensibilidad y perfeccionismo, estos niños tienen riesgo de aislamiento social, negación a tareas escolares, rebeldía y acoso escolar. Al no comprenderse su conducta infantil con una capacidad de razonamiento tan elevada, puede aparecer un desequilibrio y falta de sintonía con sus iguales. Como consecuencia pueden presentar estrés emocional, tristeza y depresión. Su perfeccionismo puede llevarle a una excesiva autocrítica y falta de confianza en sí mismo.

Además, es importante señalar que los alumnos superdotados también pueden exhibir características que afectan su rendimiento escolar, por ejemplo; de acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (2000) como se citó en García y Sierra (2011), el 70% de los alumnos superdotados presentan bajo rendimiento escolar y entre el 30-50% fracaso escolar. Las causas de este trastorno están condicionadas por las características propias del superdotado (inestabilidad emocional, falta de confianza, efecto Pigmalión o acoso escolar), el desconocimiento del tema por parte de los profesionales (escasa identificación de estos niños), el nivel socioeconómico (los más desfavorecidos presentan mayor riesgo de fracaso escolar) y la ausencia de un tratamiento psicopedagógico apropiado (adaptación curricular).

El perfil del niño con alto nivel cognitivo y bajo rendimiento escolar viene dado por las características psicológicas propias del superdotado y por los problemas que le acompañan. Son niños que en clase presentan una expresión verbal destacada y en cambio una mala caligrafía (su procesamiento cognitivo va por delante de su madurez psicomotora para la escritura). Su gran memoria, atención y motivación

pueden traducirse en clase como desgana y falta de finalización de tareas cuando éstas no le interesan.

Cabe mencionar que los niños con altas habilidades presentan una serie de características emocionales. Asumiendo que las Niñas, Niños y Adolescentes con altas capacidades no tienen por qué mostrar un único perfil homogéneo de características personales, se expondrán a continuación, los atributos emocionales de dicho grupo.

De acuerdo con Dabrowski (1964), identificó las siguientes emociones características que se encuentran en este grupo y destacó que las personas con habilidades excepcionales experimentan un proceso de desarrollo único:

“Intensidad emocional; alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás; elevada autoconciencia; sensación de ser diferente; idealismo, fuerte sentido de la justicia; desarrollo temprano del locus de control interno; altas expectativas; perfeccionismo; necesidad de coherencia entre los valores abstractos y las acciones personales; niveles avanzados de funcionamiento moral; temprana preocupación por la muerte; altos niveles de energía; sensibilidad por la estética” (p. 86).

En resumen, los niños sobredotados, también conocidos como superdotados o con altas habilidades intelectuales, son aquellos que muestran un potencial intelectual significativamente superior al promedio para su edad. De manera análoga es importante conocer y atender las necesidades de los niños sobredotados es fundamental para garantizar su desarrollo pleno, bienestar emocional y su capacidad de contribuir al progreso de la sociedad. Estos niños pueden requerir un ambiente educativo que les proporcione desafíos adecuados y apoyo emocional para desarrollar plenamente su potencial.

1.6 Impacto de la pandemia en el proceso educativo y el aprendizaje.

El apartado siguiente abordará una situación inédita para el mundo entero debido a la pandemia. El confinamiento, como resultado del brote de COVID-19, representa la crisis de salud global más significativa de nuestro tiempo. México, como era previsible, no escapó a sus efectos.

De acuerdo con Soto (2021) “La versión oficial es que el primer caso de covid-19 se identificó en México el 27 de febrero de 2020”. Sin embargo, la base de datos abiertos establece que la pandemia inició el 19 de febrero de 2020, con los primeros dos casos reconocidos. Y el reporte “Egresos hospitalarios 2020”, publicado el 30 de agosto de 2021, revela que entre el 1 de diciembre de 2019 y el 18 de febrero de 2020 ya habían sido hospitalizadas 20 personas con covid-19.

El nuevo coronavirus fue llamado SARS-CoV-2 hasta enero de 2020, cuando científicos chinos secuenciaron el genoma del virus. Después, en febrero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) denominó “covid-19” a la enfermedad.

Esta situación ha evidenciado la negligencia en los servicios de salud a lo largo de varios años, de acuerdo con Soto (2021), ha revelado la ausencia de una planificación y coordinación adecuadas por parte de las autoridades gubernamentales, y ha expuesto las condiciones precarias en las que trabajan los profesionales de la salud en nuestro país. Como resultado de esto, durante la pandemia, los servicios de salud se han visto abrumados y México ha registrado uno de los mayores números de contagios y muertes por COVID-19 en todo el mundo, tanto en la población en general como en el personal de salud.

Además, esta crisis ha destacado la responsabilidad de la sociedad al mostrar comportamientos irresponsables y la falta de cumplimiento de las normas sanitarias para controlar y mitigar el virus. También ha puesto de manifiesto la prevalencia de enfermedades como la diabetes mellitus, la hipertensión arterial y la obesidad en nuestra sociedad, que son factores que aumentan el riesgo de resultados adversos en pacientes con COVID-19.

Las medidas que se consideraron en el confinamiento era mantener distanciamiento social, uso de mascarilla, uso de desinfectante, trabajo desde casa (home office) y clases en línea.

Uno de los contextos que se vio afectado por este suceso fue el escolar, ya que se enfrentó a un nuevo reto a lo que compete el término del ciclo escolar 2019-2020 y al del 2022-2023. Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante.

En el ámbito educativo, las medidas adoptadas por los países de la región ante la crisis son la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, lo que originó tres campos de acción: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, utilizando formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Es por lo que la educación es una forma de brindar estabilidad y seguridad a la niñez ya que ayuda a implementar una rutina, a utilizar su tiempo de forma productiva y así afrontar el trauma, el estrés y el miedo que pueden estar sintiendo a causa de la pandemia.

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL BASADO EN LA TEORÍA DE VYGOTSKY.

Otro aspecto crucial en la base de esta investigación fue la comprensión de la Teoría Sociocultural propuesta por Lev Vygotsky. Cabe mencionar que Vygotsky destaca que el aprendizaje se centra en la interacción social y en cómo el entorno cultural influye en la adquisición de conocimientos y habilidades. En este contexto, se destacan cuatro elementos que desempeñan un papel en este proceso, según las ideas de Vygotsky: la zona de desarrollo próximo, los procesos psicológicos superiores, el lenguaje y la importancia de la mediación.

2.1 Zona de Desarrollo Próximo

Un aspecto inicial de gran relevancia es el papel fundamental que desempeña la educación en el fomento y evolución de las funciones psicológicas:

“El proceso de educación es un proceso psicológico, el conocimiento de los fundamentos generales de la psicología ayuda, por supuesto, a plantear científicamente esta tarea. La educación significa siempre, en última instancia, el cambio de la conducta heredada y la inoculación de las nuevas formas de reacción. Por lo tanto, si queremos observar este desde un punto de vista científico, necesariamente debemos comprender las leyes generales de la reacción y de las condiciones de su formación. Así, las relaciones de la pedagogía

con la psicología se asemejan a la relación de otras ciencias aplicadas con sus disciplinas teóricas” (Vygotsky, 1926, pp. 58-59).

Desde la perspectiva de Vygotsky, las ideas de aprender, crecimiento psicológico, enseñanza y cultura están conectadas desde el inicio en su modelo teórico. Este enfoque teórico puede abordar eficazmente los problemas relacionados con la educación.

Es importante señalar una distinción clara y precisa entre los conceptos de educación y aprendizaje. Para entender tanto la diferencia como la relación entre estos dos términos, comenzamos explicando el concepto de aprendizaje, que se relaciona con la idea de la "zona de desarrollo próximo" como unidad de análisis. Para Vygotsky (1979, p. 136) “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquello que le rodean” sin embargo, No solamente es el aprendizaje la manera en la que un niño llega a comprender su entorno, sino que también desempeña un papel crucial en su crecimiento y desarrollo a lo largo del tiempo “el aprendizaje organizado se convierte en un desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (...) El rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje (el proceso evolutivo mental se ve impulsado por el aprendizaje); esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979, p. 139)”.

Antes de adentrarnos en la definición y las implicaciones del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es importante aclarar algunas ideas mencionadas en el párrafo anterior. En primer lugar, cuando hablamos de desarrollo evolutivo, no nos referimos únicamente al crecimiento biológico, que siempre acompaña y es esencial para la actividad mental. Más bien, nos enfocamos en el desarrollo mental evolutivo, que implica comprender el entorno social, el uso de herramientas y símbolos

psicológicos (como letras o números), así como la transición de procesos psicológicos básicos y naturales (como la memoria o la atención) a procesos psicológicos más avanzados (como la inteligencia). La relación entre el dominio biológico y psicológico, junto con estas nociones previas, se explorará en mayor profundidad más adelante en este mismo capítulo para facilitar una comprensión más completa.

Otro aspecto importante para destacar es que el aprendizaje no debe limitarse únicamente a la enseñanza escolar o a situaciones formales, sino que también debemos dar un reconocimiento fundamental al aprendizaje que se produce en contextos sociales, en ambientes exteriores y en el entorno familiar, es decir, “

Los aprendizajes infantiles empiezan mucho antes de llegar a la escuela, así todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa (Vygotsky, 1979, p. 130)”. Otro aspecto crucial que debemos destacar es que Vygotsky no considera el aprendizaje y el desarrollo evolutivo como procesos simples de adquirir nuevas habilidades o como un proceso lineal de un solo sentido. Más bien, los ve como procesos mucho más amplios y complejos, a tal grado que pueden involucrar saltos cualitativos en el desarrollo. Por lo tanto, es responsabilidad de los padres y educadores reconocer estos momentos clave para aprovecharlos en beneficio del desarrollo continuo de los niños. En este sentido, el trabajo educativo se convierte en un factor fundamental.

Cuando abordamos el tema de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es común encontrar diversas interpretaciones y explicaciones, por lo que es crucial realizar una revisión detallada. En lugar de entrar en todos los detalles, es más efectivo destacar las partes esenciales y luego explorar sus aplicaciones en el contexto educativo.

De acuerdo con Vygotsky enfatiza que existe una conexión entre el aprendizaje y el desarrollo, una relación mutua entre los dos. Él observa que el niño puede lograr resultados en función de su propio proceso de desarrollo “nivel evolutivo real, es decir el mismo nivel de desarrollo de las funciones mentales como resultado de ciclos evolutivos llevados a cabo” (Vygotsky, 1979, p. 131).

Cuando se dan las condiciones de apoyo adecuadas al niño, se nota que alcanza un nivel superior. En este contexto, Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y lo describe como: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133), y prosigue; “Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Vygotsky, 1979, p. 134).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo en la teoría de Vygotsky ofrece una base sólida para explorar diversas aplicaciones y respuestas en diferentes áreas. Por ejemplo, puede ser valioso para:

- Evaluar las capacidades intelectuales de los niños.
- Evaluar y mejorar las prácticas de instrucción para el desarrollo de funciones psicológicas avanzadas.
- Comprender cómo se internalizan las funciones psicológicas.
- Analizar las interrelaciones entre cultura, educación y funciones psicológicas.
- Reconsiderar las diferencias individuales en el aprendizaje.
- Modificar enfoques de evaluación del aprendizaje.
- Ser conscientes de las experiencias sociales y culturales a las que se expone al niño.

Al respecto Vygotsky, deja ver los posibles usos que se pueden dar:

La zona de desarrollo próximo proporciona a psicólogos y educadores un instrumento para comprender el curso interno del desarrollo. Con este método podemos considerar los ciclos y procesos de maduración ya completados, sino los que están en estado de formación, que comienzan a madurar y a desarrollarse. La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración” (Vygotsky, 1979, p. 134).

Ahora bien, volviendo a centrar la atención en la definición clásica de ZDP “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133)

Para comprender la definición, hay varios elementos que deben examinarse en detalle. Estos elementos incluyen:

1. El nivel de desarrollo real del individuo.
2. La relevancia de la resolución de un problema en el proceso.
3. La interpretación de la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el potencial próximo.
4. La orientación proporcionada por una figura con mayor experiencia o conocimiento.

En el primer punto, se hace referencia al nivel real de desarrollo, lo que se asemeja a lo que podríamos llamar el nivel de desarrollo actual o logrado por el individuo. En otras palabras, el sujeto o aprendiz posee sus propios medios y herramientas psicológicas tras su desarrollo hasta el momento, lo que representa su nivel real. Cuando interactúa con individuos más experimentados o culturalmente influenciados, esto conduce al nivel de desarrollo próximo (Hernández, 1999). En otras palabras, lo que el sujeto puede lograr por sí mismo en una actividad específica, cómo lo hace y los resultados que obtiene, son fuentes de información esenciales para guiar el proceso de aprendizaje.

Así mismo, cuando se destaca la relevancia de la resolución de problemas como un método efectivo para evaluar genuinamente el nivel de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo de un niño, esto implica una crítica hacia las pruebas estandarizadas utilizadas en la psicología occidental como método de evaluación Vygotsky (1978) citado por Wertsch (1988).

Además, se enfatiza que la mente y los procesos psicológicos no son rígidos ni siguen un camino lineal, sino que son flexibles y pueden crecer. Esto ocurre a medida que el individuo interactúa con su entorno, se ve influenciado por las

prácticas socioculturales y se relaciona con individuos que poseen una mayor experiencia o conocimiento cultural.

Cuando hablamos de interpretar la distancia entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de alguien más experimentado, no nos referimos únicamente al producto final o al resultado obtenido. Va mucho más allá. Esta distancia implica identificar el grado de control o dominio que el niño tiene sobre la actividad o la herramienta con la que está interactuando. También involucra observar los cambios en su comportamiento a medida que el niño adopta progresivamente el papel del experto en la tarea.

Por último, al referirse a la guía proporcionada por una persona con mayor experiencia esta figura puede ser alguien más experimentado o familiarizado con la actividad en cuestión. Esta persona puede ser un profesor, un miembro de la familia o incluso un compañero que tiene más conocimiento o experiencia en el tema.

Como punto añadido Vygotsky (1979, p. 134), menciona que “dicha zona (la ZDP) define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse capullos o flores. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”.

En la segunda parte de la cita de Vygotsky, al mencionar que el nivel de desarrollo real es similar al desarrollo mental en un estado retrospectivo (en un pasado o bien en estado previo) y la zona de desarrollo próximo es semejante a un desarrollo mental prospectivo (en estado futuro o de mayor nivel) se puede interpretar que también incluye su tesis sobre cómo se da paso de los procesos psicológicos básicos a los procesos psicológicos superiores, como lo menciona Hernández (1999, p.49), “la ZDP desempeñaría un importante papel en la constitución progresiva de las funciones psicológicas superiores”

En resumen, claramente es importante continuar con las explicaciones sobre la ley genética del desarrollo cultural y el origen de los procesos psicológicos superiores para seguir integrando la teoría de Vygotsky y su relación con la educación.

2.2 Procesos psicológicos superiores

Según la visión de Vygotsky, el aprendizaje desempeña un papel esencial en el crecimiento evolutivo de las personas. Este tipo de aprendizaje, como se explicó antes, tiene un carácter social y actúa como un medio para comprender el entorno que nos rodea. Por lo tanto, es necesario destacar la importancia de lo social y su relevancia en la formación de procesos psicológicos más avanzados.

Dentro del marco teórico de Vygotsky, se utiliza una premisa fundamental para comprender tanto el desarrollo mental evolutivo como la internalización de la cultura. En términos sencillos, plantea que los seres humanos experimentan dos líneas de desarrollo cualitativamente diferentes. Por un lado, están los procesos psicológicos superiores que tienen un origen biológico, natural y genético. Por otro lado, se encuentran las funciones psicológicas superiores que se originan en el ámbito sociocultural o se desarrollan a través de la internalización de la cultura (Vygotsky, 1979).

La actividad mental que es exclusiva de los seres humanos “es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales, la cultura se internaliza en forma de sistema neuropsíquico sobre las bases fisiológicas de la actividad del cerebro humano” (Blanck, 2003, p.59).

