

TALLERES DE EXTENSIÓN A LA COMUNIDAD: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD PARA NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (ACI), EN CÓRDOBA, ARGENTINA

COMMUNITY EXTENSION'S WORKSHOPS: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY FOR GIFTED CHILDREN, IN CORDOBA, ARGENTINA

Paula Irueste¹

Ailén Saco²

Martina Gianola³

Pamela Mazza⁴

RESUMEN

El presente trabajo pretende profundizar el desarrollo de ciertos aspectos y características que comprende el concepto de Inteligencia Emocional (IE) de niños y niñas identificados/as con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). La población se conformó por 14 familias, cuya participación fue variando a lo largo de dichos encuentros; los mismos fueron identificados/as previamente con indicadores de ACI por el equipo del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, UNC, Argentina (SNPI). A los fines de este proyecto, se llevó a cabo el análisis cualitativo del dispositivo con modalidad taller, el cual se compone de cuatro encuentros, implementado por profesionales del SNPI. Las conclusiones mostraron un impacto en el reconocimiento y gestión de las emociones de los niños y niñas, tanto a nivel intrafamiliar como en los vínculos con los pares, logrando generalizar en otros contextos tanto las técnicas como los conceptos trabajados en los talleres. En donde se promovió la construcción de recursos

¹ Doctora en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina, Secretaría Académica de la Facultad de Psicología, UNC; Profesora Adjunta, Cátedra Psicología Clínica y Clínicas Psicológicas y Psicoterapia; Profesora Asistente, Cátedra Psicología Clínica, Directora del Servicio de Neuropsicología Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. paulairueste@gmail.com

² Licenciada en Psicología, Psicóloga Clínica; Profesora Adscripta, Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. ailen.saco@gmail.com

³ Licenciada en Psicología. Miembro del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. martinagianola22@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología. Psicóloga Clínica; Profesora Adscripta, Servicio de Neuropsicología, Área Infantil. Facultad de Psicología, UNC, Argentina. licenciadamazza@gmail.com

personales que conllevaron a una mayor satisfacción y bienestar biopsicosocial emocional. Asimismo, se toma al espacio como un lugar de cuidado y disfrute, favoreciendo el incremento de las habilidades emocionales y sociales de dicha población.

Palabras Claves: altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional, creatividad.

ABSTRACT

This work intends to go deeper into the development of some aspects and features that comprehend the notion of Emotional Intelligence (EI) in gifted children. The sample was conformed by 14 families, whose participation was variable along these meetings; these children were previously identified with giftedness indicators by the team of Neuropsychology Service, Childhood Area, (Extension Service, Faculty of Psychology-UNC, Argentina). For the purposes of this Project, it was carried out the qualitative analysis of workshop device, composed of four meetings implemented by professionals of the SNPI. The conclusions showed an impact in the acknowledgment and management of emotions in children, both intrafamily and in the partners' ties, but also was showed the achievement of generalizations in other contexts of techniques and concepts worked on these workshops. The construction of personal resources was promoted in this space, that lead to a greater satisfaction, but also biopsychosocial and emotional wellness. Likewise, this space is taken as a place of care and enjoy, favoring the increasing of emotional and social abilities.

Keywords: giftedness, emotional intelligence, creativity

INTRODUCCIÓN

En el año 2012, Iruete presenta su tesis de Doctorado; en base a la observación del solapamiento de características incluido tanto en los diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y en niños/as con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Esto permite pensar la posibilidad de que exista cierta confusión a la hora de establecer designaciones en el aula, además de limitaciones en el sistema educativo para el abordaje de esta problemática.

