



Universidad de Alcalá

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO SOCIOEMOCIONAL PARA UN ALUMNO DE ALTAS CAPACIDADES EN AULA

TEACHING INTERVENTION IN THE SOCIO-EMOTIONAL AREA FOR A
GIFTED STUDENT IN THE CLASSROOM

Máster en Psicopedagogía

Presentado por: Carla Antón Castellanos

Dirigido por: Mario Martín Bris

Alcalá de Henares, 2021

Contenido

Resumen:.....	1
Abstract:.....	1
Introducción:.....	2
Justificación:	3
1. Marco conceptual:	4
1.1 Introducción a las altas capacidades: detección y características	4
1.1.1. Problemas y necesidades: Sobredotación y fracaso escolar	9
1.2 Las AACC y sus características socioemocionales: herramientas de mejora ...	11
1.3 Características socioemocionales de la alta capacidad:	13
1.4 Herramientas para corregir las conductas desadaptadas: Las habilidades sociales	16
2. Propuesta de intervención:	18
2.1 Contextualización:.....	18
2.2 Presentación del caso:.....	19
2.3 Técnicas de recogida de información:	20
2.4 Interpretación de los datos:	21
2.5 Conclusiones:	23
2.6 Descripción y justificación:	23
2.7 Metodología:	26
2.8 Objetivos:.....	28
2.9 Técnicas de actuación:	28
2.10 Temporalización:.....	37
2.11 Evaluación:	37
Conclusiones:	39
Bibliografía:.....	40
Anexos:.....	42
Anexo 1: Entrevista con la familia.....	42
Anexo 2 y 3: TEST SENA.....	43
Anexo 4: “Lazy 8 breathing”	45
Anexo 5: “Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P)” (Monjas et al., 1998).....	46
Anexo 6: Hojas de observación.....	47
Anexo 7: “Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)” (Monjas, 1993).	52

Resumen:

Esta propuesta pretende, mediante la intervención directa, generar un cambio y una mejora en las competencias socioemocionales, tanto de los alumnos diagnosticados con altas capacidades como el resto de los alumnos que comparten aula. El programa se presenta ante una necesidad real de los alumnos con altas capacidades, donde según las últimas investigaciones, las características socioemocionales siguen quedando en segundo plano cuando se plantean soluciones o intervenciones con la intención de facilitar su inclusión en el aula y la equidad que necesitan desde el punto de vista de la diversidad. La escuela inclusiva presenta una línea de trabajo que pretende dar respuesta a las necesidades de estos alumnos desde el punto de vista de la cooperación y el trabajo con iguales, por ello, las habilidades sociales son una herramienta básica para conseguir mejoras tanto a nivel cognitivo como en los demás ámbitos. Este proyecto tiene como finalidad generar recursos y estrategias para que los alumnos puedan manejar sus competencias psicosociales de forma positiva tanto en el aula como fuera de ella.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Sociales- Características Socioemocionales- Aprendizaje Cooperativo- Altas Capacidades.

Abstract:

This proposal aims, through direct intervention, to generate a change and an improvement in the socio-emotional competences, both of the students diagnosed with high abilities and the rest of the students who share a classroom. The program is presented before a real need of students with high abilities, where according to the latest research, socio-emotional characteristics continue to remain in the background when solutions or interventions are proposed with the intention of facilitating their inclusion in the classroom and the equity they need from the point of view of diversity. The inclusive school presents a line of work that aims to respond to the needs of these students from the point of view of cooperation and work with equals, therefore, social skills are a basic tool to achieve improvements both at the cognitive and in the other areas. This project aims to generate resources and strategies so that students can manage their psychosocial skills in a positive way both in the classroom and outside of it.

KEY WORDS: Social Skills- Socioemotional Characteristics- Cooperative Learning- High Abilities.

Introducción:

Este documento expone una propuesta de intervención centrándonos en dos conceptos principales, primero ponemos el foco en las Altas Capacidades, realizando una revisión profunda para enfocarnos principalmente en la parte socioemocional como hilo conductor y más tarde se presenta la intervención desde las habilidades sociales como herramienta para mejorar notablemente ciertas conductas o situaciones de las personas con o sin este diagnóstico.

El documento se divide en varias partes, primero y aun nivel más teórico, pretende hacer una revisión del concepto de AACC, donde revisamos conceptos, datos y modelos y nos centramos brevemente en las definiciones principales para después centrarnos en el ámbito socioemocional, cómo se relacionan con su entorno y cuáles son los problemas principales que se presentan. Seguidamente, nos centramos en las habilidades sociales que son necesarias para tener relaciones sanas tanto con los iguales como con los adultos y en las principales disincronías que presentan los alumnos con AACC y como a su vez estas se relacionan con las características socioemocionales.

Para terminar, detallamos una propuesta de intervención. En primer lugar, realizamos un seguimiento a un alumno de Infantil con diagnóstico de altas capacidades y concretando así una intervención teniendo en cuenta sus necesidades, sin embargo, después de hablar con la tutora y con el equipo de orientación se decide que la intervención puede beneficiar también a sus compañeros por lo que se realiza de manera grupal con todo el grupo-clase.

El programa o propuesta de intervención cuenta con una contextualización y la presentación del caso, más tarde se recogen las técnicas de recogida de información para dar lugar a la descripción, la metodología, los objetivos y las actividades o técnicas de actuación, por último, se recogen los diferentes métodos de evaluación.

Justificación:

Actualmente, la educación y la escuela buscan generar un cambio donde la sociedad se encuentre más representada con un carácter más humano y menos objetivador. Si bien la idea es desvincularse de la idea de una escuela que aparta y diferencia exponiendo lo negativo y desechando lo que no es bueno, es necesario pensar en una escuela que no segrega, que invita a que todos tengan las mismas oportunidades y donde se cubran todas las necesidades.

La psicopedagogía es la rama que se preocupa y se involucra en concienciar sobre este cambio. No solo teniendo en cuenta a los alumnos ya previamente diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todo el alumnado, entiendo a este como un conjunto que presenta características distintas y por ello precisa de respuestas concretas y diferentes.

Los alumnos con un diagnóstico en Altas Capacidades aparecen representados en diversos artículos de la LOMCE donde se expone y garantiza que sus necesidades educativas deben estar cubiertas por el ámbito escolar favoreciendo su completo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. También se incluye la importancia de recursos y procedimientos que ayudarán al alumno a obtener su desarrollo integral.

Este proyecto propone y pretende fomentar un diálogo y una reflexión hacia las Altas Capacidades, exponiéndolas y trayéndolas al punto de mira para profundizar a fondo en lo que representa, los mitos y las realidades y su tratamiento en el ámbito educativo.

La elección de este tema nace a raíz de la necesidad de dar espacio a las características socioemocionales en la escuela, profundizando en los alumnos con altas capacidades, ya que, por norma general, suelen tratarse principalmente sus necesidades de carácter cognitivo, sin entender que la alta capacidad nace desde un todo y no se puede tratar únicamente desde un solo ámbito de actuación. En este caso concreto, la necesidad surge desde el Departamento de Orientación, la familia y el profesorado en un diálogo común por satisfacer las necesidades de un alumno de altas capacidades cuyas habilidades sociales ahora en Infantil parecen algo escasas, pero con la mirada puesta en paliar esas necesidades de cara a cursos superiores.

1. Marco conceptual:

1.1 Introducción a las altas capacidades: detección y características

A menudo, las altas capacidades suelen entenderse como una ventaja de la persona que las posee, sin embargo, con los años y después de varios estudios, diferentes psicólogos y expertos han llegado a la conclusión de que esto no es un don en sí, sino que requiere de estimulación y de entrenamiento para poder sacar el máximo provecho a esas capacidades. Está demostrado que a más capacidad también aparecen más barreras y más obstáculos que sortear, por ello, pensar que en un aula ordinaria un niño de altas capacidades podrá adaptarse mejor o tener buenos resultados sin esfuerzo, es un error (Alegría, Pérez y Ruiz, 2015).

Según Calero, García y Gómez (2007) la persona con sobredotación tiene facilidad para el aprendizaje de tareas difíciles, una gran memoria de trabajo y es flexible. Sin embargo, cuando hablamos de talento, las personas suelen sobresalir en ciertas habilidades específicas, de tipo creativo o académico. Según Alegría et al. (2015) la alta capacidad es la potencialidad de hacer algo, y al desarrollar esta, surge la superdotación, por lo tanto, es importante partir de la idea de que no son lo mismo. Para llegar a la superdotación se necesitan una educación exitosa y de calidad, que entienda las necesidades de todos los alumnos, por muy diferentes que sean. En este caso, estas personas no solo cuentan con una inteligencia mayor, sino que también cuentan con unas características diferentes a nivel emocional, creativo, de motivación e incluso del temperamento. Esto supone que en muchos casos adaptarse a los cánones de una escuela segregadora, basada en lo memorística y que busca que todos aprendan los mismos contenidos y al mismo tiempo, sea imposible.

Hay muchos autores que han intentado definir la alta capacidad y a su vez también encontrar alguna manera de medirla. En 1978, la teoría de los tres anillos de Renzulli defendía la idea anterior de que para poder llegar a un diagnóstico completo era necesario tener en cuenta la capacidad superior a la media, esto se refiere a habilidades cognitivas, pero no simplemente las que puede medir un test y aportar un CI, sino que iba más allá y hablaba de habilidades musicales o de la danza. Ranzulli (1986) en Calero, García y Gómez (2007). El compromiso por la tarea representaba otra área importante, esta habilidad aparece cuando una persona consigue introducirse tanto en algo que le motiva que es imposible

distraerle durante un largo periodo de tiempo lo que conlleva que la persona presente una gran perseverancia y fuerza de voluntad. Por último, se destaca la creatividad como el tercer anillo. Ranzulli ya defendía entonces que para la alta capacidad solo podía darse cuando estas tres estaban en sintonía, sino estaríamos ante conductas inteligentes o talentosas, pero no ante un perfil de alta capacidad. Otros autores como Gardner, mediante las inteligencias múltiples y Sternberg con su teoría triárquica que identifica y clasifica en creativos, prácticos y analíticos a las altas capacidades y más tarde con la creación de la prueba de detección WISC han realizado algunas de las aportaciones más importantes y que usamos en la actualidad (Calero et al., 2007).

Como se menciona anteriormente, la alta capacidad, como cualquier otro diagnóstico, sigue unos parámetros de detección. En este caso, la psicología ha tomado un nuevo rumbo mucho más amplio que no toma en cuenta simplemente el resultado de un test, escala o prueba. Las pruebas de detección son necesarias, pero no debemos simplificar un diagnóstico basándonos únicamente en el resultado. Según Cabello (1997) es imprescindible tener en cuenta tres enfoques y llegar a crear una triangulación de resultados entre:

- Una evaluación cognitiva: que nos aportarán cifras sobre el CI de la persona comparado con la media de la población. El problema está en que si solo nos basáramos en este resultado no estaríamos teniendo en cuenta las características personales del alumno y los cambios sociales, ya que muchas de estas pruebas fueron diseñadas hace más de 20 años.
- Una evaluación de la personalidad: es fundamental para conocer los rasgos y las actitudes de la persona, lo cual nos ayudará más adelante a poder detectar las necesidades concretas y poder ofrecerle una ayuda individualizada.
- Una evaluación de la creatividad: esta característica es fundamental en las altas capacidades, todos muestran una creatividad mucho más elevada, pero no tiene que presentarse siempre de la misma manera, sin embargo, es un indicador muy relevante.

Cuando entendemos que estos tres factores funcionan unidos, es cuando podemos dar respuesta a un alumno concreto. El cerebro no funciona como algo

aislado, sino que influye de alguna manera en la personalidad, debemos centrarnos en todos los aspectos para poder entender las peculiaridades de cada caso.

Las pruebas cognitivas suelen medir distintos parámetros, diferenciando entre pruebas verbales, las cuales tienen en cuenta los conocimientos previos a lo largo de la vida, lo que se almacena en el hemisferio central izquierdo. Las pruebas no verbales, se centran en las capacidades innatas del alumno, midiendo sus recursos y su capacidad de observación, atención, deducción e inducción. Por otro lado, se mide la memoria, tanto la visual como la auditiva, pero se incluyen también la memoria inmediata, la memoria de trabajo y la memoria a corto y largo plazo. Por último, una de las características más importantes, la velocidad de procesamiento, que nos da mucha información porque tiene en cuenta la capacidad del alumno para planificar y organizar (Alegría et al., 2015).

Cuando los expertos analizan los resultados de estas pruebas deben saber que este resultado es un valor más que completa el diagnóstico final pero nunca nos da un resultado que podemos considerar único para medir. Además, en España, los resultados de estas pruebas varían según la Comunidad Autónoma ya que no hay un consenso único para todo el país, por lo que según el valor final de la prueba puede cambiar el rumbo del diagnóstico.

Si el CI medio oscila entre 90-110 y la desviación típica es de 15, para poder alcanzar este diagnóstico, una persona debe de tener un resultado de igual o superior a 130.

Según Calero et al. (2007) diferenciamos en tres pasos las acciones que llevamos a cabo para la evaluación y la respuesta educativa. Primero, en una fase de detección, es donde se informa a las familias y a los maestros para conseguir información, en este caso muy necesaria porque luego la utilizaremos para triangular los datos. En una segunda fase de evaluación es donde realizamos las pruebas y conseguimos un CI, según los datos obtenidos tomaremos unas decisiones u otras, cuando el CI es superior a 135 y de carácter armónico, es decir que los resultados son homogéneos e interpretables (corresponde con un potencial de aprendizaje alto y una memoria de trabajo alta) podemos fijarnos en el perfil de personalidad del alumno y si no presenta problemas de comportamiento podemos plantearnos una flexibilización pero siempre

atendiendo a sus necesidades. Cuando los datos oscilan entre los 120 y los 135 y los datos son menos armónicos pero el potencial de aprendizaje y la memoria de trabajo son altas podemos plantearnos el enriquecimiento y la intervención individualizada teniendo en cuenta la opinión de los padres y la edad, incluso en algún caso la flexibilización. Estas decisiones deben llevarse a cabo con mucho cuidado y teniendo siempre en cuenta la personalidad del alumno, su madurez y su adaptación. Según estos autores, el momento idóneo para la detección y evaluación oscila entre los siete años y los nueve años.