Así mismo las funciones psicológicas naturales y superiores son conceptos clave en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, un destacado psicólogo ruso. Su teoría se centra en cómo el entorno social y cultural influye en el desarrollo cognitivo del individuo. A continuación, en la siguiente tabla, se ofrece una explicación de estos conceptos:

Tabla 3

Funciones psicológica naturales y superiores.

	Funciones Psicológicas Naturales FNP	Funciones Psicológicas Superiores FPS
Producto principal de	Línea de desarrollo natural (origen biológico)	Línea de desarrollo cultural (origen social)
Característica esencial	Actividad directa o mediada	Actividad mediada por instrumentos psicológicos (y físicos)
Formas de expresión	Individual	Individual y social
Control	Del entorno	Del individuo
Modo de realización	No consciente	Consciente
Ejemplos	-Memoria involuntaria -Memoria colectiva -Atención -Inteligencia practica o lingüística	-Atención controlada/ selectiva -Inteligencia representativa o semiótica

Citado de Hernández (2018, p. 208). Actividades en la propuesta teórica de Vygotsky y las funciones psicológicas superiores.

Las funciones psicológicas naturales son aquellas con las que los seres humanos nacen y comparten con otros animales. Estas incluyen capacidades básicas como la percepción, la atención, la memoria y las sensaciones. Son respuestas biológicas innatas que no requieren aprendizaje cultural o social para manifestarse. Éstos son algunos ejemplos de funciones psicológicas naturales:

1. **Percepción:** La capacidad de reconocer y procesar estímulos sensoriales como sonidos, imágenes y olores.

2. **Atención:** La habilidad para centrarse en ciertos estímulos del entorno.
3. **Memoria:** La retención y recuperación de información basada en experiencias previas.

Para Vygotsky propone que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores sigue un proceso de internalización. En este proceso, las habilidades y conocimientos adquiridos en un contexto social se internalizan y se convierten en parte de la cognición del individuo. Este proceso implica varias etapas:

1. **Interacción social:** Según Vygotsky (1978) citado de Hernández (2018), los individuos aprenden nuevas habilidades y conceptos a través de la interacción con otros.
2. **Mediación cultural:** El uso de herramientas culturales, especialmente el lenguaje, permite organizar y estructurar el pensamiento.
3. **Internalización:** Las habilidades aprendidas externamente se internalizan y se integran en la cognición del individuo.

Así mismo Vygotsky, al examinar investigaciones experimentales que comparaban similitudes entre chimpancés y niños en sus primeros años, concluyó que primates y niños compartían similitudes en cuanto a su inteligencia práctica. Entonces, surgen preguntas sobre cómo se alcanza un nivel superior o cómo se supera esta similitud para llegar a un dominio más avanzado. Para abordar estas cuestiones, Vygotsky establece la existencia de procesos psicológicos naturales presentes en animales y humanos, un ejemplo claro de ello es la memoria.

Cabe mencionar Vygotsky distingue dos tipos de memoria: la primera es la memoria natural, que corresponde a comportamientos primitivos de la especie, pero que ya son parte del desarrollo histórico, ya que comportamientos más complejos surgen con signos. Aquí se asemeja a los procesos de condicionamiento de estímulo-respuesta, donde la memoria natural está relacionada con comportamientos determinados por relaciones. Con la introducción del signo, aparece una segunda memoria que otorga estructura y organización a los comportamientos propicios que se vuelven voluntarios en la conducta.

Estos procesos no solo forman parte del segundo tipo de memoria, sino que también contribuyen a la aparición de procesos psicológicos superiores, como lo menciona Vygotsky (1979, p.69) “en lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta. El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido”.

Menciona Wertsch (1988), que Vygotsky, deja planteados cuatro criterios para poder diferenciar entre los procesos psicológicos naturales y los procesos psicológicos superiores, los cuales sería:

1. Los procesos psicológicos elementales están influenciados por las relaciones estímulo-respuesta en el entorno circundante, mientras que los procesos psicológicos superiores adquieren autorregulación. Como mencionamos previamente, los comportamientos asociados a los procesos psicológicos inferiores están determinados por las conexiones entre estímulos y respuestas, mientras que la introducción del signo permite que los procesos psicológicos superiores se organicen, se vuelvan autorregulados, voluntarios y sean controlados de manera individual.
2. Los procesos psicológicos superiores son intelectualizados y se realizan de manera consciente. Como lo menciona Donaldson (1978 citado en Wertsch, 1988, p.43), “la intelectualización de las funciones superiores y su dominio representan dos elementos del mismo proceso: la transición hacia las funciones psicológicas superiores. Dominamos una función hasta el grado de su intelectualización. La voluntad de la actividad de una función es siempre la otra cara de su realización consciente”.
3. El origen y la naturaleza sociales de los procesos psicológicos superiores indican que estos procesos no solo contienen elementos de naturaleza biológica, sino que están principalmente influenciados por factores sociales.

4. El empleo de signos como intermediarios en las funciones psicológicas superiores es fundamental. Los signos proporcionan una estructura y permiten que los procesos superiores emerjan, aunque esto no sucede automáticamente, sino que requiere de una mediación adecuada.

Hasta este punto parece estar claro que los procesos psicológicos básicos son de un orden biológico (no exclusivamente pero sí predominantemente) donde se incorporan las estructuras cerebrales además de genes y el desarrollo evolutivo.

Hay una distinción clara entre los procesos psicológicos básicos y los superiores. Sin embargo, esto no implica que no haya una interacción constante entre ellos. Los procesos superiores se derivan de los procesos básicos, pero su desarrollo se desencadena principalmente a través de factores sociales. Es relevante mencionar que los procesos superiores también involucran aspectos biológicos, como las estructuras cerebrales. Para una comprensión más precisa, es apropiado ofrecer una breve definición de lo que implican los procesos psicológicos superiores.

En resumen, Las funciones psicológicas superiores, también conocidas como conductas avanzadas o culturales, se originan a partir de una actividad nerviosa más compleja en la que se internalizan significados sociales provenientes del patrimonio cultural de la humanidad. Estos significados son mediados por los signos. Este proceso tiene lugar durante el desarrollo individual en la sociedad y comienza con la interacción social del niño con los adultos, quienes transmiten la experiencia social y los signos fundamentales para este proceso.

Así mismo las funciones psicológicas naturales son innatas y compartidas con otros animales, mientras que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a través de la interacción social y cultural, mediadas por herramientas culturales. La teoría de Vygotsky destaca la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo, con la Zona de Desarrollo Próximo como un concepto central para entender cómo las funciones superiores se internalizan a través de la colaboración y la enseñanza.

2.2.1 Lenguaje

Una de las formas en que se da el salto de los procesos psicológicos naturales a los procesos psicológicos superiores es por medio del lenguaje que proporciona una estructuración a lo psicológico, como lo indica “el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independiente, convergen”(Vygotzky, 1979, p.47).

La explicación anterior proviene de Vygotzky, quien señala: “Antes de dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Esto posibilita nuevas relaciones con el entorno, así como nuevas organizaciones de la propia conducta. Más adelante, la creación de estas formas de conducta humanas produce el intelecto, convirtiéndose en la base del trabajo productivo: la forma humana de utilizar las herramientas” (Vygotzky, 1979, p. 48). Es importante observar las características del lenguaje y también incorporar los conceptos de herramientas, instrumentos y signos, que son parte fundamental del esquema teórico.

Como lo señala específicamente Vygotzky (1979, p.45), “el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores”. Parece indicar que, para Vygotzky, en primera instancia el lenguaje es considerado como un sistema conformado por “los signos que se han constituido históricamente y que median entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica, interactiva y compleja” (Kozulin, 2000; Schneuwly, 1992, citados en Hernández, 2005, p. 87).

Sin embargo, el lenguaje también puede ser considerado como un proceso psicológico superior. Como señala Hernández (2005, p. 88), “así, vemos que el lenguaje es un sistema de signos y cuando éste se utiliza para comunicar y pensar da lugar al desarrollo de una función psicológica superior [hablar y escuchar el lenguaje]”.

Continua Hernández (2005, p. 87), al indicar que el lenguaje “por un lado, es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, pero también dadas sus potencialidades permite pensar en forma conjunta y construir conocimientos en forma compartida, por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos y para planificar y reflexionar sobre ellos”.

2.2.2 Mediación

El concepto de la mediación es uno de los principales términos para entender la teoría de Vygotsky, como indica Daniels (2003, p.31), “el más importante de estos conceptos básicos es el de mediación que abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por lo que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. La definición operacional de los aspectos que se deben considerar sociales, culturales e históricos tienen un impacto en la amplitud de la concepción de la pedagogía”.

El análisis detallado de la idea anterior revela varios elementos importantes. En primer lugar, cuando se menciona la idea de mediadores, se hace referencia al signo, que es un instrumento psicológico. Este signo es una construcción social que se interioriza de manera individual y tiene un impacto tanto en el comportamiento externo como en el interno del individuo.

En segundo lugar, se destaca que el sujeto desempeña un papel activo tanto en la creación del mediador como en su incorporación interna, ya sea para su propio uso o para el de otros. Además, se observa que este mediador es una construcción social, cultural e histórica.

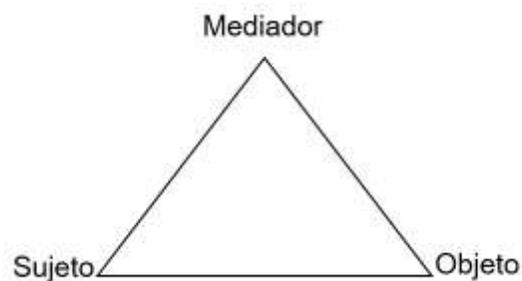
Por último, aunque la definición de mediación puede parecer similar a la explicación de la relación estímulo-respuesta, el modelo de estímulo-respuesta se aplica

principalmente a comportamientos naturales y a procesos psicológicos básicos, mientras que la mediación mediante instrumentos psicológicos implica un proceso más participativo y complejo.

Como explica Hernández (2018), abordar la mediación es considerarla un concepto central en la psicología de Vygotsky. El concepto tiene sus raíces en la filosofía hegeliana y lo desarrolló después Marx. Según esta perspectiva, la actividad de los individuos con respecto a los objetos puede ser directa o mediada a través de intermediarios. Estos intermediarios pueden dividirse en dos categorías: aquellos que son instrumentos con una realidad histórica y sociocultural, ya sean materiales o psicológicos, y, por otro lado, las propias personas también pueden funcionar como mediadores. Se puede observar la representación de la mediación de la siguiente forma:

Cuadro 1

Proceso de mediación.



Cuadro 1. Citado de Hernández (2018, p. 207). Actividades en la propuesta teórica de Vygotsky y las funciones psicológicas superiores.

Es decir que:

“La base del triángulo, la actividad directa no-mediada entre el sujeto y objeto, expresa las funciones psicológicas naturales que posee el ser humano

como entidad biológica, en gran medida determinadas por la línea del desarrollo natural (la influencia de la herencia biológica y la maduración). Mientras que la actividad entre el sujeto y el objeto denota las funciones psicológicas superiores, producto de la línea de desarrollo cultural (la mediación cultural de los instrumentos y los otros)” (Hernández, 2018, p.207).

Si hemos establecido la importancia de la mediación, es fundamental destacar que no es el único proceso necesario para alcanzar las funciones psicológicas superiores. Se requiere un proceso continuo para observar que, si un instrumento es externo en un principio, debe convertirse en interno para que el sujeto pueda dominarlo, lo que provoca un cambio en la mente del individuo. En otras palabras, para que la mediación tenga un efecto significativo, se necesita un segundo proceso llamado internalización, que Vygotsky (1979, p.92) define como "la reconstrucción interna de una operación externa". Este proceso de internalización implica varias transformaciones, entre las cuales se incluyen:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a ocurrir internamente.
- b) Un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal.
- c) La conversión de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie prolongada de eventos evolutivos.

Todo lo anterior representa un intento de explicar cómo surgen los procesos psicológicos superiores desde la perspectiva de Vygotsky. En esta visión, los instrumentos psicológicos, la mediación y la internalización son elementos cruciales que permiten el salto evolutivo desde los procesos psicológicos básicos hasta los superiores. Sin embargo, como se ha mencionado, si los procesos psicológicos superiores pueden separarse de los procesos sociales externos, también significa que la formación de estos procesos no sigue únicamente una dirección lineal de abajo hacia arriba, sino que implica una relación de ida y vuelta entre los procesos psicológicos básicos y lo social, además de los procesos psicológicos superiores y lo interno.

CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.

De igual forma, otro aspecto importante en esta investigación se centra en el desarrollo de los cimientos de la inteligencia emocional. Esta habilidad es crucial en el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, el éxito laboral y la salud en general. Se trata de una destreza valiosa que tiene el potencial de mejorar la calidad de vida en diversas áreas. En este contexto, se consideran cuatro elementos claves que ejercen influencia en esta habilidad: las inteligencias múltiples, la inteligencia y la educación emocionales.

3.1 ¿Qué son las emociones?

La emoción se genera como una respuesta organizada a un acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, conducta, etc.). Primeramente, tiene lugar el proceso perceptivo del evento, al que le sigue una valoración. El resultado es una reacción neuropsicológica, comportamental o cognitiva. Si conduce a un comportamiento, este ocasiona una predisposición a la acción (Bisquerra, 2003). Por lo tanto, las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados que funcionan de manera automática ya que, son impulsos para actuar.

Cada persona experimenta las emociones de manera particular, influenciada por sus experiencias anteriores, su aprendizaje y el contexto específico. Algunas de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse. Algunas se aprenden por experiencia directa, como el miedo o la ira, pero la mayoría de las veces se adquieren mediante la observación de las personas en nuestro entorno, destacando así la importancia de los padres y los profesores como modelos para sus hijos y alumnos.

Las emociones desempeñan un papel esencial en la supervivencia, la preservación de la especie, las interacciones sociales y la comunicación. Además, tienen un efecto motivador que nos impulsa a repetir comportamientos asociados con emociones positivas.

Una emoción es algo que una persona siente que la lleva a reaccionar de cierta manera; esto refleja que las emociones se experimentan de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera. En este sentido, Bisquerra (2001) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Las emociones son experiencias subjetivas que influyen en nuestras reacciones y comportamientos, pudiendo ser desencadenadas por eventos tanto internos como externos.

Una vez que hemos establecido lo que significa una emoción, es relevante destacar que hay muchas emociones diferentes. Por lo tanto, algunas de las emociones que los niños suelen experimentar con mayor frecuencia en su vida cotidiana.

- **Enojo/ira:** La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bisquerra, 2001, p. 100). Según este autor se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados, la ira exige una respuesta urgente.
- **Miedo:** El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, según Bisquerra (2001), que añade que el miedo se activa mediante amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico; la forma habitual de afrontar el miedo es huir o evitar la situación peligrosa. En cuanto al papel del organismo, este mismo autor indica que “el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare el cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales” (p. 102).
- **Tristeza:** Según Bisquerra (2001) es desencadenada por una pérdida significativa, además es una respuesta a un suceso pasado y en ésta nadie es culpable, la tristeza se asocia con el llanto; esta emoción puede producir pérdida del placer e interés, por lo que la reducción de actividades es característica de ésta, además hay desmotivación y pérdida de esperanza.
- **Felicidad:** De acuerdo con Bisquerra (2001) la felicidad es la forma de valorar la vida en su conjunto, así como un estado de bienestar; este mismo autor relaciona la felicidad con el gozo, la sensación de bienestar, a la capacidad de disfrute, el estar contento y la alegría.
- **Amor:** Es la emoción experimentada por una persona hacia otra persona, ideal, animal, cosa, etc. Para Bisquerra (2001) hay diversos tipos de amor, entre estos el maternal, erótico, fraterno, etc.