El objetivo de la investigación fue determinar si entre los niños/as designados/as por sus docentes como “dispersos/as o hiperactivos/as” existen algunos con capacidades intelectuales diferenciales comparadas con su grupo de referencia. Los resultados obtenidos en una muestra de 40 niños/as, divididos en dos grupos, uno de ellos nombrado como grupo control, evidenciaron que 5/20 niños/as designados/as con características de dispersión o hiperactividad, poseen un nivel de inteligencia superior a la media en la evaluación. Sin embargo, el asombro fue mayor al observar que dentro del grupo control también fueron identificados/as niños/as con ACI (6/20), pasando desapercibidos en sus trayectorias escolares. Específicamente, se observa que la prevalencia de alumnos designados como “dispersos/as o hiperactivos/as” en la población estudiada fue de 5,92%, aumentando los casos con el progreso de la escolaridad; por otro lado, la identificación de niños/as con puntuaciones superiores a la media en inteligencia, creatividad y motivación fue del 10% y una prevalencia de superdotación del 2,08%.

Estos resultados dejan en claro la importancia de la identificación temprana y acertada de indicadores de Altas Capacidades Intelectuales (ACI),

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

para de esta manera intervenir de forma asertiva, dando lugar a los intereses y potencialidades de cada niño/a; sin dejar de pensar en su bienestar y las necesidades de cada uno/a.

Atendiendo a lo anterior, mediante una beca posdoctoral, en el año 2015, se crea el Servicio de Neuropsicología, área infantil; con el fin de dar respuesta a estas necesidades. En el mismo se ofrece de forma gratuita, a la comunidad un servicio de detección temprana de ACI, así como problemas de conducta y aprendizaje en niños y niñas; además se privilegia la investigación como medio de formación y actualización constante de quienes participan en el mismo.

Observando las dificultades y demandas que se acercan al SNPI, se crean espacios de acompañamiento a los niños y niñas con indicadores de ACI y a sus familias; y también se busca formar e informar a la comunidad sobre la importancia de reconocer estas características para intervenir tempranamente, ofreciendo cursos y jornadas para profesionales afines a la temática como así también a instituciones educativas.

A partir de los aportes teóricos encontrados, profesionales del servicio investigan y comprueban la existencia de algunas dificultades socio-emocionales que se presentan en estos niños y niñas.

Como respuesta a lo anteriormente mencionado y dada la importancia que acarrea el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE), específicamente en esta población, como respuesta a la presencia de algunas características de índole socioemocional, tal como la disincronía afectivo-emocional (Terrassier, 1979) o la sobre-excitabilidad (Dabrowski, 1964) que se manifiesta en algunos casos; se desarrolló este proyecto que propone la confección y evaluación de talleres que permitan y fomenten las diferentes variables que engloba la IE. Se trabaja con técnicas y elementos que permitan un rol activo y vivencial de los niños/as participantes. El fin último es que puedan producir aprendizajes significativos y funcionales, que además puedan generalizarse a otros contextos, como la escuela y la familia.

Inteligencia emocional en niños y niñas con altas capacidades intelectuales

Las niñas y niños superdotados y talentosos son aquellos, quienes, por virtud de habilidades destacadas, son capaces de un alto rendimiento. Requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de aquellos provistos normalmente por el programa regular de educación y son identificados/as por profesionales calificados/as. Suelen mostrar realizaciones, logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo y productivo, habilidad para el liderazgo, artes visuales y performance (Marland, 1972).

Aún no existe en Argentina un consenso acerca de la definición de ACI, sin embargo, siguiendo a Prieto Sánchez (2011), cuando se habla de Altas Habilidades, se apunta a sujetos excepcionales que presentan recursos intelectuales superiores a la media y una especial destreza en la ejecución de una tarea, independientemente de las variables que se consideren (inteligencia, creatividad, motivación, etc.) y del área de dominio en la que se expresen.

Se considera importante recalcar que la diferencia a nivel intelectual que presentan estos niños y niñas no se da sólo desde una dimensión cuantitativa, alto rendimiento y mayor rapidez; sino también su forma de aprendizaje suele ser cualitativamente diferente (Pérez, 1993; Sternberg & Davidson, 1984; De Mirandes i Grabolosa, 2007).