Como hemos mencionado, la triangulación es fundamental, por ello, nos fijamos también en la personalidad y las características del alumno en concreto. Cuando hablamos de la alta capacidad, al igual que con otros diagnósticos, es difícil definir unos rasgos exactos, pero sí podemos recoger una pequeña clasificación. (Torrego et al., 2011) (Alegría et al., 2015)

- Facilidad y rapidez en el aprendizaje de temas por los que sienten más interés o motivación, se debe también a que presentan una gran curiosidad.
- Son capaces de resolver problemas con más facilidad o destreza.
- En lo lingüístico, son capaces de utilizar un vocabulario más desarrollado y superior, esto suele ser más llamativo en edades comprendidas en edades tempranas.
- Mayor capacidad de comprensión hacia lo abstracto.
- Entienden la manipulación como una herramienta o estrategia que pueden utilizar para conseguir sus objetivos y en ocasiones se utiliza con ideas, sucesos y/o personas.
- Tienen facilidad para la transferencia de aprendizajes cuando algo les motiva.
- La creatividad es uno de sus puntos fuertes y puede aparecer representada de diferentes maneras.
- Demuestran un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Suelen mostrarse no conformes en muchas ocasiones y defienden y rebaten hasta alcanzar su objetivo.

- Tienen a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; en muchos casos desean sobresalir.
- Poseen un gran sentido de la moral y una sensibilidad hacia ellos mismo y los otros con una gran empatía hacia el sufrimiento ajeno.
- Poseen una gran memoria.
- Pueden presentar dificultades en sus relaciones sociales en una edad temprana.
- Presentan cambios de humor súbitos.

Siguiendo la clasificación de Torrego et al. (2011) podemos presentar una segunda clasificación de características más enfocadas al trabajo de aula y a su predisposición hacia la tarea.

- Memoria de trabajo: este tipo de memoria nos permite, durante un periodo breve, transformar información nueva mientras utilizamos otros conocimientos previos. Nos ayuda a identificar y anticipar situaciones y además, es la encargada de poder utilizar procesos cognitivos complejos como el razonamiento o el lenguaje. Esta habilidad sobresale mucho en la gente con altas capacidades, porque son muy productivos y pueden mantener bien la memoria en varios elementos.
- Flexibilidad: es una capacidad que nos permite adaptarnos a los cambios. Esta suele correlacionar con la memoria de trabajo, de esta manera, esa flexibilidad les aporta rapidez para poder entender y controlar ciertos procesos de una manera más rápida.
- Autorregulación: esto se relaciona con todo lo anterior permitiendo al alumno ser más competente en la tarea, porque su capacidad de abstracción es superior. Esto solo ocurre cuando el alumno se siente motivado hacia la tarea.
- Creatividad: esta es una pieza clave para muchos autores, que la consideran necesaria para triangular el diagnóstico de la alta capacidad. Es cierto que es una habilidad difícil de medir y, por tanto, puede dañar el diagnóstico final. Para que puedan desarrollar su potencial, es necesario que el aula les aporte experiencias donde poder plasmar su creatividad de distintas maneras.

- **Potencial de aprendizaje:** se mide mediante pruebas no verbales y de manera independiente hacia la tarea, es decir, que nos aporta información fuera de los conocimientos previos del alumno o de sus experiencias con el medio, ya que, en muchos casos, un alumno puede estar expuesto a una sobredotación de enriquecimiento cultural y la prueba no estará midiendo su alta capacidad real.

1.1.1. Problemas y necesidades: Sobredotación y fracaso escolar

Uno de los principales mitos que rodea la sobredotación y la alta capacidad es el relacionado con el éxito. Tendemos a pensar que un alumno de alta capacidad es siempre brillante, no tiene problemas en los estudios, suele comportarse como un líder y en muchos casos esto puede darse, pero en muchos otros nos encontramos con perfiles totalmente diferentes, con alumnos con dificultades para la lectura, para lo memorístico o para las tareas relacionadas con la planificación y la organización. (Masdevall y Costa, 2010)

Según Alegría et al. (2015) los perfiles de personalidad son los que van a marcar sus comportamientos y su forma de relacionarse y de adaptarse a la sociedad. Un perfil introvertido suele tener problemas más problemas, porque sus problemas emocionales no les dejan socializarse con naturalidad. Pueden ser niños que tienen un concepto de sí mismo muy crítico por lo que las actuaciones deben ser directamente a su problema socioemocional y a su autoconcepto. Como cita Alegría et al. (2015):

En las altas capacidades, no solo tenemos que hablar de un desarrollo diferenciado de las estructuras cerebrales que dan lugar a unas mayores capacidades intelectuales, sino que esas estructuras cerebrales conllevan un estilo cognitivo determinado y afectan a un constructo muy importante que serían las características de personalidad del individuo (pag. 121).

Según Torrego et al. (2011) podemos diferenciar entre disincronía externa o social y otras de carácter más interno. La externa puede estar marcada por una mala coordinación entre sus necesidades y la escuela, donde el alumno con alta capacidad no se siente integrado ni motivado por lo que no desarrolla su capacidad e incluso puede alcanzar el fracaso escolar. También puede ocurrir que

la disincronía ocurra entre los padres y el niño, lo cual significa que estos no le están aportando experiencias suficientes para que se sienta estimulado.

Cuando las disincronías son internas, pueden afectar a distintas áreas, a nivel intelectual, por ejemplo, cuando los profesores destacan a sus alumnos como “vagos” y que describen como despistados, desmotivados, con falta de atención... Esto puede ser un perfil perfecto de un alumno de alta capacidad que no encuentra su lugar dentro del aula. Si bien sabemos que todos los alumnos tienen ritmos de aprendizaje diferentes, no debería seguir intentando que todos aprendan de la misma manera. El aprendizaje memorístico choca con todo lo que busca un alumno de alta capacidad, que está lleno de ganas, de necesidad de retos... las tareas monótonas y repetitivas generarán en estos alumnos un rechazo directo y, por lo tanto, pasarán desapercibidos en el aula.

Es preciso remarcar que el cerebro no funciona de la misma manera en estas personas, en muchos casos, un funcionamiento del hemisferio derecho en exceso puede crear ondas alfa que inhiban ciertas funciones ejecutivas del lóbulo frontal, por lo que puede ralentizarse. Esto afecta a la velocidad de procesamiento, que en muchas pruebas se mide a través de ejercicios monótonos y repetitivos, cuando se inhiben esta ejecución normal del lóbulo frontal, ciertas funciones pueden verse afectadas, como la planificación y la capacidad de organización (Alegría et al., 2015).

A un nivel más intelectual-afectivo, también podemos encontrar dificultades, según el perfil de personalidad del alumno, cuando estamos ante un perfil introvertido, el alumno muestra un menor control hacia la frustración, una mayor impulsividad debido a la desinhibición que presenta y mayor sensibilidad. Esto no corresponde con la imagen de altas capacidades que suele tener la sociedad, lo que choca a profesores y padres e incluso orientadores, lo que hace que busquen el problema en otro lado.

La creatividad es uno de los rasgos más importantes en este tipo de alumnos, sin embargo, una creatividad desmedida puede ocasionar muchos problemas, por ejemplo, de concentración y de autocontrol. El autocontrol suele ser una característica de las altas capacidades, sin embargo, muchos de ellos tienen problemas para controlarse porque sienten una sobreestimulación y todo les atrae (Alegría et al., 2015). La creatividad también se asocia con la abstracción,

que no es lo mismo que la falta de atención, un niño con alta capacidad tiende de abstraerse del mundo mientras está centrado en otras cosas que le motivan más, en ocasiones, esto es bueno porque le ayuda a centrarse mucho en las tareas, por el contrario, cuando es lo escolar lo que no le atrae, buscará otras motivaciones con las que abstraerse.

La coordinación cuerpo-mente también es necesaria para poder realizar muchos de los movimientos básicos que nos ayudan, por ejemplo, a escribir. Un buen sentido vestibular y una correcta visión nos permiten situarnos en el espacio, sin esto, podemos tener problemas de movimiento y de equilibrio, lo que afectará a otras áreas ocasionando problemas en los patrones fundamentales del movimiento. Cuando la falta madurez o una mala adquisición de los reflejos afectan al alumno de alta capacidad, comenzará a tener problemas para manipular, para mantener el equilibrio o en el salto, en otros casos es menos aparente esta disincronía y dificulta al alumno en su escritura o lectura, por falta de control viso-manual o presión (Alegría et al., 2015).

Es por tanto evidente, que el problema no recae en que el alumno de alta capacidad no sea perfecto, sino en que las condiciones del aula estén adaptadas a sus necesidades. Todos los alumnos tienen características diferentes y procesan la información de muchas maneras, por ello, aunque una diferenciación curricular favorecerá su aprendizaje, lo fundamental es contar con una metodología que respete sus ritmos de aprendizaje mientras todos trabajan juntos en el mismo aula (Alencar, 2008).

1.2 Las AACC y sus características socioemocionales: herramientas de mejora

Anteriormente hemos presentado el dilema principal que rodea a las personas diagnosticadas con altas capacidades y vamos a desarrollar esto un poco más. Esto se debe a que causa especial controversia el hecho de que los alumnos con AACC no sean perfectos o brillantes en todos los ámbitos. Existen distintas opciones para abordar estos problemas desde la escuela, nos centramos en presentar tres: la escuela inclusiva, el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales.

Según Peñaherrera-Vélez et al. (2019) el síndrome de disincronía es un desequilibrio bastante común entre las AACC, esto ocurre cuando se desarrollan unas cualidades antes que otras. En el caso de estos alumnos suele ocurrir que se produzca un desarrollo cognitivo precoz frente a otros como el lenguaje, la psicomotricidad y lo socioafectivo. Es por ello que, las necesidades de estos alumnos deben trabajarse desde un aspecto multidisciplinario interviniendo directamente en las habilidades sociales, como medio para el autoconocimiento y como herramienta para la autoaceptación.

A la hora de trabajar en el aula, también debemos tener en cuenta que la metodología que usamos es la que marca el rumbo de todas nuestras actuaciones y de los objetivos que queremos conseguir. Cuando el medio de trabajo es respetuoso y da espacio a los alumnos para que aprendan independientemente de sus características, estamos promoviendo la inclusión de todos, sin dejar a nadie fuera. Estas son las bases de la escuela inclusiva, una escuela que entiende que las necesidades académicas de los alumnos con AACC difieren de las de sus compañeros, pero aun así son compatibles (Lacambra, Gracia, Aguilera, 2014).

Según Tijada (2018) la escuela inclusiva:

tiene como objetivo ayudar a cada persona a adquirir su máximo de aprendizajes, bien sea habilidades técnicas o habilidades sociales que son necesarias para vivir en sociedad. Para conseguir esto hay que tener en cuenta que cada persona es diferente, por lo que no trata de saber más que nadie, sino de saber todo lo que se pueda. (pág 81-82)

El aprendizaje cooperativo según Torrego et al. (2011) “sustenta el aprendizaje en la interacción social entre iguales y en el establecimiento de un clima adecuado que facilite múltiples aprendizajes”. Este método de aprendizaje basa sus ideas en la interacción del grupo como vía de aprendizaje y como único camino para alcanzar los objetivos. Esto quiere decir que los alumnos trabajan a la par para encontrar objetivos afines y no promueve la competición como medio para alcanzar los mismos. Por lo tanto, al promover el trabajo entre iguales, ponemos en práctica habilidades sociales tan importantes como la empatía.

La idea es crear distintos grupos para el trabajo en el aula, estos grupos son heterogéneos, pero no al azar. Cada alumno entiende su papel dentro del grupo y

la importancia de su rol, esto crea una responsabilidad individual, genera un sentido del compromiso hacia el grupo lo que genera una interdependencia positiva, esto ocurre cuando los participantes entienden su valor para con el grupo y que todos son necesarios para alcanzar los objetivos finales. Esto genera una igualdad de oportunidad ante el éxito, en un aula con una estructura tradicional las oportunidades de éxito son limitadas porque previamente se ha concienciado al grupo de que solo uno puede ser el mejor, esto genera frustración y un clima de malestar y estrés constante, que genera que los alumnos con AACC sufran situaciones de ansiedad.

1.3 Características socioemocionales de la alta capacidad:

Cuando hablamos de las características de las AACC, los primeros autores basaban sus investigaciones en las capacidades cognitivas en su totalidad, dejando de lado todas las capacidades socioemocionales que afectaban de manera directa a su desarrollo y a sus aprendizajes. Con el paso de los años, cada vez es mayor la importancia que los autores le otorgan a las variables socioafectivas, entendiendo la alta capacidad como un concepto multidimensional que se aborda desde muchos ámbitos (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021)

Dentro de las variables socioemocionales podemos destacar ciertos rasgos y características desde la capacidad y el manejo de las emociones que tienen las personas con AACC y en las cuales se ven reflejadas sus habilidades sociales (Sánchez, 2013):

- Problemas en las relaciones personales.
- Sentimiento de incompreensión.
- Altos niveles de autoexigencia.
- Problemas de autoconcepto y autoestima.
- Problemas con la gestión de la frustración.
- Disincronías entre las variables cognitivas, física o emocionales.
- Tendencia al perfeccionismo.