Es crucial recordar que estas emociones son parte constante de nuestras vidas, y en el caso de muchos estudiantes, pueden tener dificultades para manejarlas y expresarlas de manera apropiada.

En resumen, nuestras emociones son reacciones subjetivas a la información que recibimos y su intensidad puede tener impacto en nuestra salud mental.

3.1.1 Inteligencias múltiples.

En la mayoría de los casos, los maestros ponen énfasis en que los alumnos “aprendan”, dando prioridad a campos formativos como matemáticas, español, lenguaje o comunicación, ya que en la evaluación de estos se pueden observar y obtener resultados más palpables y objetivos. De esta manera, estos aspectos se consideran prioritarios en el contexto educativo tradicional para determinar si un alumno es inteligente o está en óptimas condiciones, sin tener en cuenta otros aspectos de su personalidad u otras formas de ser inteligente, como señala Gardner (1983) citado por Gaxiola (2005, pág.21). en su libro "Inteligencias múltiples".

A lo largo y ancho del mundo, la teoría de las inteligencias múltiples ha cuestionado las antiguas formas de educar en la escuela. No podemos seguir considerando como alumnos más inteligentes a aquellos que solo destacan en las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas, ni menos inteligentes a aquellos con habilidades claras en áreas espaciales, musicales, cinético-corporales, naturistas o interpersonales. Por lo tanto, nuestro deber es estimular, educar y formar a los niños teniendo en cuenta esta variedad de formas de ser inteligentes que tienen los seres humanos.

Asimismo, Gardner (2001) en su teoría de las inteligencias múltiples señala que la inteligencia no es solo una, como tradicionalmente se atribuía, en términos de la capacidad de raciocinio. Se consideran diferentes habilidades de ser inteligente,

entre las cuales destacan: la inteligencia musical, espacial, lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, la intrapersonal y finalmente la interpersonal, las cuales se considera que todos los seres humanos tenemos en mayor o menor escala.

Las inteligencias que competen a la educación emocional son las inteligencias interpersonales e intrapersonales, las mismas que conforman la inteligencia emocional.

3.1.2 Inteligencia emocional.

Para Goleman la inteligencia emocional es la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Daniel Goleman, 2008). El propósito de la inteligencia emocional es lograr un equilibrio en las emociones, no su eliminación o supresión

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. El término fue popularizado por Daniel Goleman y estima que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades:

- **Entender las emociones propias:** esto implica tener un conocimiento profundo de nuestras propias emociones y sentimientos.
- **Gestionar las emociones:** se refiere a la habilidad de controlar nuestras emociones para expresarlas de manera apropiada. Esto es esencial para nuestras relaciones con los demás.
- **Auto-motivarse:** las emociones y la motivación están estrechamente relacionadas, ya que las emociones pueden impulsarnos a alcanzar metas, prestar atención, mantenernos motivados y llevar a cabo actividades creativas.

- **Comprender las emociones de los demás:** las personas empáticas pueden reconocer lo que otras necesitan o desean a través de sus emociones.
- **Desarrollar relaciones interpersonales:** construir relaciones exitosas con los demás depende en gran medida de la habilidad para manejar las emociones de manera efectiva.

Sin embargo, Daniel Goleman (2008) es el responsable de popularizar este concepto y lo define como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar

Nuestra conducta, y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás, es decir, que la inteligencia emocional contribuye al éxito en diversas áreas de la vida, desde las relaciones personales y laborales hasta el bienestar emocional y la toma de decisiones acertadas. Ayuda a las personas a navegar de manera efectiva por las complejidades de las emociones humanas y a desarrollar una vida más equilibrada y satisfactoria.

De manera análoga la inteligencia emocional es “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997 citado de Mulas, BS, 2015).

Es decir que La inteligencia emocional implica tres componentes principales:

- **Percepción emocional:** La habilidad para reconocer y comprender las emociones, tanto en uno mismo como en los demás. Esto implica poder identificar con precisión las emociones que uno experimenta y las de los demás.
- **Facilitación emocional:** La capacidad de utilizar las emociones de manera beneficiosa para el pensamiento y la toma de decisiones. Significa que las

emociones pueden ser herramientas útiles en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

- **Regulación emocional:** La habilidad para manejar y controlar las emociones de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de comprender y gestionar las propias emociones para promover el crecimiento emocional y el desarrollo intelectual

La frase "inteligencia emocional" fue acuñada por primera vez, posiblemente en 1986, en un trabajo académico no publicado. Luego, en 1990, Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de New Hampshire la introdujeron oficialmente en el ámbito de la psicología. Definieron a inteligencia emocional como "la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo".

De acuerdo con Salovey y Mayer (1997) proponen una estrategia inteligente para gestionar las emociones, la cual comprende cuatro técnicas diferentes. Cada una de estas técnicas puede aplicarse por separado, pero al mismo tiempo, cada una se sustenta en las otras, creando una base sólida de habilidades emocionales interconectadas

Las cuatro técnicas para el uso inteligente de las emociones son:

- **Identificar las emociones en uno mismo y/o en los demás:** Las emociones actúan como una fuente de información, actuando como indicadores clave de los eventos significativos en nuestro mundo, tanto en nuestro interior como en nuestras interacciones sociales. Con la primera técnica, se nos insta a reconocer de manera precisa las emociones que experimentamos en cada momento. Esto nos permite expresarlas abiertamente a los demás y desarrollar la habilidad de comunicarnos de manera efectiva.
- **Utilizar las emociones:** Contar con el estado emocional adecuado para facilitar un tipo específico de pensamiento es esencial. Una característica fundamental destacada en su modelo es que nuestra forma de sentir tiene

un impacto directo en cómo pensamos y en la naturaleza de nuestros pensamientos en ese momento. Además, nuestras emociones dirigen nuestra atención hacia los eventos más relevantes, preparándonos para tomar medidas. Por último, el manejo adecuado de las emociones nos orienta en el proceso de pensamiento para abordar y resolver los desafíos que enfrentamos.

- **Comprender las emociones:** Las emociones no surgen sin razón, tienen raíces en circunstancias específicas. Siguen patrones predecibles de cambio y, por lo tanto, son comprensibles. Nuestro entendimiento de las emociones se manifiesta en las palabras que usamos para describirlas y en nuestra habilidad para analizar las emociones que experimentaremos en el futuro.
- **Manejar las emociones:** Dado que las emociones transmiten información y ejercen influencia sobre nuestro pensamiento, es fundamental integrarlas de manera inteligente en nuestro razonamiento, en la resolución de problemas, en nuestros juicios y en nuestra conducta. La idea es estar dispuestos a reconocer y aceptar las emociones, incluso si no son agradables, para así poder seleccionar diversas estrategias que aprovechen la valiosa sabiduría que nuestros sentimientos nos ofrecen.

Estas cuatro estrategias contribuyen al desarrollo tanto de nuestras habilidades emocionales como intelectuales. Es esencial entender que la inteligencia emocional no se opone a la inteligencia lógica ni trata de otorgar mayor importancia a las emociones en detrimento de la razón. Más bien, la inteligencia emocional se encuentra en el punto medio, es la habilidad de fusionar la emoción con la razón, de combinar la pasión con la lógica.

De manera análoga Reuven Bar-On (citado de Cherniss y Goleman, 2005), define a la inteligencia emocional en términos de una “ordenación de conocimientos y aptitudes emocionales y sociales que tienen una influencia en la capacidad general de afrontar con eficiencia las demandas del entorno”.

Dicha ordenación incluye las siguientes habilidades:

- Ser consiente de uno mismo, comprenderse y expresarse.
- Ser conscientes de los demás, de comprenderlos y relacionarse con ellos.
- Lidiar con las emociones intensas y de controlar los propios impulsos.
- Adaptarse a los cambios y resolver los problemas de naturaleza personal o social.

Así mismo los cinco campos de mayor importancia en este modelo son los siguientes:

- Habilidades interpersonales.
- Habilidades intrapersonales.
- Adaptabilidad.
- Control de estrés.
- El humor general.

Cabe mencionar que, en nuestra sociedad, a menudo se niegan y reprimen las emociones y sentimientos humanos, así como su expresión. Esto resulta en la falta de habilidad básica para reconocer, aceptar y experimentar de manera apropiada nuestras necesidades y experiencias personales, algo fundamental para todos los seres vivos en diferentes aspectos de la vida, ya sea biológica, psicológica-emocional, social o espiritual. Esta negación reduce la capacidad de comunicarse efectivamente en diversos entornos como el laboral, familiar y social.

En resumen, que la inteligencia emocional es una meta-habilidad que en gran medida determina cómo podemos utilizar otras habilidades que poseemos. Puesto que la inteligencia emocional es una habilidad para la vida, habilidades que deberían ser enseñadas e incluidas en el sistema educativo.

3.1.3 Educación emocional.

Hoy la educación emocional responde a las necesidades sociales. Aunque la educación emocional pretende desarrollar competencias emocionales entendidas como conciencia de comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales.

La educación emocional pretende en primordial importancia “el desarrollo de competencias emocionales contextualizadas en un nivel educativo concreto” (Bisquerra, 2009:163) adquiriendo un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, regular las emociones, regular sus emociones, la resolución de conflictos, las habilidades de ayuda y comunicación, entre otras más.

Un aspecto que se debe considerar en el contexto educativo es como las emociones repercuten en la habilidad o disposición de los alumnos para que logren apropiarse de los aprendizajes de manera significativa ya que como señala Goleman (1995) citado por Gaxiola (2005, p. 23), cuando las emociones dificultan la concentración también obstaculizan la capacidad cognitiva de las personas la cual conceptualizan los científicos como: “la memoria de trabajo”, utilizada para mantener en la mente toda la información significativa para realizar una tarea o actividad concreta.

Educar la inteligencia emocional implica enseñar a niños y jóvenes a sentir de manera inteligente y a gestionar adecuadamente sus emociones, integrando estas dos formas de inteligencia. Esto abre un nuevo campo para los educadores del siglo XXI, quienes tienen la oportunidad de formar individuos con un alto coeficiente emocional, valorados por su capacidad altruista, perseverante y asertiva, generando confianza en su entorno.

No cabe duda de que esta orientación curricular reconoce la necesidad de promover habilidades emocionales desde temprana edad, reconociendo que el desarrollo emocional es fundamental para el bienestar personal y social. En este contexto, se enfatiza la importancia de cultivar la inteligencia emocional como complemento indispensable a las habilidades académicas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de manera efectiva y contribuir positivamente a la sociedad.

Por lo que a continuación, se presentan algunos fragmentos del marco curricular común de la Educación Básica de la SEP de México, donde se resalta la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes:

La educación emocional es el “Proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes, y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas y aprender a manejar situaciones conflictivas de forma constructiva y ética”. (SEP, 2017, p. 304)

Su objetivo principal es fomentar en los estudiantes una sensación de salud emocional y relaciones positivas con los demás. También se enfoca en cultivar habilidades, actitudes, y rasgos de personalidad que les ayuden a conocerse mejor, tener confianza en sí mismos, comprender y gestionar sus emociones, alcanzar metas constructivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, cultivar relaciones interpersonales saludables y fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad.

La SEP afirma que:

“El desarrollo personal y social es un proceso gradual en el que el estudiante explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo, toma conciencia de sus responsabilidades, capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su personalidad colectiva”. (SEP, 2017. p. 277).

Para medir la inteligencia emocional, se eligen criterios como suficiente, satisfactorio o sobresaliente para evaluar los logros. También se evita el uso de prejuicios, comparaciones y competencias. En cambio, se promueve el compañerismo, el reconocimiento personal, el apoyo mutuo, la colaboración y la confianza. El objetivo es facilitar la expresión de emociones, creaciones, ideas y sentimientos sin la presión de ajustarse a estereotipos (SEP, 2017).

La razón para respaldar la educación emocional se basa en investigaciones realizadas sobre el tema. Estas investigaciones han confirmado que la educación emocional ayuda a los estudiantes a lograr sus objetivos, establecer relaciones interpersonales saludables y mejorar su desempeño académico. Por esta razón, la SEP plantea que:

“La educación socioemocional se cursa a lo largo de toda la educación básica. En educación preescolar y primaria el docente está a cargo, el cual tienen la función de ser un acompañante en el proceso del desarrollo de las habilidades de sus alumnas y alumnos, el cual propicie ambientes en los que las y los estudiantes puedan desarrollarse libremente sin limitaciones de metodologías rígidas o esquemas, es decir, que puedan explorar su creatividad” (SEP, 2017, p. 277).

Se trata de capacitar a todas las personas para adoptar comportamientos presentes en los principios de prevención y desarrollo humano. Para que el proceso de desarrollo humano tenga presente; el desarrollo de la personalidad integral del individuo, incluyendo la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de vida.

Sin embargo, es fundamental basarse en la realidad en la que se implementan estas nuevas estrategias y preguntarse si se cuenta con todo lo necesario para poder lograr los compromisos asumidos con la reforma educativa.

3.2 La pandemia y su repercusión en el ámbito emocional y social.

Para analizar las consecuencias sociales y emocionales de la pandemia, es importante reconocer que situaciones de crisis como guerras, desplazamientos forzados, migración, desastres naturales, epidemias, entre otras, afectan significativamente la salud física y mental de las personas. Aunque la medicina ha

abordado estos impactos, en el ámbito psicológico es un campo relativamente novedoso y no ha sido estudiado de manera suficiente (Ribot, V., et. al; 2020).

Las respuestas que las personas pueden tener frente a tales circunstancias pueden variar ampliamente, pero es posible identificar ciertos patrones de comportamiento comunes, como experimentar ansiedad, preocupación o miedo relacionados con la salud de familiares y amigos, inseguridad laboral, estrés generado por la situación, incertidumbre o frustración por la falta de información sobre la duración de la crisis, la soledad resultante del aislamiento social, la preocupación por el contagio, el aburrimiento y la nostalgia de las rutinas habituales, así como el recurso al consumo de sustancias como el alcohol o drogas como una forma de hacer frente a la situación, y síntomas depresivos como desesperanza, cambios en el apetito o alteraciones en el sueño (Ribot, V., et. al; 2020).

El impacto psicosocial está vinculado a la extensión de la epidemia y al nivel de vulnerabilidad, lo que resulta en un aumento de los trastornos mentales y expresiones emocionales. Es probable que los sistemas de atención a estas problemáticas no tengan la capacidad suficiente para abordarlas adecuadamente. Algunos de los desafíos psicológicos y sociales que surgen pueden considerarse enfermedades, pero muchos de ellos son reacciones normales dentro de un contexto anormal (OPS/OMS, 2016).

La susceptibilidad de los diversos segmentos de la población puede variar, y factores como género, edad y nivel socioeconómico son identificables. Las comunidades más afectadas suelen ser las que viven en condiciones precarias, con recursos limitados y enfrentan barreras para acceder a servicios sociales y de salud. Otros grupos en riesgo incluyen a quienes desempeñan roles críticos en la primera línea de acción, como médicos, enfermeras, paramédicos y personal forense. Los niños y niñas son particularmente vulnerables debido a su falta de madurez emocional y mental para comprender y hacer frente a la pandemia, lo que puede afectar negativamente su desarrollo físico, psicológico y social (Ribot, V., et. al; 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS, 2016), al abordar la salud mental y la atención psicosocial durante epidemias, destaca la importancia de considerar tres niveles de atención para las poblaciones afectadas en diferentes etapas: antes, durante y después (cuando el riesgo se reduce al mínimo).

a. Antes:

- ✓ Expectativa ante lo inevitable (el contagio) en la población
- ✓ Niveles elevados de tensión
- ✓ Sobre o subvaloración sobre la pandemia
- ✓ Las capacidades humanas tanto negativas como positivas son más notorias.
- ✓ Hay ansiedad, tensión, inseguridad y vigilancia obsesiva de los síntomas de la enfermedad.

b. Durante:

- ✓ Se presentan miedos, sentimientos de abandono y vulnerabilidad.
- ✓ Uno de los instintos básicos como la supervivencia es latente.
- ✓ Adaptación de conductas que son muy polarizadas, pueden ser pasivas o violentas, solidarias o egoístas, heroicas o mezquinas.
- ✓ Adaptación o cambios en los patrones habituales de vida como lo son: el distanciamiento social, restricciones de movimiento el uso de mascarillas implementación de protocolos, cierre de escuelas, etc.
- ✓ Ansiedad, depresión, duelos crisis emocionales y de pánico.

c. Después: la pandemia está bajo control.