Muchas han sido las características y habilidades encontradas por los diferentes estudiosos del tema, como por ejemplo Renzulli (1978) que destaca: logros excepcionales en alguna materia, alta concentración y perseverancia (si el tema o actividad resulta de su interés), prefieren trabajar de forma independiente, son originales y creativos, entre otras.

Sin embargo, y a los fines del presente proyecto, se consideran relevantes los aportes de Terrasier (1979). El autor se refiere al término “disincronía” - desequilibrios en los ritmos de desarrollo intelectual, afectivo y motor de los niños y niñas con altas capacidades. En cuanto a la disincronía afectivo-intelectual, hace referencia a un buen nivel de razonamiento, que encubre cierta madurez intelectual, lo cual puede llevar, muchas veces a ciertas dificultades socioemocionales (Iruete, 2012).

En la compleja constelación de potenciales que un ser humano puede desarrollar, se incluyen características no intelectuales como la capacidad de asumir riesgos, la independencia, la intensidad emocional, asertividad, persistencia, motivación y autoconcepto (Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011). Todos estos rasgos pueden influir en el desarrollo del talento.

El concepto de sobreexcitabilidad desarrollado por Dabrowski (1964) señala que los alumnos superdotados pueden tener respuestas más pronunciadas a ciertos estímulos. Los aportes de Silverman (1994) mencionados en Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando (2011) describen características como la sensibilidad (preocupación por otros), el perfeccionismo, la intensidad (entendida como emociones extremas) o la introversión que constituyen aspectos de la sobreexcitabilidad emocional.

Posteriormente, surgen dos tendencias en base a la investigación de las dificultades socioemocionales de niños y niñas con ACI. Por un lado, las que aportan, que estos niños/as no sufren más “desadaptaciones” que la media y que incluso su comportamiento en este terreno muchas veces es superior al resto de sus pares. (Silvermann, 1993; García Yagüe y col., 1986; Alonso, 1995) Por otro lado, se encuentran aquellos que concluyen en que presentan mayores dificultades, por ejemplo, aquellas asociadas a los intereses diferentes con sus compañeros/as de la misma edad, a la conciencia de no ser aceptados a veces y, por último, a la disminución de la satisfacción con las relaciones sociales (Dauver & Benbow, 1990; Janos, 1983; Hollingworth, 1931; Genovard, 1988; Mönks & Van Boxtel, 1985; Fernández & Pinto, 1989; Alonso 1994; Maksic, 1996; & Mccallister, Nash & Meckstroth, 1996).

Por último, se podría considerar una postura intermedia a las anteriores lo planteado por Grossberg y Cornell (1988), quienes proponen el denominado “Modelo de Relación Curvilínea”, que considera que el ajuste psicosocial y la aptitud académica estarían positivamente relacionados en el tramo que iría desde el promedio hasta cierto punto en el intervalo de ACI, a partir del cual el grado de ajuste psicosocial comenzaría a descender a medida que la habilidad académica aumentase.

Respecto a los antecedentes teóricos encontrados, y a los aspectos frecuentemente observados en el área de detección temprana en el Servicio de

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

Neuropsicología, área infantil; Irueste, Saco y Nicolás (2018) analizaron las dificultades socioemocionales presentes en niños y niñas y reportadas por padres y madres cuyos hijos/as fueron identificadas con ACI durante el período 2016-2017 en dicho Servicio, encontrando: retraimiento (35%), Imposición de opiniones (12%) y conductas disruptivas (17%) presentando problemas de conducta al momento de respetar normas y reglas, como categorías principales. Numerosos son los aportes de teóricos e investigadores que profundizan acerca de las dificultades socioemocionales.