Según Dabrowsky (1964) una de las principales características y que no se menciona anteriormente, es la sobreexcitabilidad, dentro de esta nos fijamos en la que hace referencia a la parte emocional, caracterizándose por una

preocupación excesiva hacia el entorno que los rodea y puede exteriorizarse mediante situaciones de estrés o ansiedad y cambios de humor que se pueden traducir en fracaso escolar o un comportamiento rígido y perfeccionista. Esto está totalmente relacionado con las disincronías mencionadas anteriormente entre los factores cognitivos y emocionales, presentándose como un desarrollo precoz en las variables cognitivas frente a las emocionales y sociales, afectando directamente en sus relaciones con los iguales.

Es decir, los alumnos con AACC presentan un nivel de madurez superior e influye directamente en sus relaciones sociales y también en el uso de sus propias emociones, afectando directamente a su desarrollo escolar y académico, generando problemas de motivación e incluso fracaso escolar.

Según Alegría et al. (2015) en las altas capacidades puede presentarse una alta sensibilidad hacia todo lo que les rodea o hiperemotividad, lo que hace que sientan todo en exceso, generando altos niveles de ansiedad e introversión como método para sentirse más seguros ante todos los estímulos a los que se encuentran expuestos. A raíz de esto, se produce también una disincronía emocional, un desajuste entre la edad cronológica del niño y la edad emocional y se representa en su entorno con manifestaciones de impulsividad, falta de atención, hábitos nerviosos o falta de planificación.

Otro factor destacable, es el de la racionalización, que es un recurso que utilizan las AACC ante esta inmadurez emocional y puede desembocar en conductas ansiosas, miedos e incluso depresiones. Si un niño de infantil comienza a plantearse preguntas sobre la vida y la muerte, la falta de registros emocionales para gestionar esas preguntas generará una enorme angustia ante la falta de respuestas por parte del adulto (Alegría et al., 2015).

Podemos diferenciar entonces, entre manifestaciones propias ante problemas de gestión de emociones o inmadurez emocional como impulsividad, falta de atención, hábitos nerviosos... y conductas como el miedo o el trastorno de ansiedad que aparecen cuando las anteriores se han dado durante un periodo de tiempo largo y como causa directa de las primeras. Por eso, es necesaria una intervención como prevención a las conductas descritas anteriormente. Es por ello que, debemos aprender a gestionar las emociones de manera vivencial sino

difícilmente podremos tener un control sobre las mismas para dominarlas (Alegría et al., 2015).

Uno de los puntos más importantes y que muchos estudios recogen es la tolerancia a la frustración en niños con AACC. En los estudios de Algaba-Mesa y Fernández-Marcos en 2021, encontramos este como un rasgo de la personalidad en AACC. Estos niños presentan una disfunción del lóbulo frontal, la cual alberga las funciones ejecutivas y al inhibirse se percibe una peor regulación de las funciones ejecutivas y una de esas funciones regula la tolerancia a la frustración.

La frustración es una respuesta emocional parecida a la ira y surge cuando no conseguimos algo que queremos. En las AACC es difícil de controlar debido a la explicación científica anterior, por lo que es prácticamente imposible para ellos procesar esta sensación sin ayuda. La frustración supone que hay un obstáculo en la consecución de un objetivo, pero este objetivo es modificable, es decir, si un alumno juega con sus compañeros a un juego competitivo y su objetivo es ganar y ser mejor que los demás, cuando no lo consiga su reacción será desproporcionada y sufrirá dos emociones, la ira y la tristeza. Pero si ayudamos al alumno a entender que quizás el objetivo no es ganar, sino aprender y divertirse con sus compañeros estamos generando estrategias y habilidades para gestionar su frustración (Peterson, 2009).

Según Soriano y Presentación (2002) como padres y educadores podemos seguir una serie de pautas para que los niños aprendan a manejar su frustración:

1. No podemos evitar que se frustren cumpliendo sus deseos o evitando situaciones frustrantes. Es la única manera que tenemos para poder enfrentarlo, vivirlo.
2. Trabajar sobre los diferentes componentes de una emoción: La emoción tiene un componente físico, uno cognitivo conductual y otro actitudinal. Es decir, si el niño comprende todo lo que conlleva, identificará más fácilmente esas sensaciones o emociones y podrá pararse a gestionarlas sin dejarse llevar por ellas.
3. Diferenciar entre un deseo y una necesidad. Es importante que en esta fase haya mucha comunicación con el alumno a base de modelaje para que en un futuro pueda hacerlo el solo cuando se presente una situación frustrante. Es decir, ¿Por qué quiero ganar?, ¿Qué pasaría si pierdo?...

4. Es importante que tanto la familia como el niño sea consciente de que existe un problema y ese problema se puede trabajar. Cuando el niño no controla sus impulsos se debe a que no le importa la consecuencia de los actos que puede tener frente a un momento de frustración y por ello, debemos trabajar la retroalimentación personal y que sea consciente de cómo afectan sus comportamientos y porqué son un problema.
5. Siempre debemos hacerle consciente de que su conducta es moldeable, que puede cambiar y que puede mejorar.
6. El concepto de inmediatez está muy ligado a este concepto de frustración. Es importante enseñar los valores de la paciencia o la espera como estrategias para el cambio.
7. La frustración es algo real y por ello, no podemos negarlo, sin comprenderla, entrenarla y mejorarla.

1.4 Herramientas para corregir las conductas desadaptadas: Las habilidades sociales

Para Monjas (1993) las habilidades sociales se presentan como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (pág 29).

Basándonos en la definición de Caballo (1997) podemos decir que las habilidades sociales se podrían concretar brevemente como un conjunto de conductas que ayudan a un individuo determinado en diferentes situaciones con el objetivo de resolver un conflicto inmediato o futuro.

Por lo tanto, podemos considerar que las habilidades sociales ayudan a las personas y las hacen competentes ante la capacidad de tomar decisiones, la elaboración de juicios críticos mediante la escucha activa de las opiniones de los otros y la resolución de conflictos propios y ajenos (Monjas y Gonzales, 1998)

Estas habilidades son fundamentales en la etapa infantil porque generan destrezas para poder comprenderse a uno mismo y para actuar correctamente en la interacción con el mundo que los rodea. Cuando entendemos que nuestra socialización con el mundo debe ser asertiva, somos capaces de resolver problemas, sentirnos satisfechos con la resolución de los conflictos y encontrar

situaciones en las que nos sintamos valorados por nosotros mismos y por el resto (Caballo, 1997).

Las habilidades sociales se aprenden y por ello, la escuela debe darle el lugar que le corresponde a esto para que se desarrollen y trabajen en el aula. Para adquirir las habilidades sociales necesarias para ser competentes en nuestro día a día debemos tener en cuenta una serie de conceptos, por ejemplo, la conducta.

Un comportamiento podría definirse como un conjunto de conductas, mientras que una conducta sería la unidad y estos determinan todas nuestras actuaciones. Estas conductas son, en su mayoría, aprendidas. Álvarez et al. (2006) menciona que tanto el ambiente como la presencia de un modelo adecuado en la infancia va a determinar cómo sean nuestras conductas. Por tanto, si el entorno en los que el niño se desarrolla no genera juicios positivos o motivadores ante sus déficits de habilidades sociales, el niño no podrá mejorar.

Centrándonos un poco más en los primeros años de vida, las habilidades sociales se centran en dos grandes grupos: las habilidades de autonomía personal y las habilidades de interacción social.

Según Caballo (1997) dentro de las habilidades de autonomía encontramos:

- Habilidades de aseo personal.
- Habilidades de comida.
- Habilidades de vestido.
- Habilidades para tareas sencillas, ayudar a los demás y uso de herramientas.
- Habilidades para el desplazamiento.

Este conjunto de habilidades está más enfocado al autoconocimiento y al desarrollo personal del individuo.

Las habilidades de interacción:

- Interacción en el juego: Aprender a jugar con los otros. Con conductas de respeto, empatía, aprender a compartir...
- Expresión de emociones: Conocer las emociones propias y las ajenas, ser capaz de gestionarlas y expresarlas correctamente.

- Autoafirmación: aprender a ser asertivos sabiendo defenderse y expresando críticas correctamente.
- Conversación: referente a habilidades sociales verbales.

Estas habilidades se aprenden a partir de los primeros núcleos sociales del niño como son la familia y la escuela. Los aprendizajes pueden adquirirse de distintas formas: por experiencia directa, por observación, por aprendizaje verbal o instruccional o por feedback interpersonal. Según Monjas (2000) los principales motivos por lo que los niños no adquieren estas habilidades varían, pero podrían englobarse en dos grandes grupos: el modelo de déficit y el modelo de interferencia. El primero, el modelo de déficit, hace referencia a que los niños no pueden hacer frente a un conducta social satisfactoria porque no tienen las habilidades ni los modelos suficientes, no han aprendido a hacerlo. El modelo de interferencia, sin embargo, si tiene los conocimientos necesarios para enfrentar esa situación social, pero por otros factores de tipo cognitivo, emocional o motor no los utiliza, un ejemplo de esto podría ser: tener pensamientos depresivos, baja empatía, ansiedad, miedos, pensamientos de autoderrota o frustración.

A raíz de lo descrito, podemos entender que el mejor remedio para que las relaciones sociales de los niños sean satisfactorias deberemos tener en cuenta dos vertientes: es necesario que los alumnos tengan unas experiencias sociales suficientemente enriquecedoras desde sus ambientes de socialización como medida preventiva, si los niños sufren problemas interpersonales que no les permiten relacionarse con sus iguales pese a tener los suficientes conocimientos y habilidades, las medidas que tomaremos serán correctivas o de intervención. Esto se realiza mediante los programas EHS o “entrenamiento en habilidades sociales”.

2. Propuesta de intervención:

2.1 Contextualización:

Este programa se presenta como una propuesta de intervención diseñada mediante una batería de actividades con el objetivo de trabajar las diferentes habilidades sociales en el aula de Infantil 4 años, dirigido principalmente a un

alumno diagnosticado con altas capacidades que presenta ciertas dificultades en su desarrollo socioemocional, pero su aplicación es de carácter grupal.

Esta intervención se realiza en un colegio concertado y bilingüe de la Comunidad de Madrid, situado en la zona noreste. El nivel sociocultural y económico de las familias es medio-alto. El centro consta de una línea desde Infantil 3 años hasta 4º de la ESO. El colegio también consta de Escuela Infantil privada que se sitúa fuera de las instalaciones.

El centro cuenta con un gabinete de orientación interno que acude al colegio los martes y también depende el EOEP de Colmenar Viejo. También cuentan con un profesional de PT y AL que acude al centro los martes y los jueves.

Este programa se lleva a cabo con los alumnos de Infantil 4 años, esta clase consta de 12 alumnos, donde 5 son niñas y 12 son niños.

2.2 Presentación del caso:

El alumno diagnosticado con AACC en cuestión, acude al centro desde la escuela infantil, desde los 14 meses. Sus profesoras de la escuela comentaron con el Equipo de Orientación que su desarrollo siempre fue muy precoz y que mostraba gran curiosidad desde muy pequeño. El estudiante tiene un hermano mellizo, que también muestra un desarrollo muy avanzado en comparación con otros niños de su edad y que está pendiente de valoración para el próximo curso.

Este año se diagnosticó al niño como AACC a petición primero de su tutora, quien ya en 3 años, el curso pasado, comentó que en el primer trimestre el niño ya escribía su nombre sin fijarse y comenzaba a leer espontáneamente. Después, se realizaron entrevistas con la familia y las pruebas pertinentes de evaluación desde el Equipo de Orientación.

El alumno ha recibido el diagnóstico a final de curso, por lo que no cuenta con ninguna medida significativa en el aula actualmente. Por tanto, este programa se realizará el curso siguiente.

El alumno muestra en el aula un comportamiento bastante competitivo y un poder de liderazgo bastante alto sobre su hermano mellizo. Se muestra muy perfeccionista en su trabajo, pidiendo de manera explícita en muchas ocasiones a las profesoras repetir cosas que piensa que no están suficientemente bien hechas,

aunque las profesoras piensen que sí y se lo comuniquen. Otro de los problemas observados por las tutoras y recogidas en las entrevistas tienen que ver con el cambio en las rutinas o con las respuestas no inmediatas, en ciertas situaciones, como la salida, si tiene que permanecer en clase unos momentos más porque no puede ponerse el abrigo, se pone muy nervioso, llegando a temblar o tener rabietas, destacamos que esto ocurre en el colegio en muy pocas ocasiones. También cuenta con una gran empatía, suele ponerse nervioso o tenso cuando nota a sus profesoras nerviosas porque tienen prisa o tienen que acabar algo. Su mayor problema en el aula está relacionado con la frustración, pierde los nervios fácilmente en ciertos juegos lúdicos y cuando sus compañeros no le dejan jugar o las cosas no salen como él espera o quiere.

Sus profesoras también hacen hincapié en un rasgo en particular y lo describen como muy despistado. Olvida con frecuencia los materiales de uso diario en su casillero como el babero de la comida o la botella, teniendo que recordarle a diario que las meta en la mochila porque nos vamos a casa. Otro de los rasgos que comentan es que es muy curioso, busca frecuentemente conversar con adultos sobre temas que no suelen ser de interés en alumnos de su edad y en repetidas ocasiones realiza preguntas sobre cualquiera cosa que se habla en la asamblea o en momentos de aprendizaje concretos, retiene fácilmente mucha información, incluso cuando solo se ha mencionado en una ocasión. Su manejo del lenguaje es superior al esperado para un alumno de su edad.

2.3 Técnicas de recogida de información:

Para la elaboración del programa, las profesoras (tutora e inglés) se reunieron con el Orientador para poder dar una mejor respuesta a las necesidades del alumno. En primer lugar, se realizó una entrevista con las dos profesoras para explicarles el objetivo del programa y para conocer mejor las habilidades socioemocionales del estudiante.