- ✓ Miedo a nueva epidemia.
- ✓ Conductas agresivas y de protesta contra autoridades e instituciones.
- ✓ Secuelas sociales y de salud mental, depresión, duelos patológicos, estrés postraumático.
- ✓ Se inicia un proceso lento y progresivo de la recuperación

La pandemia de COVID-19 ha evidenciado la magnitud y seriedad de la crisis en la salud mental. Los cambios en la rutina diaria, la educación y las actividades recreativas, junto con la inquietud sobre los ingresos familiares, la salud y el

aumento de los niveles de estrés y ansiedad, están generando temor, frustración y ansiedad en muchos niños respecto a su porvenir (UNICEF, 2020).

La adaptación de los niños al confinamiento ha desencadenado una serie de cambios en sus emociones. En este período de pandemia, es crucial estar atentos y observar de cerca el manejo emocional de los niños. Menciona (Martínez, 2021) que debemos observar los siguientes síntomas físicos:

- Malestar físico generalizado
- Fatiga
- Dolor de cabeza
- Tensión muscular
- Sudoración excesiva
- Alteración del sueño
- Signos emocionales
- Incapacidad para relajarse
- Necesidad de saber qué va a pasar en el futuro
- Agitación o tensión
- Sensación de peligro inminente
- Irritabilidad
- Pánico
- Dificultad para concentrarse
- Dolor de estómago
- Problemas de autoestima
- Ataques de hambre
- Movimientos repetitivos
- Conductas exacerbadas de inquietud

El vivir cada día en la incertidumbre e inseguridad la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) menciona otro tipo de situaciones emocionales que pueden presentar los niños ante la emergencia provocada por el confinamiento:

- Problemas para dormir
- Conductas regresivas

- Apego excesivo de sus cuidadores
- Tristeza o angustia
- Enojo gran parte del tiempo.

En resumen, como se ha dicho antes, el confinamiento ha generado situaciones emocionales en los niños. A medida que el confinamiento se prolonga, estas situaciones han provocado alteraciones que afectan su estabilidad emocional, cognitiva y social.

CAPÍTULO 4. PROCEDIMIENTO.

Como cierre de esta tesis, se plantea el entorno en el que se llevaron a cabo las prácticas profesionales, se describen los talleres en los que se realizaron diversas actividades, se identifican a los participantes involucrados durante la intervención, así como se explican las necesidades que se abordaron y de manera análoga se detallan las actividades profesionales en las que participaron. Además, se destaca la importancia de las estrategias, ya que ayudarán a los lectores a comprender que el conocimiento y la aplicación de estrategias.

4.1 Escenario.

Antes de comenzar a describir el escenario es importante mencionar que en las escuelas de nivel primaria o secundaria no suelen detectar a los niños con ciertas capacidades y habilidades intelectuales por encima del promedio. A menudo, estos niños son confundidos con aquellos que tienen dificultades de conducta e incluso pueden ser etiquetados con algún trastorno de déficit de atención. Sin embargo, lo que realmente poseen es una mayor capacidad de aprendizaje que el resto del grupo.

Es por ello que surge el DIF CDMX como una institución clave para identificar y apoyar a estos niños con capacidades intelectuales superiores. El DIF se enfoca en proporcionarles el entorno y recursos adecuados para que puedan desarrollar su potencial al máximo. Además, brinda orientación a padres y maestros para reconocer y valorar estas habilidades, evitando etiquetas erróneas y fomentando un ambiente inclusivo en las escuelas.

Este análisis institucional se llevó a cabo en el Proceso Integral de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI), ubicado en Ermita Iztapalapa 2882, Reforma Política, Iztapalapa, 09730 Ciudad de México, CDMX. La colonia se encuentra al sur de la ciudad, cerca de la salida hacia la autopista México-Puebla. La dirección está en una zona urbana poblada, con varias zonas comerciales y de servicios cercanos.

Cabe destacar que, aunque este programa está dirigido a familias con condiciones de vulnerabilidad por su ubicación en esta locación, muchos de los derechohabientes son de otras alcaldías como, por ejemplo, la Ajusco, Xochimilco, Tlalpan, etc.

Dentro de esta institución surge el Proceso Integral de Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDAHI), dirigido a niñas, niños y adolescentes (NNA) también conocidos como derechohabientes de 6 hasta 16 años y 11 meses de edad con un Coeficiente Intelectual (C.I) igual o mayor a 130, los cuales además presentaban necesidades de identificación y atención en las áreas cognitivas,

sociales y emocionales, que debido a la falta de programas públicos enfocados a este sector de población no estaban cubiertas.

Es importante mencionar que la misión de PIDAHI es coadyuvar en el cumplimiento de los derechos de las NNA, a través de estrategias psicoeducativas y psicoemocionales. Por lo tanto, su visión es que a través de estas actividades y al ser pioneros en la instrumentación de programas alternativos extraescolares donde se contemplan las altas habilidades intelectuales, permitan proporcionar una atención integral bajo un enfoque de:

- Derechos humanos
- Derechos de la infancia
- Equidad de género y
- Educación para la paz.

Para poder ingresar a PIDAHI se realiza un registro en línea en su página oficial con el fin de realizar un cuestionario que permita evaluar al futuro derechohabiente, una vez que se cumple ese para metro los psicólogos del programa se comunican con los tutores legales para realizar una cita para aplicar las siguientes pruebas:

Una vez diagnosticado el coeficiente intelectual se realizan las entrevistas a los recién admitidos y a sus tutores

El programa PIDAHI cuenta con una duración de tres años por derechohabiente donde se atienden las siguientes áreas en las cuales proporcionan atención pedagógica:

- Ajedrez
- Creación literaria
- Creación artística
- Música
- Naturaleza
- Robótica
- Sinergia
- Natación

De manera análoga en sus áreas de atención psicológica proporcionan el siguiente seguimiento:

- Seguimiento de acuerdo con las pruebas psicométricas
- Taller a madres, padres y/o tutores legales
- Talleres de hermanitas y hermanitos.

Por otra parte, también cuentan con el área de atención transversal la cual cuenta con:

- Vinculación o capacitación con otros programas a cargo del sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México
- Coordinación interinstitucional con universidades como TEC de Monterrey, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Salidas extramuros para poder asistir a eventos científicos, artísticos y deportivos

El programa PIDAHI proporciona por año el siguiente proceso de desarrollo pedagógico:

1er año

- Detección de necesidades emocionales
- Detección de capacidades intelectuales
- Aporte de herramientas para un mejor autoconocimiento
- Desarrollo de conocimientos básicos de las distintas disciplinas del “Área Creándome”

2do año

- Seguimiento del estado emocional de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) beneficiarios
- Aporte de herramienta que generen estrategias de manejo de emociones
- Aporte de herramientas para establecer proyectos de investigación

3er año

- Seguimiento y aporte de avances en el área emocional
- Puesta en práctica de las habilidades basadas en la resiliencia

- Desarrollo de proyectos de investigación en la creación de prototipos

Este programa es de interés porque es relevante para la psicología educativa conocer las altas habilidades intelectuales, ya que estas capacidades pueden influir significativamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Aunado a esto PIDAHI acepta practicantes para realizar sus prácticas profesionales la cual pasa por las siguientes fases:

1. Los practicantes reciben una orientación sobre las políticas, procedimientos y expectativas del programa. Se presenta el personal, se familiarizan con el entorno de trabajo, se les enseña cómo aplicar y calificar las pruebas psicométricas y se realiza la asignación de un taller para poder apoyar.
2. Posteriormente de acuerdo a su taller participan activamente en las actividades desde aplicar y calificar pruebas, realizar entrevistas a los derechohabientes y padres de familia, dentro del aula se apoya con el material, el control del grupo y dar clase según sea el caso.
3. Así mismo se llevan a cabo reuniones regulares para discutir el progreso, abordar áreas de mejora, proporcionar retroalimentación constructiva sobre el desempeño durante las sesiones.
4. Es importante mencionar que se realiza una evaluación del desempeño de la o él practicante dado por el docente al que apoyan y por parte de su supervisor
5. De manera análoga se realizan informes mensuales sobre las actividades realizadas por el practicante.

Los estudiantes con altas habilidades intelectuales a menudo tienen condiciones y necesidades que pueden requerir un enfoque pedagógico diferente para alcanzar su máximo potencial. Si se ignoran estas necesidades, los estudiantes pueden sentirse aburridos, desmotivados o subestimados en la escuela y corren el riesgo de quedarse rezagados académicamente.

Además, comprender y apoyar a los estudiantes con altas habilidades intelectuales también puede ayudar a promover su bienestar emocional y social. Estos

estudiantes pueden enfrentar desafíos como el aburrimiento, la soledad o el aislamiento social debido a su inteligencia excepcional, por lo que es importante que los educadores comprendan sus necesidades y les brinden el apoyo emocional adecuado.

4.2 Taller de sinergia.

Durante las prácticas profesionales, como se había comentado anteriormente, se divide por talleres. Por lo tanto, es importante mencionar que esta tesis está centrada en el taller de “SINERGIA”. A continuación, se explicarán los antecedentes, la definición y el propósito de las actividades desarrolladas en el taller.

Anteriormente el taller de “SINERGIA” era conocido como “Jugando soy”, cuando la licenciada Berenice Candía Ramírez era encargada de impartir clase en este taller. El cual tenía como objetivo que las niñas, niños y adolescentes con sobredotación intelectual obtuvieron las bases emocionales y sociales elementales para construir procesos cognitivos, afectivos y de comunicación necesarios para su desenvolvimiento en su medio ambiente, como una alternativa para el desarrollo de las altas capacidades y sus características personales.

Era un taller o microprograma “Jugando soy” de enriquecimiento socio afectivo que pretendía subsanar, promover y enseñar habilidades socio afectivas para la vida como una forma de desarrollo de las altas capacidades. Porque las niñas, niños y adolescentes con altas capacidades presentan características cognitivas, afectivas y sociales específicas que representan necesidades y problemas asociados a su desenvolvimiento óptimo en el medio y a nivel individual.

De acuerdo con estas características presentadas este taller fue creado para enseñar y desarrollar herramientas que le permitan fortalecer, desarrollar y utilizar asertivamente las características socio afectivas propias de las altas capacidades, así como identificar y atender las necesidades y problemas asociados al

diagnóstico. Promoverá la capacidad de autogestión emocional y comunicación socio afectiva.

Después de que el taller presentara cambios en su metodología y en su planta docente, el taller "Jugando Soy" cambió su nombre a "SINERGIA", el cual actualmente está a cargo del Psicólogo Jorge Rosales Campos, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana de la sede Xochimilco de la Licenciatura en Psicología. Cuenta con cinco años de experiencia en docencia y en actividades relacionadas con su área.

Es importante comenzar definiendo el concepto de sinergia desde el ámbito de la psicología. Se entiende como la unión de diferentes conocimientos y habilidades para cumplir un objetivo de manera eficiente y eficaz. Esto se logra mediante la colaboración, la unión de esfuerzos y la aportación de cada individuo desde lo que sabe hacer, así como la complementariedad entre ellos.

Sinergia implica percepción, acción y creación grupal, partiendo de la voluntad de cada integrante de aportar lo mejor de sí mismo, decidido a brillar y a contribuir al brillo del grupo. Además, representa cooperación, complementación de perspectivas, esfuerzos, esperanzas y anhelos para lograr beneficios conjuntos. El objetivo del concepto de sinergia es hacer que las energías de los participantes se refuercen mutuamente, generando resultados mucho más superiores que los de la suma de las actuaciones aisladas.

Es por ello que el taller de "SINERGIA" tiene como objetivo que las niñas, niños y adolescentes desarrollen habilidades afectivas y sociales, aportando herramientas psicoemocionales mediante actividades físicas, lúdicas y deportivas, y a raíz de lo observado y situaciones de su propio contexto, es evidente que la población atendida muestra características asociadas a: la depresión, ansiedad, temor, dificultades en las habilidades sociales, violencia intrafamiliar y contención de sus propias de sus propias crisis, por lo que esta situación ha afectado directamente la construcción de su aprendizaje.

Es así como los alumnos que estén en ese taller tendrán un desarrollo socioemocional como: la autoestima, auto concepto, las emociones, las destrezas para afrontar los sentimientos, etc. Y esto a su vez hace a que desarrollen habilidades sociales como: la escucha, el dialogo, la negociación y la toma de decisiones. Pues este taller apoya a que los estudiantes aprendan y desarrollen conductas de cooperación, trabajo en grupo y respeto a los demás.

Es importante mencionar la dinámica dentro de la sesión del taller de “SINERGIA”:

- Dado que PIDAHI se encuentra dentro del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el taller se desarrollaba en las áreas verdes.
- Primero los sujetos pasaban asistencia.
- Después tomábamos los materiales utilizados a trabajar durante la sesión (pelotas, paliacates, aros, globos, conos, etc.)
- La sesión comenzaba presentando la actividad y las instrucciones a seguir.
- Para finalizar se les informaba a los sujetos los objetivos de las actividades realizadas y así mismo áreas de oportunidad que pueden mejorar.
- De manera análoga se realizaba acompañamiento a los derechohabientes que necesitaban apoyo ya que su tolerancia a la frustración les impedía realizar las actividades.

4.2.1 Participantes.

La intervención de prácticas profesionales tuvo lugar desde septiembre de 2022 hasta mayo de 2023. Como se mencionó anteriormente, la población estaba dividida en tres grupos. De acuerdo con las indicaciones del docente a cargo, solo se podía poner en práctica la intervención psicopedagógica los días viernes, en la cual los

derechohabientes eran recién egresados, por lo tanto, el grupo constaba solo de 6 participantes.

Cabe mencionar que dentro de este grupo había dos derechohabientes de tercer grado de primaria con la edad de ocho años, un derechohabiente de quinto grado de primaria con una edad de diez años, dos derechohabientes de sexto grado de primaria con una edad de once años y un derechohabiente de primer grado de secundaria con una edad de 12 años.

En cuanto a las relaciones de interacción de los niños en el grupo, se observó que es un grupo respetuoso y alegre, en algunos casos se observó que son inquietos, agresivos y poco tolerantes. Así que se realizó una descripción de las emociones más representativas en los sujetos:

- Derechohabiente 1: Es una alumna inteligente con una buena participación, siempre está dispuesta a realizar las actividades y presta mucha atención a las indicaciones del profesor, se puede deducir que tiene tendencia a la poca tolerancia hacia los demás ya que ha sufrido en otros lugares rechazo, en la mayoría de las ocasiones acusa a sus compañeros pero por cosas que no tienen sentido ya que al ver que ellos logran realizar una actividad mejor que ella no lo tolera y trata de justificar por qué ella no lo logra de la misma forma.
- Derechohabiente 2: Es una alumna que no te dirige la palabra, no saluda a nadie, no habla con nadie, ni tienen ningún tipo de interacción ya sea con sus compañeros o con los docentes. Simplemente hace lo que tienen que hacer y puede seguir las instrucciones que se le plantean. Pero en algunas actividades le ha costado participar no muestra emoción solo sigue intentando terminar el ejercicio.
- Derechohabiente 3: Es un alumno amable, tranquilo, respetuoso, siempre está atento a las indicaciones, si tiene dudas pregunta lo que no entendió, sin embargo, es muy reservado no plática con los demás compañeros, es algo tímido, y es muy difícil seguir una plática con él ya que es muy cortante en sus repuestas

- Derechohabiente 4: Es un alumno amable, tranquilo, y siempre saluda a todos, aunque es muy callado siempre muestra disposición para trabajar en equipo y para realizar las actividades. Cuando se le pide su opinión lo hace con claridad y expresa lo que observo, en cambio, no ha mostrado ningún tipo de emoción.
- Derechohabiente 5: Es un alumno solitario, siempre se dirige con un saludo, cuando los adultos le preguntan algo se presta para entablar una conversación, pero, cuando lo hacen sus compañeros es muy cortante sin faltar al respeto y prefiere separarse del grupo. Ha demostrado disponibilidad a la hora de realizar las actividades, aunque en algún momento comento que no le gustaba realizar deporte ni los juegos pero que era algo que tenía que experimentar
- Derechohabiente 6: Es un alumno sociable, platicador, le gusta convivir con cualquier tipo de personas, no obstante, en las actividades es muy competitivo, no le gusta perder y siempre cree tener la razón, si las cosas no salen como él quiere se enoja hace berrinche y se sale de la actividad. Tiene poca tolerancia a la frustración y en ocasiones sus contestaciones son groseras e ignora a todos.