Debido a estas características resulta fundamental recurrir al constructo "Inteligencia Emocional (IE)", el cual se presentó formalmente definido en 1990 con dos trabajos publicados, el primero por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y el segundo por Salovey y Mayer (1990). Fue en este último donde los autores introdujeron y desarrollaron teóricamente el concepto de IE, definiéndolo inicialmente: "Como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (Salovey & Mayer, 1990, p.189). De allí, la relevancia que adopta este constructo y la absoluta necesidad de indagar acerca del desarrollo de la misma y el favorecimiento de estrategias que permitan a los niños y niñas con ACI un repertorio de respuestas que promuevan relaciones e interacciones más ajustadas y saludables con sus entornos significativos tales como son la escuela y la familia.

La categorización conceptual más admitida de Inteligencia Emocional distingue dos modelos, por un lado, modelos mixtos (Bar-On y Goleman) y por otro lado modelos basados en las habilidades (Salovey & Mayer, 1990).

Los primeros plantean una visión amplia de la IE, entendida como un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socioemocionales y aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Los modelos basados en habilidades, en cambio, son considerados una visión más restringida, que conciben a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento. Es decir, desde una visión funcionalista, entienden que las emociones son habilidades que permiten la adaptación a un ambiente en continuo cambio (Fernández Berrocal & Extrema Pacheco, 2005).

Se considera importante el trabajo teórico inicial, ya que poder registrar y poner en palabras lo que es una emoción y darle nombre a cada una de ellas permitirá su identificación y percepción, así como su expresión y comunicación asertiva. Las emociones son percibidas y expresadas en forma de lenguaje, aprender sobre ellas depende de la capacidad de hablar con claridad sobre su contenido. Pero también a su vez, se expresan de forma no-verbal, como las expresiones faciales y gestos. Es importante poder reconocerlas en sí mismas y en otras personas para poder actuar adaptativamente en base a ellas (Salovey & Mayer, 1990).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, es la habilidad de acceder a las emociones y afectos que guían el comportamiento. Es más que la capacidad de distinguir sentimientos placenteros – displacenteros, permite detectar y simbolizar conjuntos complejos de emociones para alcanzar un conocimiento complejo de la vida emocional (Gardner en Salovey & Mayer, 1990).

Las emociones como facilitadoras del pensamiento permiten identificar cambios en la persona y su ambiente, y así generar un orden de prioridades dirigiendo la atención de forma adecuada. Además, esto permite generar un “teatro emocional a futuro” que permita planificar eventos y cómo se sentiría la persona en consecuencia de diferentes acciones (Salovey & Mayer, 1997). A su vez, esta claridad en la categorización de la información favorece la creatividad en la resolución de problemas, incluso incrementada por las emociones positivas ante una tarea. Los niños ACI en particular suelen ser perseverantes y mantener un alto nivel de motivación ante tareas desafiantes o que son de su interés, los autores sostienen que el buen humor y las emociones positivas también incrementan estas actitudes y su confianza en las capacidades para resolver problemas (Salovey & Mayer, 1990).

La regulación emocional permite la reflexión y razonamiento sobre las emociones antes de actuar y por ende, moderar o transformar esas acciones en conductas más adaptativas y funcionales (Salovey & Mayer, 1997).

Por último, a nivel interpersonal, Salovey y Mayer (1997) destacan la importancia del reconocimiento facial de las emociones en los otros, que permiten responder adecuadamente y comunicarse, las cuales son consideradas habilidades sociales básicas. Además, consideran de suma importancia el desarrollo de la empatía en los/as niños/as, entendida como la habilidad de comprender y re-experienciar los sentimientos de los demás.

Sobre una propuesta de aprendizaje activo y vivencial

A partir de lo que se fue observando en los distintos momentos compartidos con las familias, así como en investigaciones realizadas por quienes integran el equipo, surge la necesidad de crear un espacio donde trabajar con los niños y niñas que han sido identificados/as en el SNPI desde el año 2016, en relación a sus emociones y habilidades sociales. Se trabaja con técnicas y elementos que permitan un rol activo y vivencial de los/as niños/as participantes.

El equipo se conformó por tres profesionales capacitados del SNPI y su directora. El fin último es que cada participante pueda construir aprendizajes significativos y funcionales sobre el reconocimiento y regulación de las propias emociones, aprendiendo a comunicarlas de forma más asertiva, entablar relaciones más saludables con los demás y generar climas de mayor bienestar generalizable a otros contextos, como la escuela y la familia.

Con el propósito de alcanzar dichos objetivos se han incorporado técnicas de *mindfulness* a los encuentros como una manera de habitar el momento presente y tomar conciencia de las propias emociones. Los beneficios que sustentan las prácticas de *mindfulness* son comunes a todas las personas, presentando notables cambios en los/as niños/as, como el aumento de confianza, honestidad, atención y mayor amabilidad tanto para ellos/as como para con sus vínculos (Snel, 2010).

El *mindfulness* es una práctica de atención plena impulsada por Jon Kabat-Zin en la década de 1970; puede entenderse como una presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual; busca que los aspectos emocionales y los procesos de carácter no verbal sean aceptados y vividos sin ser evitados o controlados. Desde una visión conceptual y teórica, el *mindfulness* es un componente de las terapias desarrolladas en el marco del conductismo radical y contextual. Los componentes principales de la atención plena son: I exposición conductual y el aprendizaje de nuevas respuestas;

Paula Irueste
Ailén Saco
Martina Gianola
Pamela Mazza

regulación emocional; reducir la creencia en las reglas; y el control de la atención. (Luciano Soriano, Gómez Becerra & Valdivia Salas, 2002).

La incorporación de esta técnica en los talleres, principalmente a través del “espacio de la calma”, ha permitido poner en marcha un conjunto de habilidades en los/as niños/as, tales como el registro emocional y corporal, así como también la observación y regulación en la respiración como recurso para reflexionar antes de llevar a cabo una conducta.

Se debe destacar que los/as niños/as utilizan expresiones no verbales como los gestos para expresar, comunicarse e intercambiar información con un otro, es decir, que los/as niños/as intercambian un gran flujo de información para dirigir la atención.

De esta forma, es por ello que se crea un dispositivo en formato de talleres, que cuenta con cuatro encuentros de una duración aproximada de dos horas y con frecuencia mensual. Tienen como objetivo desarrollar y potenciar diferentes aspectos y variables de la Inteligencia emocional, la creatividad y las habilidades sociales. Se trabaja desde la base de los diferentes modelos teóricos que se expusieron anteriormente y se utilizan técnicas lúdicas como así también técnicas de *mindfulness* como una forma de implicarse en las distintas actividades cotidianas desde una actitud presente y reflexiva, adecuadas a la edad de los niños y niñas participantes.

Este espacio se lleva a cabo de acuerdo a los principios y reglas de acción contenidos en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA, 2013), y aquellos establecidos en la Ley Nacional de Salud Mental, N° 26.657 (2010); los cuales regulan el ejercicio profesional de los psicólogos/as de Argentina.

Para llevar a cabo los talleres, fue primordial que cada participante contase con la autorización previa de sus respectivas familias, por medio de un consentimiento informado para tal fin, el cual expresa la declaración de voluntad suficiente efectuada en este caso, por los representantes legales de los niños/as. De esta forma se obtiene información clara, precisa y adecuada, con el propósito de favorecer una comprensión racional de la magnitud de las decisiones tomadas; recalcando el hecho de que la participación es voluntaria y que el espacio se puede abandonar en cualquier momento, sin perjuicio de los/as participantes y con atención al cuidado de los niños/as.

Idear y construir el dispositivo

A la hora de planificar la modalidad y las actividades a llevar a cabo, también se requieren del equipo de trabajo grandes montos de creatividad, ideas que permitan romper con la organización convencional, que permitan captar su interés, sus ganas de participar, de construir en conjunto y desde actividades lúdicas y vivenciales. Al momento de llevarlas a cabo, se permite que surjan producciones originales, ideas que tal vez no habían puesto en palabras antes re-pensar lo que se hace diariamente (Dabas, 1986) desde la empatía y el compromiso; qué le pasaría al otro o a sí, mismo ante determinados comportamientos que me implican y atraviesan.

Primer encuentro

El primer encuentro apunta al reconocimiento de las emociones, promoviendo la identificación de emociones básicas y, con el objetivo de

fomentar el registro emocional en uno/a mismo/a y en los demás, atendiendo además a las situaciones en las que las mismas pudieran surgir y vivenciar cómo se siente una emoción, en qué lugar del cuerpo, cómo se nombra y qué hacer con ello.

Posteriormente, se dan a conocer las personas integrantes del equipo, las normas del espacio junto con el espacio de la calma y algunos de los objetivos propuestos para dicho encuentro. Cada niño y niña se presenta siguiendo la consigna: nombre, edad y algo que les guste hacer/ algo que no les guste hacer. La persona que esté hablando tendrá un globo en la mano y los demás deberán escuchar con atención. Cuando termine, deberá pasarle el globo a su compañero/a y así de forma sucesiva. El objetivo del mismo radica en poder iniciar el trabajo a nivel grupal como así también trabajar y fomentar los vínculos.

Luego se llevan a cabo actividades en relación al reconocimiento de emociones con diversos disparadores, por medio de herramientas audiovisuales (videos). En consonancia con la actividad, se habilitan espacios de reflexión a partir de preguntas como, por ejemplo, qué sucedió, cómo se sintieron al verlo, qué sensación les provocó, etc. Finalmente se dispone el espacio para dar a conocer distintos materiales artísticos y realizar un muñeco con alguna emoción según el niño o la niña elija a partir de lo que hayan vivenciado (alegría, enojo, tristeza, entre otros) situando concretamente lo trabajado en el encuentro.

Segundo encuentro

Se parte de la base de la Inteligencia Intrapersonal, se busca promover el desarrollo de la regulación emocional reflexiva con diversas técnicas y trabajar las emociones como facilitadoras de otros procesos como el pensamiento, la automotivación y la creatividad.

Como apertura del espacio, se trabaja en relación a la interacción grupal, de manera que se presenten nuevamente los participantes, pero ahora cada niño o niña presenta a otro compañero/a, lo que lleva a promover una dinámica grupal diferente. Luego, se aborda el vínculo entre los sentidos y las emociones asociadas a la experiencia que tenemos con cada uno de ellos/as. Asimismo, se realizan actividades en pequeños grupos para observar en silencio la experiencia de cada uno de los integrantes mientras aparece algún disparador.

Finalmente, se utiliza la técnica del *mindfulness* centrada en la respiración para traer al momento presente las emociones y sensaciones corporales experimentadas durante el encuentro y de esta manera finalizarlo.

Tercer encuentro

En el tercer encuentro y aprovechando las ventajas de la interacción entre pares, se busca fomentar habilidades de percepción y entendimiento de las emociones de los demás, observando, reconociendo y aprendiendo entre todos/as sobre la expresión y comunicación asertiva de las emociones tanto verbal como no verbal.

En consonancia con los encuentros anteriores, se realiza, al inicio, una actividad de interacción grupal a modo de caldeamiento. Posteriormente, se realizan diversas actividades donde se ponen en juego las emociones trabajadas en cada participante, observando así las diversas modalidades de respuesta ante una misma circunstancia: de qué forma la comunica, qué siente y hace. Al finalizar, se realiza una actividad grupal donde se ponen en práctica diversas habilidades como la comunicación, cooperación y creatividad.

Cuarto encuentro

Por último, en el encuentro número cuatro, se busca integrar los conocimientos y prácticas vivenciados en los encuentros anteriores.