También se realizó una entrevista con la familia (anexo 1) para conocer más a fondo los comportamientos, ya que nos parecía importante conocer más a fondo su relación no solo con sus madres sino también con su hermano en el entorno familiar y no solo el escolar.

En esta entrevista, obtuvimos mucha información sobre las características socioemocionales del alumno. Sus madres nos comentaron que en casa suele tener muchas rabietas, donde pierda el control extremadamente, estas conductas se dan en cualquier sitio (coche, calle, parque...) mientras ellas estén delante. Esta conducta se da con mucha mayor frecuencia en casa, en el colegio ocurre en alguna ocasión, pero de forma más puntual. El desencadenante de estas rabietas suele ser la negación por parte de alguna de ellas a alguna petición puntual del niño. También muestra un comportamiento dominante sobre su hermano en casa, llegando a extremos donde le pega o amenaza.

Se realizó después un test para conocer mejor sus aspectos emocionales y conductuales, en este caso se utilizó el sistema de evaluación de niños y adolescentes SENA. Esta prueba se puede realizar con alumnos desde los 3 años hasta los 18. Consta de dos partes para los alumnos de Educación Infantil, una para la familia y otra para los docentes. (Anexo 2 y 3)

La elección de este test se realiza desde el departamento de orientación, teniendo en cuenta que esta prueba nos da la oportunidad de evaluar distintas conductas (Fernández-Pinto et al., 2015):

- Problemas emocionales y conductuales (interiorizados y exteriorizados): depresión, ansiedad, hiperactividad, impulsividad...
- Problemas contextuales: problemas familiares, escolares, con el grupo de iguales...
- Problemas específicos: problemas de conducta alimenticia, retraso madurativo, problemas de aprendizaje...
- Áreas de vulnerabilidad: hace referencia a las áreas que contribuyen al sostenimiento o comienzo de trastornos o conductas más graves como problemas de regulación emocional, aislamiento, rigidez ante diferentes situaciones...
- Recursos psicológicos o factores protectores: autoestima, competencia social e inteligencia emocional.

2.4 Interpretación de los datos:

Estos son los resultados analizados del cuestionario para la familia:

Observamos que el índice global de problemas emocionales y de conducta se obtienen niveles altos. Dentro de los problemas interiorizados se observa un nivel de ansiedad bastante alto. En los problemas exteriorizados presenta niveles altos, sobre todo, en problemas de control de la ira. Siendo normales las puntuaciones en problemas de atención y con una puntuación media-alta en hiperactividad-impulsividad, mientras que las quejas somáticas se encuentran en la media.

Las escalas de vulnerabilidad indican ciertos problemas de regulación emocional y problemas de rigidez en unos niveles medio-alto. Frente al aislamiento y las dificultades de apego que se sitúan en niveles normales.

En cuanto a los recursos personales, el alumno se encuentra en unos niveles medio-bajos tanto en integración y competencia social como inteligencia emocional.

Resultados analizados del cuestionario para profesores:

Dentro de las escalas de problemas se obtienen valores dentro de la media para los problemas interiorizados, siendo la ansiedad algo más alta, pero sigue estando dentro de lo normal. En cuanto a los problemas exteriorizados los valores se encuentran en niveles medios, destacando los problemas de control de la ira algo superiores, casi en el límite de lo normal. Los problemas de atención se encuentran en la media junto con la agresión y la hiperactividad.

En cuanto a otros problemas no se reflejan problemas de aprendizaje ni retraso en el desarrollo. Las escalas de vulnerabilidad si muestran unos niveles algo más altos en cuando a rigidez y problemas de regulación emocional, pero dentro de la media (medio-alto), en las escalas de recursos personales los niveles se encuentran en torno a los niveles medio-bajo tanto en competencia social como inteligencia emocional.

2.5 Conclusiones:

Mediante el análisis de ambos cuestionarios podemos apreciar que el alumno, en el contexto familiar, tiene un comportamiento más agresivo, mientras que el contexto escolar, aunque se muestra agresivo con su hermano, los ataques de ira son menores. Los problemas interiorizados y exteriorizados se presentan en ambos, siendo la ansiedad un factor a tener en cuenta, junto con los problemas de control de ira. En el contexto familiar la agresión se encuentra en niveles superiores y los problemas de atención suben levemente en el contexto escolar.

En las escalas de vulnerabilidad nos centramos en los problemas de regulación emocional y la rigidez pudiendo ser estos factores que pueden empeorar en un futuro y centramos nuestra intervención en la inteligencia emocional y la competencia social siendo estas de tendencia baja en ambos contextos.

La aparición de ciertas conductas en el contexto familiar que no se dan en el contexto escolar con tanta frecuencia pueden deberse a factores relacionados con los límites impuestos por parte de la familia. Actualmente, observamos que las conductas en el colegio son aparentemente normales, pero con riesgo a empeorar si no se realiza una intervención y se proporciona herramientas al alumno para afrontar las distintas situaciones que desatan las conductas de ira y producen ansiedad.

2.6 Descripción y justificación:

En el presente trabajo se diseña una propuesta de intervención dirigida a los alumnos con AACC teniendo en cuenta sus necesidades socioemocionales. En este caso, la intervención se diseña directamente para un alumno de Educación Infantil.

A la hora de plantear esta propuesta, partimos desde una base inclusiva, más particularmente desde el concepto de escuela inclusiva. Usando esta como punto de partida para comenzar a crear y dar respuesta a las necesidades de cada alumno. Recogiendo los datos que hemos expuesto anteriormente, podemos afirmar que las AACC, pese a los nuevos estudios, siguen sin recibir una atención socioemocional correcta desde la escuela. Debido a que se sigue primando la importancia cognitiva frente a otras variables o factores. Los últimos estudios

realizados por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) recogen y abalan la vulnerabilidad socioemocional en la alta capacidad. Vinculando también ciertos riesgos psicopatológicos como la ansiedad, el miedo o incluso la depresión. En esta revisión, Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) también encuentran estudios que apoyan “una mayor excitabilidad, un estado de ánimo más deprimido, baja autoestima y autopercepción, mayor perfeccionismo o autoexigencia y vulnerabilidad a desarrollar dificultades emocionales” (pág. 70).

Sin embargo, destacan que aun así los estudios siguen siendo insuficientes y que sus conclusiones son preliminares debido a la falta de estos. Esto es fundamental para poder entender las necesidades de estos alumnos y darles las respuestas necesarias por parte de la escuela y también de la familia.

En el marco legislativo, encontramos las altas capacidades dentro de la ley superior de educación por cuanto a que en virtud de lo establecido en su artículo 5 y de los artículos 14 y 149.1 de la CE de aplicación a los alumnos con alta capacidad.

La L.O. 2/06, 3 de mayo, de Educación LOE, modificada por la L.O. 8/13, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la Educación hace referencia al alumnado con altas capacidades: algunos artículos acerca de la educación inclusiva (Art. 1b, 4.3, 71.3 y 121.2), otros como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, como el 71 y el 72, y los artículos 76-77, que contemplan el enriquecimiento curricular y la flexibilización como medidas adecuadas.

Haciendo especial mención a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 2013 en su artículo 76-77 donde se recogen las medidas especiales de enriquecimiento orientadas a satisfacer las necesidades de estos estudiantes, se menciona como necesidad la posible asincronía emocional que algunos de los alumnos de AACC pueden presentar recogiendo como herramienta de trabajo el enriquecimiento extracurricular.

Este enriquecimiento supone una medida de trabajo para las AACC pero al tenerse en cuenta el marco inclusivo en el que se presenta, las actuaciones se realizarán en el aula y con todo el grupo.

El enriquecimiento va dirigido a un ámbito menos cognitivo y más afectivo-social, por lo que los contenidos en si no son el motor principal, por ello, es la

herramienta de trabajo perfecta para diseñar nuestra intervención socioemocional. Para ello, vamos a usar como herramienta de enriquecimiento extracurricular una propuesta de intervención para alumnos de altas capacidades mediante una serie de actividades de entrenamiento en habilidades sociales.

El diseño de las actividades se va a basar en distintas metodologías y autores. Por un lado, seguimos las teorías de Renzulli, ya citadas en este trabajo anteriormente. En su modelo de enriquecimiento para toda la escuela, este autor menciona la importancia de aprender en una escuela inclusiva, el enriquecimiento de tipo II (Ranz, 2018) tiene en cuenta no solo a los alumnos de AACC sino a todos sus compañeros y cómo estos deben aprender en conjunto y de sus iguales para poder adquirir conocimientos realmente significativos.

Según Casanova (2007) el programa de enriquecimiento para la comunidad de Madrid entiende por habilidades sociales las siguientes variables: la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional. Sin embargo, para la elaboración de este programa vamos a tener en cuenta, y partiendo de las bases conceptuales de Goleman sobre la inteligencia emocional, las cinco aptitudes y habilidades básicas de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional learning):

- Autoconciencia: reconocimiento de los propios sentimientos y emociones para la futura gestión positiva de los mismo.
- Autoconciencia Social: identificación de sentimientos ajenos y comprensión de estos, empatía.
- Autogestión: gestión de las emociones.
- Toma de decisiones responsables: Conocer e identificar un problema o una conducta negativa y conseguir dar una buena solución a las mismas mediante la valoración de las posibles consecuencias.
- Habilidades interpersonales: mantener relaciones positivas con los otros, sabiendo gestionar y encontrar un balance entre lo que nosotros queremos y lo que quieren los otros.

Dentro de estas se engloban: suficiente motivación y persistencia en los proyectos, resistencia a la frustración, control de la impulsividad, gestión del estrés y empatía (Ahmed, 2010).

2.7 Metodología:

El programa de intervención se basa en distintos autores y teorías con el motivo de concretar el método idóneo para estos alumnos. Por ello, esta metodología sigue un modelo cognitivo-conductual y de enseñanza directa, debido a que nuestro objetivo es el de enseñar conductas sociales, como son ciertas habilidades sociales. Sin embargo, otras conductas de carácter cognitivo no son claramente observables porque tienen un componente personal, como son las emociones o los pensamientos.

La construcción de las actividades tendrá en cuenta estos aspectos y otros como la flexibilidad, para adaptarse a las necesidades propias de cada alumno. El aprendizaje activo y basado en los conocimientos previos de los alumnos como hilo conductor y siempre de forma colectiva. Todas las actividades se diseñan para que el alumno desarrolle las habilidades sociales en gran grupo (Casanova, 2007).

El programa de intervención se estructura a partir del programa de entrenamiento en habilidades sociales o PEHIS de Monjas (1993, 1999) este programa puede utilizarse para generar una mejora o un cambio en conductas desadaptadas o bien como medida preventiva ante posibles desajustes que podrían aparecer en las siguientes etapas. En este caso, este programa se diseña teniendo en cuenta ambas variables. En primer lugar, intentamos mejorar con este programa ciertas conductas de un alumno de Infantil diagnosticado con AACC y también para prevenir posibles problemas futuros en dicho alumno y al trabajarse con todo el grupo-clase para beneficio de sus compañeros.

Las habilidades de este programa se dividen en seis áreas de intervención diferentes (Monjas, 2000):

- Habilidades básicas de interacción social
- Habilidades para hacer amigos
- Habilidades conversacionales
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones
- Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales
- Habilidades para relacionarse con el adulto

Estas se aplican desde un ámbito multimodal, de esta manera, nos aseguramos de que al trabajar desde un conjunto las habilidades se adquieran desde un todo y su duración y efectividad sea mayor (Caballo, 1997).

En el momento de la ejecución y la puesta en práctica el programa sigue los siguientes puntos (Monjas, 2000):

- Instrucción verbal, diálogo y discusión
- Modelado
- Práctica
- Feedback y refuerzo
- Tareas para casa

Teniendo en cuenta esto, se han realizado algunas modificaciones tomando como ejemplo las técnicas de actuación de Casanova (2007) y las necesidades propias de nuestro programa:

- Modelado: consiste en la utilización de un modelo como ejemplo de imitación de conductas positivas para los estudiantes. En este caso pueden estar representados por los profesores o el grupo de iguales.
- Representación de papales: hace referencia a la práctica de conductas, tanto de manera simulada (Role-playing o dramatización) como situaciones del día a día que utilizamos de ejemplo para reforzar los aprendizajes (práctica oportuna).
- Refuerzo positivo y retroalimentación: Esto sucede después de la representación o la puesta en práctica, generando una respuesta para el alumno que hace de reforzador, para redirigir su conducta y que el alumno tome conciencia de cómo lo ha hecho y de si su actuación ha sido la adecuada.
- Tareas del programa: Consiste en facilitar diferentes recursos o escenarios socializadores donde el alumno pueda poner en práctica en el contexto escolar lo aprendido. Diferenciamos entre dinámicas de grupos o actividades, aprendizaje cooperativo o estrategias de compañero-tutor o debates.
- Tareas externas: El alumno debe poner en práctica lo aprendido en otros contextos y fuera del entrenamiento o programa.

2.8 Objetivos:

Este programa tiene como objetivo principal responder a las necesidades socioemocionales de los alumnos con altas capacidades mediante el desarrollo de su inteligencia emocional, así como sus habilidades sociales para mejorar tanto sus relaciones sociales como personales mediante el autoconocimiento.

A continuación, y dentro de cada técnica de actuación, se relatan los diferentes objetivos generales, basándonos en los distintos ámbitos socioemocionales en los que trabajaremos con las actividades, para dar lugar a su vez a objetivos más específicos de trabajo.