Por lo tanto, estas características ayudarán a identificar las áreas de oportunidad de cada sujeto, ya que se centran en lo emocional. Por lo que el taller elegido está dirigido a trabajar el área socioemocional, puesto que, a raíz de la pandemia por COVID-19, el 10% de niñas, niños y adolescentes realizó una consulta por un problema de salud mental, según un estudio realizado por UNICEF (2021). Entre las y los adolescentes se observó una expresión mayor de malestar subjetivo que en las niñas y los niños.

Es decir que la situación de emergencia sanitaria causó fluctuaciones en las emociones, desmotivación, enojo, irritabilidad, ansiedad y resignación. Por eso, me llamó la atención el taller de "SINERGIA", ya que me percataba la relevancia de la

inteligencia emocional, ya que ayuda a niños y adolescentes a afrontar los desafíos de la vida de forma constructiva, disminuyendo o evitando sentimientos frustrados.

Cabe mencionar que investigaciones recientes muestran que las personas emocionalmente inteligentes disfrutaban de múltiples beneficios en su vida personal y profesional.

4.3 Necesidades del contexto.

Esta tesis se desarrolló en tres etapas. La primera fase, denominada "diagnóstico", duró aproximadamente un mes y tuvo como objetivo identificar las necesidades que debían abordarse. Es relevante señalar que, antes de iniciar las observaciones del taller de "SINERGIA", se tomó como referencia la prueba psicométrica de CMASR-2 es un instrumento que se usa para evaluar el nivel de ansiedad en niños y adolescentes entre 6 y 19 años, este instrumento puede ser administrado tanto en manera individual como grupal. El CMASR-2 mide diferentes áreas para de este modo darnos un resultado en la Ansiedad Total; esto se logra midiendo:

1. **La defensividad:** Refleja la capacidad que tiene el examinado para admitir o asumir las imperfecciones comunes o sucesos cotidianos.
2. **Ansiedad fisiológica:** Esta escala se dirige a aspectos somáticos con náuseas, dificultades del sueño, dolor de cabeza y fatiga, reflejando así que estas respuestas a menudo van acompañadas de ansiedad.
3. **Inquietud:** Esta refleja la sensibilidad que presenta el examinado frente a las presiones del entorno indicando de esta manera que la persona internaliza su ansiedad y que le es difícil sobrellevarla.
4. **Ansiedad social:** Esta categoría indica que al examinado le preocupa la confrontación con otras personas, asociándose con sentimientos de no estar

a la altura de los demás o de las expectativas de las personas que influyen en su vida.

Los resultados se reflejan según un rango de puntuación donde: 71 y mayor es extremadamente problemático; 61-70 moderadamente problemático; 40-60 no más problemático que la mayoría de los estudiantes; 39 y menor menos problemático que la mayoría de los estudiantes (Astudillo Peña, J. C., & Valdez Cabrera, J. D., 2016).

Cabe mencionar que estos aspectos están vinculados a las inteligencias múltiples de Gardner (1983), ya que reflejan diferentes facetas de la inteligencia emocional, que es una de las áreas consideradas en su teoría. La defensividad sugiere habilidades de autoconciencia y autorregulación emocional. La ansiedad fisiológica puede relacionarse con la inteligencia interpersonal. La inquietud podría estar vinculada con la inteligencia intrapersonal. Y la ansiedad social podría relacionarse con la inteligencia interpersonal. En conjunto, estos aspectos de la ansiedad y la sensibilidad emocional influyen en diferentes áreas de la inteligencia emocional, tal como la considera Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples.

Así mismo se tomó en cuenta el test neuropsicológico Escala de Comportamiento Asertivo para Niños y Adolescentes (CABS) proporciona información sobre el comportamiento asertivo y no asertivo en niños, y permite conocer el estilo de relación (asertivo, pasivo y agresivo).

La escala tiene 27 ítems y cada uno de ellos posee cinco posibles respuestas que se representan a través de un continuo, respuestas pasivas-asertivas-parcialmente agresivas-agresivas, de las cuales el niño escoge aquella que más identifique su comportamiento social habitual. Las categorías de los ítems cuentan con una diversidad de contenidos asertivos relacionados con comportamientos como hacer y recibir cumplidos, formular quejas, empatía, hacer peticiones, rechazo de peticiones, iniciar, mantener y finalizar conversaciones (Wood, Michelson y Flynn, 1978).

Con base en los resultados obtenidos en dichas pruebas, con la ayuda del docente Jorge y las habilidades adquiridas durante la licenciatura en Psicología Educativa, como son la búsqueda de información sobre el tema de las altas habilidades intelectuales, la evaluación crítica respecto a la selección de las fuentes de información, el análisis de datos considerando el tipo de necesidad a atender, y la gestión del tiempo.

Asimismo, la revisión de literatura relevante para identificar el estado actual del conocimiento respecto a la inteligencia emocional en NNA con altas habilidades intelectuales, la consulta con expertos a través de la interacción y consulta con profesores y especialistas en el campo para obtener orientaciones y feedback valiosos, el trabajo de campo realizado para la recolección de datos mediante observaciones, y el análisis de datos recolectados para extraer conclusiones significativas.

En la segunda fase de la tesis, titulada "estrategias de intervención", que tuvo una duración de 4 meses, se determinó las siguientes categorías las cuales se incluyeron en la lista de observación para medir la inteligencia emocional porque proporcionan criterios específicos y observables que permiten evaluar diferentes aspectos del manejo emocional y social de una persona. Aquí se explica cómo cada una de estas categorías contribuye a la evaluación de la inteligencia emocional:

- **Autoconciencia:** La capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones es fundamental para la inteligencia emocional. Observar cómo una persona identifica y verbaliza sus emociones ayuda a evaluar su nivel de autoconciencia.
- **Autorregulación emocional:** La habilidad para regular y controlar nuestras emociones, especialmente en situaciones de estrés, es crucial. Medir cómo alguien maneja sus impulsos y emociones en diferentes contextos proporciona información sobre su capacidad de autogestión.
- **Empatía:** La capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás es esencial para la inteligencia emocional. Evaluar cómo una persona

percibe y responde a las emociones de los demás ayuda a medir su nivel de empatía.

- **Habilidades sociales:** La competencia en manejar relaciones y construir redes sociales efectivas es una parte integral de la inteligencia emocional. Observar cómo una persona interactúa con los demás, resuelve conflictos y colabora en equipos proporciona una visión de sus habilidades sociales.
- **Motivación emocional:** La tendencia a estar motivado internamente para alcanzar objetivos y persistir ante obstáculos es un componente clave de la inteligencia emocional. Observar la actitud de una persona hacia sus metas y su capacidad para mantenerse enfocado es importante para evaluar su motivación.

Al observar las distintas categorías que componen la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2008), uno no puede evitar reflexionar sobre la profunda interconexión entre nuestras emociones y nuestra capacidad para desenvolvernos en el mundo. En conjunto, estas categorías nos invitan a un viaje de autodescubrimiento y crecimiento personal, un recordatorio constante de que nuestras emociones son tanto nuestras aliadas como nuestras maestras. La inteligencia emocional, según la visión de Goleman, no es solo un conjunto de habilidades, sino un camino hacia una vida más plena y conectada con nosotros mismos y con los demás.

Esta lista de cotejo se detecta a través de un registro de observaciones sobre las actividades llevadas a cabo. Este registro busca describir lo que ocurre día a día no solo dentro del aula, sino también a través de elementos como conversaciones, acciones, emociones y las intervenciones tanto del psicólogo como, principalmente, de los alumnos. A continuación, se presenta:

Fecha de observación:
Nombre del sujeto observado:
Edad:

AUTOCONCIENCIA	SI	NO
El sujeto muestra comprensión clara de sus propias emociones		
Puede nombrar e identificar sus emociones con facilidad		
Es consciente de cómo sus emociones influyen en sus acciones y decisiones		
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	SI	NO

El sujeto gestiona sus emociones negativas		
Puede mantener la calma en situaciones estresantes		
Demuestra habilidades para controlar sus impulsos		
EMPATÍA	SI	NO
El sujeto muestra interés y preocupación por los sentimientos de los demás		
El sujeto es capaz de comprender las perspectivas y emociones de los otros compañeros		
el sujeto puede mostrar empatía en situaciones de conflicto		
HABILIDADES SOCIALES	SI	NO
El sujeto se comunica de manera afectiva y asertiva		

Es capaz de establecer y mantener relaciones interpersonales saludables		
Demuestra habilidades para resolver conflictos de manera constructiva		
MOTIVACIÓN EMOCIONAL	SI	NO
El sujeto muestra motivación y entusiasmo para cumplir el objetivo de la actividad		
Es capaz de superar obstáculos y mantenerse enfocado en las actividades pesar de los desafíos emocionales		

Comentarios adicionales:
Resumen de la evaluación:
Recomendaciones:

Es importante mencionar que este registro se realizaba al final de cada actividad la cual por motivos de seguridad de los derechohabientes quedaron en resguardo del docente frente a grupo. Así mismo el docente Jorge realizaba observaciones sobre las evaluaciones y algunas recomendaciones para el acompañamiento de los derechohabientes. Esta guía de observación se adaptaba de acuerdo con la actividad que se realizaba y al objetivo a cumplir.

Ante la crisis sanitaria de COVID-19 tuvo consecuencias como la necesidad del distanciamiento físico, la pérdida de seres queridos, el trabajo, el cierre de los centros educativos y la adaptación de métodos de aprendizaje poco convencionales que generaron y continúan impactando en estrés, presión y ansiedad entre docentes, alumnado y familiares.

Es importante mencionar que el COVID-19 tuvo un impacto significativo en el aprendizaje con la transición del aprendizaje a distancia, muchos estudiantes han enfrentado desafíos significativos para continuar su educación, por ejemplo:

- El aprendizaje en línea puede no ser accesible para todos los estudiantes especialmente aquellos que no tienen acceso a dispositivos electrónicos confiables o una conexión a internet adecuada.
- Los cierres y la transición al aprendizaje en línea propiciaron un impacto desproporcionado en los estudiantes más vulnerables y desfavorecidos. Los estudiantes de bajos ingresos, los estudiantes con discapacidad y los estudiantes de comunidades marginadas pueden enfrentar barreras adicionales para acceder al aprendizaje en línea y pueden estar en mayor riesgo de quedarse atrás.
- Además, muchos estudiantes pueden tener dificultades para mantener la motivación y la concentración en el entorno en línea, lo que puede afectar su rendimiento académico.

A raíz de lo observado y situaciones de su propio contexto, es evidente que la población atendida muestra características asociadas a: la depresión, ansiedad, temor, dificultades en las habilidades sociales, violencia intrafamiliar y contención de sus propias de sus propias crisis, por lo que esta situación ha afectado directamente en la construcción de su aprendizaje.

En lo que respecta a los niños dentro del aula se pudieron percibir conductas propias de una carencia sobre el control de las emociones, siendo algunas de estas:

- Berrinches dentro del horario de clase porque no se les daba lo que pedían en el momento en que ellos querían o cuando perdían en alguna actividad.
- Enemistades entre pares.
- No respetaban las reglas de los juegos.
- Tratan de llamar la atención mediante comportamientos inadecuados.
- Se niegan a cumplir órdenes.
- Necesitan aprobación constante.
- Es insegura/o.
- Tienen expresiones y emociones exageradas (miedo, llanto risa, etc.).

- Es impulsiva/o.
- Es callada/o, triste, retraída/o, apática/o.
- Presentan comportamientos agresivos o destructivos hacia sí mismo o sus compañeros.
- Se muestra solitaria/o, aislada/o del grupo.
- Su actitud es a la defensiva.
- Se muestra inquieta/o, molesta/o, nerviosa/o.

En conclusión, el aprendizaje de una persona no se limita solo al conocimiento adquirido y al desarrollo de habilidades sociales y emocionales. La capacidad de convivir de manera efectiva con los demás, escuchar activamente, controlar nuestras emociones y comprender tanto a nosotros mismos como a los demás son aspectos fundamentales para un aprendizaje integral y exitoso

Actualmente, la inteligencia emocional es un factor importante ante los diversos cambios de la sociedad, por lo que el bienestar integral y las relaciones sociales nos ayudan a salir adelante ante las adversidades actuales. Al respecto, Rafael Bisquerra menciona que la educación emocional es:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone desarrollar conocimientos y habilidades sobre las emociones para capacitar al individuo para afrontar mejor los retos de la vida cotidiana. Todo ello pretende aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000:243).

La inteligencia emocional favorece la identificación de las emociones, ayudando a expresarlas eficazmente y encontrar soluciones. Entre las diversas ventajas de que un niño desarrolle inteligencia emocional, destacan:

- Capacidad para detectar sus emociones y describirlas
- Empatía con otros niños
- Reducir cantidad de “berrinches”
- Comunicación asertiva

- Previene toma de decisiones precipitadas
- Ayuda a desarrollar herramientas para la solución de conflictos
- Facilita los procesos de comunicación con otros
- Fomenta la Resiliencia
- Reduce la posibilidad de conductas destructivas y autodestructivas

El desarrollo de estas cualidades permite que los niños puedan expresar cuando algo les molesta o los hace felices. Además, les brinda las herramientas para expresar si algún tema escolar les cuesta trabajo, si no han entendido algún tema o si han sufrido algún tipo de problema o abuso por parte de otro niño o adulto. Por otro lado, desarrollar la inteligencia emocional hará que los niños empaticen con sus iguales y así, les ayuden o apoyen, lo que puede ayudar a reducir el bullying en las escuelas.

En cuanto a estudios, ayuda a los niños a desarrollar la inteligencia emocional les ayudará a tener una vida adulta más plena y, cuando una persona desarrolla inteligencia emocional a temprana edad y aprende a manejarlas de manera eficiente, se reduce la posibilidad de acciones impulsivas o adicciones.

4.3.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Las estrategias de aprendizaje se entienden de distintas maneras y se basan en variados aspectos. En el ámbito educativo, se han propuesto numerosas definiciones para describir este concepto. Según Schmeck (1988); Schunk (1991) “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”.

Las estrategias de aprendizaje son un conjunto flexible y deliberado de orientaciones diseñadas para alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de aprendizaje. Como orientación, debe incluir pasos bien definidos que consideren la naturaleza específica de la estrategia. En particular, las estrategias de aprendizaje en la Educación a Distancia deben adaptarse a las características de los adultos.

Según Barriga, F. y G. rojas. (2002), hay una gran variedad de definiciones, pero todas tienen en común los siguientes aspectos:

Son procedimientos.

Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.

Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.

Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.

Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

Los objetivos específicos de cualquier estrategia de aprendizaje pueden incluir influir en cómo se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento. Además, pueden buscar modificar el estado afectivo o motivacional del aprendiz para que este aprenda de manera más eficaz los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan.

Por ello, es crucial planificar cuidadosamente este proceso y considerar la variedad de decisiones que el equipo docente debe tomar de manera consciente y reflexiva, en cuanto a las técnicas y actividades que pueden emplear para lograr los objetivos de aprendizaje.