La planificación de este encuentro está vinculada al proceso realizado en cada uno de los encuentros y a los emergentes grupales que hayan acontecido. Se tiene en cuenta para su realización la posibilidad de contar con la presencia de padre, madre o adulto responsable de crianza como acompañantes de este aprendizaje, generando un espacio conjunto donde es el/la niño/a quien invita y hace partícipe al adulto de su espacio de construcción de aprendizajes.

Es allí donde se observa y pone en juego el nivel de actividad, la presencia de conductas positivas/negativas, su intensidad o frecuencia y el modo de comunicación asertiva que existe en las diversas familias que concurren a dicho espacio. Es por ello que se acompaña al grupo familiar por medio de la aceptación, el apoyo y la validación a través de programas/encuentros adaptados a sus necesidades.

RESULTADOS

Cualitativamente las profesionales a cargo de los talleres fueron observando que los niños/as lograban mayor conciencia de sus emociones, así como las de los demás, mostrando mejor regulación de las mismas y aplicando las diferentes técnicas aprendidas. Esto es traducido, a su vez, a resultados positivos en las relaciones interpersonales que los niños y niñas establecen, tanto con sus pares como con sus hermanos/as, padres o maestros/as.

Las familias revelan que sus hijos/as han logrado incorporar y llevar a otros contextos las actividades aprendidas, como su casa y escuela.

Los niños y niñas también expresan cuánto disfrutaban de las diferentes actividades, por ejemplo, el Espacio de la Calma, donde pueden ir a “jugar con sus emociones” o “ir a respirar y relajarse, cuando están alterados, tristes o enojados” y esperan con gran entusiasmo el día para “ir a jugar con sus amigos de la universidad” o ver qué actividades tendrán preparadas las “señoras” para cada nuevo encuentro.

A su vez, se realiza una evaluación interna con el equipo de trabajo para conocer las fortalezas y debilidades de la intervención para realizar los ajustes necesarios en un próximo desarrollo de los encuentros y detallados a continuación.

EVALUACIÓN

En consideración de las edades de los/as participantes, se privilegia una evaluación cualitativa de las intervenciones realizadas; al final de los encuentros se van co-construyendo e intercambiando aprendizajes realizados en cada encuentro y los anteriores. Mantener un feedback con los niños y niñas permite evaluar y observar la eficacia de las reflexiones y actividades, así como repensar constantemente las mismas en función de las necesidades del grupo. En nuestro contexto, no se han creado ni validado aún instrumentos de evaluación cuantitativos del estilo pre-test/post-test que permitan evaluar estas intervenciones.

Se destaca que la cantidad de participantes fue modificándose, en función de la disposición de cada familia para asistir al encuentro el día

acordado. Es posible visibilizar este aspecto como una limitación dentro de la intervención al momento de evaluar los resultados totales.

En cada encuentro, el equipo llevó a cabo la observación y el registro de las actividades, lo que permitió reconocer como fortaleza la interacción positiva que se generaba durante las actividades en grupos pequeños de 2 o 3 participantes, para luego socializar grupalmente las conclusiones. Por otro lado, se evidenció que la variabilidad y disminución de los participantes a lo largo de los encuentros pudo haber influido en la cohesión grupal.

Para evaluar los efectos de la intervención, se realiza una breve encuesta al padre, madre o tutor de los/as niños/as participantes con el fin de conocer la utilidad del dispositivo y el logro de los objetivos. Los resultados de las mismas serán expuestos en una próxima publicación.

DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN

Consideramos de gran importancia el desarrollo de este dispositivo, de aplicabilidad directa en la comunidad, para favorecer la promoción de comportamientos saludables y funcionales tempranamente con el trabajo de registro y desarrollo de la inteligencia emocional y de la creatividad en los primeros años de la infancia. Esta población, como menciona Tourón (2019), se enfrenta a desafíos únicos en su desarrollo emocional y social que, adoptando cualidades distintivas por razón de su capacidad, o por cómo la sociedad y sus compañeros/as los perciben.

Pensamos que la metodología planteada a lo largo del proyecto, permitió recolectar datos y acompañar al grupo familiar en dicho contexto de una manera más cercana. Esta información, daría cuenta de la situación atravesada por dichas familias por lo cual se podría pensar y re-pensar futuras intervenciones en cuanto a nuevas herramientas y estrategias socioemocionales promoviendo, potenciando y desarrollando las capacidades de todos los niños y niñas, siendo esta una meta principal para poder acompañar tempranamente a las infancias.

En los últimos años las intervenciones han sido concentradas en el ámbito educativo, apuntando al enriquecimiento y profundización de la currícula; sin embargo, la presente intervención se enfoca en aspectos emocionales como medio para alcanzar su máximo potencial y privilegiando el bienestar de los/as niños y niñas en todos los contextos que transitan. La inclusión de estos aspectos no intelectuales permite ampliar el concepto de ACI, más allá del desempeño académico (Patti et al., 2011).

En relación a lo anterior, a futuro es de suma importancia considerar que profesionales del SNPI trabajen en paralelo con el grupo familiar de los/as niños/as ACI que acuden a dichos talleres. El mismo tiene el objetivo de acompañar a dichas familias y plantear estrategias para fomentar la socialización, como así también abrir el espacio de debate para que padres, madres y tutores puedan intercambiar experiencias y co-construir posibles intervenciones junto a las profesionales a cargo. En el SNPI, se ha llevado a cabo una práctica supervisada en investigación (PSI), cuyo principal objetivo es la evaluación pre-test, post-test de los efectos de la participación de las familias en el ciclo de talleres con el objetivo de conocer las competencias parentales que pudieron obtenerse de este dispositivo.

REFERENCIAS

- CODIGO DE ETICA de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). Modificado por la Asamblea Extraordinaria del 30 de noviembre de 2013.
- Dabas, E. (1986). Los contextos del aprendizaje. **Situaciones Socio-psicopedagógicas**. FIAP.
- De Mirandés i Grabolosa J. (2007). Entrevista. http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=1422.
- Dabrowski, K. (1964). **Positive Desintegration**. Little Brown.
- Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 19 (3), p. 63-93.
- Irueste, P. (2012). **Capacidades Intelectuales diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos**. Tesis de doctorado. FCM, UNC. http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste_paula_gabriela.pdf
- Irueste, P., Nicolas, F. & Saco, A. (2018). **Dificultades socioemocionales reportadas por los padres y madres de niños y niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, en Córdoba, Argentina**. Educación de superdotados y talentosos. Juruá Editora.
- Luciano Soriano, M. C., Gómez Becerra, I.; Valdivia Salas, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional- contextual. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, 2 (2) 173-187.
- Marland S. (1972). Report to the Congress of the United States by de U. S. Commissioner of education. **Jr Education of gifted and talented**. Government printing office.
- Patti, J, Brackett, M, Ferrándiz, C & Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 14 (3), pp. 145-156. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109011>.
- Pérez L. (1993). **10 palabras clave en superdotados**. Verbo Divino.
- Prieto Sánchez, M.D. (2011). **Psicología de la excepcionalidad**. Síntesis.
- Renzulli, J., S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Phi Delta Kappan**. 60 (3), pp. 180-84,261.
- Salovey, P. Y Mayer, J. D. (1990). **Imagination, cognition and personality**. (9), pp. 185-211.
- Snel, E. (2010). **Tranquilos y atentos como una rana**. Uitgeverij Ten Have: Kairós.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (1984). Insight in the gifted. **Gifted Child Quarterly** 28(2): 58-64.
- Terrasier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The síndrome of dyssynchrony. En J. J. Gallagher (Ed.), **Gifted children**. Reaching their potential. pp. 434-440. Kollek and Son.

ASSOCIAÇÕES ENTRE PARÂMETROS DA MICROESTRUTURA DO SONO E
INTELIGÊNCIA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Recibido: 04/05/2020

Aceptado: 15/10/2020