2.9 Técnicas de actuación:

En el siguiente esquema desglosamos las habilidades en subtemas de trabajo en los cuales vamos a basar nuestras actividades y técnicas de actuación:

1. Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones:
 - a. Identificación de las emociones
 - b. Regulación de las emociones
2. Habilidades de interacción social:
 - a. Asertividad
 - b. Empatía
3. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales:
 - a. Técnicas de relajación y respiración
 - b. Autocontrol

- Habilidades relacionadas con los sentimientos y la emociones:
 - **Identificación de emociones:**

Para poder trabajar nuestro desarrollo social es fundamental entender primero nuestras emociones y después, las de los demás. Las emociones constan de tres componentes, dos observables como son la respuesta fisiológica y el comportamiento y una tercera basada en la experiencia, esta nos permite

entender que las emociones son controlables y pueden llegar a controlarse mediante el aprendizaje (Alegría et al., 2015).

Objetivos:

- Conocer las emociones básicas.
- Reconocer las emociones básicas.
- Fomentar la escucha activa.
- Saber interpretar la comunicación no verbal.

Técnicas de actuación:

- Modelado: Se realiza a través de varios profesores mediante situaciones de asamblea, lugar donde todos los días se realiza una pequeña charla sobre como se sienten los alumnos.

Mediante los personajes del cuento infantil “El monstruo de colores” (monstruo rosa, monstruo rojo, monstruo azul...) se presentan varias situaciones usando los peluches como objetos dinamizadores mientras se presentan diferentes situaciones donde presentamos las emociones básicas.

A continuación, se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez os habéis sentido como el monstruo verde? ¿Cuándo?
- ¿Qué cosas os hacen sentir como el monstruo negro?
- ¿Cómo sabemos que el monstruo azul está triste?

Dramatización: Primero trabajamos las emociones delante de un espejo, cuando todos las hayan visto y les pongan nombre realizaremos un corro donde un niño saldrá al centro y tendrá que representar la emoción y los demás adivinarla. Después, la profesora le dirá a un niño en concreto una situación sin que los demás la escuchen, por ejemplo: “Jorge me quita el coche con el que estoy jugando” y ese niño debe gesticular la emoción que le sugiere esa situación para que el resto adivine la emoción.

- Retroalimentación: Se realiza mientras los alumnos responden las preguntas en la dramatización. Las profesoras van guiando sus respuestas y creando pequeños diálogos con los alumnos.

- Actividades:
 - Bingo de las emociones: Cada uno tiene un tablero con diferentes expresiones o gesto que simulan una emoción, la profesora imita estas y los niños deben encontrarlas y tacharlas, el que primero termine con todas gana.
 - El mural de las emociones: Cada día elegiremos una emoción, por ejemplo, la tristeza. La profesora les preguntará por esas cosas que les ponen tristes y cada uno deberá dibujarlo en el mural.
 - Lecturas: “El emocionómetro del inspector Drillo” y “Las emociones de Nacho”.
 - **Regulación de emociones:**

Después de trabajar cuales son las emociones e identificarlas es necesario tener herramientas para saber gestionarlas, tanto las propias como las de los demás, así nos aseguramos un buen control emocional tanto personal como social.

Objetivos:

- Aprender a reconocer emociones.
- Identificar cómo respondemos ante una emoción.
- Usar herramientas para responder positivamente ante la gestión de un conflicto o emoción.
- Gestionar emociones a través de la pintura y/o la música.

Técnicas de actuación:

- Modelado: Introducimos este nuevo bloque con el cuento “Tengo un volcán” donde utilizamos la emoción de la rabia como ejemplo de como gestionar esta emoción cuando la siento. Mediante la figura del volcán se representa la rabia y distinguimos entre dos escenarios: qué me produce a mi rabia o qué me enfada y qué hago cuando siento esto, así aprendemos a identificar las situaciones que nos llevan a sentir eso y los patrones de actuación.
- Dramatización: Continuando con lo trabajado en el bloque de conocer las emociones, volvemos a utilizar los ejemplos pasados y los desarrollamos,

por ejemplo: “Jorge me quita el coche con el que estoy jugando”, ya sabemos que emoción nos genera así que ahora debemos pensar en cómo actuamos y les sugerimos propuestas positivas para la gestión de suceso y esa emoción como: “me enfado porque yo estaba jugando con ese coche, pero le digo que podemos jugar juntos” o “me enfado pero se lo presto un rato porque se que él también quiere jugar y le digo que si después puede dejármelo de nuevo” y estas dramatizaciones se representan delante de los compañeros.

- Retroalimentación: Guiamos a los alumnos ante gestiones positivas y redirigimos las conductas o acciones negativas como “lloro” o “le pego”. Respetamos la espontaneidad de los alumnos en la dramatización para corregir estas respuestas.
- Actividades:
 - Ruleta de opciones: Realizamos una gran ruleta para colocarla en la clase, en algún lugar donde ellos puedan tener acceso sin problemas, por ejemplo, en el rincón de la calma. Diseñamos una ruleta y con la ayuda de los alumnos les pedimos que nos digan ejemplos de cosas que podemos hacer cuando sentimos ira, rabia, enfado... les explicamos que las opciones deben ser positivas y les damos ejemplos: leer un cuento, usar la botella de calma y respirar despacito, salir unos segundos de clase...
 - ¿Qué siento?: Presentamos esta actividad mediante un papel en blanco y les explicamos que deben cerrar los ojos y pensar cómo se sienten en ese momento y que no deben decirlo en voz alta, sino plasmarlo en el papel mediante dibujos o colores. Esta actividad es muy libre porque es interesante que desarrollen su creatividad y ver qué son capaces de hacer. Al terminar explican lo que han querido representar y cómo se han sentido.
- Habilidades de interacción social:
 - **Asertividad:**

La asertividad es una habilidad o estrategia que nos permite decir lo que pensamos de forma adecuada, expresar nuestros sentimientos sin llegar a

situaciones donde dañemos a los demás generando rechazo social o situaciones donde tendamos a complacer a los otros por no saber cómo expresar nuestros sentimientos. Esta habilidad es fundamental en infantil y en el caso concreto de nuestro alumno con AACC, esto puede ayudarle a gestionar muchos momentos de juego con sus iguales, al igual que al resto de sus compañeros (Monjas, 1993)

Objetivos:

- Entablar relaciones basadas en el respeto y la valoración mutua.
- Conseguir una buena autorregulación de las emociones y del autocontrol.
- Generar respuestas asertivas ante diferentes situaciones diarias.

Técnicas de actuación:

- Modelado: En este caso se utilizan como modelo tanto la tutora como los demás profesores que enseñan en el aula.
- Dramatización: Las profesoras utilizan momentos reales para representarlos en la asamblea. En este caso se realiza con marionetas para que los niños visionen la situación, mientras tanto se les realizan preguntas.
En este caso, la situación que se representa tiene que ver con un suceso que ocurre prácticamente a diario, cuando los niños se pelean por el primer sitio de la fila para salir al recreo. En muchas ocasiones se pelean por ser los primeros llegando a empujarse, hablarse mal, pegarse o el caso de acción contrario, el pasivo, cuando el niño se retira sin decir nada cuando sabe que ha llegado antes pero no sabe cómo expresarlo y prefiere evitar un conflicto.
- Retroalimentación: Se realizan preguntas y se deja hablar a los alumnos, la idea es que podamos corregir ciertas conductas o identificar y ensalzar las buenas respuestas. También se realizará cuando esto ocurra en el contexto escolar y fuera de la dramatización.
- Actividades: Realizamos lecturas de diferentes cuentos:
 - Canals Botines, M. (2014) Aprender a decir que no. Barcelona: Salvatella
 - Clemente, E. (2017) Si yo tuviera una púa. Emonautas

- **Empatía:**

La empatía es una habilidad que nos ayuda a ponernos en el lugar del otro, por tanto, es fundamental que la trabajemos dentro del grupo de habilidades de interacción. Según Alegría et al. (2015), los alumnos con altas capacidades pueden llegar a tener un nivel de empatía muy superior debido a su hipersensibilidad, aprender a manejar la empatía les ayudará a regular sus emociones y a tener relaciones satisfactorias con sus iguales.

Objetivos:

- Comprender las emociones de los demás.
- Ponerse en el lugar del otro y entender su punto de vista.
- Favorecer la cooperación.
- Aprender a reconocer, expresar y satisfacer las necesidades propias y ajenas.

Técnicas de actuación:

- Modelado: Primero, para presentar la habilidad se introduce el corto “ratón en venta” y se realizaron las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo creéis que se sentía el ratón cuando se reían de él?
 - ¿Nos tenemos que reír de los demás porque sean diferentes?
 - ¿Cómo os sentiríais vosotros si algún amigo se ríe de vosotros? ¿Por qué?
- Dramatización: Después, la profesora recrea una breve dramatización donde los alumnos van rotando, en unas ocasiones interpretan al ratón y en otras a los demás personajes (gusano, niños que se ríen, niño de la música).
- Retroalimentación: Tanto en las prácticas oportunas como en las actividades de modelado y dramatización se guía al alumno con la intención de que mejoren sus prácticas y entiendan que actuaciones son positivas y cuales negativas.
- Actividades:
 - El mural de la empatía

Realizamos una ronda de reflexión donde les preguntamos por situaciones de su día a día en las que ellos hayan sido empáticos con sus compañeros y ponemos ejemplos como: cuando no me rio de algún amigo por llevar gafas, cuando no me peleo con algún amigo de clase porque tiene un juguete que yo quiero... y les dejamos que compongan el mural de la empatía con sus dibujos para después explicarlos.

- **Lecturas:**

Realizamos lecturas de cuentos infantiles que trabajan la empatía como: “Cinco minutos de paz” y “Esto no es una selva”.

- Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales:

Este último bloque está muy relacionado con la gestión de emociones, dando prioridad y facilitando diferentes técnicas para la resolución de posibles conflictos ante diferentes escenarios.

- **Técnicas de relajación y respiración:**

Cuando hemos aprendido a reconocer una emoción que nos afecta negativamente y que no nos beneficia debemos aprender también a gestionarla a nivel interno, anteriormente aprendimos a gestionar una emoción y nos entrenamos en cómo gestionar una interacción social, pero es la falta de recursos personales lo que genera un malestar mucho mayor que en muchos casos puede derivar en ansiedad, estrés o depresión, por ello, la relajación es una técnica que provoca alivio y descarga emocional y que supone muchos beneficios para los niños (Snel. E., 2013).

Objetivos:

- Construir estrategias para liberar emociones negativas.
- Eliminar tensiones musculares producidas por ansiedad o estrés.
- Mejorar la atención y la concentración.

Técnicas de actuación:

- Modelado: Introducimos esta actividad con el cuento “Respira” y trabajamos la diferentes posturas y situaciones que se narran en el cuento.

- Dramatización: En gran grupo, les pedimos que nos digan situaciones en las que ellos creen que pueden necesitar relajarse y las representamos. Por ejemplo, “yo anoche no me podía dormir, estaba muy nervioso porque al día siguiente iba a ir al médico”.
- Retroalimentación: Se evalúa con la ayuda de las profesoras las posibles respuestas y las actuaciones.
- Actividades:
 - La botella de la calma: Utilizamos este recurso para relajarnos mediante su poder calmante. Estas botellas nos ayudan a canalizar ciertas emociones destructivas porque al concentrarnos en lo que hay en su interior acompasamos nuestra respiración y nuestro ritmo cardíaco consiguiendo una sensación de calma.
 - “Lazy 8 breathing”: Esta técnica consiste en recuperar el estado de calma mediante la respiración. Mediante un pequeño recorrido con forma de 8 (anexo 4) el alumno recorre la figura con el dedo mientras en uno de los lados expira y en otro inspira. Con esto conseguimos distraer su atención de la situación que produce rabia o ira y controlar poco a poco la respiración hasta volver a la calma.
 - Masajes en pareja: Esta técnica no se realiza justo después del momento de tensión o para volver a la calma, pero si funciona para liberar tensiones ya acumuladas por situaciones de estrés o ansiedad.

- **Autocontrol:**

El autocontrol hace referencia a la capacidad de controlar nuestras emociones, sobre todo, cuando las emociones son fuertes como la ira o el miedo (Snel. E., 2013). Hay muchas situaciones que pueden llevarnos a perder la perspectiva y hacer que nos dejemos llevar por nuestros sentimientos, en este bloque también trabajaremos la tolerancia a la frustración y el control de la ira.

Objetivos:

- Controlar nuestras emociones ante un conflicto.
- Transformar emociones negativas sin reprimirlas.

- Utilizar alternativas para actuar de manera positiva ante algo que me frustra.

Técnicas de actuación:

- Modelado: Introducimos este bloque con el cuento “La tortuga” donde se nos presenta la historia de Tortuguita, una tortuga a la que le gusta mucha jugar y ver la televisión, pero no le gustaba ir al colegio y cuando tenía que ir lloraba, gritaba y se peleaba con todos. Al exponer este conflicto, generamos diferentes preguntas:
 - ¿Os habéis sentido alguna vez tan enfadados?
 - ¿Qué hacéis cuando estáis tan enfadados por algo?
 - ¿Vosotros tenéis también algo parecido al caparazón de Tortuguita?
- Dramatización: En gran grupo, exponemos otras situaciones en las que debemos pensar primero y usar nuestro “caparazón” para respirar y pensar antes de llorar, pegar o gritar. Se representan algunas de las situaciones delante de los compañeros.
- Retroalimentación: En este caso, ocurre cuando las profesoras intervienen en las dramatizaciones para corregir ciertas conductas o para crear debate o dialogo.
- Actividades:
 - Caparazón: Siguiendo con el cuento, vamos a trabajar la idea de encontrar un lugar donde poder respirar y generar espacios para pensar. Aunque el caparazón está en cada uno de nosotros, está bien empezar generando un espacio físico y real sobre todo cuando los niños son tan pequeños. Por ello, realizamos un caparazón entre todos donde podemos añadir frases o dibujos que nos den paz y calma y lo colocamos en el rincón de la calma de nuestra clase. La idea es que, ante una frustración o emoción fuerte como la rabia, los niños al ver el caparazón recuerden que primero deben pensar, respirar y buscar alternativas sin necesidad de llegar a tener una rabieta.
 - Juegos competitivos: Estos juegos suelen generar muchos conflictos debido a la importancia de ganar. La frustración es algo inevitable y, de hecho, no debemos evitar que los niños la sufran

porque existe en el día a día, pero si podemos usar diferentes estrategias para que en ciertas ocasiones los niños tengan las expectativas claras.

En este caso, elegimos un juego al azar, como puede ser el “memory”. Lo primero que hacemos es explicarles que cada uno debe encontrar dos cartas iguales para poder ganar, sin embargo, dejamos claros que el objetivo principal no es llevarse más cartas, sino, pasárnoslo bien con nuestros compañeros. Cuando los niños tienen el objetivo claro, la expectativa cambia y también redirigimos la frustración.

2.10 Temporalización:

Esta propuesta de intervención cuenta con 3 grandes bloques de trabajo divididos en tres tipos de habilidades, dentro de estas encontramos otros dos bloques de trabajo. Cada bloque se realiza en un mes diferente, con la idea de que el proyecto dure unos tres meses, aunque se plantea de forma flexible.

Esta sería una propuesta para la realización de la intervención:

Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones: ○ Identificación de emociones Del 7 al 11 de marzo del 2022	Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones: ○ Regulación de emociones Del 21 al 25 de marzo del 2022
Habilidades de interacción social: ○ Asertividad Del 4 al 8 de abril del 2022	Habilidades de interacción social: ○ Empatía Del 18 al 22 de abril del 2022
Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales: ○ Técnicas de relajación y respiración Del 2 al 6 de mayo del 2022	Habilidades para afrontar problemas interpersonales: ○ Autocontrol Del 16 al 20 de mayo del 2022

2.11 Evaluación:

La evaluación es una técnica que nos permite conocer la validez de nuestra intervención y a la vez nos aporta la información necesaria para realizar mejoras o implementar si fuera necesario. En este caso, se realizó una primera evaluación inicial para conocer a fondo las necesidades del alumno con altas capacidades, pero también sería conveniente realizar una evaluación al grupo-clase ya que también van a recibir la intervención, esta se realiza mediante el “Procedimiento

Sociométrico para Profesorado (PS-P)” (Monjas et al., 1998) y a continuación, realizamos el “Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A)”. (ANEXO 5)

A continuación, realizamos una evaluación procesual, esta se realiza mientras ponemos en práctica nuestra intervención y se usa para recoger datos, evaluamos tanto las técnicas de dramatización como modelado y las actividades propuestas en cada módulo, la información se recoge principalmente por la profesora mediante hojas de observación. (ANEXO 6)

Destacamos que para la evaluación se podrán tener en cuenta otras técnicas de obtención de información como análisis de producciones, intercambios orales en las asambleas, hojas de registro u observadores externos.

Por último, siguiendo el modelo de Monjas y evaluando su metodología realizamos una evaluación del programa mediante el “Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)” (Monjas, 1993) (ANEXO 7).

Este cuestionario se realiza como evaluación inicial y final para ver la evolución de los alumnos y los resultados del programa. Se realiza tanto por los padres como por el profesorado.

Conclusiones:

En este último punto, destacamos diferentes reflexiones centradas en las investigaciones realizadas para la consecución de este trabajo, así como su próxima puesta en marcha.

Las investigaciones sobre las características socioemocionales en los alumnos de altas capacidades son insuficientes. Actualmente, se realizan muchas más investigaciones basadas en las características cognitivas. Lo mismo ocurre con la franja de edad, actualmente las investigaciones se realizan, sobre todo, en alumnos de secundaria, lo que ha dificultado gravemente la obtención de información tanto para este proyecto en sí como para poder detectar e identificar las necesidades de estos alumnos, así como sus vulnerabilidades, rasgos o peculiaridades y las posibles formas de dar soluciones mediante herramientas más precisas de obtención de información y de prevención de posibles problemas.

En cuanto a la puesta en marcha de este proyecto, encontramos varias limitaciones que nos pueden suponer un problema en el futuro. Este proyecto se llevará a cabo desde el departamento de orientación en constante comunicación con ciertos profesores del centro. Sin embargo, el equipo de orientación ha sufrido modificaciones de personal, por lo que será necesaria una revisión con los nuevos responsables. En cuanto al personal docente, contamos con la implicación total de la tutora del aula y de la profesora de inglés, sin embargo, es posible que falte personal para realizar observaciones en el aula.

Por último, resaltamos que las actividades aun no se han podido llevar a cabo, pero se realizarán este curso. Se ha observado una buena implicación por parte de todos los participantes y esperamos que el proyecto obtenga buenos resultados y, sobre todo, ayude a generar nuevas estrategias tanto al alumnado de altas capacidades como al resto de los alumnos.

Bibliografía:

AHMED, M. D. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.

Alegría, R. E., Pérez, J. L., & Ruiz, F. (2015). *A mí no me parece. Casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Ediciones Paraninfo, SA.

Alencar, E. S. D. (2008). *Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades*. Revista de Psicología, 26(1), 45-64.

Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Rev. Psicol. Educ*, 16, 60-74.

Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M^a. A., Jiménez, S. y Pérez, J. (2006). Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Navacarnero: A, Machado Libros

Caballo, V. E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Calero, M. D., García, M. B., & Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, 2007.

Casanova, M. A. (2007). Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid. *Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa*.

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.

Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación. Madrid: TEA Ediciones.

Lacambra, A. M. M., Gracia, P. R., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOJA nº 203 de 17 de octubre de 2011.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).

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*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Monjas, M. I., & González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa – CIDE. *Colección: Investigación*, (146).
- Monjas, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. *Valladolid: MI Monjas*.
- Peñaherrera-Vélez, M. J., Cobos-Cali, M., Dávila-Pontón, Y., & Vélez-Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 401-410.
- Peterson, J. S. (2009). *Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs*. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Ranz, R. (2018). El modelo de Enriquecimiento para toda la escuela de Renzulli (I) [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/1YAdscQ>
- Sánchez, A. (2013) *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén: Zumaque
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres*. Editorial Kairós.
- Soriano, M y Presentación M. J. (2002). *Altas Capacidades Intelectuales: Concepto, Identificación y características, en VVAA "Dificultades de Aprendizaje e intervención Psicopedagógica"*, Sanz y Torres, Madrid.
- TIJADA, P. (2018). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 2(1). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., ... & Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa. Madrid, España: Universidad de Alcalá*.

Anexos:

Anexo 1: Entrevista con la familia

Esta entrevista inicial con la familia fue semiestructurada y se llevó a cabo entre el orientador y las madres del alumno.

Las preguntas se realizaron con ayuda del departamento de orientación del centro y el libro “A mi no me parece” de Eva R. Alegría, José Luis Pérez y Félix Ruiz Mahamud.

- ¿Responde correctamente ante las distintas emociones?
- ¿Le cuesta entender lo que sienten los demás?
- ¿Siente especial pena o tristeza hacia lo que les pasa a los otros?
- ¿Cuándo jugáis en casa a algún juego de mesa suele enfadarse si pierde?
- ¿Suele pensar o alegar que todo es “injusto”?
- ¿Suele sentirse insatisfecho ante la resolución de algo o ante respuestas o resultados?
- ¿Suele centrarse en lo negativo de las cosas?
- ¿Es miedoso?
- ¿Suele planificar las cosas al detalle y con mucho control?
- ¿Habláis normalmente con él de sus emociones?
- ¿Es caprichoso?
- ¿Alguna vez ha mencionado si se considera malo o tonto?
- ¿Es impaciente?

Anexo 2 y 3: TEST SENA

Test para la familia:

SENA

3 a 6 años

Infantil
FAMILIA

DATOS DEL NIÑO

Nombre: Sexo: Varón Mujer Edad: años meses días

Centro / Colegio: Curso: Fecha de evaluación: día mes año

¿Tiene algún problema médico?
 No Sí. Especifique:

¿Ha recibido alguna vez un diagnóstico psicológico o neurológico?
 No Sí. Especifique:

¿Cómo considera que se desenvuelve el niño en su día a día?
 Muy satisfactoriamente Sin dificultades importantes Con algunas dificultades Con muchas dificultades

DATOS DEL INFORMADOR

Nombre:

Relación con el evaluador: Madre Padre Abuelo/a Cuidador Tutor legal Otra

Instrucciones

En este cuadernillo encontrará varias frases que describen comportamientos que pueden mostrar los niños. Por favor, lea detenidamente cada una de ellas e indique con qué frecuencia su hijo o familiar ha mostrado esos comportamientos **durante los últimos 6 meses**.

Para responder tendrá que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si el niño **NUNCA** o **CASI NUNCA** muestra esa conducta marque el **1**.
- Si el niño muestra esa conducta **POCAS VECES** marque el **2**.
- Si el niño muestra esa conducta **ALGUNAS VECES** marque el **3**.
- Si el niño muestra esa conducta **MUCHAS VECES** marque el **4**.
- Si el niño **SIEMPRE** o **CASI SIEMPRE** muestra esa conducta marque el **5**.

Fíjese en los siguientes ejemplos:

1. Parece contento.	1 2 3 4 5
2. Habla muy deprisa.	1 2 3 4 5
3. Se muerde las uñas.	1 2 3 4 5

En la primera frase, la persona que ha respondido este ejemplo considera que su hijo o familiar parece contento siempre y por eso ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones el niño habla muy deprisa, pero no son muchas. Por último, en la tercera frase ha marcado la opción 1 (NUNCA o CASI NUNCA) porque nunca ha visto al niño morderse las uñas.

Para anotar sus contestaciones a cada frase debe rodear la opción que haya elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase desea cambiar su respuesta, borre completamente la marca y rodee la nueva opción que desee marcar.

Es importante que responda a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco. Cuando no sepa qué responder o tenga dudas, marque la opción que considere que REFLEJA MEJOR el comportamiento de su hijo o familiar durante los últimos meses, aunque no esté completamente seguro.

RECUERDE: Contestar a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.

Si tiene alguna duda consulte a la persona que le ha entregado este cuadernillo.

	1	2	3	4	5
	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
1. Se lleva bien con los demás.	1	2	3	4	5
2. Se adapta bien a los cambios en las rutinas diarias.	1	2	3	4	5
3. Olvida cosas importantes al poco tiempo de habérselas dicho.	1	2	3	4	5
4. Es vergonzoso.	1	2	3	4	5
5. Se queja de dolores de vientre o estómago.	1	2	3	4	5
6. Se asusta con facilidad.	1	2	3	4	5
7. Está muy serio.	1	2	3	4	5
8. Es muy inquieto.	1	2	3	4	5
9. Se muestra más torpe que otros niños de su edad.	1	2	3	4	5
10. Duerme mal.	1	2	3	4	5
11. Es miedoso.	1	2	3	4	5
12. Pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna.	1	2	3	4	5
13. Evita jugar o hacer actividades con otros niños.	1	2	3	4	5
14. Parece desanimado.	1	2	3	4	5
15. Cuando está conmigo está muy irritable.	1	2	3	4	5
16. Cambia de humor con mucha rapidez.	1	2	3	4	5
17. Procura pasar desapercibido.	1	2	3	4	5
18. Cuando está en la mesa juguetea constantemente con los cubiertos o con lo que haya encima de ella.	1	2	3	4	5
19. Protesta por todo lo que le digo.	1	2	3	4	5
20. Se comporta de forma rara o peculiar.	1	2	3	4	5
21. Se aísla de los demás.	1	2	3	4	5
22. Intenta consolar a los demás cuando se sientan mal.	1	2	3	4	5
23. Le cuesta pronunciar algunas palabras o sonidos.	1	2	3	4	5
24. Parece apagado.	1	2	3	4	5
25. Corre por lugares en los que sabe que no puede hacerlo (p. ej., en la casa, en las tiendas...).	1	2	3	4	5
26. Se pone nervioso cuando los demás le miran.	1	2	3	4	5
27. Se pone furioso.	1	2	3	4	5
28. Persiste en el mismo error una y otra vez.	1	2	3	4	5
29. Parece muy nervioso sin motivo aparente.	1	2	3	4	5
30. Evita algunas situaciones porque le ponen muy nervioso.	1	2	3	4	5
31. Se muestra frío o distante.	1	2	3	4	5
32. Desobedece.	1	2	3	4	5
33. Si hay niños cerca, intenta unirse a sus juegos.	1	2	3	4	5
34. Parece apático, sin ganas.	1	2	3	4	5
35. Expresa adecuadamente sus emociones (p. ej., "Estoy triste por algo que me han dicho").	1	2	3	4	5
36. Está más pendiente de lo que ocurre a su alrededor que de lo que tiene que hacer.	1	2	3	4	5
37. Se bloquea con facilidad.	1	2	3	4	5
38. Su humor cambia mucho a lo largo del día.	1	2	3	4	5
39. Se muestra muy tímido ante personas poco conocidas.	1	2	3	4	5
40. Se preocupa.	1	2	3	4	5
41. Insulta.	1	2	3	4	5
42. Vocaliza sonidos sin sentido de manera repentina y repetitiva.	1	2	3	4	5
43. Explota con facilidad.	1	2	3	4	5
44. Interrumpe a otras personas cuando están hablando.	1	2	3	4	5
45. Aprende las cosas más despacio que otros niños de su edad.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
46. Es solitario.	1	2	3	4	5
47. Hace cosas para ponerme a prueba o desafiarme.	1	2	3	4	5
48. Sus compañeros le insultan o se burlan de él.	1	2	3	4	5
49. Hay que explicarle varias veces las cosas para que las entienda.	1	2	3	4	5
50. Presta poca atención a los detalles.	1	2	3	4	5
51. Se queja de dolores de cabeza.	1	2	3	4	5
52. Es sociable.	1	2	3	4	5
53. Le molesta que haya cambios en su entorno.	1	2	3	4	5
54. Tiene algunos miedos exagerados.	1	2	3	4	5
55. Es agresivo.	1	2	3	4	5
56. Está sin energía, como apagado.	1	2	3	4	5
57. Es muy tímido.	1	2	3	4	5
58. Se balancea rítmicamente sobre sí mismo sin razón aparente.	1	2	3	4	5
59. Pierde el control cuando se enfada o enoja.	1	2	3	4	5
60. Le cuesta esperar y respetar los turnos.	1	2	3	4	5
61. Sus reacciones emocionales son impredecibles.	1	2	3	4	5
62. Tiene mucho miedo a cometer errores.	1	2	3	4	5
63. Le cuesta hacer cosas que otros niños de su edad hacen.	1	2	3	4	5
64. Se queja de molestias corporales (dolores, picores...).	1	2	3	4	5
65. Repite lo último que se le dice.	1	2	3	4	5
66. Le gusta más jugar el solo que con otros niños.	1	2	3	4	5
67. Se pone nervioso cuando tiene que hablar con otros niños.	1	2	3	4	5
68. Su mirada es trista, sin brillo.	1	2	3	4	5
69. Se lesiona a sí mismo.	1	2	3	4	5
70. Rechaza los besos u otras muestras de cariño.	1	2	3	4	5
71. Cuando se enfada o enoja, grita a los demás.	1	2	3	4	5
72. Se niega a hacer las cosas que le pido.	1	2	3	4	5
73. Cuando me siento mal, se da cuenta.	1	2	3	4	5
74. Se deja llevar por sus emociones.	1	2	3	4	5
75. Cuesta captar su atención aunque se le hable directamente a la cara.	1	2	3	4	5
76. Está solo.	1	2	3	4	5
77. Le cuesta permanecer sentado aunque sea poco tiempo.	1	2	3	4	5
78. Amenaza.	1	2	3	4	5
79. Tiene ataques de ira repentinos.	1	2	3	4	5
80. Habla con un ritmo o un tono de voz extraño.	1	2	3	4	5
81. Se preocupa por las cosas antes de que pasen.	1	2	3	4	5
82. Exagera sus molestias físicas para que le hagan más caso.	1	2	3	4	5
83. Le cuesta expresar sus emociones.	1	2	3	4	5
84. Intimida a otros.	1	2	3	4	5
85. Le cuesta adaptarse a situaciones novedosas.	1	2	3	4	5
86. Se enfada o contesta con malos modos a otros adultos.	1	2	3	4	5
87. Me rechaza cuando intento calmarle.	1	2	3	4	5
88. Actúa de forma impulsiva.	1	2	3	4	5
89. Dice que hace todo mal.	1	2	3	4	5
90. Sonríe.	1	2	3	4	5
91. Le cuesta expresar lo que quiere decir.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
92. Comete errores por descuido o distracción.	1	2	3	4	5
93. Cuando habla con personas poco conocidas, utiliza un tono bajo o le tiembla la voz.	1	2	3	4	5
94. Tiene dificultades en el habla.	1	2	3	4	5
95. Se queja de estar enfermo aunque el médico dice que todo está bien.	1	2	3	4	5
96. Hace las cosas sin ganas, como si no tuviera energía.	1	2	3	4	5
97. Se enfrenta a mí cuando le regaño.	1	2	3	4	5
98. Se adapta con facilidad a los juegos de otros niños.	1	2	3	4	5
99. Tira o rompe cosas cuando ve enfada o enoja.	1	2	3	4	5
100. Repite una y otra vez los mismos movimientos sin sentido.	1	2	3	4	5
101. Sus compañeros de clase le aíslan.	1	2	3	4	5
102. Le cuesta mantener su atención en lo que está haciendo.	1	2	3	4	5
103. Siente pánico ante ciertas cosas.	1	2	3	4	5
104. Pega a otros niños.	1	2	3	4	5
105. Le afectan mucho cosas sin importancia.	1	2	3	4	5
106. Toca todo lo que ve en la casa de otras personas o en los comercios.	1	2	3	4	5
107. Hace amigos con facilidad.	1	2	3	4	5
108. Tiene miedo de algún compañero de clase.	1	2	3	4	5
109. Está triste.	1	2	3	4	5
110. Le cuesta hacer las cosas despacio.	1	2	3	4	5
111. Dice que tiene náuseas o ganas de vomitar.	1	2	3	4	5
112. Cuando se hace daño o se encuentra mal no quiere que le toquen.	1	2	3	4	5
113. Es inseguro.	1	2	3	4	5
114. Parece incómodo cuando está con otros niños de su edad.	1	2	3	4	5
115. Sus intereses son extraños e inusuales.	1	2	3	4	5
116. Le cuesta controlar sus emociones.	1	2	3	4	5
117. Le cuesta trabajar en la misma tarea durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
118. Nota cuando los demás están preocupados y les pregunta qué les pasa.	1	2	3	4	5
119. Empuja a otros niños.	1	2	3	4	5
120. Las preocupaciones le duran mucho tiempo.	1	2	3	4	5
121. Evita mirarme a la cara cuando le hablo o le tomo en brazos.	1	2	3	4	5
122. Cuando se enfada o enoja golpea los muebles o da portazos.	1	2	3	4	5
123. Se muestra impaciente.	1	2	3	4	5
124. Evita relacionarse con otros niños.	1	2	3	4	5
125. Las cosas le hacen menos ilusión que antes.	1	2	3	4	5
126. Es amable.	1	2	3	4	5
127. Se queja de dolores musculares en alguna parte del cuerpo.	1	2	3	4	5
128. Es cariñoso conmigo.	1	2	3	4	5
129. Tiene emociones muy intensas (alegría, llanto, enfados...).	1	2	3	4	5
130. Se da cuenta cuando alguien se siente mal.	1	2	3	4	5
131. Es simpático con los que le rodean.	1	2	3	4	5

FIN DEL QUESTIONARIO

Test para el profesorado:

SENA

3 a 6 años Infantil ESCUELA

DATOS DEL ALUMNO

Nombre: _____ Sexo: Varón Mujer Edad: 5 años

Centro / Colegio: _____ Curso: _____ Fecha de evaluación: _____

¿Cómo considera que el alumno se desenvuelve en su día a día?

Muy satisfactoriamente Sin dificultades importantes Con algunas dificultades Con muchas dificultades

DATOS DEL INFORMADOR

Nombre: _____ Relación con el evaluado: Tutor Profesor Orientador

Otro _____

¿Desde hace cuántos MESES conoce a este alumno? _____ ¿Cuánto de bien conoce al alumno? (D= nada; 10= muy bien) _____

Instrucciones

En este cuadernillo encontrará varias frases que describen comportamientos que pueden mostrar los niños. Por favor, lee detenidamente cada una de ellas e indique con qué frecuencia el alumno que está valorando ha mostrado esos comportamientos durante los últimos 6 meses.

Para responder tendrá que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si el alumno **NUNCA** o **CASI NUNCA** muestra esa conducta marque el 1.
- Si el alumno muestra esa conducta **POCAS VECES** marque el 2.
- Si el alumno muestra esa conducta **ALGUNAS VECES** marque el 3.
- Si el alumno muestra esa conducta **MUCHAS VECES** marque el 4.
- Si el alumno **SIEMPRE** o **CASI SIEMPRE** muestra esa conducta marque el 5.

Fíjese en los siguientes ejemplos:

1. Parece contento.	1 2 3 4 5
2. Habla muy deprisa.	1 2 3 4 5
3. Se muerde las uñas.	1 2 3 4 5

En la primera frase, la persona que ha respondido este ejemplo considera que el alumno que está valorando parece contento siempre y por eso ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones habla muy deprisa, pero no son muchas. Por último, en la tercera frase ha marcado la opción 1 (NUNCA o CASI NUNCA) porque nunca ha visto al alumno morderse las uñas.

Para anotar sus contestaciones a cada frase debe rodear la opción que haya elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase desea cambiar su respuesta, borre completamente la marca y rodee la nueva opción que desee marcar.

Es importante que responda a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco. Cuando no sepa qué responder o tenga dudas, marque la opción que considere que REFLEJA MEJOR el comportamiento del alumno durante los últimos meses, aunque no esté completamente seguro.

RECUERDE: Contestar a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.
Si tiene alguna duda, pregunte a la persona que le ha entregado este cuadernillo.

	1 Nunca o casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre o casi siempre
1. Se lleva bien con los demás.	1	2	3	4	5
2. Le cuesta adaptarse a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
3. Escucha atentamente lo que dice el profesor durante la clase.	1	2	3	4	5
4. Es vergonzoso.	1	2	3	4	5
5. Expresa adecuadamente sus emociones (p. ej., «Estoy triste por algo que me han dicho»).	1	2	3	4	5
6. Es muy inquieto.	1	2	3	4	5
7. Se queja de dolores de vientre o estómago.	1	2	3	4	5
8. Está muy serio.	1	2	3	4	5
9. Se asusta con facilidad.	1	2	3	4	5
10. Interrumpe a otras personas cuando están hablando.	1	2	3	4	5
11. Pasa mucho tiempo haciendo actividades en solitario.	1	2	3	4	5
12. Parece apagado.	1	2	3	4	5
13. Parece muy nervioso sin motivo aparente.	1	2	3	4	5
14. Olvida las tareas y encargos que tenía que hacer.	1	2	3	4	5
15. Se da cuenta cuando alguien se siente mal.	1	2	3	4	5
16. Se preocupa.	1	2	3	4	5
17. Necesita mucho tiempo para adaptarse a las personas que conoce poco (p. ej., un nuevo profesor, un nuevo cuidador...).	1	2	3	4	5
18. Tira o rompe cosas cuando se enfada o enoja.	1	2	3	4	5
19. Persiste en el mismo error una y otra vez.	1	2	3	4	5
20. Responde precipitadamente, sin pensar mucho la respuesta.	1	2	3	4	5
21. Habla con un ritmo o un tono de voz extraños.	1	2	3	4	5
22. Se pone nervioso cuando los demás le miran.	1	2	3	4	5
23. Parece apático, sin ganas.	1	2	3	4	5
24. Se muestra más torpe que otros niños de su edad.	1	2	3	4	5
25. Si hay niños cerca, intenta unirse a sus juegos.	1	2	3	4	5
26. Tiene mucho miedo a cometer errores.	1	2	3	4	5
27. Cambios de humor con mucha rapidez.	1	2	3	4	5
28. Se asila de los demás.	1	2	3	4	5
29. Se queja de dolores de cabeza.	1	2	3	4	5
30. Se lesiona a sí mismo.	1	2	3	4	5
31. Muestra sonidos sin sentido de manera repentina y repetitiva.	1	2	3	4	5
32. Parece desanimado.	1	2	3	4	5
33. Se le caen las cosas de las manos o las manipula torpemente.	1	2	3	4	5
34. Se bloquea con facilidad.	1	2	3	4	5
35. Pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna.	1	2	3	4	5
36. Sus compañeros le insultan o se burlan de él.	1	2	3	4	5
37. Tiene algunos miedos exagerados.	1	2	3	4	5
38. Cuando se enfada o enoja golpea los muebles o da portazos.	1	2	3	4	5
39. Insulta.	1	2	3	4	5
40. Desobedece.	1	2	3	4	5
41. Está solo.	1	2	3	4	5
42. Corre por lugares en los que sabe que no pueda hacerlo (p. ej., en los pasillos del colegio, en el aula...).	1	2	3	4	5
43. Su humor cambia mucho a lo largo del día.	1	2	3	4	5
44. Es muy tímido.	1	2	3	4	5
45. Hace amigos con facilidad.	1	2	3	4	5
46. Sus reacciones emocionales son impredecibles.	1	2	3	4	5
47. Intimida a otros.	1	2	3	4	5
48. Le cuesta expresar lo que quiere decir.	1	2	3	4	5
49. Protesta por todo lo que le digo.	1	2	3	4	5
50. Hace o dice lo primero que pasa por su cabeza.	1	2	3	4	5
51. Le cuesta expresar sus emociones.	1	2	3	4	5

FIN DEL CUESTIONARIO

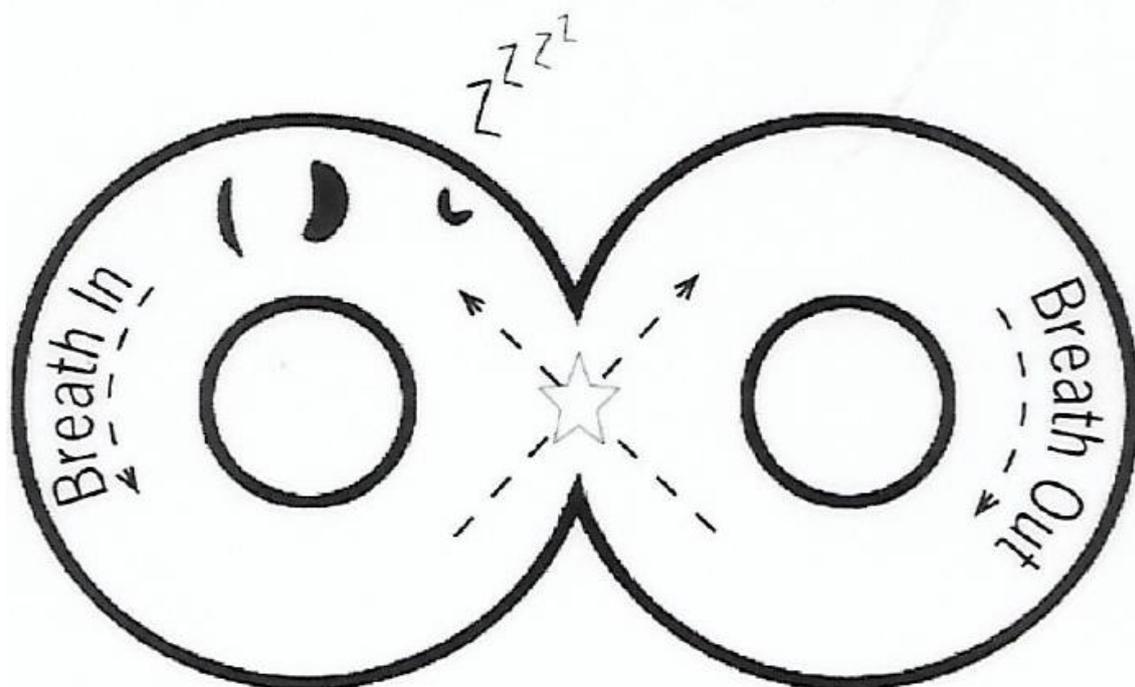
Por favor, compruebe que ha respondido a todas las frases.

	1 Nunca o casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre o casi siempre
52. Se queja de dolores musculares en alguna parte del cuerpo.	1	2	3	4	5
53. Su mirada es triste, sin brillo.	1	2	3	4	5
54. Tiene ataques de ira repentinos.	1	2	3	4	5
55. Sus intereses son extraños e insuales.	1	2	3	4	5
56. Siente pánico ante ciertas cosas.	1	2	3	4	5
57. Le cuesta mantener su atención en lo que está haciendo.	1	2	3	4	5
58. Evita relacionarse con otros niños.	1	2	3	4	5
59. Hace cosas para ponerse a prueba o desafiarse.	1	2	3	4	5
60. Sus compañeros de clase le aislan.	1	2	3	4	5
61. Tiene dificultades en el habla.	1	2	3	4	5
62. Está más pendiente de lo que ocurre a su alrededor que de lo que tiene que hacer.	1	2	3	4	5
63. Se pone furioso.	1	2	3	4	5
64. Pega a otros niños.	1	2	3	4	5
65. Le cuesta hacer las cosas despacio.	1	2	3	4	5
66. Le afectan mucho cosas sin importancia.	1	2	3	4	5
67. Repite una y otra vez los mismos movimientos sin sentido.	1	2	3	4	5
68. Se preocupa por las cosas antes de que pasen.	1	2	3	4	5
69. Permanece solo durante los recreos.	1	2	3	4	5
70. Es amable.	1	2	3	4	5
71. Las cosas le hacen menos ilusión que antes.	1	2	3	4	5
72. Le molesta que haya cambios en su entorno.	1	2	3	4	5
73. Procura pasar desapercibido.	1	2	3	4	5
74. Parece no darse cuenta de que hay personas a su alrededor.	1	2	3	4	5
75. Hay que explicarle varias veces las cosas para que las entienda.	1	2	3	4	5
76. Se niega a hacer las cosas que le pido.	1	2	3	4	5
77. Es simpático con los que le rodean.	1	2	3	4	5
78. Empuja a otros niños.	1	2	3	4	5
79. Se deja llevar por sus emociones.	1	2	3	4	5
80. Evita jugar o hacer actividades con otros niños.	1	2	3	4	5
81. Cuando se enfada o enoja, grita a los demás.	1	2	3	4	5
82. Se queja de molestias corporales (dolores, picor, etc.).	1	2	3	4	5
83. Presta poca atención a los detalles.	1	2	3	4	5
84. Se levanta de la silla muchas veces cuando no debe (p. ej., en clase, en el comedor...).	1	2	3	4	5
85. Las preocupaciones le duran mucho tiempo.	1	2	3	4	5
86. Se adapta con facilidad a los juegos de otros niños.	1	2	3	4	5
87. Es agresivo.	1	2	3	4	5
88. Se enfrenta o contesta con malas formas a otros adultos.	1	2	3	4	5
89. Es inseguro.	1	2	3	4	5
90. Dice que tiene náuseas o ganas de vomitar.	1	2	3	4	5
91. Se comporta de forma rara o peculiar.	1	2	3	4	5
92. Necesita más ayuda que otros niños para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
93. Es sociable.	1	2	3	4	5
94. Explora con facilidad.	1	2	3	4	5
95. Hace las cosas sin ganas, como si no tuviera energía.	1	2	3	4	5
96. Le cuesta explicar por qué está triste cuando se le pregunta.	1	2	3	4	5
97. Le cuesta esperar y respetar los turnos.	1	2	3	4	5
98. Tiene miedo de algún compañero de clase.	1	2	3	4	5
99. Exagera sus molestias físicas para que le hagan más caso.	1	2	3	4	5
100. Los demás lo eligen para hacer actividades.	1	2	3	4	5
101. Muestra un comportamiento más infantil de lo que corresponde a su edad.	1	2	3	4	5
102. Pierde objetos personales (cuadernos, lápices, el abrigo...).	1	2	3	4	5

FIN DEL CUESTIONARIO

Por favor, compruebe que ha respondido a todas las frases.

Lazy 8 Breathing



Anexo 5: “Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P)” (Monjas et al., 1998).

Utilizamos esta estrategia para conocer el punto de vista del profesor sobre la popularidad y la aceptación de sus alumnos, este recurso mezcla nominación y ranking. La idea es que los profesores construyan tres grupos diferentes y separen a los alumnos en: rechazados, aceptados e ignorados en relación con su aceptación dentro del grupo-clase. Se realiza sin preguntar a los alumnos, solo teniendo en cuenta las observaciones del profesor.

Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A):

Este procedimiento se realiza en Infantil mediante el método poster: colocamos fotografías de los alumnos para presentar a los alumnos y la valoración de tres puntos (mucho, poco o muy poco) se realiza con imágenes de caritas (alegre, normal y triste). Para conocer los resultados y su nivel de aceptación en el grupo sumamos la puntuación de cada compañero teniendo en cuenta que mucho equivale a tres puntos, poco a dos y nada a uno. Por último, dividimos la suma por el número de alumnos. A mayor puntuación, mayor valoración positiva dentro del grupo. La pregunta que se les realiza a los alumnos es: ¿Con qué compañero tu gusta jugar mucho/poco o nada?

Anexo 6: Hojas de observación

HOJA DE OBSERVACIÓN					
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las emociones básicas. • Reconocer las emociones básicas. • Fomentar la escucha activa. • Saber interpretar la comunicación no verbal. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Identifica y reconoce las emociones verbalmente.					
Reconoce los gestos que caracterizan las diferentes emociones.					
Participa activamente en las diferentes actividades.					

HOJA DE OBSERVACIÓN					
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reconocer emociones. • Identificar cómo respondemos ante una emoción. • Usar herramientas para responder positivamente ante la gestión de un conflicto o emoción. • Gestionar emociones a través de la pintura y/o la música. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Es capaz de expresar sus sentimientos ante diferentes situaciones.					
Genera nuevas estrategias ante un conflicto (botella de					

la calma, lee un cuento...).					
Reconoce ciertas conductas (pegar, rabietas) como poco adecuadas.					
Es capaz de exponer verbalmente lo que quiere expresar mediante el dibujo.					
Participa activamente en las actividades planteadas.					

HOJA DE OBSERVACIÓN					
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Entablar relaciones basadas en el respeto y la valoración mutua. • Conseguir una buena autorregulación de las emociones y del autocontrol. • Generar respuestas asertivas ante diferentes situaciones diarias. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Es capaz de entender la perspectiva del otro en las diferentes situaciones que se plantean.					
Es capaz de decir no en ciertas situaciones o dramatizaciones respetando siempre a los compañeros.					
Reconoce ciertas conductas (pegar, rabietas) como poco adecuadas.					
Es capaz de exponer verbalmente sus emociones cuando se presenta alguna injusticia o una					

situación que no le favorezca.					
Participa activamente en las actividades planteadas.					

HOJA DE OBSERVACIÓN

Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las emociones de los demás. • Ponerse en el lugar del otro y entender su punto de vista. • Favorecer la cooperación. • Aprender a reconocer, expresar y satisfacer las necesidades propias y ajenas. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Es capaz de entender la perspectiva del otro en las diferentes situaciones que se plantean.					
Escucha a sus compañeros y presta atención a sus exposiciones.					
Reconoce ciertas conductas (pegar, rabietas) como poco adecuadas y adquiere hábitos, valores o normas.					
Presta ayuda en situaciones donde otros pueden necesitarla.					
Participa activamente en las actividades planteadas disfrutando de la compañía de sus compañeros.					

HOJA DE OBSERVACIÓN					
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Construir estrategias para liberar emociones negativas. • Eliminar tensiones musculares producidas por ansiedad o estrés. • Mejorar la atención y la concentración. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Identifica situaciones de estrés o malestar.					
Utiliza las técnicas de relajación como medio para liberar estrés o controlar sus emociones.					
Es capaz de revertir emociones mediante estos ejercicios.					
Participa activamente en las actividades planteadas disfrutando de la compañía de sus compañeros.					

HOJA DE OBSERVACIÓN					
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Controlar nuestras emociones ante un conflicto. • Transformar emociones negativas sin reprimirlas. • Utilizar alternativas para actuar de manera positiva ante algo que me frustra. 					
ITEMS	1 (Nunca)	2 (Casi nunca)	3 (A veces)	4 (Casi siempre)	5 (Siempre)
Identifica situaciones de frustración en su vida diaria.					
Es capaz de revertir emociones					

mediante distintos ejercicios o actividades de relajación.					
Siente frustración en los diferentes juegos competitivos.					
Participa activamente en las actividades planteadas.					

Anexo 7: “Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)” (Monjas, 1993).

Nombre del/la alumno/a: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Clase: _____

Instrucciones: Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del/de la niño/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que el/la niño/a no hace la conducta nunca.
- 2 Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi nunca.
- 3 Significa que el/la niño/a no hace la conducta bastantes veces.
- 4 Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi siempre.
- 5 Significa que el/la niño/a no hace la conducta siempre.

Nunca Casi nunca Bastantes veces Casi siempre Siempre

1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría, tristeza, etc.) 1 2 3 4 5
2. Saluda de modo adecuado a otras personas 1 2 3 4 5
3. Cuando tiene un problema con otros niños, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida 1 2 3 4 5
4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos 1 2 3 4 5
5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos 1 2 3 4 5
6. Defiende y reclama sus derechos ante los demás 1 2 3 4 5
7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones 1 2 3 4 5
8. Se dice a sí mismo cosas positivas 1 2 3 4 5
9. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos 1 2 3 4 5
10. Ante un problema con otros chicos, elige una alternativa de solución eficaz y justa para las personas implicadas 1 2 3 4 5
11. Responde adecuadamente cuando otros niños/as se dirigen a él de modo amable y cortés 1 2 3 4 5
12. Responde de forma adecuada cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él mantiene con otros. 1 2 3 4 5
13. Pide ayuda a otras personas cuando la necesita 1 2 3 4 5
14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando finalizan la conversación 1 2 3 4 5
15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas 1 2 3 4 5

16. Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o hacer alguna actividad con el/ella 1 2 3 4 5
17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amable y cortés 1 2 3 4 5
18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la persona y trata de solucionarlo. 1 2 3 4 5
19. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, se pone en el lugar de la/s otra/s persona/s y produce alternativas de solución 1 2 3 4 5
20. Se ríe con otras personas cuando es necesario 1 2 3 4 5
21. Comparte lo propio con los niños y las niñas 1 2 3 4 5
22. Mantiene conversaciones con los adultos 1 2 3 4 5
23. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente 1 2 3 4 5
24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer,...). 1 2 3 4 5
25. Cuando tiene un conflicto con otros niños y niñas, planifica la puesta en práctica de la solución elegida. 1 2 3 4 5
26. Cooperar con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima y otras). 1 2 3 4 5
27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos. 1 2 3 4 5
28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones. 1 2 3 4 5
29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas. 1 2 3 4 5
30. Cuando tiene un problema con otras/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos. 1 2 3 4 5
31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos. 1 2 3 4 5
32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan 1 2 3 4 5
33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo 1 2 3 4 5
34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, fracaso...) 1 2 3 4 5
35. Inicia y termina conversaciones con adultos. 1 2 3 4 5
36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto. 1 2 3 4 5
37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable. 1 2 3 4 5
38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado. 1 2 3 4 5

39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza...) 1 2 3 4 5
40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad 1 2 3 4 5
41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas. 1 2 3 4 5
42. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás. 1 2 3 4 5
43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas. 1 2 3 4 5
44. Ante un problema con otros/as chicos/as, busca y genera varias posibles soluciones. 1 2 3 4 5
45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros/as niños/as. 1 2 3 4 5
46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, y otros). 1 2 3 4 5
47. Expresa cosas positivas de si mismo/a ante otras personas. 1 2 3 4 5
48. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas 1 2 3 4 5
49. Presenta a personas que no se conocen entre si. 1 2 3 4 5
50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de cortesía 1 2 3 4 5
51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto. 1 2 3 4 5
52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario. 1 2 3 4 5
53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones 1 2 3 4 5
54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros niños y niñas, evaluar las posibles soluciones para elegir la mejor. 1 2 3 4 5
55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas 1 2 3 4 5
56. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con el/ella a jugar o a realizar una actividad 1 2 3 4 5
57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, y otros) 1 2 3 4 5
58. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación que el/ella 1 2 3 4 5
59. Expresa desacuerdo y disiente con otros. 1 2 3 4 5
60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron 1 2 3 4 5