Así mismo el autor Oxford (1990) "las estrategias de aprendizaje son acciones que se eligen y utilizan conscientemente para facilitar la adquisición, almacenamiento o recuperación de información", es decir, las estrategias son un conjunto de acciones y procesos que se utilizan para lograr un objetivo específico. Dependiendo del contexto en que se usen, las estrategias pueden implicar habilidades cognitivas,

emocionales y sociales, y pueden estudiarse desde diferentes perspectivas teóricas.

De manera análoga de acuerdo con Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los que el alumno selecciona y recupera de forma coordinada los conocimientos necesarios para satisfacer una demanda u objetivo específico, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se lleva a cabo la acción.

Con base en estas definiciones, se puede afirmar que los autores más representativos en este campo coinciden en destacar varios elementos clave del concepto de estrategias de aprendizaje. Por un lado, las estrategias implican una serie de actividades, operaciones o planes destinados a alcanzar metas de aprendizaje. Por otro lado, tienen un carácter consciente e intencional, involucrando procesos de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que se desea alcanzar.

En consecuencia, podemos afirmar que las estrategias de aprendizaje son actividades deliberadas y planificadas que orientan las acciones necesarias para lograr objetivos específicos de aprendizaje.

4.4 Actividades profesionales desarrolladas.

Durante la intervención profesional únicamente se llevaron a cabo cuatro sesiones en el taller debido a las limitaciones de tiempo, provocadas por la carga de trabajo exigida por el DIF y las responsabilidades relacionadas con la planificación por parte del docente encargado del taller.

Tras las pautas mencionadas y bajo la dirección del profesor Jorge, diseñé actividades realizadas durante el taller de “SINERGIA”. Cabe mencionar que la siguiente descripción se realizaba en cada sesión:

- Pase de lista
- Saludo a los derechohabientes
- Colocar los materiales de acuerdo con la actividad a realizar
- Presentar el título de la actividad, así como las reglas, los equipos y las instrucciones de la misma
- Recesos de 3 a 5 minutos
- Al terminar la sesión recoger los materiales
- Se da un feedback respecto a lo observado durante la actividad, así mismo tanto el docente y los alumnos daban sus opiniones sobre la sesión

De tal forma que se llevaron a cabo 4 sesiones de trabajo las cuales son las siguientes:

Taller: “SINERGIA”	Número de participantes: 6
Nombre del docente a cargo: Jorge Rosales Campos.	Número de sesiones: 4
Practicante de apoyo: Maritza Arellano Ruiz.	Número de horas por sesión: 1 hora 30 minutos.
Objetivo general de la investigación: Analizar cómo la pandemia de COVID-19 afectó el proceso de aprendizaje y los factores relacionados con la inteligencia emocional en niños pertenecientes a la institución PIDAHI.	
Objetivos específicos de la tesis:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar las dificultades relacionadas con la inteligencia emocional que enfrentan los niños de la institución PIDAHI como consecuencia de la crisis sanitaria de COVID-19. 	

- Relacionar la conexión entre la inteligencia emocional y los desafíos en el funcionamiento cognitivo de los niños de la institución PIDAHI a raíz de la pandemia.
- Aplicar distintas estrategias para trabajar la inteligencia emocional.

<u>Titulo lúdico de la actividad</u>	<u>Temática abordada</u>	<u>Objetivo de la actividad</u>	<u>Materiales</u>
“Quemados”	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las emociones. • Identificación de emociones. • Manejo de emociones. 	Que los alumnos desarrollen habilidades de control de frustración, tolerancia y autorregulación emocional, así como fomentar la capacidad de mantener la calma y la concentración durante el juego de manera afectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Conos. • Paliacates. • Pelota.
“Atrapadas”	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las emociones. • Identificación de emociones. • Manejo de emociones. 	Que los alumnos desarrollen habilidades de paciencia y autorregulación emocional, fomentando la empatía, el respeto y la creación de un	<ul style="list-style-type: none"> • Conos. • Paliacates. • Pelota.

		ambiente colaborativo y de apoyo mutuo.	
“Piedra, papel o tijera”	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de las emociones. ● Identificación de emociones. ● Manejo de emociones. 	Que los alumnos desarrollen habilidades para manejar sus emociones de manera adaptada a diversas situaciones, al mismo tiempo que adquieren habilidades para lidiar con la frustración y mantener una participación activa y motivada.	<ul style="list-style-type: none"> ● Aros.
“Congelados”	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de las emociones. ● Identificación de emociones. ● Manejo de emociones. 	Que los alumnos desarrollen habilidades para manejar sus emociones, controlar la frustración, el enojo o la paciencia, promoviendo la aceptación de habilidades propias y de los demás compañeros,	<ul style="list-style-type: none"> ● Paliacates. ● Conos.

		respetando diferencias individuales y valorando la diversidad.	
--	--	--	--

A continuación, se describirá cada actividad, sus objetivos, el horario en la que se llevó a cabo y las observaciones que se hicieron al finalizar las actividades.

ACTIVIDAD 1:

Título lúdico de la actividad: “Quemados”.	
Temática abordada: Conocimiento, identificación y manejo de emociones.	Duración de la actividad: 1 hora 30 minutos.
Objetivo: Que los alumnos desarrollen habilidades de control de la frustración, tolerancia y autorregulación emocional, así como fomentar la capacidad de mantener la calma y la concentración durante el juego de manera efectiva.	
Materiales: Conos, paliacates y pelota.	
Descripción de la actividad: <ul style="list-style-type: none"> ● Formación de Equipos: Dividir a los participantes en dos equipos de manera equitativa. Cada equipo se posicionará en un extremo del área de juego. ● Temática del Juego: El objetivo del juego es eliminar a los miembros del equipo contrario golpeándolos con el balón y que este toque su cuerpo. Cuando un jugador es golpeado y el balón toca su cuerpo, queda "quemado" y debe salir del campo de juego. 	

- Inicio del Juego: Se lanza el balón al aire desde el centro del campo y comienza el juego. Los jugadores intentan golpear a los miembros del equipo contrario mientras evitan ser alcanzados.

Reglas Básicas:

- a) Si un jugador es golpeado y el balón toca su cuerpo, debe salir del campo y sentarse en un área designada (zona de espera).
- b) Los jugadores pueden moverse libremente dentro de su mitad del campo para esquivar el balón y atraparlo si es lanzado por el equipo contrario.
- c) El juego continúa hasta que todos los miembros de un equipo sean eliminados, lo que determina al equipo ganador.

Observaciones: Durante el juego, se observarán las siguientes características y comportamientos:

- a) La comunicación entre los miembros del equipo para coordinar ataques y defensas.
- b) La rapidez en la toma de decisiones para evitar ser golpeado por el balón.
- c) La empatía y colaboración entre los jugadores para apoyarse mutuamente.
- d) La estrategia y la planificación de ataques para eliminar a los oponentes.

Finalización: La actividad puede finalizar cuando uno de los equipos ha eliminado a todos los jugadores del equipo contrario o después de un tiempo predeterminado.

A continuación, se describe el rendimiento de cada alumno en la actividad realizada:

- Derechohabiente 1: En esta actividad, la alumna tuvo dificultades para tolerar la frustración, ya que le costaba lanzar la pelota hacia otro compañero.

Expresó sus emociones y recibió recomendaciones, como respirar y contar hasta 10 antes de volver a intentarlo. Sus compañeros se dieron cuenta de su situación y le brindaron consejos y apoyo moral para superar el desafío.

- Derechohabiente 2: Mostró empatía durante la actividad al apoyar a una compañera. Cuando su compañera expresó sus dificultades, la alumna apoyo dando recomendaciones para ayudarla a tener éxito.
- Derechohabiente 3: Disfrutó mucho de la actividad, ya que el correr es una de sus actividades favoritas. Aunque no practicó tanto sus habilidades sociales, fue más expresivo en cuanto a sus emociones durante la actividad.
- Derechohabiente 4: Se mantuvo concentrado durante la actividad y practicó sus habilidades sociales. Se observó un acercamiento con Santiago, ya que estuvieron en el mismo equipo y trabajaron juntos para cumplir con la actividad.
- Derechohabiente 5: Practicó sus habilidades sociales de manera efectiva y brindó consejos a sus compañeros para mantener la calma y la concentración, evitando la frustración.
- Derechohabiente 6: Experimentó un momento de frustración durante la actividad y llegó a un punto de berrinche. Sin embargo, después de escuchar el consejo de uno de sus compañeros, pudo recuperar la calma y continuar con la actividad.

En resumen, el objetivo de la actividad se cumplió con algunos de los participantes, ya que demostraron habilidades para tolerar la frustración, mantener la calma y practicar sus habilidades sociales. Es importante destacar que, a pesar de las dificultades de Joaquín, se observó que esta actividad le gustó y apreció que sus compañeros mostraron interés por su bienestar emocional, lo que demuestra un avance positivo en su relación con los demás.

Cabe mencionar que esta sesión puso en juego las siguientes estrategias de aprendizaje para atender la inteligencia emocional:

- Práctica de la empatía: Durante el juego, se puede fomentar la empatía al animar a los jugadores a reconocer y comprender los sentimientos de los demás. Por ejemplo, al ser eliminado un jugador, se puede alentar a los

demás a mostrar comprensión y apoyo emocional hacia ese compañero, reconociendo cómo se puede sentir al ser excluido del juego.

- Control emocional: Se puede enseñar a los jugadores a manejar sus emociones, especialmente cuando son eliminados del juego. Se les puede animar a respirar profundamente y a reflexionar sobre cómo se sienten, promoviendo la autorregulación emocional y la capacidad de recuperarse rápidamente de la frustración o la decepción.
- Trabajo en equipo: El juego de quemados puede ser una oportunidad para desarrollar habilidades de trabajo en equipo y cooperación. Los jugadores pueden aprender a apoyarse mutuamente, comunicarse de manera efectiva y tomar decisiones colaborativas para maximizar las posibilidades de ganar el juego.
- Resolución de conflictos: Cuando surjan conflictos durante el juego, se pueden utilizar como oportunidades para practicar la resolución de problemas y la negociación. Los jugadores pueden aprender a expresar sus puntos de vista de manera constructiva, a escuchar las opiniones de los demás y a buscar soluciones que beneficien a todos.

ACTIVIDAD 2:

Título lúdico de la actividad: “Atrapadas”	
Temática abordada: Conocimiento, identificación y manejo de emociones.	Duración de la actividad: 1 hora 30 minutos.
Objetivo: Que los alumnos desarrollen habilidades de paciencia y autorregulación emocional, fomentando la empatía, el respeto y la creación de un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo	
Materiales: Conos, paliacates y pelota.	

Descripción de la actividad:

- Formación de Equipos: Divide a los participantes en dos equipos de manera equitativa.
- Inicio del Juego: Uno de los equipos será el equipo "perseguidor" y el otro equipo será el equipo "huyente". El juego comienza con el equipo perseguidor en el centro del área de juego, y el equipo huyente disperso por todo el espacio.
- Temática del Juego: El objetivo del equipo perseguidor es atrapar a los miembros del equipo huyente. Para hacerlo, deben golpear a un jugador del equipo huyente con el balón.

Reglas Básicas:

- a) Los miembros del equipo huyente pueden moverse libremente para evitar ser golpeados por el balón. Pueden correr y esquivar el balón como mejor les parezca.
- b) El equipo perseguidor no puede moverse de su posición inicial, solo pueden arrojar el balón para atrapar a los jugadores del equipo huyente.
- c) Si un jugador del equipo huyente es golpeado por el balón, se une al equipo perseguidor en el centro del área de juego.

Observaciones: Durante el juego, observa las siguientes características y comportamientos:

- a) La agilidad y coordinación motora de los jugadores para evitar ser atrapados.
- b) La toma de decisiones rápida para esquivar el balón.

c) La estrategia del equipo perseguidor para atrapar a los jugadores huyentes.

d) La cooperación y el trabajo en equipo en ambos equipos.

Finalización: El juego continúa hasta que todos los jugadores hayan sido atrapados por el equipo perseguidor o hasta que decidas finalizarlo después de un tiempo predeterminado.

A continuación, se describe el rendimiento de cada alumno en la actividad realizada:

- Derechohabiente 1: Logró cumplir con las reglas de la actividad y demostró respeto hacia todos sus compañeros. También pudo poner en práctica sus

habilidades sociales al formar equipos, y sus compañeros se sintieron contentos cuando los eligió para su equipo.

- Derechohabiente 2: Durante la actividad, la alumna pudo practicar el compañerismo, ya que lideró un equipo y tuvo en cuenta las opiniones de los demás para realizar la actividad.
- Derechohabiente 3: El alumno demostró paciencia y respeto durante la actividad, a pesar de que uno de sus compañeros estaba más enfocado en ganar que en seguir las reglas. Logró controlar sus impulsos y esperar a que su compañero se tranquilizara para continuar con la actividad.
- Derechohabiente 4: Continúo poniendo en práctica sus habilidades sociales al interactuar con más niños durante la actividad. Comentó que no se imaginaba que sus compañeros compartieran algunas opiniones con él, lo que fortaleció su relación con los demás.
- Derechohabiente 5: Mostró tolerancia a la frustración durante la actividad, ya que algunos de sus compañeros corrían lentamente en su equipo. Sin embargo, pudo respetar y empatizar con los demás y comenzó a desarrollar estrategias para mejorar como equipo.
- Derechohabiente 6: Nuevamente tuvo dificultades para respetar las reglas del juego. Sin embargo, se observó que comenzó a interactuar más con sus compañeros y que estos le expresaron cómo sus acciones los hacían sentir.

En resumen, aunque el objetivo no se cumplió en su totalidad, se notó un progreso en el sujeto 6, quien pareció reflexionar sobre su comportamiento. Se le recomendó tomar en cuenta las opiniones de los demás y se le recordó que el juego es una oportunidad para hacer amigos y disfrutar, además de ser un escape de la rutina diaria.

Cabe mencionar que esta sesión puso en juego las siguientes estrategias de aprendizaje para atender la inteligencia emocional:

- Reconocimiento y expresión emocional: Durante el juego, se puede alentar a los jugadores a identificar y expresar sus emociones. Por ejemplo, después de ser atrapado, un jugador puede sentirse frustrado o decepcionado. Se les

puede animar a compartir cómo se sienten con el grupo, fomentando así la conciencia emocional y la capacidad de comunicar sus sentimientos.

- **Empatía:** Los jugadores pueden practicar la empatía al ponerse en el lugar de los demás. Por ejemplo, cuando un jugador es atrapado, los compañeros pueden mostrar empatía al reconocer sus sentimientos y ofrecer palabras de aliento. Este intercambio promueve la comprensión emocional y fortalece los lazos entre los jugadores.
- **Resiliencia:** El juego de atrapadas ofrece oportunidades para desarrollar la resiliencia emocional. Los jugadores pueden aprender a manejar la frustración y a recuperarse rápidamente después de ser atrapados. Se les puede enseñar a adoptar una actitud positiva, a ver los desafíos como oportunidades de crecimiento y a seguir adelante con determinación.
- **Gestión del estrés:** Durante el juego, los jugadores pueden experimentar situaciones estresantes, como correr para evitar ser atrapados. Se les puede enseñar técnicas de manejo del estrés, como la respiración profunda o la visualización, para ayudarles a mantener la calma y a mantener un rendimiento óptimo incluso bajo presión.

ACTIVIDAD 3:

Título lúdico de la actividad: “Piedra, papel y tijeras”.	
Temática abordada: Conocimiento, identificación y manejo de emociones.	Duración de la actividad: 1 hora 30 minutos
Objetivo: Que los alumnos desarrollen habilidades para manejar sus emociones de manera adaptada a diversas situaciones, al mismo tiempo que adquieren habilidades para lidiar con la frustración y mantener una participación activa y motivada	
Materiales: Aros.	

Descripción de la actividad:

Formación de equipos: Los participantes se emparejan y se enfrentarán uno contra el otro en rondas de "Piedra, Papel y Tijeras". Si tienes un número impar de participantes, uno de ellos puede esperar su turno.

Reglas Básicas:

- a) En "Piedra, Papel y Tijeras", cada jugador elige una de las tres opciones: piedra (un puño cerrado), papel (una mano abierta) o tijeras (dos dedos extendidos).
 - b) La dinámica del juego consiste en que los dos jugadores muestran simultáneamente su elección en señal de cuenta regresiva (por ejemplo, "1, 2, 3, ¡ya!").
 - c) Las reglas para determinar al ganador son simples: la piedra aplasta las tijeras, las tijeras cortan el papel y el papel envuelve la piedra. Si ambos jugadores eligen la misma opción, es un empate y se juega otra ronda.
 - d) El ganador de cada jugada puede avanzar hasta encontrarse al rival del otro equipo y se repite de nuevo hasta que llegue al otro extremo de la cancha.
-
- a) Inicio de las Rondas: Comienza la primera ronda de "Piedra, Papel y Tijeras". Los jugadores muestran sus elecciones simultáneamente.
 - b) Determinación del Ganador: De acuerdo con las reglas, uno de los jugadores será el ganador de esa ronda. Por ejemplo, si un jugador elige piedra y el otro elige tijeras, el que eligió piedra gana.
 - c) Continuación: Se pueden jugar varias rondas, y los ganadores de cada ronda avanzan a la siguiente etapa. Continúa hasta que quede un ganador final.

d) Observaciones: Durante el juego, observa cómo los participantes toman decisiones rápidas y estratégicas para intentar vencer a sus oponentes. También puedes notar la diversión y la emoción que genera cada ronda.

Finalización: Cuando haya un ganador final, puedes celebrar y reconocer al campeón. También puedes optar por realizar varias rondas si el tiempo y la energía de los participantes lo permiten.

A continuación, se describe el rendimiento de cada alumno en la actividad realizada:

- Derechohabiente 1: Mostró un manejo efectivo de sus emociones durante la actividad. Controló sus emociones sin experimentar frustración, demostró respeto hacia sus compañeros y siguió las reglas del juego. También se observó una mejora en sus habilidades sociales al interactuar con todos sus compañeros.
- Derechohabiente 2: Compartió su experiencia de crecimiento emocional durante las sesiones. Al principio, le resultaba difícil interactuar con todos debido a su avanzado nivel académico en la escuela, donde nadie le hablaba. Sin embargo, con el tiempo, se sintió más cómoda y comprendió que todos estaban allí para apoyarse mutuamente.

- Derechohabiente 3: Participó y ayudó a sus compañeros a comprender la importancia de la frustración como oportunidad de aprendizaje. Su participación contribuyó al éxito de la actividad.
- Derechohabiente 4: Aunque Ernesto inicialmente llegó desmotivado a la sesión, su actitud cambió al ver la dinámica del grupo y darse cuenta de que podía divertirse mientras realizaba las actividades. Adaptó sus emociones a la situación presente
- Derechohabiente 5: Apoyo a su compañero para que se animara a participar y mantuvo una participación activa y flexible con sus compañeros durante la actividad.
- Derechohabiente 6: Expresó sus deseos de divertirse y relacionarse más con sus compañeros. Comentó que anteriormente buscaba llamar la atención a través de expresiones exageradas, pero en el taller no lograba hacerlo y prefería aislarse. Sin embargo, durante la actividad, pudo seguir instrucciones, controlar sus impulsos y conversar con sus compañeros para conocerse mejor.

En resumen, el objetivo de la actividad se cumplió exitosamente, ya que todos los participantes pudieron poner en práctica sus habilidades para controlar la frustración, gestionar sus impulsos y fortalecer sus habilidades sociales. El trabajo en equipo y la empatía jugaron un papel importante en el logro de este objetivo.

Cabe mencionar que esta sesión puso en juego las siguientes estrategias de aprendizaje para atender la inteligencia emocional:

- Autoconciencia emocional: Durante el juego, se puede fomentar la autoconciencia emocional al animar a los jugadores a reconocer cómo se sienten antes, durante y después de cada ronda. Se les puede pedir que identifiquen las emociones que experimentan cuando ganan, pierden o empatan en el juego.
- Regulación emocional: Los jugadores pueden practicar la regulación emocional aprendiendo a manejar sus emociones mientras juegan. Por ejemplo, si un jugador se siente frustrado por perder una ronda, se le puede enseñar a respirar profundamente y a calmarse antes de continuar con el

juego. Esta habilidad les ayuda a mantener la calma y a tomar decisiones más efectivas.

- Empatía: El juego de piedra, papel y tijeras proporciona oportunidades para practicar la empatía al ponerse en el lugar del oponente. Los jugadores pueden reflexionar sobre cómo se sentiría el otro jugador al ganar o perder una ronda, lo que les ayuda a desarrollar una mayor comprensión de las emociones de los demás.
- Toma de perspectiva: Al jugar, los jugadores pueden practicar la habilidad de tomar la perspectiva de su oponente. Se les puede animar a considerar qué opción elegiría su oponente y por qué, lo que les ayuda a desarrollar una mayor conciencia de las diferentes formas de pensar y sentir.

ACTIVIDAD 4:

Título lúdico de la actividad: “Congelados”	
Temática abordada: Conocimientos, identificación y manejo de emociones.	Duración de la actividad: 1 hora 30 minutos
Objetivo: Que los alumnos habilidades para manejar sus emociones, controlar la frustración, el enojo o la impaciencia, promoviendo la aceptación de las habilidades propias y de los demás compañeros, respetando diferencias individuales y valorando la diversidad	
Materiales: Paliacates y conos.	

Descripción de la actividad:

Formación de Parejas: Los participantes se emparejan y se enfrentarán uno contra el otro en rondas de "Piedra, Papel y Tijeras". Si tienes un número impar de participantes, uno de ellos puede esperar su turno.

Reglas Básicas:

- En "Piedra, Papel y Tijeras", cada jugador elige una de las tres opciones: piedra (un puño cerrado), papel (una mano abierta) o tijeras (dos dedos extendidos).
- La dinámica del juego consiste en que los dos jugadores muestran simultáneamente su elección en señal de cuenta regresiva (por ejemplo, "1, 2, 3, ¡ya!").
- Las reglas para determinar al ganador son simples: la piedra aplasta las tijeras, las tijeras cortan el papel y el papel envuelve la piedra. Si ambos jugadores eligen la misma opción, es un empate y se juega otra ronda.
- Inicio de las Rondas: Comienza la primera ronda de "Piedra, Papel y Tijeras". Los jugadores muestran sus elecciones simultáneamente.
- Determinación del Ganador: De acuerdo con las reglas, uno de los jugadores será el ganador de esa ronda. Por ejemplo, si un jugador elige piedra y el otro elige tijeras, el que eligió piedra gana.
- Continuación: Se pueden jugar varias rondas, y los ganadores de cada ronda avanzan a la siguiente etapa. Continúa hasta que quede un ganador final.
- Observaciones: Durante el juego, observa cómo los participantes toman decisiones rápidas y estratégicas para intentar vencer a sus oponentes. También puedes notar la diversión y la emoción que genera cada ronda.

- Finalización: Cuando haya un ganador final, puedes celebrar y reconocer al campeón. También puedes optar por realizar varias rondas si el tiempo y la energía de los participantes lo permiten.

A continuación, se describe el rendimiento de cada alumno en la actividad realizada:

- **Derechohabiente 1:** En esta actividad, se observaron avances considerables en la actitud de la estudiante. A pesar de no lograr atrapar a nadie, no mostró molestia ni frustración. En cambio, solicitó consejos a sus compañeros para

superar el desafío. A lo largo de las sesiones, la alumna trabajó en equipo y mejoró sus habilidades sociales, lo que contribuyó a su crecimiento personal.

- **Derechohabiente 2:** Demostró un mejor manejo de sus emociones en esta actividad. Se mostró más expresiva, motivada y entusiasta en las actividades, lo que también mejoró su relación con sus compañeros.
- **Derechohabiente 3:** Evidenció empatía y respeto hacia las habilidades de sus compañeros. Se volvió más flexible en sus relaciones interpersonales y expresó sentirse más cómodo después de conocer mejor a sus compañeros.
- **Derechohabiente 4:** Se volvió más expresivo y mantuvo un respeto constante hacia sus compañeros. También se abrió más al diálogo con sus compañeros.
- **Derechohabiente 5:** Logró controlar sus emociones durante la actividad y brindó apoyo a sus compañeros, especialmente a su compañera. Su participación fue fundamental para el éxito de la actividad.
- **Derechohabiente 6:** Demostró conciencia de sus propias habilidades y las de sus compañeros. Mostró respeto hacia las opiniones de los demás, trabajó en equipo y comprendió que no era necesario hacer berrinches para ser tomado en cuenta. Se dio cuenta de que todos sus compañeros se apoyan mutuamente y se aconsejan para mejorar en las actividades.

En resumen, el objetivo de la actividad se logró con éxito. Se observaron avances significativos en las habilidades interpersonales, el trabajo en equipo y la aplicación de estrategias recomendadas en cada sesión. Además, la comunicación abierta antes, durante y después de las sesiones, así como el apoyo en casa, contribuyeron a fortalecer el aprendizaje en el ámbito de la inteligencia emocional de cada alumno.

Cabe mencionar que, esta sesión puso en juego las siguientes estrategias de aprendizaje para atender la inteligencia emocional:

- **Autoconciencia emocional:** Durante el juego, se puede fomentar la autoconciencia emocional al pedir a los jugadores que reconozcan y expresen cómo se sienten en diferentes momentos. Por ejemplo, después de

ser "congelado", un jugador puede reflexionar sobre sus emociones y compartir cómo se siente estar fuera del juego en ese momento.

- Regulación emocional: Los jugadores pueden practicar la regulación emocional aprendiendo a manejar sus emociones mientras juegan. Por ejemplo, si un jugador se siente frustrado por ser "congelado", se le puede enseñar a respirar profundamente y a encontrar formas saludables de lidiar con la frustración, como mantener una actitud positiva o buscar estrategias para volver al juego.
- Empatía: El juego de congelados ofrece oportunidades para practicar la empatía al ponerse en el lugar de los demás jugadores. Los participantes pueden reflexionar sobre cómo se sentirían sus compañeros de juego si fueran "congelados" y tratar de entender sus perspectivas y emociones.
- Trabajo en equipo: Durante el juego, se pueden promover habilidades de trabajo en equipo al alentar la colaboración entre los jugadores para ayudarse mutuamente a evitar ser "congelados". Los jugadores pueden aprender a apoyarse unos a otros, a comunicarse de manera efectiva y a trabajar juntos para alcanzar un objetivo común.

Estas estrategias de aprendizaje permiten constatar la vinculación en el proceso de adquisición del conocimiento y desarrollo personal, tal como lo señaló Piaget al destacar que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con el entorno y la adaptación de los esquemas mentales existentes. Las estrategias de aprendizaje son herramientas que los individuos utilizan para asimilar nueva información y ajustar sus conocimientos previos. A su vez, Piaget reconoció la importancia de los aspectos emocionales en el desarrollo cognitivo, al señalar cómo las emociones influyen en la interacción con el entorno y en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, la inteligencia emocional, que implica reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como las de los demás, también desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje pueden beneficiarse de la inteligencia emocional al permitir que los individuos regulen sus emociones para optimizar su rendimiento académico. Además, la inteligencia

emocional impacta en el desarrollo cognitivo al influir en cómo se procesa y utiliza la información. Por lo tanto, los individuos con una mayor inteligencia emocional pueden ser más hábiles para resolver conflictos, trabajar en equipo y adaptarse a nuevas situaciones, lo que potencia su aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Así mismo estas estrategias revelan una red compleja de interacciones en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Vygotsky nos enseñó que el aprendizaje es un proceso social, donde la interacción con otros más competentes y el apoyo guiado son fundamentales. Aquí es donde entran las estrategias de aprendizaje, facilitadas por la colaboración y la instrucción, para impulsar el progreso cognitivo y emocional de los estudiantes.

Por otro lado, la inteligencia emocional juega un papel esencial en este proceso. Reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones, así como las de los demás, nos permite regular nuestro comportamiento y motivación para aprender. Las estrategias de aprendizaje se ven influenciadas por esta capacidad, ya que nos permite regular nuestras emociones para optimizar nuestro rendimiento académico.

En conjunto, estas tres dimensiones nos recuerdan que el aprendizaje no es solo adquirir conocimiento, sino también un proceso integral que implica desarrollo cognitivo y emocional. Al comprender y aprovechar esta relación, los educadores pueden diseñar entornos de aprendizaje que promuevan la colaboración, la autorregulación emocional y el crecimiento personal de los estudiantes.

En la fase tres, denominada "Reflexiones", luego de cada actividad, llevaba a cabo una retroalimentación con el equipo. Durante esta retroalimentación, se compartían observaciones sobre el desempeño de los participantes en las actividades. Además, el docente a cargo proporcionaba sus comentarios y evaluación, abordando aspectos como el manejo del grupo, la claridad en la explicación de las instrucciones, mi intervención, el desarrollo de la actividad y su cierre. No solo se proporcionaba retroalimentación, sino que los propios alumnos también compartían sus comentarios y reflexiones sobre lo que habían observado y cómo se habían sentido durante la actividad.

Cabe mencionar que durante las sesiones llevadas a cabo, los derechohabientes no tuvieron inasistencias. Asimismo, el material a utilizar estaba disponible. Solo existió un inconveniente, el cual fue el clima; en una sesión estaba lloviendo y tuvo que cambiarse el lugar a una parte del DIF que estuviera cubierta.

A partir de los resultados obtenidos en estas actividades, se elaboró un listado de sugerencias para abordar las áreas de oportunidad identificadas. Este listado de estrategias se compartió tanto con los docentes como con las madres, padres y tutores legales de los participantes en el taller de “SINERGIA”.

La planificación de la sesión dirigida al taller para madres, padres y tutores legales tuvo el propósito de presentar la importancia de trabajar la inteligencia emocional, se desarrolla de la siguiente manera:

Título de la sesión:	Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Niñas, Niños y Adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales.
Objetivo general:	Capacitar a los padres de familia de niños con sobredotación intelectual en estrategias para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en sus hijos.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo de los niños sobredotados. ● Identificar las características emocionales comunes en niños sobredotados. ● Aprender estrategias prácticas para promover la inteligencia emocional en el entorno familiar. ● Fomentar la comunicación abierta y la empatía en la relación entre padres e hijos sobredotados
Materiales necesarios:	<ul style="list-style-type: none"> ● Infografía “Estrategias para el cuidado de la inteligencia emocional”. ● Marcadores y hojas blancas.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyector.
Duración:	1 hora 30 minutos
Desarrollo de la sesión:	<p>Introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación de los participantes. ● Contextualización del tema de la inteligencia emocional en niños sobredotados. ● Explicación de los objetivos de la sesión. <p>Parte 1: Fundamentos de la Inteligencia Emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Definición de inteligencia emocional y su importancia en el desarrollo infantil. ● Presentación de ejemplos de situaciones emocionales en niños sobredotados. ● Discusión sobre las diferencias entre la inteligencia intelectual y la emocional. <p>Parte 2: Características Emocionales en Niños Sobredotados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de las características emocionales comunes en niños sobredotados (intensidad emocional, perfeccionismo, sensibilidad, etc.). ● Análisis de cómo estas características pueden impactar en la vida diaria de los niños y sus familias. <p>Parte 3: Estrategias para Fomentar la Inteligencia Emocional en el Hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de estrategias prácticas para los padres: ● Fomentar la comunicación abierta. ● Enseñar a identificar y expresar emociones. ● Promover la empatía y la resolución de conflictos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer rutinas de manejo del estrés y la ansiedad. ● Ejemplos concretos de cómo aplicar estas estrategias en la vida diaria. <p>Parte 4: Comunicación y Empatía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ejercicio práctico: role-play de situaciones familiares que involucren emociones. <p>Discusión sobre la importancia de la empatía y la escucha activa en la relación con los hijos</p>
Cierre y Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> ● Resumen de los puntos clave de la sesión. ● Oportunidad para que los participantes hagan preguntas y compartan sus experiencias. ● Entrega de recursos impresos y recomendaciones de lecturas adicionales.
Compromisos Finales:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar la práctica de las estrategias aprendidas en el hogar. ✓ Ofrecer apoyo continuo y asesoramiento a los padres. ✓ Programar futuras sesiones o talleres relacionados con la inteligencia emocional y la sobredotación intelectual.

En conclusión, esta planeación busca proporcionar a los padres de niños con sobredotación intelectual herramientas prácticas para fomentar la inteligencia emocional en sus hijos y fortalecer la relación familiar. La interacción activa, la discusión y los ejercicios prácticos son elementos clave para el aprendizaje efectivo durante la sesión.

CONCLUSIONES.

Después de haber realizado esta tesis, se logró tener una visión más amplia acerca de las dificultades existentes a raíz de la pandemia de COVID-19 ya que ha sido un acontecimiento global sin precedentes que ha dejado una profunda huella en todo el mundo y a medida que la pandemia continúa su evolución y la sociedad se adapta a nuevas circunstancias.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje a nivel global. A medida que el virus se propagó, las escuelas cerraron, y millones de estudiantes tuvieron que adaptarse a la educación en línea, lo que generó una serie de desafíos. A medida que concluimos esta etapa de la pandemia, es evidente que ha dejado huellas profundas en el sistema educativo y en el proceso de aprendizaje.

Además, la educación en línea planteó desafíos para la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que la interacción en el aula y la estructura tradicional se vieron afectadas. Muchos estudiantes lucharon con la falta de interacción social y apoyo emocional que proporciona la escuela. La enseñanza a distancia también puso una prueba a los docentes, que tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas metodologías y herramientas tecnológicas.

De manera análoga la pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la inteligencia emocional de los niños en todo el mundo. Sin embargo, después de haber realizado las revisiones y análisis pertinentes, se alcanzaron las siguientes conclusiones:

- **Mayor conciencia emocional:** La crisis sanitaria y el confinamiento han llevado a que las niñas, niños y adolescentes (NNA) presten más atención a sus propias emociones. La incertidumbre, el miedo y la adaptación a nuevas

situaciones han agudizado su capacidad para reconocer y expresar lo que sienten. Por eso se debe considerar la importancia de trabajar en las y los adolescentes estrategias que desarrollen la inteligencia emocional para manejar y controlar adecuadamente sus emociones.

- **Desarrollo de la empatía:** La empatía, la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás, se ha vuelto más relevante durante la pandemia. Los NNA han sido testigos de las luchas y preocupaciones de sus familiares, amigos y comunidades, lo que ha contribuido a un mayor desarrollo de la empatía. Las habilidades sociales son un factor importante para los alumnos.
- **Resiliencia y afrontamiento:** La pandemia ha presentado desafíos importantes para los NNA, desde la interrupción de su rutina escolar hasta la preocupación por la salud de sus seres queridos. Esto les ha brindado la oportunidad de desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia emocional a medida que se adaptan a las adversidades. Es importante mencionar que ayudando a los NNA a reconocer emociones y sentimientos tanto en ellos como en los demás, se lograra que sean personas asertivas con sus emociones, llegando al reconocimiento y aceptación de ellos mismos.
- **Conciencia de la importancia del bienestar emocional:** La crisis de salud ha subrayado la importancia del bienestar emocional. Los niños han aprendido que cuidar de sus emociones es fundamental para enfrentar situaciones difíciles, lo que podría tener un impacto positivo a largo plazo en su salud mental. Conviene evitar darle mayor importancia en las habilidades de los NNA, a las que siempre se han atendido las cognitivas; dejando a un lado las habilidades emocionales, que se le deben dar el mayor grado de importancia.
- **Impacto de la educación a distancia:** La transición al aprendizaje en línea y la falta de interacción en el aula han influido en la inteligencia emocional de los niños. La comunicación virtual ha requerido una adaptación a nuevas

formas de expresión emocional, lo que a su vez ha contribuido al desarrollo de habilidades de comunicación y empatía en línea.

El papel del psicólogo educativo en el contexto del COVID-19 puede ser crucial para apoyar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes y la comunidad educativa en general. A continuación, estas son algunas formas en que el psicólogo educativo puede contribuir:

- **Gestión del estrés y la ansiedad:** El psicólogo educativo puede proporcionar estrategias y técnicas para ayudar a los estudiantes a gestionar el estrés y la ansiedad asociados con la pandemia.
- **Comunicación efectiva:** Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación efectiva, tanto en situaciones presenciales como virtuales. La inteligencia emocional incluye la capacidad de expresar y comprender las emociones, lo que es esencial en un contexto donde la comunicación puede ser desafiante.
- **Fomento de la Resiliencia:** Trabajar en el fortalecimiento de la Resiliencia emocional de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar las adversidades y adaptarse a las circunstancias cambiantes. La Resiliencia es una parte importante de la inteligencia emocional.
- **Apoyo en la adaptación al cambio:** Ofrecer apoyo para ayudar a los estudiantes a adaptarse a los cambios en la educación, ya sea a través de la transición a la educación a distancia o la vuelta a clases presenciales con nuevas medidas de seguridad.
- **Promoción del autocuidado:** Enseñar a los estudiantes la importancia del autocuidado, incluyendo prácticas saludables de sueño, ejercicio y nutrición, que pueden tener un impacto positivo en su bienestar emocional.
- **Sesiones informativas y educativas:** Proporcionar información clara y precisa sobre la pandemia y sus implicaciones, abordando los miedos y la incertidumbre que pueden surgir. Esto contribuye a la inteligencia emocional al promover una comprensión informada de las situaciones.

- **Apoyo a la comunidad educativa:** Colaborar con profesores, padres y personal escolar para crear un entorno de apoyo emocional. Esto puede incluir talleres, charlas o recursos educativos sobre inteligencia emocional y manejo del estrés.
- **Intervención individualizada:** Brindar apoyo individualizado a estudiantes que puedan estar experimentando dificultades emocionales específicas relacionadas con la pandemia, como la pérdida de seres queridos, el miedo al contagio, o el aislamiento social.

Es importante destacar que las prácticas profesionales que se llevaron a cabo fueron fundamentales para el reconocer la importancia del papel que juega el psicólogo educativo. Estas experiencias contribuyeron significativamente a la formación integral al permitir establecer vínculos con diversos sectores, tanto sociales como educativos, públicos y privados. A través de esta conexión, se alcanzó a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación institucional.

La participación en estos ámbitos sirvió para capacitar y lograr identificar problemas con el fin de diseñar estrategias que facilitaran la prevención o resolución de los mismos en el ámbito educativo.

Cabe mencionar que la creación de talleres por parte de un psicólogo educativo es una intervención poderosa para desarrollar la inteligencia emocional en los niños. Estos talleres no solo abordan las necesidades emocionales inmediatas, sino que también establecen una base sólida para el desarrollo emocional a largo plazo. Al proporcionar un entorno seguro, actividades significativas y un seguimiento continuo, los psicólogos educativos pueden guiar a los niños hacia un mayor autoconocimiento, empatía y habilidades de regulación emocional, esenciales para su bienestar presente y futuro.

En última instancia, la pandemia de COVID-19 ha sido un recordatorio de la fragilidad de la vida humana y la necesidad de afrontar desafíos globales de manera colaborativa. A medida que avanzamos hacia la recuperación, es esencial que apliquemos las lecciones aprendidas para forjar un futuro resiliente, justo y preparado para enfrentar las incertidumbres que la vida nos depara. Por lo tanto,

debemos ofrecer a los alumnos en cuanto nos sea posible y que sus estructuras mentales lo permitan la posibilidad de desarrollar una Inteligencia Emocional para que sus aprendizajes sean realmente significativos. Ya que al trabajar con las emociones y rasgos de la personalidad permitirá crear en los alumnos una conciencia de acción en hábitos actitudes y valores que sin duda se reflejaran dentro y fuera del centro escolar dado que el propósito de la educación emocional es “preparar para la vida” sin importar las condiciones sociales o culturales.

REFERENCIAS.

Brooks, SK, Webster, RK, Smith, LE, Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, GJ (s/f). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirla: revisión rápida de las pruebas. Apmadrid.org. Recuperado el 16 de enero de 2024, de

<https://apmadrid.org/Images/actividades/BROOKS%20SK%20et%20al.%20El%20impacto%20psicológico%20de%20la%20cuarentena%20%20y%20como%20reducirla.Pdf>

Barrera, D. Á., Durán, D. R., González, J. J., & Reina, C. L. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Junta de Andalucía / Consejería de Educación / Dirección General de Participación y Equidad en Educación. España.

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. Praxis. Barcelona.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis. España.

Blanck, G. (2003). El hombre y su causa. En Moll, C. (2003). Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique.

Buisan, J., & Marín, M. (1994). Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico. Laertes. Barcelona.

Carroll, J. B. (1993). Habilidades cognitivas humanas: Una encuesta de estudios de análisis factorial. Cambridge University Press.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2005). Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones. Kairós. Barcelona.

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje* 25, 3-17.

Cortés, L. (2010). Hacia una política pública de educación de talentos: El caso de México (Tesis de Maestría en Políticas Públicas Comparadas). FLACSO. México.

Dabrowski, K. (1964). Desintegración positiva. Little Brown & Co. Boston.

Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Paidós

Fernandez, D. (2010). Niños superdotados. La alta capacidad como asignatura pendiente en Gibraldaro. *Revista de Creación Literaria y Humanidades*, Año IX(II), 66, marzo-abril 2010. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.gilbralfaro.uma.es/educacion/pag1627.htm>

García-Ron, A., & Sierra-Vázquez, Y. J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales: Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. <https://www.elsevier.es/index.php?p=revista&pRevista=pdf-simple&pii=S1696281811700105&r=51>

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.

Gaxiola, P. (2005). La inteligencia emocional en el aula. Rediciones SM. México.

Ginsburg, H., & Opper, S. (1981). Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Prentice Hall International. Madrid.

Goleman, D. (2008). Inteligencia emocional. Editorial Kairos. Barcelona, España.

Gómez, J. G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Hernández (2018, p.208). *Actividades en la propuesta teórica de Vygotsky y las funciones psicológicas superiores*.

Hernández Rojas, G. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Ecuador. México.

Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo Comentario en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles educativos* 21(85-86), 46-71.

Hernández, G. (2005). La comprensión y composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), 85-117.

Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. Manual Moderno.

Inhelder, B. (1975). *Aprendizaje y estructura del conocimiento*. Madrid: Morata.

La educación básica, P. y P. de EP (s/f). PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Wordpress.com. Recuperado el 18 de enero de 2024, de https://maravarzamoriveracruz.files.wordpress.com/2020/07/educacion_socioemocional.pdf

López-Aymes, G., & Roger, A. S. (2017). Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación. En G. López-Aymes, A. A. Moreno, O. A. Montes de Oca y L. L. Manríquez (Eds.), *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones prácticas y teóricas* (pp. 183-200). Fontamara, Universidad Autónoma de Morelos. México.

Martínez Riofrío, M.R. (2021) *Investigación psicológica para el manejo del estrés en los niños originado por la pandemia del covid-19*. UTMACH, Facultad De ciencias Sociales, Machala, Ecuador.

Martínez, T.M. y Guirado, S.Á. (2013). Alumnado con altas capacidades. México: Graó.

Masdevall, M. T. G., & Costa, V. M. (2010). Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia. Narcea Ediciones.

Mulas, BS (2015). La Teoría de la Mente (ToM) en la base de la inteligencia emocional (IE), según el modelo de Mayer y Salovey (1997). Universidad de Deusto.

Organización Panamericana de la Salud-Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS). (2016). Protección de la Salud Mental y Atención Psicosocial en situaciones de Epidemias. https://www.paho.org/disasters/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=informes-tecnicos&alias=2539-proteccion-salud-mental-atencion-psicosocial-situaciones-epidemias-2016539&Itemid=1179&lang=en

Pérez Gómez, A. (1981). Piaget y los contenidos del currículo. Cuadernos de Pedagogía, (78), 33-40.

Piaget, J. (1969). Biología y conocimiento (p. 128).

Piaget, J. (1974). El estructuralismo. Oikos-Tau. Barcelona.

Piaget, J. (1981b). La teoría de Piaget. Infancia y Aprendizaje, Monografía n. 2, 13-54.

Quintero, J., & Morón, A. (2011, septiembre). Alumnado con altas capacidades. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf

Ribot Reyes VC, Chang Paredes N, González Castillo AL. Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. Rev haban cienc méd [Internet]. 2020 [citado]; 19 (Supl.): e3307. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Secretaría de Educación Pública. México.

Soto, D. (2021, octubre 31). Covid-19: ¿La pandemia inició antes de lo anunciado oficialmente? Corriente Alterna. <https://corrientealterna.unam.mx/ciencia/covid-19-la-pandemia-inicio-dos-meses-antes-de-lo-anunciado-oficialmente/>

UNICEF. (s/f). Impacto emocional en la pandemia. Recuperado el 17 de enero de 2024, de <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>

Vygotsky, L. (1926). Psicología pedagógica: Un curso breve. Aique.

Vygotsky, L. (1926). Psicología pedagógica: Un curso breve. Aique.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós.

ANEXO 1. ESTRATEGIAS PARA EL CUIDADO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

ESTRATEGIAS PARA EL CUIDADO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

- Enseñar a identificar. Debemos enseñar a los niños a identificar el sentimiento de frustración.
- Enseñar técnicas de relajación.
- Enseñar a los alumnos cuando debe pedir ayuda. se debe enseñar a los alumnos a encontrar una solución primero.
- Ensayar situaciones emocionales. En clase se puede jugar con el niño a interpretar una situación frustrante.
- Reforzamiento de las acciones adecuadas. Se debe celebrar a los alumnos, cuando retardan o cambian su respuesta habitual de ira ante la frustración, y cuando utilice una estrategia apropiada.
- Modificación de acciones. Se le debe de enseñar a los alumnos el pensamiento crítico para que ellos exploren una alternativa para que puedan alcanzar su objetivo.

¿CÓMO FOMENTAR EL COMPAÑERISMO?

- Trabajar la compasión. Es primordial ponerse en el sitio del resto para comprender de qué manera se sienten y de qué manera actúan.
- Promover el trabajo en grupo. Es requisito ordenar clases mixtas y distintas, promover la interacción entre los pequeños y ofrecer ejercicios a fin de que acepten distintas permisos y resuelvan enfrentamientos.
- Trabajar la compasión. Es primordial ponerse en el sitio del resto para comprender de qué manera se sienten y de qué manera actúan.
- Promover el trabajo en grupo. Es requisito ordenar clases mixtas y distintas, promover la interacción entre los pequeños y ofrecer ejercicios a fin de que acepten distintas permisos y resuelvan enfrentamientos.

CONTROL DE BERRINCHES

- Ten paciencia. Espera que la alumna/o se calme para hablar sobre la situación.
- Ayúdalo. Enseñale a respirar profundo y a relajarse.
- Deja que se desahogue. No invadas su espacio personal se calmar mucho antes.
- No le prestes atención. Pero tampoco te alejes de los alumnos, no pierdas el contacto visual.
- Sugiere un cambio de actividad. Los niños tienden a olvidar la causa del berrinche.

ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO

- Celebra sus logros.
- Enseñale como aceptar sus fracasos.
- Muéstrale como puede aprender.
- Acepta la forma de ser de los niños.
- Escucha sus opiniones.
- Evita criticarla/o o compararla/o.
- Animales a hacer cosas nuevas.

Realizado por Maritza Arellano Ruiz Maritza.
Practicante de la Universidad Pedagógica Nacional.
Programa Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales.