



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional en alumnado con Altas
Capacidades Intelectuales

Autor/es

Silvia Casanova González

Director/es

Natalia Sobradíel Sierra

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Justificación	5
1.2 Objetivo general.....	5
1.3 Objetivos específicos	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	6
2.1. Desarrollo del niño/a en la etapa de 6 a 12 años.....	6
2.1.1. Características de desarrollo físico	6
2.1.2. Características de desarrollo cognitivo	8
2.1.3 Características de desarrollo socio-emocional	8
2.2 ¿Qué son las Altas Capacidades?.....	12
2.2. 1. Características de los alumnos con altas capacidades	13
2.2.2. Modelo de los tres anillos de Renzulli	15
2.2.3 Detección y diagnóstico	16
2.3.4 Comorbilidad.....	19
2.2.5. Legislación para la intervención en Altas Capacidades	20
2.3. Inteligencia Emocional.....	23
2.3.1 Principales autores: Daniel Goleman y Howard Gardner	28
2.3.2. Clasificación de las emociones	30
2.3.3 Desarrollo evolutivo de las emociones.....	32
2.3.4. Metodologías para trabajar la Inteligencia Emocional en el aula.	35
2.3.5 Otras herramientas para trabajar la IE.....	38
2.4. Relaciones ente las Altas Capacidades y la Inteligencia Emocional.....	40

2.4.1 ¿Por qué incrementar la Inteligencia Emocional en el alumnado con Superdotación intelectual? La importancia de trabajar la IE en estudiantes con AACC.	40
2.4.2 Estudios e investigaciones sobre cómo tratan las emociones los niños/as con superdotación intelectual.....	41
3. CENTROS ESPECIALIZADOS EN ALTAS CAPACIDADES EN LA CIUDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA Y SU TRABAJO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	42
3.1. Centro Despierta.....	44
3.2. Asociación Sin Límites.....	47
3.3.C.I.P. La Jota.....	49
3.4. El colegio El Salvador.	52
4. CONCLUSIONES.....	55
5. BIBLIOGRAFÍA.....	56
6. ANEXOS.....	63
6.1 Anexo 1: Cuestionarios e inventarios para la detección de Altas Capacidades para padres.....	63
6.2 Anexo 2: Inventario para profesores sobre habilidades de aprendizaje diseñado por K. B. Rogers (2002).....	67
6.3 Anexo 3: Actividades del programa de Inteligencia Emocional de Guipúzcoa	69
6.4:Anexo 4: Imágenes de las actividades del taller de arqueología.....	76
6.5 Anexo 5: Fotografías del taller de robótica de la Asociación Sin Límites.....	79

Inteligencia Emocional en alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Emotional Intelligence in students with high intellectual abilities.

- Elaborado por Silvia Casanova González
- Dirigido por Natalia Sobradíel Sierra.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos): 19.580

Resumen

Para que se pueda hablar de una educación integral durante la etapa Primaria se debe incitar a la promoción y expresión de las emociones y especialmente en grupos que pueden ser más vulnerables como son los alumnos diagnosticados con ACNEAS, más concretamente los estudiantes con Altas Capacidades. Por esto, en el presente Trabajo de Fin de Grado, se va a hacer una revisión de la literatura escrita sobre estos dos temas tan presentes hoy en día. Asimismo, se indagará en las leyes escritas en España hasta la fecha a cerca de la IE y AACC. Por último, se da un enfoque más práctico y se habla sobre cómo se trabaja in situ en distintos centros en la ciudad de Zaragoza.

Palabras clave

Educación Primaria, Altas Capacidades, Inteligencia Emocional, emociones, niños superdotados

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La temática de este TFG fue escogida principalmente por dos razones: La primera es porque este año conocí un caso durante la asignatura de Prácticas IV que me llamó la atención y vi la oportunidad de poder profundizar en dos conceptos que ya había estudiado durante el grado como son las Altas Capacidades (a partir de ahora, también las nombraré “AACC”) y la Inteligencia Emocional (IE).

En este caso, el niño estaba diagnosticado con Altas Capacidades, esto significa que según el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, dicho niño obtenía en los test de inteligencia y las pruebas de aptitudes puntuaciones significativas superiores a la media, lo que supone una calificación de 75 a 95 puntos o más. Sin embargo, no se le daba la atención educativa necesaria ni se trabajaba la Inteligencia Emocional en clase, lo que pudo derivar en el Trastorno de Conducta Disruptiva que ahora padece el alumno.

La segunda razón es porque, recientemente, se ha ido incrementando en las aulas el interés por la IE y se están dando cada vez más casos de Altas Capacidades, suele haber un 10% de alumnado por aula con este diagnóstico. Por eso, creo que es una buena oportunidad para poder investigar y conocer nuevas técnicas y metodologías para ponerlas en práctica el día de mañana ya que desde mi punto de vista, la IE ayuda a conocerse mejor tanto a uno mismo como a los otros y podría mejorar la inclusión en el aula y la aceptación de las diferencias entre personas.

1.2 Objetivo general

Profundizar en dos temas vistos a lo largo del grado como son las Altas Capacidades y la Inteligencia Emocional.

1.3 Objetivos específicos:

- Profundizar en las AACC y sus características además sus distintas comorbilidades.
- Saber más acerca de la IE como distintas teorías y calificaciones así como la relación e importancia que tiene con las AACC.
- Dar a conocer cómo se trabaja hoy en día la Inteligencia Emocional en el alumnado que presenta Altas Capacidades.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. Desarrollo del niño/a en la etapa de 6 a 12 años

En los años que dura la Educación Primaria, normalmente de 6 a 12 años, se producen una serie de cambios fundamentales en el desarrollo del niño. Este desarrollo que se considera normal marca las intervenciones que deben ser puestas en marcha por los profesores ante cualquier problema notable, es decir, ante una actitud o cualidad diferente en el niño/a, el profesorado tiene que ser capaz de identificar la raíz del problema y estar preparado/a para darle una solución de forma rápida y eficaz llegando a corregir el problema en la mayor brevedad posible e intentando que esa disincronía no afecte en gran medida al futuro del niño.

Durante esta etapa pasan de la niñez a la pubertad, no todos los niños/as se desarrollan en estos ámbitos al mismo tiempo, siendo que algunos/as empiezan a experimentar estas transformaciones antes o después que sus compañeros/as.

Hay cambios a nivel físico, a estas edades se produce el llamado “estirón”, o sea, un incremento en la altura y en el peso entre otros cambios.

También evolucionan cognitivamente. Este hito es muy representativo en esta etapa dado que se desarrollan habilidades de lectoescritura, pasan de poder llevar a cabo habilidades físicas básicas hasta otras mucho más complejas y desarrollan el pensamiento abstracto.

Atendiendo a los cambios sociales, vemos que su círculo de interacciones se amplía ya que el comienzo de la etapa escolar, los/as niños/as ya no solo se relacionan con sus padres y familiares más cercanos sino que empiezan a socializar entre iguales.

Por último, también se experimentan cambios emocionales: Comienzan a superar ciertos miedos y empiezan a ser capaces de reconocer y expresar tanto sus propias emociones como las de otros.

A continuación, siguiendo principalmente las pautas que dan C. Martín y J. Navarro en su manual “Psicología del desarrollo para docentes” (2009), se desarrollarán en más profundidad estos 5 principales cambios en el desarrollo humano en durante la etapa primaria:

2.1.1. Características de desarrollo físico

El crecimiento es un proceso dinámico que ocurre durante toda la vida, desde la concepción hasta la muerte (Silva, 1989). El crecimiento humano es un fenómeno complejo

que es influenciado por factores intrínsecos y extrínsecos (Marcondes, 1994). Según un artículo publicado por M. Gavin (2015), a esta edad, entre los 6 y los 12 años los niños/as empiezan a preocuparse por cómo se ven y cómo van creciendo. A las niñas les preocupa ser “demasiado grandes”, especialmente aquellas que se desarrollan demasiado pronto y en cambio, los niños están más inquietos por ser “excesivamente pequeños”.

De acuerdo con Mary L. Gavin (2015), los principales cambios físicos según la edad son:

A los 6 años:

- Ganan 2.3 kilogramos de peso por año.
- Crecen alrededor de 8 centímetros por año.
- Muestran preferencia sobre ser diestro o zurdo.
- Desarrollan suficiente coordinación muscular como para trepar, nada o realizar cualquier otra actividad que requiera la coordinación de diferentes partes de su cuerpo.
- Comienzan a perder los dientes de leche.
- La visión ya está desarrollada como la de un adulto.
- Tienen gran cantidad de energía. Son capaces de seguir ritmos.
- Las niñas se desarrollan antes que los niños.

De 7 a 8 años:

- El peso se va incrementando.
- Es necesario tener 11 horas de sueño durante la noche.
- Comienzan a aparecer los dientes definitivos
- Mejora la coordinación ojos-manos.
- La psicomotricidad fina está plenamente desarrollada de forma que son capaces de cortar con tijeras formas complejas además de usar diferentes herramientas como martillos, destornilladores...
- Son capaces de vestirse solos y van adquiriendo hábitos de higiene personal.

De 9 a 12:

- Comienzan los primeros signos de la pubertad: la piel se vuelve más grasienta y comienzan a salir los primeros granitos.
- Se incrementa la sudoración y el olor corporal.
- Comienza a crecer el vello en el cuerpo.

- Las proporciones del cuerpo van cambiando, se ensanchan las caderas en las chicas y los hombros en los chicos.

2.1.2. Características de desarrollo cognitivo:

Según los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget (1898- 1980 citado en Psicología del desarrollo para docentes, pág. 53-73), hay 4 etapas diferentes en el crecimiento intelectual de las personas: Etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Centrándonos en la etapa de Educación Primaria, en los primeros años de esta, los niños/as se encuentran al final de la etapa preoperacional la cual suele durar de 2 a 7 años (preescolar). Las principales características son el pensamiento representativo y el intuitivo (no lógico). El niño/a utiliza el pensamiento simbólico que incluye el lenguaje para entender el mundo que le rodea. Durante este segundo estadio del desarrollo cognitivo la imaginación florece y el lenguaje se convierte en un medio importante de autoexpresión y de influencia de otros.

El segundo estadio se alcanza en los años de Educación Primaria y se denomina “operacional concreto”. Se desarrolla durante la niñez, es decir, de los 7 a los 12 años. El pensamiento es lógico y sistemático pero sólo en relación a los objetos concretos. El alumno puede entender y aplicar operaciones o principios lógicos para interpretar las experiencias de forma objetiva y racional y su pensamiento se encuentra limitado por lo que puede ver, oír, tocar y experimentar personalmente a través de sus propios sentidos. Las principales adquisiciones durante esta etapa son que al aplicar las capacidades lógicas, los niños y niñas aprenden a comprender los conceptos de conservación, número, clasificación y otras ideas científicas.

2.1.3 Características de desarrollo socio-emocional

Las características sociales son difíciles de definir ya que aparecen dos causas que hacen que cada niño y niña sean diferentes entre ellos. Estas son:

- **Las interacciones sociales:** Son transaccionales, es decir, influyen constantemente unas en otras, de modo que es difícil separar las causas de la conducta social de sus efectos. Las primeras relaciones sociales que el niño/a experimenta se hallan en la familia, sobre todo la figura de la madre y del padre (en el caso de que se tenga). Esto hace que las figuras

paternales sean fundamentales en el futuro desarrollo social del niño/a y por lo tanto va a tener una gran influencia el tipo de estilo educativo utilizado por los progenitores.

La conducta parental tiene dos ejes:

- **El afecto:** Tono emocional de la relación familiar, relativo a las conductas de receptividad.
- **El control:** Conductas parentales orientadas a controlar y encaminar el comportamiento infantil, denominado exigencia.

La combinación de ambas variables da como resultado 4 estilos educativos (modelo cuatripartito de los estilos educativos parentales, (Maccoby y Martin, 1983 citado en Parentig for brain, s.f.).

Afecto alto

	Permisivo	Democrático
Control alto	Negligente	Autoritario

- **Procesos biológicos, capacidades cognitivas y factores no sociales del entorno:** Según el desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital de Erik Erikson (1968 citado en Identidad, 2009), desde los 6 años hasta la pubertad los tipos de relaciones han crecido hasta abarcar la escuela y el barrio. En años anteriores, el niño sólo se relacionaba con la familia más cercana. Este tipo de nuevas relaciones tienen como sentimientos y emociones típicos la competición-cooperación y la superioridad e inferioridad.

Desde la niñez temprana hasta la tardía, el desarrollo social se va volviendo más complejo. El círculo social del niño/a se va ampliando, y se va relacionando cada vez con más gente de su alrededor, ya no sólo con su familia (la cual sigue siendo un factor muy importante) sino que aparece la figura de los “iguales” niños y niñas con los que convive en lugares concretos como la escuela o el vecindario y con los que va creando nuevos vínculos sociales.

Según Alexandra Theodorakidis et al. (2015) estas son las señales de un desarrollo social propicio en los niños de 6 a 12 años

6 años	7-8 años	9-10 años	11-12 años
<p>Aunque disfrutan jugando solos, prefieren jugar cooperativamente, por turnos y compartiendo mostrando empatía y dispuestos a ayudar a los demás cuando los ven afligidos</p>	<p>Se muestran competitivos a la hora del juego</p>	<p>Ahora los niños prefieren jugar con niños y las niñas con niñas.</p>	<p>Durante estos años el número de buenos amigos en ambos casos se reduce puesto que el grado de implicación es mucho mayor entre ellos.</p>
<p>Se muestran celosos hacia sus hermanos</p>	<p>Ofrecen amistad a los niños/as del sexo opuesto</p>	<p>Cambian las formas de juego: Los chicos prefieren juegos más físicos y las niñas juegan con más calma. Ambos disfrutan con los juegos de mesa</p>	<p>El grupo comienza a tener mucha influencia sobre los niños, tanto positiva como negativa</p>
<p>Entienden los sentimientos de los otros</p>	<p>Muestran intereses por unirse a clubs o deportes colectivos</p>	<p>Las niñas tienen más tendencia a estar en grupos pequeños (3 personas) y los niños tienen a estar en grupos más grandes, por ejemplo con sus compañeros de fútbol</p>	<p>Aparecen tres tipos de niños con características distintas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los populares - Los olvidados - Los rechazados
<p>Comprenden las consecuencias de sus propios actos</p>	<p>Disfrutan haciendo bromas y se forma su sentido del humor</p>		

<p>Son capaces de describir sus sentimientos con palabras</p>	<p>Pueden distinguir entre realidad y fantasía</p>		
<p>Se visten solos</p>	<p>Ayudan en las tareas del hogar tales como limpiar la mesa después de comer o limpiar sus pertenencias</p>		

Por otra parte, respecto al desarrollo emocional podemos decir que entre los 3 y los 6 años, se produce el mayor uso del lenguaje emocional y de la comprensión de las emociones. Aumenta el número de términos que utilizan para describir las emociones y aprenden las causas y consecuencias de los sentimientos que experimentan.

De los 5 a los 8 años es cuando se da el reconocimiento consciente y explícito de las emociones dado que se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo. Tener conciencia de las propias emociones requiere que el niño/a sea capaz de referirse a sí mismo/a y se dé cuenta de que es diferente de los demás.

Durante toda la etapa de infantil y hasta el primer año de Educación Primaria, se desarrollan estrategias conductuales activas y cognitivas para participar en la autorregulación emocional y surge la habilidad para ajustarse a las reglas de manifestación, simulando una emoción positiva que uno no siente.

Respecto a la comprensión emocional, a esta edad, los niños y niñas mejoran la comprensión de las causas, consecuencias y señales conductuales de la emoción. La respuesta empática se vuelve mucho más reflexiva.

Entre los 7 y los 11 años, las emociones autoconscientes se integran con las normas internas de lo que es una acción correcta, las estrategias para participar en la autorregulación emocional aumentan en variedad, llegan a ser más cognitivas y se ajustan a las demandas de la situación. Por último, mejoran la conformidad y la conciencia de las reglas de manifestación emocional.

Con relación a la comprensión emocional, aparece en ellos/as la habilidad para considerar múltiples fuentes de información cuando explican las emociones de otros, surge

la conciencia de que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo y aumenta la empatía a medida que mejora la comprensión emocional.

2.2 ¿Qué son las altas capacidades?

Existen diversos modelos, definiciones y criterios para definir las Altas Capacidades. La evolución del concepto de sobredotación va en relación de cómo ha ido evolucionando el concepto de inteligencia.

Inicialmente, la perspectiva basada en el enfoque de inteligencia general sólo estaba determinada por el CI pero con el paso del tiempo, se han ido añadiendo diversos aspectos como el rendimiento en el aprendizaje académico y la presencia de un potencial en determinadas áreas específicas.

En general, se podría definir a una persona con Altas Capacidades como aquella que tiene unas capacidades superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana. (Miguel, Moya, 2011 citado en Torrego, 2011).

En España, aparece el término Altas Capacidades en la Ley Orgánica Educativa (LOE, 2006) y se ha mantenido hasta la presente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Existen diversos términos que se relacionan con las AACC y fue Tannenbaum, (1993 citado en Torrego, 2011) quien clasifica estos términos y los define. Esta clasificación se divide en:

- **Precoces:** Niños/as que muestran un desarrollo temprano en una o varias áreas. Esto se puede confirmar o no en la maduración.
- **Talentosos:** Habilidad o aptitud sobresaliente en uno o varios ámbitos específicos.
- **Creativos:** Capacidad para tener y expresar nuevas ideas, encontrar relaciones diferentes y proponer soluciones alternativas. El llamado “pensamiento divergente”.
- **Prodigios:** El/la niño/a es capaz de realizar una actividad extraordinaria en relación con su edad. Su rendimiento en un campo concreto es similar a la del adulto.
- **Superdotados:** Se refiere a la combinación –manifiesta o potencial- de una superioridad cognitiva, de creatividad y de motivación en grado suficiente para destacar sobre la gran mayoría. (Renzulli, 1994). Es un “constructo social”. Los superdotados son personas con AACC (no sucede así a la inversa) y destacan en diferentes áreas. (Quiroz, L, 2016)

- **Altas capacidades:** Parte del número obtenido en los test de inteligencia que determinan el CI. Es el alumnado que destaca en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media. Su coeficiente intelectual estaría entre 125-130.

2.2. 1. Características de los alumnos con altas capacidades

No existen determinadas características comunes para todos los alumnos con Altas Capacidades, son un grupo muy heterogéneo. Tampoco muestran todos unos rasgos definitorios determinados, ni lo hacen de forma continuada. Sin embargo, según el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades intelectuales* (Barrera, Durán, González, Reina, 2008), pueden manifestarse una serie de aspectos relevantes en los ámbitos de:

Inteligencia:

- Comprenden y tratan símbolos e ideas abstractas, nuevas y complejas; captan con rapidez las relaciones entre éstas y los principios que se basan.
- Son más rápidos procesando la información. Saben conectar y relacionar los conceptos que aprenden con los que ya han visto antes. Muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.
- Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen y sus propias habilidades de razonamiento.
- Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar como para razonar, argumentar y preguntar.
- Presentan una gran curiosidad y un deseo contante tanto por el porqué de las cosas, como por una variedad extensa de intereses.
- Tienen gran memoria. Son muy capaces de almacenar, recordar y recuperar información de diferentes datos muy diversos pudiendo dar detalles con rapidez y sin apenas esfuerzo.
- Saben establecer relaciones a partir de los hechos observados e intentan aplicar lo aprendido en una materia a otras asignaturas así como a la vida real.
- Aprenden velozmente temas que son más avanzados a lo que les corresponde por edad.
- Muestran un desarrollo madurativo prematuro y elevado en destrezas perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

Creatividad:

- Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos.

- Abordan los problemas y conflictos desde diferentes puntos de vista aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad cuando han de elegir procedimientos y valorar las opiniones ajenas.
- Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo.
- Poseen gran capacidad de iniciativa.
- Exteriorizan mucha creatividad y particularidad en las producciones que realizan como en sus dibujos, juegos, música, etc.
- Gozan de una gran imaginación y fantasía.

Personalidad:

- Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismos/as en las tareas y trabajos que desempeñan.
- Prefieren trabajar solos que en grandes grupos, son muy independientes.
- Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y a la seguridad que presentan. Frecuentemente, muestran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo.
- Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea y expresan interés con los temas relacionados con la justicia y la moral.
- Tienden a responder ante su propio éxito o fracaso. Además, muestran independencia y confianza en sus posibilidades.

Aptitud académica:

- Realizan aprendizajes prematuros y con poca ayuda. Asimilan con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad. Manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos siempre y cuando les interese el tema.
- Tienen capacidad para llevar a cabo gran cantidad de trabajo, al mismo tiempo cuentan con gran afán de superación.
- Realizan cómodamente transferencias de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, siendo capaces de formular principios y generalizaciones.
- Tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje.
- Comienzan a leer muy pronto y disfrutan haciéndolo.
- Tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad.
- Poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos como la lectura, escritura, cálculo...

Motivación

- Gran motivación interna hacia el conocimiento. Según la obra de María Teresa Gómez y Victoria Mir (2011) esta puede ser “potenciada, modulada o reducida por componentes externos. Es muy importante la correcta estimulación de los alumnos, para conseguir que desarrollen sus potenciales motivados por su propio interés”
- Cuando el tema les gusta, usan numerosos conocimientos tanto generales como concretos pudiendo llegar a sobrepasar al propio profesor.
- Si están concentrados en un tema interesante para ellos, les suelen molestar las interrupciones lo que puede conllevar a que lleguen a desatender a los demás y a sus propias interrupciones.

Disincronía o desajuste

El alumnado con Altas Capacidades pueden presentar 4 tipos de desajustes:

- Disincronía interna: Consiste en una evolución desigual entre la capacidad intelectual (ritmo rápido) y el desarrollo emocional (ritmo normal).
- Disincronía fisiológica: Sus necesidades fisiológicas suelen corresponder a las de su edad cronológica pero no ocurre así con las necesidades emocionales o intelectuales.
- Disincronía social: Al encontrarse el niño/a en una etapa intelectual superior a la de sus compañeros/as, se puede producir un desequilibrio en las relaciones sociales.
- Disincronía familiar: Producida por una falta de atención por parte de los padres. Normalmente es consecuencia de la falta de información sobre este tema.

2.2.2. Modelo de los tres anillos de Renzulli

El modelo de Renzulli (1978 citado en A. Omaetxebarria, 2013) es un modelo basado en el rendimiento y está más enfocado a la intervención que a la detección de las Altas Capacidades. Esta pauta promueve (utilizando las ayudas oportunas) las conductas vinculadas al sector de intersección del diagrama. Según Renzulli, tener habilidades por encima de la media es la condición necesaria para que se pueda utilizar como criterio de detección para intervenir con estos alumnos. Se puede considerar:

- Habilidad general.
- Habilidad específica: área especializada de conocimiento.

Las tres características principales que tienen los niños/as AACC según Renzulli son:

- **Habilidad superior a la media:** Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específica.
- **Creatividad:** como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.
- **Compromiso o motivación con la tarea:** Un alto grado de dedicación a las tareas, perseverancia, resistencia, práctica dedicada y confianza en sí mismo.

Estas no se pueden entender de manera individual, ellas mismas no podrían definir las AC y se consideran las tres igual de importantes (Miguel, Moya, 2011 citado en Torrego, 2011).



Figura 1: Modelo de los “tres anillos” de Renzulli

2.2.3 Detección y diagnóstico

La detección temprana se puede producir, en un primer momento en el ámbito familiar y en el contexto escolar.

Kuo et al. (2010 citado en Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015) reconoce que la observación hecha por los progenitores tiene un papel fundamental en la identificación de AACC. Esto se debe a que el padre y la madre o el tutor o la tutora legal son los principales proveedores de cuidados y quienes pasan más tiempo en los primeros años de su vida.

Estas observaciones se fundan principalmente en:

- La observación e identificación de determinadas aptitudes/características que diferencian a los hijos/as de los demás niños/as de su misma edad ya que su comportamiento será mucho más avanzado.

- Escalas e inventarios de detección para familias. Estos sirven de guía para la observación e identificación de determinados rasgos característicos de los hijos/as. Estos ítems tratan de ir más allá de la percepción subjetiva de la familia. Se destaca especialmente la escala de Gates como instrumento que sirve a este fin (Fernández Almoguera et al., 2005 citado en Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015). Consta de unas 50 preguntas las cuales intentan describir ciertas características de este tipo de alumnado. Ejemplos de estas preguntas se pueden encontrar en el Anexo 1 (p.66). En esta escala se matizan 4 grandes funciones y sus principales características:

- **Función afectiva:** “Determina los estados emocionales de las personas en su relación con otros; contribuye a resolver los conflictos y a satisfacer las necesidades de tipo emocional; y canaliza los temores, frustraciones y ansiedades” (Kitano y Espinosa, 1995 citado en Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015) Ciertas de las particularidades de esta función son la acumulación de información sobre las emociones, tienen gran sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, están muy comprometidos con las causas sociales y tienen gran capacidad para resolver problemas sociales. (Libertad S, Álvarez-González B, Paladines M^a B, 2015)

- **Función Cognitiva:** “Capacidad de procesar la información recogida”. (Kolb y Whishaw, 2006 citado en Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015). Algunas de sus características son: gran memoria, comprensión de gran cantidad de información, curiosidad e intereses muy variados, pensamiento acelerado y capacidad para generar ideas y soluciones originales, alto nivel del desarrollo del lenguaje y la habilidad verbal...(Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015).

- **Función intuitiva:** “Sensación subjetiva que contribuye a orientar la conducta hacia determinados objetivos, influyendo en toda la personalidad” citado en (Zepeda, 2009). Muestra interés temprano por el conocimiento intuitivo y por ideas y fenómenos metafísicos; creatividad en todas las áreas etc. (Vaca, Álvarez-González, Paladines, 2015)

- **Función sensoro-física:** “Relacionada con la habilidad de pensamiento creativo y productivo que se presenta a lo largo del desarrollo”. (Gilliam, Carpenter, Christensen, 2000)

Por otra parte, el Manual de Altas Capacidades de la Junta de Andalucía (2008), ofrece al profesorado diferentes modos de detectar AACC en los niños/as cuando comienzan una nueva etapa escolar

- **El expediente académico del alumno/a de años anteriores** dado que aquí se pueden identificar aspectos que indican una superdotación intelectual. Pueden verse características propias de los AC analizando el nivel de consecución de los objetivos en las distintas áreas curriculares, actitudes mostradas, hábitos, medidas educativas aplicadas y valoraciones realizadas por el profesorado que el alumno/a ha tenido anteriormente.
- **Observaciones de la conducta.** El alumnado con AC puede destacar por tener un vocabulario muy rico y amplio, por hacer preguntas terriblemente elaboradas y profundas, por las redacciones que son capaces de componer, originalidad en respuestas y soluciones...
- **Analizando sus tareas escolares y /o rendimiento académico.** Los dibujos, redacciones, juegos o la resolución de problemas dicen mucho del propio niño/a y se puede valorar aspectos como la creatividad, originalidad, lenguaje, estrategias resolutivas...
- Existen **escalas e inventarios de detección** específicos para el profesorado.

Entre los que encontramos:

- “Cuestionarios de Karen B. Rogers (2002) para la Identificación de los más Capaces”: Estos inventarios presentan una serie de tipos sobre el alumnado que, mediante una escala Likert (nunca, a veces, regularmente, casi siempre). Valora aspectos de su comportamiento observados en relación a su aprendizaje, procesos mentales, emocionales y sociales. Esto ayuda a orientar al profesorado a saber en qué áreas el alumno con Altas Capacidades destaca de forma significativa. Son de fácil aplicación se puede pasar a todo el alumnado. Un ejemplo de este cuestionario se puede encontrar en el anexo 2 (p. 68).

- Aplicando pruebas estandarizadas al grupo clase. Esto se puede llevar a cabo cuando, por diversas razones, el colegio decide aplicar pruebas estandarizadas al grupo-clase. Las razones pueden ser la prevención y/o detección temprana, evaluación inicial etc. El resultado de estas pruebas del alumnado que se sospecha que tiene AACC, suele ser superior a la media tanto en aptitudes generales como específicas. Esto avisa a los profesionales sobre las necesidades que requieren estos alumnos/as y sobre las medidas que se deben empezar a tomar.

2.3.4 Comorbilidad

Aunque nos pueda llamar la atención, junto con las Altas Capacidades pueden convivir otros trastornos adicionales, esto es llamado “comorbilidad”. A veces, la aparición de otras anomalías puede resultar negativa en el desarrollo del niño/a. Nos parece paradójico que un grupo que se considera que tiene una inteligencia excepcional pueda coexistir con “problemas” que se creen perjudiciales para el desarrollo cognitivo o social de los niños y niñas. Este conjunto de alumnado que cuentan con AACC y otra comorbilidad se considera “doblemente excepcional” (García Ron, 2018)

Algunas de las comorbilidades que las AACC pueden tener son: Dificultades de aprendizaje (DA), desórdenes emocionales graves, trastornos de conducta (TC), déficit sensorial, deficiencias motrices y/o cognitivas, déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos del espectro autista (Asperger)...

Según J. Siaud Facchin (2004), “casi una cuarta parte de estos niños (Superdotados) son dispráxicos (dificultad de escritura y organización) o disléxicos, y más de un 10% tiene problemas de atención”.

Una de las comorbilidades más comunes es la “sobreexcitabilidad psicomotora” (García Ron, 2018) esto significa una mayor hiperactividad física y problemas para relajar la mente, lo que conlleva a ser identificada con TDAH. Estos dos términos (sobreexcitabilidad y TDAH) tiene en común que el niño/a puede mostrar desinterés y aburrimiento debido al ritmo de la clase ya que es demasiado lento para él/ ella. Sumado a esto, otra de las características comunes que tienen es que se fijan en estímulos que para la mayoría de chicos y chicas de su edad pasarían desapercibidos totalmente, esto les hace distraerse con facilidad. El “mindfulness” podría ser una buena respuesta para trabajar estos dos aspectos ya que con su práctica se aumenta la capacidad de concentración y serenidad y a una mejor comprensión de la realidad (Simón, 2006)

A nivel de aprendizaje, Adrián García Ron (2018) señala que hay niños/as que tienen dificultades para la comprensión de textos (disgrafía). Este grupo de niños/as es capaz de planificarse y establecerse sus propias rutinas y tienen buenas habilidades lingüísticas generalmente pero tienen problemas con la memoria visual, la orientación espacial y la diferenciación entre izquierda y derecha lo que supone que la copia de textos o el hacer dibujos les cueste un poco más. Otros trastornos específicos del aprendizaje y relacionados con las letras es la dislexia, esto significa dificultades en el rendimiento de la lectura, tanto en fluidez como en comprensión y la distografía, trastorno propio de la expresión escrita. Estos trastornos se dan entre el 3% y el 6% del alumnado con Superdotación intelectual.

Reduciendo los contenidos escritos y dando más importancia a las exposiciones orales conseguiremos que se consigan mejores resultados tanto académico como a nivel social y personal ya que mejorará su autoestima.

Como último trastorno del aprendizaje y en el ámbito de las matemáticas, encontramos la discalculía o trastorno del cálculo como comorbilidad de las AACC. Por otra parte, encontramos trastornos emocionales o de adaptación social en alumnos con AACC. Se ha estudiado mucho a cerca de sí los niños/as con Superdotación tienen problemas para relacionarse socialmente con sus iguales o no y, de momento, el debate sigue abierto. Desafortunadamente, a muchos niños/As con AACC les resulta muy complicado relacionarse y esto les produce sensaciones de falta de cariño, trastornos del sueño, baja autoestima, dificultades para concentrarse y mantener su atención que provoca que su rendimiento cognitivo sea más bajo del que podría llegar a ser si esta área estuviera correcto.

En relación con el punto anterior y citando al mismo autor (García Ron, 2018), es frecuente encontrar a niños/as con Trastornos Disociales (TD) y Trastornos Desafiantes, sobre todo en infantes que presentan “sobreexcitabilidad psicomotriz”. Las características de este grupo son, por ejemplo, el hablar y actuar de forma impulsiva y poco reflexiva, la competitividad etc. Este grupo, plantean conflictos con padres y profesores o demás figuras que ellos advierten como una autoridad lo que conlleva al fracaso escolar y a dificultades tanto sociales como familiares. Plantear actividades donde ellos puedan descargar parte de esa energía en actividades y proyectos que se puedan realizar dentro del horario escolar hará que ellos/as se sientan parte del grupo.

Como conclusión, debemos destacar la importancia de observar las conductas y llegar a un diagnóstico y tratamiento lo más acertado y precoz posible ya que poner la etiqueta de un trastorno que el niño o la niña no posee (con la posible medicación que ello puede conllevar) probablemente les cree más complejos y estrés del necesario, además de tener repercusiones a nivel social, familiar o académico a lo largo de su vida.

2.2.5. Legislación para la intervención en Altas Capacidades

El principio de toda escuela debería ser dar respuesta a todo tipo de diversidad en el aula, haciendo que cada vez los colegios sean más inclusivos y no se segregue a los niños y niñas por ninguna razón. Además de brindar respuestas educativas adecuadas a cada caso persona ofreciendo así, una verdadera educación de calidad e igualdad de oportunidades.

Esto es lo que dicta la Conferencia Mundial sobre *“Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad”*:

“El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y a niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (UNESCO, 1994, pág.59).”

Por esta razón, es conveniente identificar los casos con Altas Capacidades, así como el resto de NEE en los primeros años de escolaridad.

A nivel estatal, han existido numerosas leyes de Educación, en concreto ocho: desde la promulgación de la *Ley Moyano* en 1857 hasta el 2013, que es cuando entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Durante la vigencia de estas leyes, no en todas se han incluido las Altas Capacidades Intelectuales como necesidades educativas especiales.

Por primera en la historia de las leyes educativas, con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se contempla por primera vez a los alumnos con ACNEE y dicta que la escolarización en centros especiales está destinada solamente a niños profundamente deficientes.

En la ya derogada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 se recogen los principios de normalización e interacción en los centros y por primera vez se recoge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los artículos 36 y 37 de dicha ley. Además, se garantiza que los alumnos con NEE podrán ser escolarizados en centros ordinarios y ahí se cubrirán todas sus necesidades.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se reconoce a los AACC como alumnos con “necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE). Es en el artículo 76 de esta ley donde se dicta que:

“corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así mismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades” (LOE, 2006, BOE 106, página 17180).

A parte del nuevo grupo de ACNEAES, esta ordenanza también propone el término de “alumnado con altas capacidades” para suplir los nombres utilizados en las anteriores leyes. Este cambio es necesario porque, de este modo, también se puede incluir en este grupo a otro tipo de alumnado tales como los precoces y los talentosos.

Hoy en día, y desde que entra en vigor la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) no se producen grandes cambios respecto a este tipo de alumnado. Esta ley también incluye al alumnado con Altas Capacidades dentro del grupo de alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) contenido en el artículo 76.

En el ámbito autonómico, en Aragón, la regulación de los alumnos/ as con Altas Capacidades se formaliza siguiendo las indicaciones del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) hasta el año 2000. Después de esto, con el *Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales*, se deja de regular a nivel estatal y comienza a regularse a de forma autonómica.

Con la *Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual* se establece que el alumnado con AC puede ser escolarizado en centros ordinarios y se deberá fomentar al máximo su desarrollo y enriquecer los objetivos generales de etapa si fuera necesario además de poder ajustar el periodo de escolarización cuando sea conveniente y todas las partes, es decir, incluyendo al padre, madre o tutor se encuentren de acuerdo. Al mismo tiempo, se estipula los procedimientos a los que se deben recurrir con este tipo de alumnado. Estos son: evaluación psicopedagógica, expediente de sobredotación, registro de medidas excepcionales...

Con la LOE (2006) y el cambio de grupo de NEE a ACNEAS, se ve necesario cambiar también los marcos normativos de cada CCAA y acomodarlas a la nueva referencia. Este cambio, en Aragón, se produce con la llegada de la LOMCE en el 2013, a través del *Decreto 135/2014, del 29 de julio* el cual normaliza los medios para el éxito y excelencia escolar desde un enfoque inclusivo del alumnado que se encuentra en la comunidad aragonesa.

En el año 2015, también se publican en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) nuevas Órdenes que no suponen ninguna novedad respecto a lo de ya estaba escrito desde el año 2001.

La reciente *ORDEN ECD/1299/2017, de 30 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2017/2018*, tiene como una de sus finalidades “*ampliar y enriquecer la atención educativa del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad o talento especial en algún área del currículo o competencia clave incluyendo, en su caso, al alumnado del centro con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades debidamente determinado mediante evaluación psicopedagógica.*” Cuyas actividades para el desarrollo de AACC se realizarán en horario escolar y se guiará por una metodología por proyectos.

En junio de este mismo año, la *Orden ECD/1005/2108* se plantea actuaciones de intervención educativa inclusiva. En su Artículo 13 punto 7, “*prevención de necesidades y respuesta anticipada*”, tanea que la detección de indicios de NEAE (tanto por tener dificultades o AC) se debe realizar con la mayor brevedad posible por parte de equipo docente y ayudado por la información que la familia les pueda proporcionar. También se dedican dos artículos enteros (Art. 31 y 32) a la “*aceleración parcial del currículo*” y a la “*flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad*”, es decir, a las adaptaciones significativas que se pueden llevar a cabo, indicando las condiciones y los documentos necesarios para que esto suceda. En resumen, se puede observar que en los últimos años hay una creciente preocupación por este tipo de alumnado en nuestra Comunidad Autónoma. Hoy en día, las leyes y órdenes dedicadas a alumnos/as con ACNEAS son mucho más continuas que en comparación a hace una década, por ejemplo. Sin embargo, se podrían mejorar estas ordenanzas ya que sigue habiendo gran dependencia hacia las leyes estatales lo que hace que no se lleguen a precisar del todo las orientaciones en nuestra comunidad y como consecuencia se pierde calidad educativa a la hora de plantear ayudas para estas niñas/os.

2.3. Inteligencia Emocional

2.3.1 Principales autores: Daniel Goleman y Howard Gardner

Según el periodista y psicólogo estadounidense Daniel Goleman, (1995) conocido por su *best-seller* “Inteligencia Emocional” los humanos poseen dos tipos de mente: la emocional y la racional. Esta última, la racional, se encarga de emitir pensamientos de forma lógica y analítica, es un proceso del cual nosotros mismos somos conscientes. Sin embargo, nuestra mente emocional, es la delegada de los sentimientos, impulsos y emociones. Este espectro emocional es un sistema que lleva con nosotros desde hace siglos y se ha ido desarrollando durante más de cincuenta mil generaciones y el cual nos ha hecho sobrevivir como especie. Los hombres primitivos solo contaban con un cerebro reptiliano y un cerebro límbico, fue con el tiempo cuando se desarrolló el neocortex o neocorteza, región cerebral responsable de nuestro pensamiento analítico y lógico, es la que nos diferencia de otras especies ya que aquí reposa todo lo característicamente humano siendo esta neocorteza cerebral la responsable de nuestra parte racional, explicando así por qué hay tanta relación entre nuestro sentimientos (mente emocional) y pensamientos (mente racional), los cuales, cuando funcionan a la par nos ayudan a tomar decisiones más acertadas y a tener comportamientos más asertivos. Sin embargo, dependiendo de la ocasión y en situaciones concretas, nuestro cerebro emocional o límbico es capaz de controlar a nuestra razón haciendo que los seres humanos tengamos comportamientos totalmente ilógicos (gritar, golpear objetos/personas...). Esto es denominado “secuestro neuronal”. Howard Gardner planteó en su libro “Estructuras de la mente: Teoría de las Inteligencias Múltiples” (1983) no existencia de una sola inteligencia única, sino que propuso que el ser humano tenía 9 tipos de inteligencias: Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Lingüística, Inteligencia Visual-Espacial, Inteligencia Corporal-Kinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Naturalista, Inteligencia Física-Cinética Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal. Estos tipo de Inteligencia pueden vivir en concordia dentro de una misma persona y, normalmente, cada persona destaca en uno o varios tipos de estas Inteligencias.



Figura 2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983)

La teoría de las Inteligencias Múltiples (o teoría IM, como ha llegado a ser denominada) tiene dos postulados fuertes. El primero es que todos los seres humanos poseen todas inteligencias; en efecto, todos ellos pueden representar colectivamente una definición del Homo sapiens, cognitivamente hablando.

El segundo postulado es que así como todos nosotros nos vemos diferentes y tenemos personalidades y temperamentos distintos, también tenemos otros perfiles de inteligencia. No hay dos individuos, ni siquiera dos gemelos idénticos o clones que tengan exactamente la misma combinación de perfiles, con las mismas fuerzas y debilidades. Incluso en el caso de herencia genética idéntica, los individuos pasan por experiencias diferentes e intentan distinguir sus perfiles uno del otro. (Gardner, 2005, p 20).

De las 9 Inteligencias antes nombradas, las que más nos interesan para trabajar la Inteligencia Emocional son la Inteligencia Interpersonal la cual se define como la “capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor en los demás y, con base

en ese tipo de discriminación, de involucrarse más en una situación o de retirarse de ella” (Gadner, 1999). Esta capacidad nos ayuda a sentir distinciones entre los demás y los estados de ánimo que estos experimentan y nos permite a nosotros relacionarnos con los demás de manera socialmente adaptada, comprendiendo a los que interactúan con nosotros. Por otra parte, la Inteligencia Intrapersonal, también imprescindible para hablar de Inteligencia Emocional, consiste en “el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvemos de manera eficiente en la vida” (Gadner, 1999). Esto incluye la autodisciplina, autocomprensión y la autoestima. El conocerse y comprenderse mejor a uno mismo y actuar conforme a dicho conocimiento también favorece el conocimiento de los demás.

Conocer las particularidades de las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal ayuda a saber los gustos del alumnado y el modo en el que ellos/as asimilan mejor los contenidos pudiendo así ajustar nuestra práctica docente a sus preferencias y necesidades. Estas son las principales características:

Área	Destaca en	Le gusta	Aprende mejor
Interpersonal	Entender a la gente, liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos ...	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con personas.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entenderse a sí mismo, reconocer sus puntos fuertes y sus debilidades, establecer objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo teniendo espacio, reflexionando.

Tabla 2: Parte de un cuadro traducido por Nuria de Salvador de Developing Students' Multiple Intelligences. Nicholson-Nelson, K. (New York: Scholastic Professional Books 1998 citado en Romero, s.f.)

En 1990, Peter Salovey y Dr. John Mayer, quienes definieron la Inteligencia Emocional como la "habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás". (Candela, Barberá, Sarrió, & Ramos, 2002.) también incluyeron las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional. Señalaron, asimismo, cinco pilares fundamentales de la IE o capacidades fundamentales que ha de tener una persona con Inteligencia Emocional:

- **Comprensión de nuestras propias emociones en el momento en el que las estamos sintiendo.** Es crucial ser consciente de nuestro estado anímico y saber qué es lo que lo está provocando.

- **Aprender a manejar las emociones para que los sentimientos sean los adecuados a la ocasión.**

- Encontrar la motivación ordenando las emociones al servicio de un objetivo mayor, desarrollando en uno mismo la capacidad de “**automotivación**” y evitando la gratificación inmediata.

- Aprender a reconocer las emociones en otros, también llamado **empatía**.

- **Aprender a manejar nuestras relaciones con los demás dentro del contexto intrapersonal y social.** Estas capacidades están relacionadas con el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Relacionado con el último pilar, Goleman (2002) propuso un modelo de Inteligencia Emocional que incluyó cuatro aptitudes agrupadas en dos grandes tipos de competencias: la personal y la social.

Competencias personales:

- **Conciencia de uno mismo:** comprender profundamente las emociones, fortalezas y debilidades, valores y motivaciones. Se sostiene en el desarrollo de tres habilidades: la conciencia emocional, la valoración personal y la confianza en uno mismo.

- **Autogestión:** regular los afectos y emociones para actuar con lógica y claridad, según las necesidades de cada contexto. En este sentido, además de la capacidad de regular la expresión de las emociones, se necesitan habilidades como la transparencia, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y responder con iniciativa y optimismo, y la orientación hacia el logro a través del esfuerzo.

Competencia social:

- **Conciencia social:** Significa ser capaces de entender los sentimientos de los demás y tenerlos en cuenta durante la toma de decisiones. Predomina el rol de la empatía, pero al mismo tiempo es necesario el desarrollo de otras habilidades complementarias, tales como la facultad la organización de los grupos humanos y la actitud de servicio.
- **Gestión de las relaciones:** Regular las emociones de las otras personas. Es preciso poder establecer vínculos auténticos y duraderos, gestionar los conflictos, y trabajar conjuntamente en favor de los cambios deseados. (Buitrón, Navarrete. 2008)

2.3.2. Clasificación de las emociones

Bisquerra (2010) define las emociones como “reacciones a las informaciones que recibimos de nuestras relaciones con el entorno”. Intervienen 3 componentes a la hora de percibir una emoción:

- **Componente experiencial,** es decir, la vivencia subjetiva de la emoción.
- **El conductual,** que es la conducta que nosotros mostramos o la que los otros nos muestran como por ejemplo: las posturas, el llanto o las respuestas faciales.
- **El componente fisiológico** el cual da una respuesta fisiológica a acontecimientos significativos y relevantes: sudoración, tensión muscular, aumento del ritmo cardiaco o de la presión sanguínea...

Según Papalia, Olds y Feldam (2005), las emociones también cumplen una función que les otorgan utilidad. Para que una emoción pueda cumplir su función, se tiene que exteriorizar en un contexto propicio y con la energía necesaria. Estas funciones se pueden distinguir en:

- **Función comunicativa:** Capacidad de expresar necesidades o deseos y provocar una respuesta, como ocurre con las expresiones faciales o el llanto. Esto tiene importancia, especialmente, en los bebés ya que ante su dependencia a los adultos y su incapacidad de comunicarse con palabras, el único medio que tiene para expresarse y mostrar la carencia de una necesidad básica es llorar.
- **Función protectora:** Es de naturaleza preventiva y anticipadora y tiene como finalidad resolver problemas de supervivencia inmediata. Un ejemplo de esta sería el miedo que nos previene de ciertas situaciones peligrosas.

- **Función de exploración del ambiente:** favorece distintos aprendizajes, entre ellos lo que nos permiten proteger o conservar la vida.

Controlar las emociones es primordial para tener éxito en muchos aspectos de nuestra vida. Existen diferentes formas de clasificar nuestras emociones. Rafael Bisquerra Alzina, en su libro “Psicopedagogía de las emociones” (2009) propone diferentes clasificaciones.

Algunas de ellas son negativas y provocan una reducción de bienestar en el sujeto que las experimenta. Estos sentimientos no deben ser evitados ni suprimidos pero es importante que estas emociones no se vuelvan periódicas dado que podría derivar en problemas de salud, tanto físicos como mentales, y añadido a esto, porque pueden afectar a la consecución de nuestros objetivos y a nuestra relación con los demás. Principalmente son tres:

- **La ira/ enfado:** es una reacción emocional lógica ante situaciones que se perciben como una injusticia o ante algo que se interpone en la consecución de objetivos personales. Es una emoción tan útil como necesaria y tanto ser consciente de las causas que nos provocan ira como de aprender a gestionar esta emoción evitará que llegemos a una situación irracional o demasiado agresiva que terminará resultando peligrosa para los demás y para nosotros mismos. Es importante buscar una distracción que aleje nuestros pensamientos del foco que causó el enfado. En el aula estas distracciones podrían ser leer un cuento, hacer un dibujo o salir al recreo.

En cuestiones de salud, la ira provoca grandes daños al corazón.

- **La preocupación:** es un estado permanente de angustia por la que la persona que lo sufre no se siente capaz de afrontar situaciones de estrés. La mayoría de las situaciones que se puede imaginar una persona, probablemente, nunca llegará a hacerse realidad, por lo tanto, es muy importante acompañar al niño en la reflexión de qué es lo peor que puede pasar ante esa situación que le está provocando una crisis de ansiedad para que se dé cuenta él o ella mismo/a que, efectivamente, el problema que le está sufriendo no es en realidad tan grave. Es importante trabajar esta emoción dado que 126 estudios diferentes, en los que participaron más de 36.000 personas, han ratificado que cuanto más proclive a angustiarse es una persona, menor es su rendimiento académico. (Goleman, 1996)

- **Tristeza:** es una emoción humana considerada como un estado mental pasajero. La tristeza prolongada en el tiempo puede conllevar a la depresión. Según la Organización

Mundial de la Salud es “es un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración.”. Esta misma organización ofrece estudios en los que se relata que, en España, se diagnosticaron en 2015 2.408.700 casos de personas con depresión (un 5,2% de la población). Esta enfermedad afecta sobre todo a mujeres menores de 29 y mayores de 55 pero se ha ido incrementado al mismo tiempo el número de diagnósticos en niños cada vez más jóvenes. Para evitarlo, es importante que los niños/as se sientan realizados y a gusto con ellos/as mismos siendo importante la autoimagen y la autoestima.

Por otra parte, los seres humanos también tenemos emociones positivas que nos proporcionan bienestar, nos ayudan a tener grandes esperanzas sobre los resultados que deseamos ya que contribuyen a la manera de actuar y de pensar de la persona y nos ayudan a confiar más en nosotros mismos lo que hará que obtengamos los resultados deseados más rápido y que estos sean más fructíferos. Es muy importante trabajar e ir desarrollando a lo largo de nuestra vida. Estos son:

-El optimismo: actitud que impide caer en la apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades. Instruyendo a los niños en esta emoción mediante pequeños gestos como pueden ser: reconociendo sus logros, mostrándole afecto y predicando con nuestro propio ejemplo, conseguiremos que el alumnado sea más seguro de sí mismo y evitaremos así las emociones negativas descritas anteriormente. (Guía infantil, 2016). Esta emoción nos ayuda a no caer en la frustración ante las adversidades. Se puede definir en función de la forma en que la gente se explica a sí misma sus éxitos y sus fracasos. Mientras que el optimista ubica la causa de sus fracasos en algo que puede cambiarse y que podrá combatir en el futuro, el pesimista se echa la culpa de sus reveses, atribuyéndolos a alguna característica personal que no es posible modificar (M. Seligman, 2002).

-El entusiasmo/ esperanza: creencia de que uno tiene la voluntad y dispone de la forma de llevar a cabo sus objetivos, cualesquiera que estos sean.

A parte de esta clasificación dual (positivo/negativa), algunos/as psicólogos/as, tales como Bisquerra (2000), ven necesario clasificar las emociones según su “importancia”. Esto resulta muy difícil dado que los sentimientos son algo subjetivo, y la manera de sentirlas y su importancia difiere en cada persona. Esta clasificación se divide en:

-Emociones primarias o básicas: Son fáciles de percibir. Son aquellas que se experimentan en respuesta a un estímulo, provocando un comportamiento estandarizado y sus causas son invariables. Las emociones básicas que el ser humano puede sentir son 6 según Paul Ekman (1972): Alegría, tristeza, miedo, asco, enfado/ira y sorpresa. Una reciente investigación (2014) por parte de un equipo de investigadores de la Universidad de Glasgow (Reino Unido) determinó que no son 6 sino 4 las emociones básicas dado que el miedo y la sorpresa comparten rasgos fáciles comunes como los ojos totalmente abiertos. Lo mismo ocurre con el asco y la ira que tiene como expresión común la nariz arrugada al comienzo de mostrar la emoción por lo tanto, durante los primeros segundos, no es posible decidirse si se trata de una u de otra.

-Emociones de fondo o emociones secundarias: Son un resultado de las emociones primarias y son causadas por normas sociales y morales. No se suelen manifestar en la conducta de la persona sino que, a partir de ellas, se condiciona el estado de ánimo diario de una persona e influyen drásticamente en sus acciones. Ejemplos de las emociones secundarias son: el orgullo, la vergüenza, culpa y añoranza.

Emociones primarias	Emociones secundarias
Felicidad	Orgullo
Miedo	Vergüenza
Enfado	Culpa
Tristeza	Añoranza

Figura 3: Emociones primarias y secundarias. Fuente "Psicología del desarrollo para docentes" Martín, Navarro, (2009) cap. 6 p. 117.

-Emociones sociales: Reciben este nombre porque es necesario que una persona determina esté presente para que esta emoción aflore en nosotros. Es imposible que se aprendan estas emociones en un entorno familiar o escolar, no es cierto que puedan ser creadas sino que es el individuo quien exterioriza dicho sentimiento. Como muestra de estas emociones sociales tenemos la vergüenza, el orgullo, la gratitud, la admiración, celos, simpatía, irritación, la ofuscación...

-Emociones neutras: Se pueden considerar tanto positivas como negativas, dependiendo del acontecimiento que las acompaña. Son la sorpresa y la esperanza. (Vallés Arándiga A, Vallés Tortosa C, 2000).

-Emociones estéticas: Son aquellas producidas por las manifestaciones artísticas ya sea literatura, música, teatro, pintura etc.

Estudios demuestran que hay correlación entre ciertas habilidades emocionales y el desempeño futuro de una persona. Goleman (1996) en su libro relata el experimento del caramelo en el cual participaban niños de 4 años. Estos tenían delante suyo un caramelo el cual podían comer si querían, no estaba prohibido. Sin embargo, si esperaban 20 minutos más obtendrían dos caramelos en vez de uno. Doce años después, los niños que demostraron en ese momento que tenían autocontrol emocional ante la tentación para conseguir una recompensa mayor eran más competentes socialmente, emprendedores y más capaces de afrontar y superar los fracasos en la vida.

- En síntesis, ante la existencia de varias Inteligencias, es importante que se fomente el desarrollo de todas ellas teniendo en cuenta de que no en todas se puede ser igual de brillante. El desarrollo de la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal es indispensable ya que nos ayuda a saber controlar nuestras emociones y sentimientos lo que puede tener efectos muy positivos en nuestra vida diaria como en un futuro.

2.3.3 Desarrollo evolutivo de las emociones

Aludiendo a Berkeley (2004 citado en Psicología del desarrollo para docentes), los hitos del desarrollo emocional más importantes se producen de los 0 a los 11 años. Las interacciones psicosociales durante los 2 primeros años de vida de los niños y niñas son las resultantes de la genética, cultura, maduración y de los encargados de los cuidados básicos de los niños/as que les aportan un extenso abanico de emociones. Por otra parte, “aprender cómo y cuándo expresar esas emociones es una labor importante durante la infancia que se va logrando a medida que las funciones emocionales del encéfalo van vinculándose con las funciones ejecutivas” (Berger, 2007 citado en Psicología del desarrollo para docentes)

Edad	Expresión emocional	Comprensión emocional
0-6 meses	- Presencia casi todas las emociones básicas	- El bebé iguala sus expresiones emocionales

	<ul style="list-style-type: none"> - Surge la sonrisa social. - Aparece la risa. - Expresiones mayores de felicidad al interactuar con personas conocidas. 	<p>con la de los adultos durante las interacciones cara a cara.</p>
7-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la ira y el miedo - Utilizan al cuidador como base segura. - La autorregulación emocional mejora 	<ul style="list-style-type: none"> - Surge la habilidad para detectar el significado de las expresiones emocionales de los otros. - Se desarrolla la referencia social.
1-2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecen las emociones autoconscientes, pero dependen de la presencia de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta el vocabulario de palabras sobre sentimientos. - Aparece la respuesta empática
3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan estrategias conductuales y cognitivas para participar en la autorregulación emocional. - Surge la habilidad para ajustarse a las reglas de manifestación, simulando una emoción positiva que uno no siente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora la comprensión de las causas, consecuencias y señales conductuales de la emoción. - La respuesta empática es más reflexiva.
7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> - Las emociones autoconscientes se integran con las normas internas de lo que es una acción correcta. - Las estrategias para participar en la 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la habilidad para considerar múltiples fuentes de información cuando explican las emociones de los otros. - Surge la consciencia de que las personas pueden

	<p>autorregulación emocional aumentan en variedad, llegan a ser más cognitivas y se ajustan a las demandas de la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora la conformidad y la consciencia de las reglas de manifestación emocional. 	<p>experimentar más de una emoción al mismo tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional.
--	--	--

Tabla 3: Hitos del desarrollo emocional. Fuente: “psicología del desarrollo para docentes” cap. 6 p. 116.

Izard (1989) afirma que “las emociones se desarrollan de acuerdo con una tabla temporal biológica”. Según esta tabla, las emociones pueden estar presentes desde el nacimiento o irse desarrollando con el transcurso de las semanas y los meses. Sin embargo, no todos los psicólogos están de acuerdo con este estudio. Campos, Barret, Lamb, Goldsmithy Stenberg (1983 citado en P. Rice) piensan que absolutamente todas las emociones están ya presentes en el nacimiento pero no siempre se es consciente de la emoción que los bebés muestran. Otros estudios demuestran que según las vivencias experimentadas algunas emociones se pueden desarrollar antes. Por ejemplo, ante hechos traumáticos o abusos, los niños que lo han tenido que sufrir pueden desarrollar antes el miedo y la tristeza. (Gaensbauer y Hiatt, 1984 citado en P. Rice.)

En la siguiente tabla se muestra el desarrollo temporal de las emociones infantiles:

Emoción	Momento de la aparición
Interés	Presentes desde el nacimiento
Aflicción	
Disgusto	
Alegría (sonrisa social)	4-6 semanas
Ira	3-4 meses
Sorpresa	
Tristeza	
Temor	5-7 meses
Vergüenza	6-8 meses
Timidez	

Desprecio	Segundo año de vida
Culpa	

Tabla 4: Tabla temporal del desarrollo de las emociones infantiles. Fuente: Izard, (1989 citado en P. Rice, p. 249.)

2.3.4. Metodologías para trabajar la Inteligencia Emocional en el aula.

Uno de los objetivos educativos que toda escuela debe tener es el diseñar estrategias cognitivas emocionales y sociales, buscando o creando y aplicando nuevos programas de intervención que favorezcan la inteligencia emocional y las relaciones sociales tanto en la clase como en los espacios que los/as niños/as comparten con otras personas. Una formación integral es necesaria por varias razones: el rendimiento académico (sólo referido a las calificaciones) está íntimamente ligado a los aspectos emocionales. Añadido a esto, las propias características y necesidades de las personas con Altas Capacidades demandan aprender y desarrollar este tipo de capacidades.

Para alcanzar este desarrollo emocional, podemos contar con diferentes estrategias y metodologías, relativamente recientes que nos ayuden a fomentar y trabajar estos aspectos emocionales y sociales para que nuestros alumnos alcancen pleno éxito en su futuro. Algunas metodologías son:

- Programa “Aulas felices”: Se crea en Zaragoza en el año 2012 con el fin de difundir la Psicología Positiva la cual pretender sentar las bases de la felicidad en las aulas. El programa tiene como punto de partida y eje transversal la atención plena. Este concepto, también conocido como “Mindfulness” consiste en “un estilo de vida basado en la conciencia y la calma, que nos permite vivir íntegramente en el momento presente.” (Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador, 2012. pág. 32)

Se exponen 6 propuestas más específicas para “el desarrollo de las fortalezas personales” las cuales son llamadas por los autores “virtudes”. Estas virtudes son: La sabiduría y conocimiento (creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje y perspectiva), coraje (valentía perseverancia, integridad y vitalidad), humanidad (amor, amabilidad e inteligencia social), justicia (ciudadanía, sentido de la justicia y liderazgo), moderación (capacidad de perdonar, autocontrol, modestia y prudencia) y trascendencia (apreciación de la belleza y excelencia, gratitud, esperanza, sentido del humor y espiritualidad).

El programa se puede llevar a cabo por cualquier profesor del colegio en horario escolar y supone una reestructuración de lo que ya se hace en los centros pero teniendo como eje central la atención plena y las 24 fortalezas ya citadas anteriormente.

“Aulas felices” tiene una temporalización totalmente abierta y flexible a las necesidades de cada centro y profesor que la quiera poner en marcha siendo así más fácil el poderse coordinar entre distintos profesores a la hora de llevar a cabo una actividad en concreto. Además, está pensado para que se realice en cada etapa escolar, desde los 3 hasta los 18 años.

No se proponen metodologías concretas ya que se supone que es un proyecto que debe ser integrado en las programaciones de aula. Sin embargo, sí que da consejos sobre cómo se puede trabajar de forma más estimulante. Algunas de estas metodologías podrían ser el trabajo por tareas el cual es aplicado al contexto real y cuyo aprendizaje se puede relacionar con la vida cotidiana y el aprendizaje cooperativo/ colaborativo donde los alumnos trabajan juntos y se estimulan unos a otros maximizando así su propio aprendizaje.

Como resumen, “Aulas felices” se podría sintetizar en:

Objetivos	Componentes del programa	Elementos del currículo educativo en los que se integra	Niveles de intervención	Alumnos a los que va dirigido	Temporalización	Metodología
<p>Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado</p> <p>Promover la felicidad de los alumnos, profesores y familias.</p>	<p>La atención plena</p> <p>La educación de las 24 fortalezas personales</p> <p>Propuestas globales.</p> <p>Propuestas específicas</p> <p>Planes personalizados</p>	<p>Competencias básicas: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y aprender a aprender.</p> <p>Acción Tutorial.</p> <p>Educación en valores.</p>	<p>Las aulas</p> <p>Los Equipos de Ciclo o Departamentos.</p> <p>El Centro Educativo</p> <p>La Comunidad educativa</p>	<p>Alumnos de Educación Infantil Primaria y Secundaria</p>	<p>Totalmente abierta y flexible a las necesidades y programaciones de los centros y profesores</p>	<p>Diversidad metodológica.</p> <p>Estimulante y variada.</p>

	Trabajo conjunto entre familias y centros educativos					
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 5: Síntesis del programa “Aulas felices”

- **El método RULER:** Es un método científicamente probado que se utiliza para trabajar la instrucción socio-emocional. Es un enfoque más innovador basado en la Inteligencia Emocional como habilidad que se creen esenciales para la enseñanza. Tras décadas de investigación se probó que el conocimiento y las destrezas están asociadas con el reconocimiento (*Recognizing*), entendimiento o comprensión de las causas y consecuencias de las emociones (*Understanding*), etiquetado lo que supone tener un vocabulario extenso sobre emociones para ser capaces de expresarse de forma precisa cómo nos sentimos (*Labeling*), expresión correcta y adaptada al contexto que demandan las emociones (*Expressing*) y regulación de las emociones, es decir, poner en marcha estrategias ya sean cognitivas como comportamentales para manejar las emociones ante un evento intenso (*Regulating emotion*). (Rivers, Brackett, 2011; Salovey & Mayer, 1990 citado en Patti, Brackett, Ferández, Ferrando, 2011)

Este método desarrollado por la Universidad de Yale, desea en primera instancia que tanto alumnos como educadores verbalicen sus emociones y consigan expresar el grado de energía que tiene esa emoción en un momento determinado, así como conocer la causa, el porqué de esa sensación. Segundo, es importante que los alumnos sepan que cada emoción, tanto las consideradas negativas así como las positivas son necesarias. Sin embargo, se espera del grupo clase una respuesta. Con esto me refiero a que si la emoción es negativa, los compañeros deben ser asertivos, ponerse en el lugar del otro y mostrar su apoyo para intentar cambiar esta emoción hacia otra más positiva.

El material es muy simple. Con este tablero que se muestra en la foto siguiente, los niños/as de la clase deben colocar una chincheta o recortable según el tipo de sentimiento (agradable o desagradable) y según la energía con la que lo están sintiendo (alta o baja)

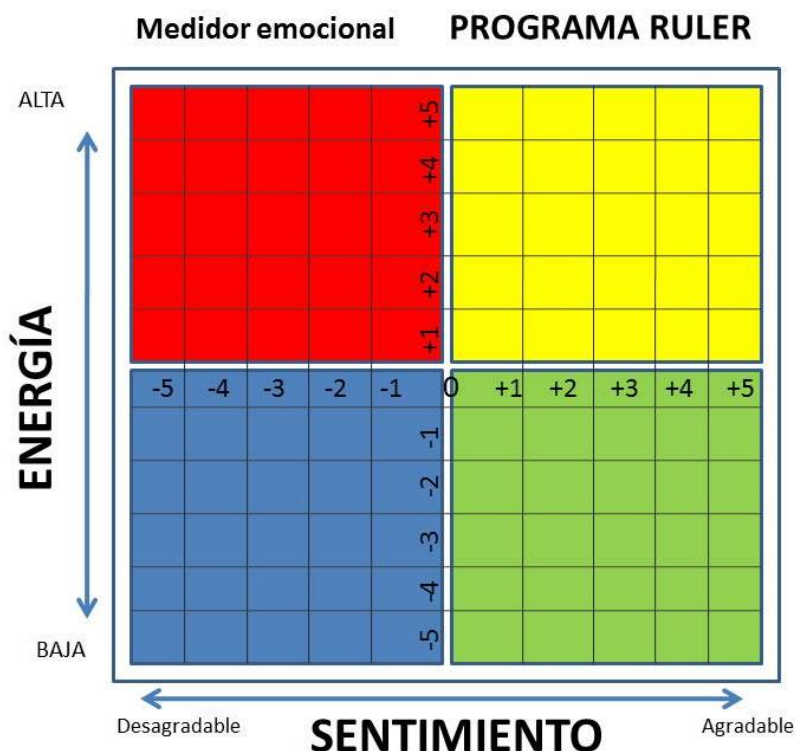


Figura 4: “Método RULER”

Algunos de los sentimientos que se pueden encontrar en cada cuadrante según el color son:

- Rojo, molestia: miedo, preocupación, enfado, molesto, ansioso, enfurecido...
- Amarillo, felicidad: sorpresa, en reposo, alegre, feliz, exaltado...
- Azul, tristeza: aburrido, decepcionado, esperanzado, deprimido, cansado...
- Verde, calma: contento, calmado, sereno, tranquilo, cómodo...

2.3.5 Otras herramientas para trabajar la IE

- **Películas:** Aprender mediante la visualización de vídeos y películas siempre se entretiene. “Inside out” puede ser una buena opción. Esta película de Pixar, se estrenó en el año 2015 muestra de forma animada como las emociones conviven unas con otras dentro de nuestro cuerpo conformando nuestro estado de ánimo y podemos ver como dependiendo de las situaciones que nos toca vivir a lo largo del día nuestro estado de ánimo va pasando por los distintos sentimientos. Añadido a esto, nos hablan de como nuestros recuerdos, sueños, la imaginación el subconsciente etc. va formando nuestra personalidad a medida que nos vamos haciendo mayores. Por estas primeras explicaciones que se da sobre algunos

principios de la Inteligencia Emocional y por lo divertida y entretenida que es, considero esta película como un buen recurso para trabajar y hablar de la IE en el aula.

- **Libros:** En los primeros cursos de primaria, a la clase les suele gustar que les lean cuentos a la vez que van viendo los dibujos durante las asambleas. Emplear este momento para hablar sobre sus propias emociones puede ser muy fructífero. Hay algunos textos muy interesantes como “El monstruo de colores”, de Ana Llenas que trata de un monstruo que debe poner sus sentimientos en orden. Con este álbum ilustrado también aprenden a relacionar las emociones con los colores. “El emocionario”, de Cristina Nuñez y Rafael Romero, hace un recorrido a través de las emociones que tiene el ser humano con un pequeño párrafo que invita a la reflexión.

- **Dinámicas de grupo:** Existen gran variedad de juegos que se pueden hacer en conjunto con toda la clase, en grupos más reducidos o incluso en parejas. Al mismo tiempo, estos juegos se pueden ir adaptando al nivel en el que los queramos poner en práctica. Para los primeros cursos de Educación Primaria, podríamos jugar al “observador”, consiste en identificar las emociones en las caras de los demás, por ejemplo: en revistas, libros, en el patio... e intentar clasificarlas según lo que nos transmitan. También, si las expresiones no provienen de un medio estático, se deben fijar en los tonos de voz, muecas, gestos... Si por el contrario nos encontramos en un aula donde los alumnos ya son más mayores, podemos llevar a cabo un “roleplaying” planteando diversas situaciones (pueden ser imaginarias o pero es preferible si son contextos reales) y los alumnos deben hacer una dramatización poniendo énfasis en los pequeños detalles. Es un buen método para trabajar la asertividad.

- **Diarios:** Aprender a escribir y redactar es un arte que se va adquiriendo con la práctica. Por esta razón, empezar a escribir diarios sobre sentimientos en los primeros cursos de Primaria y alargar la práctica durante todo el periodo escolar ayudará a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre sus propias emociones e ir poniéndoles nombre, así como a mejorar su vocabulario y mejorar sus habilidades escritoras. Para los primeros años de Educación Primaria, e incluso si se quiere empezar en infantil, el texto puede ir acompañado de un pequeño dibujo con colores.

- **El rincón de las emociones:** Será un espacio incluido en el aula donde pasen la mayor parte del tiempo los alumnos y se quedará en el mismo lugar durante todo el curso.

Es preferible que se encuentre en una de las esquinas traseras de la clase así los niños pueden acudir cuando lo necesiten y no se sentirán observados por el resto de compañeros. A este lugar pueden acudir siempre que experimenten emociones de tipo negativo y necesiten relajarse durante algunos minutos. Este espacio tiene que ser cómodo y si se prepara todos juntos (alumnado + tutor/a), puede dar resultados muy positivos ya que los niños lo verán como algo que han creado ellos. Entre los materiales usados para la creación de este espacio debe haber almohadones, peluches que les gusten a los niños, cuentos relacionados con las emociones, un emocionómetro etc.

2.4 Relación entre las Altas Capacidades y la Inteligencia Emocional

2.4.1 ¿Por qué incrementar la Inteligencia Emocional en el alumnado con Superdotación intelectual? La importancia de trabajar la IE en estudiantes con AACC.

La Inteligencia emocional engloba todas aquellas capacidades que nos permiten solventar problemas relacionados con las emociones y sentimientos, tanto con los demás como con nosotros mismos (las llamadas inteligencias intrapersonal e interpersonal según las 9 inteligencias de Gardner). Actualmente, las concepciones de la superdotación incluyen estas características no intelectuales como componentes clave. Lo que implica entender la superdotación más que como un rasgo unitario, como una compleja constelación de componentes que se pueden desarrollar (Feldhusen, 1992, 1994; Treffinger & Feldhusen, 1996) citado en Patti, Brackett, Ferrándiz, Ferrando, 2011).

Salovey y Mayer (1990) (citado en Patti, Brackett, Ferrándiz, Ferrando, 2011). definen la Inteligencia Emocional como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la habilidad para gestionar las emociones y sentimientos propios y los de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y acciones propias”

Es de vital importancia trabajar la inteligencia emocional a lo largo de la etapa escolar del niño o de la niña porque nos permite fomentar relaciones más positivas con nuestros iguales, lo que nos ayuda a mejorar nuestra red social. (Patti, Brackett, Ferrándiz, Ferrando, 2011).

Según el catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, la afirmación de que los niños con altas capacidades, el día de mañana, serán personas extraordinarias debido a su gran inteligencia no ha sido confirmada por investigaciones científicas, por lo tanto, esto lleva a pensar que a menudo, el éxito de esta

clase de niños y niñas tiene que ver más con desarrollo de la Inteligencia Emocional. (Bisquerra, 2017)

La autora Montserrat Romagosa (2013) en su obra, dice que las aptitudes emocionales que tienen estos niños/as son similares o incluso superiores a la de los adultos. Son capaces de reconocer el sufrimiento en las personas cercanas a ellos/as y reconocen situaciones en las que algo va mal. Reciben sensaciones y recogen pistas que racionalizan. Sin embargo, después de esto, no saben cómo gestionar sus emociones por la falta de edad y madurez. Para ello, la autora reconoce que los padres tienen un papel elemental en la educación emocional de los pequeños/as.

2.4.2 Estudios e investigaciones sobre cómo tratan las emociones los niños/as con superdotación intelectual

Se pueden diferenciar tres grandes grupos en cuanto al bienestar emocional de este tipo de alumnos:

- Alumnado con superdotación mal adaptado. Según Garland & Zigler (1999)(citado en Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz C., Ferrando M., 2011) la conexión entre la superdotación y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando una sobredotación se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o con características que pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas. En general, los niños superdotados que dicen sentirse diferentes de sus compañeros también notifican de una percepción más negativa de su ajuste social. Estos alumnos advierten de que han tenido pocos amigos y que se sentían diferentes, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes, y que se sienten desesperados por conseguir un mundo mejor.

- Alumnado que no muestra problemas socio-emocionales (incluso pueden mostrar mayores habilidades socio-emocionales que el resto de sus compañeros). Un grupo de investigadores formado por Baer (1991) (citado en Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz C., Ferrando M., 2011) y Freeman (1983) apoyan la idea de que este tipo de estudiantes no tiene más problemas emocionales ni sociales que el resto de sus compañeros/as (no superdotados) ya que estos son capaces de comprenderse mejor a sí mismos y a los demás gracias a sus capacidades intelectuales y están más preparados para lidiar con el estrés, el conflicto y la asincronía en el desarrollo. Feerman (1983) realizó un estudio sobre 20 personas

diagnosticadas con AACC a las cuales ha seguido desde hace ya 35 años. Su estudio comenzó cuando ellos tenían 14 años y desde entonces ha ido publicando libros como “Gifted Lives” (2010) sobre niños con Altas Capacidades y cómo van creciendo. En su publicación destaca que muchos de los problemas que tienen este tipo de niños/as es a causa de las etiquetas impuestas por sus propios padres.

3. CENTROS ESPECIALIZADOS EN ALTAS CAPACIDADES EN LA CIUDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA Y SU TRABAJO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En España, de acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016/2017) solo hay diagnosticados 27.133 alumnos con Altas Capacidades de los 8.135.876 niños y niñas escolarizados lo que representa un 0,33% del total. Según la distribución de la población en la campana de Gauss, solo un 2% de las personas tienen un coeficiente intelectual de más de 130, lo que según la Organización Mundial de la Salud clasifica como Superdotados. En España, a partir de 120 puntos de CI, ya se podría hablar de AACC (10% superior de la población escolar). Esto quiere decir que ni la mitad de todos los casos de Superdotación y Altas Capacidades (faltarían 135.584 para llegar a ese 2%) están recibiendo la atención que necesitan lo que podría conllevar al fracaso escolar de estos niños/as.

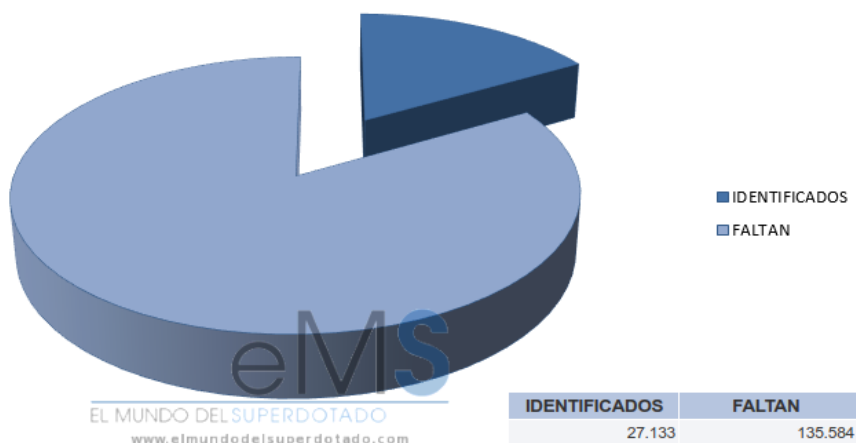


Figura5: Comparación entre el porcentaje de niños con Superdotación identificados y los no identificados. Fuente: El mundo del Superdotado.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, según las estadísticas del curso 2016/2017, solamente hay una media de 0,08% de casos con alumnado con Sobredotación identificada que, comparada con el resto de comunidades de España, es de los valores más bajos.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PORCENTAJES
ANDALUCÍA	0,72
ARAGÓN	0,08
ASTURIAS	0,59
BALEARS	0,46
CANARIAS	0,6
CANTABRIA	0,14
CASTILLA Y LEÓN	0,18
CASTILLA-LA MANCHA	0,11
CATALUÑA	0,03
COMUNITAT VALENCIANA	0,12
EXTREMADURA	0,15
GALICIA	0,39
MADRID	0,18
MURCIA	1,27
NAVARRA	0,36
PAÍS VASCO	0,14
RIOJA, LA	0,5
CEUTA	0,01
MELILLA	0
TOTAL	0,33
ESPERADO	2

Figura 6: Comparación entre el porcentaje de casos identificados entre las comunidades de España. Fuente: El mundo del Superdotado.

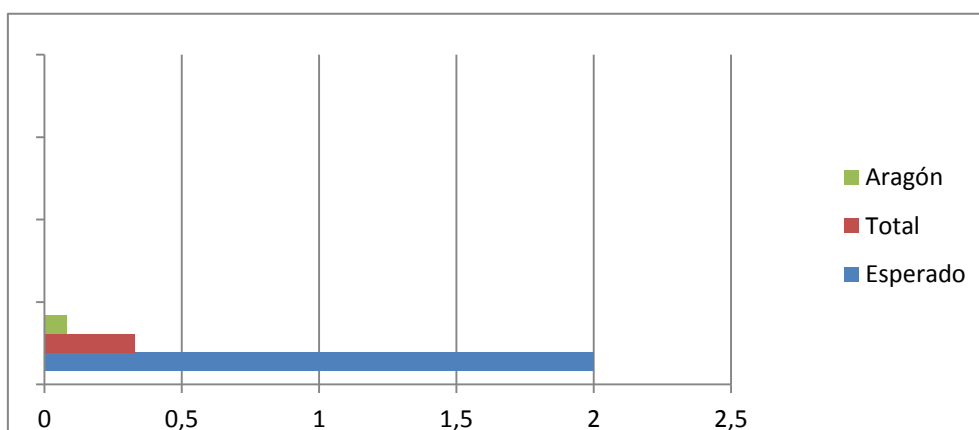


Figura 7: Comparación entre el porcentaje que se espera por población, con el total de España y Aragón. Fuente: El mundo del Superdotado.

En Aragón, según los datos que dio a conocer el Departamento de Educación de la DGA en el mes de abril, los casos de Altas Capacidades aumentaron en el curso 2017/2018 un 86% en los colegios de tipo concertado en comparación con el curso pasado. Únicamente en la provincia de Zaragoza el aumento de estos estudiantes en los colegios públicos fue de un 6,94% mientras que en los colegios privados se cuadruplicó la cifra elevándose hasta un 27,36% del alumnado total.

Por todo ello, pareció relevante hacer una búsqueda por internet de todas las escuelas concertadas o públicas que, en la ciudad de Zaragoza contaban con aulas destinadas a niños con Altas Capacidades así como diferentes asociaciones o centros privados.

De los 27 colegios contactados vía correo electrónico, contestaron 3. Un centro concertado y otros dos públicos. Uno de ellos ya no contaba con este tipo de aulas debido a los recortes habidos en Educación y se lamentaban de que a causa de esto ya no disponían de recursos, sobre todo humanos, para seguir con este tipo proyectos. Además pude visitar una asociación de tiempo libre y un centro privado destinado a niños con AACC.

Una vez concertadas las diferentes citas, visité los centros y pude entrevistar a los máximos responsables encargados de esta sección. Las preguntas iban destinadas a conocer la forma de trabajo del centro, formación de las personas que trabajaban ahí, ratio de niños/as por clase o actividad, forma de financiación etc. A parte de la entrevista, en la asociación y el colegio público me permitieron ver in situ cómo trabajan en el día a día.

A continuación se escribe con más detalle las conclusiones sacadas de cada una de las entrevistas y la colaboración en las actividades.

3.1. Centro Despierta, Zaragoza

Los centros Despierta son una empresa privada especializada en Altas Capacidades y Superdotación que surge a finales de los 90 en Valencia y llegan a Zaragoza en el año 2017. Desde entonces, este centro ya cuenta con una veintena de niños/as desde la etapa Infantil hasta la Secundaria y 4 psicólogos profesionales trabajando con ellos. Este es el único centro de enriquecimiento extracurricular y tratamiento de las Altas Capacidades que se puede encontrar en todo Aragón. Su objetivo es “dar una respuesta a las necesidades de los niños y niñas con Altas Capacidades y Superdotación, que permita desarrollar al máximo los talentos y habilidades”.

Los centros cuentan con servicios de evaluación que se realiza antes de comenzar con el programa y de tratamiento individualizado pero sobre todo se centra en el

enriquecimiento extracurricular siguiendo el Programa Despierta Grupal donde las principales capacidades que se trabajan son:

- La lógico matemática gracias al desarrollo del razonamiento lógico y matemático inductivo y deductivo, cálculo mental, relaciones espaciales y manejo y representación de la información de forma cuantitativa o numérica.
- La verbal a través del manejo de la información tanto verbal como no verbal, comprensión y expresión verbal, fluidez, vocabulario etc.
- Creatividad mediante la capacidad de buscar nuevas relaciones a partir de datos que ya conoce, pensamiento lateral y divergente, originalidad...
- Transversales tales como hábitos de trabajo, habilidades sociales, inteligencia emocional así como aquellas que permiten desarrollar al niño/a de forma completa.

Las familias pueden llegar a este centro gracias al orientador/a de su colegio, el/la cual les deriva a aquí, al margen de las adaptaciones curriculares que el propio colegio hace pero también, se dan casos de familias que al no saber exactamente qué les pasa a sus hijos/as en clase viene a esta institución buscando ayuda. En este hecho, son niños que se aburren en clase ya sea porque la tarea les resulta sumamente sencilla y la terminan muy pronto o muy poco motivadora, por lo tanto, se entretienen molestando al resto de su clase. En este caso, es el propio centro Despierta quien pasa un test de cribaje. Si el niño/as pasa dicho test, se realiza un test de detección de Altas Capacidades, con diferentes instrumentos científicos y de acuerdo con la ley de Aragón el niño o la niña puede ser diagnosticado/a con AACC y permanecer en el centro.

Para el enriquecimiento curricular, el centro Despierta sigue una metodología, no puramente constructivista pero muy similar, la cual es muy interesante y variada. Se realizan actividades muy participativas que se pueden dividir en dos fases: la primera en la que se da un poco de información, la necesaria para que el grupo pueda empezar a trabajar sobre el tema de forma individual y la segunda que sería una puesta en común donde se puede discutir diferentes puntos de vista, integrar las distintas partes de la propuesta etc. trabajando así la dialéctica y el trabajo social. Para terminar, son ellos mismos sacan las conclusiones al trabajo realizado.

Cuando trabajan sobre la Inteligencia Emocional, lo hacen siguiendo el Plan Emocional de la Diputación de Guipúzcoa el cual ofrece actividades muy diversas según el

nivel y edad de los niños. Algunos de los temas tratados son la asertividad, reconocimiento de emociones, autoconocimiento, regulación emocional...

Este Material de la Diputación de Guipúzcoa se puede encontrar de forma gratuita en Internet. Es muy completo, ofrece diversas fichas adaptadas al nivel, por ejemplo, en infantil las actividades se resuelven mediante el dibujo y a medida que van pasando a primaria y mejorando la escritura/ lectura las actividades se resuelven escribiendo. Les hacen pensar en su día a día, en su entorno, en su propia persona y cómo podrían mejorar todo eso. Además de las fichas que contienen las actividades, la página también ofrece un modelo del programa para cada dos cursos donde se especifican los objetivos a conseguir con los ejercicios, los contenidos, metodología y la evaluación que se debe realizar al finalizar cada bloque. A parte de para Primaria, se ofrecen las mismas facilidades para Secundaria y Bachiller.

Los niños pasan solamente una hora a la semana en el centro (a no ser que, en casos muy específicos, haya un problema muy concreto que entonces podría ir dos veces por semana) y las actividades suelen durar entre 5, 10 ó 15 minutos, lo que permite que, en el caso de que algún niño/a no le guste alguna actividad, se cambie a otra rápidamente evitando así que no pierda una hora en algo que no le sea provechoso al niño/a.

Los niños están organizados por edades en las clases. Actualmente no cuentan con alumnado de Infantil, pero si lo hubiera, los tres cursos irían juntos. En primaria, sin embargo, se dividen cada dos cursos (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) ya que no son muy numerosos y las capacidades intelectuales están muy próximas en ambos cursos. En el caso de Secundaria, solo se ofrece este servicio de enriquecimiento grupal en los dos primeros cursos ya que se piensa que en cursos posteriores, los jóvenes “ya están a otras cosas” como deportes, vida social o deben dedicar más tiempo al estudio. Según la historia de otros centros de la misma franquicia (como ya se ha comentado, en Zaragoza lleva abierto solo desde el año pasado) los niños suelen fidelizarse y pasar aquí casi toda la Primaria. Cuando salen del programa, ya sea de forma puntual o total, los padres pueden estar en contacto con el centro cuando, por desarrollo evolutivo, la familia se encuentra ante un reto que no sabe cómo darle respuesta pueden volver a consulta individual de psicología infanto-juvenil que no necesariamente debe ser orientado Al contexto de las Altas Capacidades sino que también puede ser a nivel de establecimiento de reglas, convivencia en casa, comunicación entre padres-hijos, problemas entre hermanos...

Además de estas actividades que son dedicadas a los niños, el centro también mantiene un estrecho contacto con los padres y de forma puntual se hacen actividades con

ellos. También ofrecen charlas a nivel formativo cuya temática puede ser técnicas de modificación de conducta, resolución de conflictos...

Algunos de los datos que aparecen en este apartado: <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa> (Ejemplos en Anexo 3 p. 70).

3.2. Sin límites, Zaragoza

Sin Límites es una Asociación aragonesa de Altas Capacidades presidida por la psicóloga Teresa Millán. Esta asociación se funda en el 2006 y ya cuenta con casi 400 familias socias.

Se ofrecen actividades desde la etapa de Infantil (4 y 5 años), Primaria, Secundaria y Bachillerato. Las actividades se llevan a cabo por padres y madres que se ofrecen voluntarios en la asociación que se encuentra en la calle Tomás Bretón de Zaragoza o en un centro cívico que se les cede en ocasiones especiales. Estas actividades se realizan los sábados por la mañana y si llega a haber mucha demanda, también se forman grupos los sábados y viernes por la tarde además de hacer campus durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa. Se sigue el calendario escolar, es decir, si un sábado coincide con fiesta/puentes en los colegios, también lo será para la asociación.

Las actividades se programan en julio. Para esto se cuenta tanto con la participación de catedráticos de la Universidad como de otros profesionales en el tema que se les quiere proponer a los niños/as. Por ejemplo, si ofrecen actividades de arqueología (anexo 6.4.), un experto arqueólogo se encarga de programar y explicar un proyecto en el que se detalla qué es la arqueología así como otros términos clave para entender este trabajo, los métodos y pasos necesarios que se llevan a cabo en esta faena etc. después de esta parte teórica, pasan a la fase práctica donde ponen en marcha todo lo que han aprendido antes. En esta etapa, los/as niños/as van a un “yacimiento arqueológico” que previamente se preparó en otra sala de la asociación donde los chicos/as deben desenterrar con los materiales que usan los arqueólogos distintos tipos de materiales, fósiles etc. que después deberán escribir en su informe. Cuentan también con la ayuda de otros profesionales que presentan sus lugares de trabajo para realizar la tarea, por ejemplo, se realizó una actividad sobre oftalmología en la que se utilizó los laboratorios de la Universidad de Zaragoza. Otros tipos de actividades que se hacen en la asociación son ludotecas, papiroflexia, repostería creativa, animación 3D, robótica (anexo 6.5.)... El precio de estas actividades suele variar entre los 6, 12 ó 48 € ya

que esta es su única forma de financiación y todos los gastos de material los debe costear la asociación. A parte, la duración de las actividades también varía, suelen durar una hora y media excepto las de robótica que duran 3. En este tiempo, a los niños/as que acuden a estas actividades tienen tiempo suficiente tanto de construir sus propios robots y como de probar su funcionamiento.

Por supuesto, también hacen talleres de Mindfulness e Inteligencia Emocional que ofrece la propia Teresa Millán. Ella se encarga de enseñar el Proyecto de Inteligencia Emocional “Harvard” (P.I.H.) y en este taller los niños/as aprenden estrategias de razonamiento que no se trabajan directamente en la escuela pero que pueden ser perfectamente extrapoladas a las distintas áreas curriculares que ahí se trabajan. Este método tiene como objetivo “desarrollar habilidades cognitivas útiles y que faciliten la adquisición de otros conocimientos y habilidades” (P.I.H., 1993). Fue diseñado para comenzarse a la edad de 12 años, pero se puede poner en marcha en personas más mayores que no tengan estudios y, en este caso, también en niños más pequeños como en la asociación Sin Límites ya que, dadas las capacidades de estos niños/as, ellos/as son capaces de resolver los ejercicios y situaciones que se plantean sin grandes problemas.

Este proyecto es un conjunto de 6 series que forman este proyecto de inteligencia: fundamentos del razonamiento, comprensión del lenguaje, razonamiento verbal, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento inventivo. Estos 6 libros están compuestos por 20 unidades. Se podría resumir que las 3 primeras series tratan más de observaciones, ordenaciones y clasificaciones así como la estructura del lenguaje y las relaciones entre palabras y los 3 últimos tocan temas como representaciones y evaluaciones de la información y de distintas situaciones. También, este repertorio cuenta con un manual de información acerca del proyecto y sus respectivos cuadernillos con distintas actividades para realizar.

En general, los programas que tratan de modificar la inteligencia, como este, inciden en las estrategias cognitivas. Esto significa que facilitan la competencia de aprender a aprender así que no se pretende el aprendizaje de datos concretos, más bien se desea asimilar ciertos modos y formas de proceder o actuar inteligentemente. El profesor funciona como mediador, seleccionando y organizando los estímulos que se van a transmitir al alumnado.

La metodología que se propone para realizar este proyecto es muy sencilla. Se realizan de forma conjunta, en grupo. El proceso de una sesión según P.I.H. es el siguiente: Se comienza siempre con un recordatorio sobre lo que se aprendió en la clase anterior y se continúa con la presentación de un reto o una simulación problemática a la que se darán

diversas respuestas que serán adecuadas o inadecuadas. Después, se van sugiriendo estrategias y ensayando las respuestas. Si estas estrategias funcionan en los ensayos se pasa a hacer una recapitulación de lo sucedido, sino funciona, se vuelve al paso anterior y se proponen más estrategias. A continuación de la recapitulación, se nombran estrategias, se definen y se enmarcan y se efectúa una especie de entrenamiento, el cual si funciona, se termina la sesión y se transfieren los nuevos conocimientos a las distintas áreas curriculares. Si no funciona, se volvería al paso de sugerencias de estrategias o al inmediatamente anterior.

Se propone una temporalización que dure todo el año escolar y en 2 ó 3 cursos más, es decir,, que se trabaje 2 ó 3 series por curso. También podría hacerse una serie por trimestre. Cada sesión de trabajo dura 45 minutos.

En cuanto a la evaluación, en el libro del proyecto Harvard se utilizan diferentes métodos: escalas de observación, registro de conductas, encuestas, fichas de registro, pruebas psicotécnicas estandarizadas...

3.3 C. I. P. La Jota, Zaragoza

Este colegio se sitúa en el barrio La Jota de Zaragoza, en la margen izquierda del río Ebro. Es un centro integrado que cuenta con unos 350 alumnos ente Educación Infantil y Primaria y actualmente se está introduciendo Educación Secundaria, en el 2018, llega hasta 2º de E.S.O. Es un colegio de clase media con alta tasa de inmigración.

En lo relativo a las Altas Capacidades, esta escuela ha llevado a cabo su Programa de Desarrollo de Capacidades durante 12 años. Se realizan 3 talleres globales en los que se dividen a los alumnos de la siguiente forma: los alumnos de 1º, 2º y 3º de Primaria, 4º y 5º y 6º y por último, los alumnos de 1º y 2º de Secundaria. No es un programa inclusivo ya que estas actividades se realizan durante el horario escolar y los alumnos son sacados de las aulas durante 2 horas (los más pequeños) y 3 horas los mayores, esto significa que durante ese tiempo, los alumnos que están en este Proyecto pierden horas de otras asignaturas. El primer grupo de primaria cuenta con 12 niños y niñas y solamente 2 de ellos están diagnosticados, el resto del grupo fue designado por sus respectivos tutores a modo de “premio”.

Algunos de los objetivos de este programa son los de desarrollar y potenciar aprendizajes y rendimiento escolar , estimular a los alumnos que manifiestan desinterés por sus logros escolares al percibir que no se valoran sus capacidades, identificar por parte del

profesorado y con ayuda de la Orientadora del Centro a este tipo de alumnado y conocer sus capacidades particulares, contribuir al desarrollo de una personalidad equilibrada y a la mejor integración de este alumnado en el grupo y en el centro etc.

La metodología que se sigue en las sesiones del Programa se inspira en el aprendizaje cooperativo y colaborativo pero es adaptado a la peculiaridad de este Programa, así como en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. También se pretende tener muy en cuenta la relación de los contenidos con el entorno del centro, sin olvidar la propuesta consensuada de proyectos de trabajo, la asignación de tareas, el descubrimiento guiado, el aprendizaje auto-dirigido y el fomento del pensamiento lateral. Por otra parte, también impulsan los procesos creativos que favorecen la expresión de las emociones.

Todas las sesiones finalizan con un trabajo de metacognición mediante plasmando en el “diario personal” de sus reflexiones sobre lo aprendido y vivido durante la sesión.

El proyecto se organiza en distintas partes:

- Aula de Desarrollo de Capacidades (ADC): El alumnado con alto rendimiento en todas las áreas del currículo o que manifiesta desinterés escolar al percibir que no se valoran sus capacidades, realizará actividades que desarrollen de forma global todos los ámbitos y talleres planteados. El alumnado que se diagnostica por la Orientadora del Centro como alumnado de altas capacidades es atendido en el grupo o grupos que mejor se ajusten a sus necesidades. De los intereses del alumnado surgen los proyectos a desarrollar.
- Inclusiones para el alumnado de Educación Primaria: En alguna parte de los proyectos que se llevan a cabo en los talleres globales del ADC se propone la participación de todo el Centro. Los alumnos que participen en los “talleres globales” hacen de intermediarios entre el Aula de Desarrollo de Capacidades y su grupo de referencia con el objetivo de que la implicación sea máxima y llegue al mayor número de alumnos del Centro.
- Intervención en el aula ordinaria. Se divide en:
 - Talleres de Programación y Robótica: Estos talleres van dirigidos a todos los alumnos de Educación Infantil y Primaria del Centro. Trabajan con grupos más pequeños (de 12 a 14 alumnos en todos los niveles). En 1º de Educación Primaria cada tutor es responsable de su grupo y se realiza durante un cuatrimestre. Una profesora de 4º de Educación Primaria es la responsable de los dos grupos de 4º de Primaria durante el primer cuatrimestre. En los niveles de 3º y 6º de Educación Primaria (primer trimestre) y de 2º y 5º de Educación Primaria (segundo trimestre), la responsable es una

profesora del ADC. Las profesoras de E. Infantil asumen como propio el taller de robótica y programación, realizando los desdobles pertinentes con el aula de informática y/o biblioteca. Se pretende que los tutores asuman el reto del uso de robots que favorecen la manipulación como Bee-bot y mOway y el manejo de otras herramientas como Kodable, Lightbot, Tynker, Scratch, Maley-makey y Lego Wedo.

- Taller de Geometría Espacial (K'NEX): Todos los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria realizan este taller durante el tercer trimestre que imparte una profesora del Aula de Desarrollo de Capacidades.
- Coordinación con el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación: El profesorado del aula mantiene informado al Equipo Directivo de la realización de las actividades que se llevan a cabo mediante reuniones ocasionales de uno o varios profesores del aula con la Directora y/o Jefas de Estudios y que debe darse con antelación de la nueva actividad. Para las reuniones con la Orientadora del Centro, se acuerda la coordinación en función de los horarios de clase del profesorado o de las entrevistas y reuniones de la orientadora, favoreciendo así la flexibilidad en función del trabajo.
- Salidas y otras actuaciones: Se contempla la posibilidad de realizar salidas con el alumnado del Aula de Desarrollo de Capacidades. En concreto, plantean la visita al Centro Cívico y al Centro de Mayores del barrio para continuar con el proyecto sobre la historia del barrio (proyecto que se lleva a cabo ya que va a ser el aniversario del colegio) y la visita a algún centro terapéutico con animales para continuar nuestra colaboración con el Aula TEA del Centro. Además de aquellas salidas que puedan surgir a lo largo del curso y que despierten el interés de los alumnos.

La participación del alumnado en las actividades del Aula de Desarrollo es flexible en función de la evolución de su proceso educativo. Para ello, el profesor tutor de acuerdo con el Equipo Docente, toma la decisión de la participación en el programa. Se usa un documento elaborado por la Orientadora del Centro para dicha identificación. La Orientadora del Centro, vistas las propuestas realizadas, puede dar su visto bueno, si así lo considera oportuno.

Para que un alumno participe en el programa se precisa de la autorización escrita de los padres o tutores legales, pudiendo en cualquier momento suspenderse si así lo solicitan éstos por escrito, o por decisión del Equipo Docente. En cualquier caso, la participación de un determinado alumno o alumna en estas actividades no debe perjudicar su proceso en enseñanza-aprendizaje dentro del grupo-aula. En relación a las familias, el colegio organiza una reunión a principio de curso dirigida a las familias que se incorporan nuevas al

programa lo que les ofrece una visión general del mismo. Al finalizar cada cuatrimestre (mediados de febrero y final de curso) las familias de los alumnos que van a los grupos globales, reciben un “Informe de Evaluación” para informarles del trabajo realizado y de la evolución del alumno/a. Por supuesto, también se usa el correo electrónico como herramienta habitual de información.

3.4. Colegio el Salvador, Zaragoza.

El colegio El Salvador es un centro educativo de carácter religioso y de tipo privado concertado que pertenece a la Compañía de Jesús. Situado en el barrio de la Romareda, es uno de los colegios más grandes de Zaragoza ya que cuenta con 5 vías desde la etapa de Infantil hasta Primaria. También cuenta con Educación Secundaria Obligatoria y tiene distintas ramas de Bachillerato.

El centro lleva desarrollando su programa de Altas Capacidades desde hace 4 cursos. Este Programa se lleva a cabo por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte para la promoción en Aragón de la participación de los centros sostenidos con fondos públicos en el programa de Desarrollo de Capacidades. Algunos de los propósitos por los que se lleva a cabo este proyecto son la ampliación y enriquecimiento de la atención educativa en estudiantes que destacan por su capacidad/ talento y mejora de la propuesta educativa y la práctica docente. Este plan comenzó en el curso 2007/ 2008 y ya cuenta con 82 centros en todo Aragón (CAREI, 2018).

El colegio empieza dando respuesta a un pequeño grupo de 3º y 4º y de Primaria ya que eran los que, sobretodo, demandaban una necesidad de respuesta más individualizada. Esta repuesta parte del departamento de Orientación, lo que quiere decir que, antes de entrar en el Programa de Altas Capacidades, ellos ya trabajaban las AACC así como otras necesidades que se observaban desde el departamento. Antes de entrar en el Proyecto, la solución para fomentar las Altas Capacidades dentro del aula era dar actividades de ampliación curricular.

Cuando el colegio crea y presenta su proyecto de AACC y es presentado en la DGA (trámite obligatorio para entrar en el programa y que está resuelto en la Orden de 22 de noviembre de 2017) se comienza a desarrollar su plan con este grupo de 10-12 niños/as de 3º y 4º de Primaria. Ante la buena acogida y la visión de que había más cursos que contaban con alumnado con precocidad intelectual que se podían enriquecer del programa, se va ampliando el radio de este proyecto y ya da respuesta a toda Primaria.

Hoy en día se dividen en 3 grandes grupos: 2 grupos de unos 12 ó 13 alumnos de los cursos 4º, 5º y 6º de Primaria (de los cuales prácticamente todos tienen el diagnóstico de precocidad intelectual según los estudios que se llevaron a cabo el curso 2017- 2018 en el colegio) y otro grupo de 20 niños y niñas de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. Se lleva a cabo en horario lectivo (es una de las características del Programa) una vez por semana, los más pequeños salen del aula durante una hora y media y los más mayores alternan una semana sí y otra no durante el mismo periodo de tiempo.

El objetivo prioritario de todo esto es dar una respuesta a nivel emocional y social ya que, según la profesora y coordinadora del programa en el colegio Luna García Saura, son niños que curricularmente pueden destacar en distintas áreas pero, a nivel social, cuentan con dificultades de respeto hacia el otro, asertividad, se dan confrontaciones y conflictos entre ellos etc. Esto se debe a que, en general, los alumnos con mayor capacidad intelectual actúan y piensa de manera muy diferente al grupo base por lo que les cuesta aceptar las ideas y las formas de pensar de los demás. Por eso, se prioriza el respeto y la escucha hacia los demás así como la argumentación de sus propios argumentos y la validación de los diferentes puntos de vista que pueden tener el resto de compañeros/as. Este tema de la Inteligencia Emocional está muy presente en el colegio, no sólo en el proyecto de Capacidades, sino también como centro y desde el departamento de Orientación del centro se ha desarrollado un proyecto interno de trabajo de las emociones llamado “El hilo de las emociones” y se comienza en la etapa Infantil. El proyecto se basa en generar distintas dinámicas con ellos con el uso de diferentes materiales tales como cuentos, películas y demás materiales que pueda inspirar a los niños/as a expresar y reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás. Además, de manera transversal, siempre que surge cualquier situación del día a día, cualquier conflicto o problema particular que pueda dar pie a hablar sobre sentimientos también se contextualiza y se da respuesta. Al mismo tiempo, cada vez que surgen situaciones más puntuales como por ejemplo, la pérdida de algún ser querido, divorcio de los padres... se trabaja con el niño/a de forma individual pero siempre se acaba transfiriendo el problema al gran grupo para trabajarlo entre todos.

Cada sesión comienza con lo que ellos llaman “el faro”. Esto es que todos se sientan juntos a modo asamblea y es un momento en el que se saludan y comentan cómo está cada uno. Si alguno desea compartir de forma voluntaria algo que le ha pasado, lo puede hacer y lo hablan con el grupo. Después de esto se comienza a trabajar el área curricular que toque en ese momento.

A parte de trabajar la Inteligencia Emocional, en El Salvador también siguen una metodología por proyectos donde se amplía lo que se hace en el aula. Siempre se parte de los propios intereses de los niños/as que están dentro de este Programa y se llevan a cabo investigaciones sobre temas que a ellos/as más les interesa y demandan. Entre estas actividades se pueden encontrar, para los cursos más altos, proyectos de LEGO y “somos detectives” donde buscan técnicas de investigación, deducción, lógica, observación, trabajo en equipo... y los pequeños trabajan, actualmente, temas de fenómenos naturales. Siempre, después de cada sesión, se lleva a cabo una autoevaluación en la cual se les pregunta qué es lo que más les ha gustado, qué mejorarían... En teoría, este tipo de evaluación es sólo orientativa para que los profesores que llevan a cabo el programa sepan en qué pueden corregir y recibir su feedback ya que en ningún momento los alumnos obtienen una calificación por su trabajo realizado.

Para entrar en el programa de Altas Capacidades, las familias deben dar su autorización y tienen libertad absoluta para decidir si su hijo/a acudirá o no a las sesiones y en cualquier momento pueden decidir salirse. No suele darse el caso, pero a veces, aunque sea una enseñanza más personalizada, no les llega a motivar del todo las actividades y la metodología que se emplea y se pueden salir en cuanto lo soliciten. Por otra parte, los profesores también son los que deciden atendiendo a distintos factores como son las características cognitivas (se parte de las evaluaciones realizadas el curso anterior y se contrasta con la sesión de evaluación inicial a principio de curso), la actitud del niño/a y al grado de compromiso que se tiene en el proyecto.

4. CONCLUSIONES

La motivación personal por la que escogí el tema de Altas Capacidades e Inteligencia Emocional fue a propósito de un caso que conocí durante mis prácticas III y IV. Este niño en concreto cursaba segundo de segundo de Educación Primaria el cual tenía un gran potencial cognitivo pero también tenía problemas de conducta ya que a parte del diagnóstico de Altas Capacidades tenía el de Conducta Disruptiva, más concretamente con un Trastorno Negativista Desafiante (TND). Este niño acudía a un aula ordinaria donde compartía espacio con 29 compañeros más y recibía el apoyo de una asistente a parte del de la tutora, pero, desde mi punto de vista, no era suficiente ya que un 10% de la clase también contaba con AACC y otro tanto por ciento muy significativo eran también ACNEAES y no se les daba la respuesta que ellos necesitaban. Quizá por el alto ratio del aula o porque la profesora no sabía cómo afrontarlo, el resultado era que se estaba desperdiciando el alto potencial de los niños.

Después de haber visto como se trabaja en diferentes colegios y haber preguntado a diferentes padres con hijos diagnosticados con AACC, podría llegar a la conclusión de que la escuela todavía no es capaz de dar la respuesta educativa que este tipo de niños demandan. Así también lo piensa el experto en Altas Capacidades, J. Tourón (2018) que además añade que esta situación en los colegios hace que “el niño superdotado sufra” ya que se sienten incomprendidos y eso les afecta emocionalmente.

Como se ha visto durante este trabajo, no hay estudios que concluyan que los niños con Altas Capacidades tengan más problemas para socializar y expresarse emocionalmente que el resto del alumnado. Expertos que trabajan con esta clase de estudiantes como el neuropsicólogo Jorge Gil López y la psicóloga Teresa Millán coinciden en que las dificultades emocionales y sociales que tienen los niños/as con Altas Capacidades para relacionarse con otros es meramente “una cuestión de personalidad y depende de cada niño” ya que no es una característica común en los AACC. Lo que sí que se percibe es que tienden a ir con niños con su mismo nivel cognitivo. Aristóteles dijo que “el ser humano es social por naturaleza” y el desarrollo de la Inteligencia Emocional, lo que supone comprender a los demás y saber expresarse correctamente en cada situación (entre otras características) ayudará a los niños/as a cubrir esta necesidad básica de socialización de forma sana.

Por esta razón, creo que es importante otorgarle más importancia a la Inteligencia Emocional en las aulas y enseñar diferentes habilidades relacionadas con la autoestima, la regulación de las emociones, habilidades sociales, conocimiento, comprensión y expresión de nuestros propios sentimientos y de los demás etc.

Algunas de las posibles soluciones que se podrían llevar a cabo para la mejora de la Inteligencia Emocional en niños con Altas Capacidades podría ser bajar los ratios de alumnado por aula dado que así sería mucho más fácil para el profesorado la detección de AACC. También sería interesante la implantación de proyectos para el desarrollo de la inteligencia emocional pero de forma inclusiva, en la misma aula así todos podrían beneficiarse ya que aprenderían a conocerse más a sí mismos y al resto de la clase lo que conllevaría a un mayor desarrollo de la empatía y la asertividad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adana Fundación. (s.f). ¿Cómo identificar a un niño con un trastorno del comportamiento? Recuperado 7 agosto, 2018, de <http://www.fundacionadana.org/diagnostico-y-tratamiento-trastornos-de-la-conducta/>.
- Agencia EFE. (2017, 23 febrero). En España 2,4 millones de personas sufren depresión, el 5,2% de la población. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/en-espana-2-4-millones-de-personas-sufren-depresion-el-5-la-poblacion/10004-3188014>.
- Angulo Domínguez, M. C., Fernández Figares, C., García Perales, F. J., Ongallo Chanclón, A. M., Prieto Díaz, I., & Rueda Roldán, S. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos grave de conducta*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador Monge, M. M. (2012). Programa "AULAS FELICES" Psicología Positiva aplicada a la Educación. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4oHMvW2d9FkR3k2UHRXUDJvLXc/view>
- Barbieri, A. (2010, 9 octubre). Young, gifted and likely to suffer for it. Recuperado de <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/oct/09/gifted-children-joan-freeman-psychologist>.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., & Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>.
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional: reflexiones y estrategias. *RIDU*, 4(1), 4. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8>.
- Campo, S. (2018a, 7 abril). Los alumnos superdotados con necesidades especiales crecen un 86% en la concertada. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/04/07/los-alumnos-superdotados-con-necesidades-especiales-crecen-la-concertada-1233732-300.html>

- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Sarrió Catalá, M., & Ramos López, A. (s.f.). La inteligencia emocional y la variable de género. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024674>.
- Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. (s.f.). Programa Desarrollo de Capacidades. Recuperado de <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/>.
- Decreto 135 (2014, 29 de julio), *por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*. España: Boletín Oficial de Aragón. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805084425151>
- Dirección de Renovación Pedagógica. (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria-Gasteiz, España: Gobierno vasco.
- Domínguez Rodríguez, P. (s.f.). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca: revista de altas capacidades*, 2004(11), 47–66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476406>
- Ekman, P. (1972). Basic emotions. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/305a/0ff88a70b49f745e95bd5ef004a33f5afc4a.pdf>
- Espacio Eniac. (2017, 13 junio). Rafael Bisquerra: “Actualmente, la formación en Educación emocional depende más del voluntarismo de cada profesor”. Recuperado de <http://espacioeniac.com/entrevista-a-rafael-bisquerra-catedratico-de-orientacion-psicopedagogica-en-la-universitat-de-barcelona-ub/>
- Freeman, J. (1983, julio). Emotional Problems of the Gifted Children. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

- García Ron, A. (s.f.). Trastornos del aprendizaje y conducta en situaciones de alta capacidad intelectual. Recuperado 23 agosto, 2018, de <http://www.neuropediatriaytdah.com/wp-content/uploads/2018/02/LIBRO-ALTA-CAPACIDAD-INTELECTUAL-002.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: Teoría de las Inteligencias Múltiples* (2ª ed.). México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Gavin, M. (2015, enero). Growth and Your 6- to 12-Year-Old. Recuperado de <https://kidshealth.org/en/parents/growth-6-12.html?WT.ac=ctg#catgrowth>
- Gillian, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (2000). *Gates Escalas de evaluación de niños y adolescentes superdotados*. Madrid, España: Psymtec.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Guede, A. (2018, 2 enero). Javier Tourón, experto en altas capacidades: "La escuela está para promover las diferencias". Recuperado 7 enero, 2019, de <https://www.20minutos.es/noticia/3222783/0/javier-touron-experto-altas-capacidades-escuela-promover-diferencias/>
- Guerri, M. (s.f.). La Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-erik-erikson/>
- Guía infantil. (2016, 17 junio). El optimismo en los niños. Educar en valores. Recuperado 10 agosto, 2018, de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/valores/el-optimismo-en-los-ninos-educar-en-valores/>
- Gómez Masdevall, M. T., & Mir Costa, V. (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y la familia*. Madrid, España: Narcea.
- Huberman, B. (2016). Growth and Development, Ages Nine to 12-What Parents Need to Know. Recuperado 1 agosto, 2018, de <http://www.advocatesforyouth.org/publications/155-parents>
- Identidad. (2009, 4 mayo). La teoría de identidad de Erik Erikson. Recuperado de <http://egocreanetperu.blogspot.com/2009/05/la-teoria-de-la-identidad-de-erik.html>
- Joseph M. Sanzari Children's Hospital. (2015, enero). Helping Your Child Grow. Recuperado 1 Agosto, 2018, de C. <https://kidshealth.org/en/parents/growth-6-12.html>
- Ley General de Educación (1970, 6 de agosto). España: Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

- Ley Orgánica de Educación (2006, 3 de mayo). España: Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990, 3 de octubre). España: Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013, 9 de diciembre). España: Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Martínez Flor, A. (s.f.). *Una propuesta de inteligencia emocional desde el plan de acción tutorial en educación infantil*. Segovia, España: Universidad de Valladolid.
- Martín Bravo, C., & Navarro Guzmán, J. I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Martín Bravo, C., & Navarro Guzmán, J. I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Martínez Carrero, C. (2016, 16 noviembre). 18 propuestas para trabajar la inteligencia emocional en el aula. Recuperado 19 agosto, 2018, de <http://blog.tiching.com/18-propuestas-inteligencia-emocional/>
- Marusinec, L. (s.f.). How to Track Developmental Milestones for Older Children. Recuperado 1 agosto, 2018, de B. http://www.stanfordchildrens.org/en/topic/default%3Fid%3Dthe-growing-child-school-age-6-to-12-years-90-P02278&sa=U&ei=eMq7VNe2I8_4yQsX-oCwAw&ved=0CEIQFjAI&usg=AFQjCNFn5tO-78ISMzUno4_7cO4dCvft1Q
- Megía Fernández, M. (coord.). (1999). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie V, Toma de decisiones : material de apoyo para el alumno, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.
- Megía Fernández, M. (coord.). (2000a). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie IV, Resolución de problemas : Manual del profesor, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.
- Megía Fernández, M. (coord.). (2000b). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie IV, Resolución de problemas: Manual del profesor, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.
- Megía Fernández, M. (coord.). (2000c). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie IV, Resolución de problemas: Manual del profesor, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.

- Megía Fernández, M. (coord.). (2000d). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie IV, Resolución de problemas: Manual del profesor, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.
- Megía Fernández, M. (coord.). (2001). *Proyecto de inteligencia "Harvard". Serie I, Fundamentos del razonamiento: material de apoyo para el alumno, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)*. Madrid, España: CEPE.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional- Gobierno de España. (s.f.). Talento y Altas Capacidades. Recuperado 6 enero, 2019, de http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/neurociencia_educativa/plan/ejes/talento-aacc.html
- Obra social "la Caixa". (2017, 20 marzo). Educación emocional y superdotación. Recuperado de <http://www.altacapacidadesytalentos.com/educacion-emocional/>
- Omaetxebarria, A. (2013, junio). Altas Capacidades en Educación Infantil en Guipúzcoa. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1883/2013_06_27_TFG_ESTUDIO_DE_L_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Opositta. (s.f.). La educación especial en el marco de la LOGSE y su desarrollo normativo. El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales.. Recuperado 6 enero, 2019, de http://www.opositta.es/Documentos/descargas%20gratuitas/Tema%202%20MUESTRA_A_UDICION%20y%20LENGUAJE.pdf
- ORDEN ECD/1299/2017, de 30 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2017/2018. España: Boletín Oficial de Aragón. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=978561323737>
- Orden ECD/1005/2108 (2018) art 13, punto 7. *Prevención de necesidades y respuesta anticipada*. España. Boletín Oficial de Aragón. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Orden ECD/1005/2108 (2018) art 31. *Aceleración parcial del currículo*. España. Boletín Oficial de Aragón. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>

- Orden ECD/1005/2108 (2018) art 32. *Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad*”. España. Boletín Oficial de Aragón. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Organización Mundial de la Salud. (2018, 22 marzo). Depresión. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Ortiz Segura, M. M. (2015). *Inteligencia emocional en nuestra vida (Trabajo de fin de grado)*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Parentig for brain. (s.f.-a). 4 Parenting Styles – Characteristics And Effects [Infographic]. Recuperado de <https://www.parentingforbrain.com/4-baumrind-parenting-styles/>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (s.f.). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los niños superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145–156. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Persum. (s.f.). El niño desde los 6 años hasta la Adolescencia. Recuperado de F. <http://psicologosoviedo.com/problemas-que-tratamos/adolescentes/ninos#SOCIAL>
- Philip Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital* (2ª ed.). Madrid, España: Pearson.
- Quiroz, L. (2016, 15 mayo). Diferencia entre Altas Capacidades y Superdotación. Recuperado 9 julio, 2018, de <http://www.leandroquiroz.com/diferencia-entre-altas-capacidades-y-superdotacion/>
- Rogers, K. B. (2002). Inventario para profesores sobre habilidades de aprendizaje (TILS). Recuperado de https://drive.google.com/file/d/12sycXMstUnhwSKCnUW8NmH4sK1gIz_Pt/view
- Rogers, K. B. (2011). *Thinking Smart About Twice Exceptional Learners: Steps for Finding Them and Strategies for Catering to Them Appropriately*. Recuperado de <http://www.aegt.net.au/DEEWR%20Books/20110324%20Dual%20Chap%2007.pdf>
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales con niños con altas capacidades*. Madrid, España: Aljibe.
- Romero, M. (s.f.). Inteligencias múltiples. Recuperado de http://www.jmunoz.org/files/NEE/sobredotado/MATERIALES_POZ/5.INTELIGENCIAS_MULTIPLES/MARIA_ROMERO.Descubriendo_el_talento.pdf
- Sanz Chacón, C. (s.f.). Informe Nacional obre la educación de los Superdotados. Recuperado de <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>

- Siaud-Facchin, J. (2004). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?* Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Simon, V. M. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17, 5–30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389787>
- Theodorakidis, A. et al. (2011, 14 diciembre). Développement social et émotionnel chez les enfants d'âge scolaire. Recuperado de <https://www.aboutkidshealth.ca/Article?contentid=713&language=French>
- Unesco. (1995). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final. In Centro de publicaciones secretaria general técnica (Ed.), *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad* (pp. 59–59). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Espacio Eniac. (2017, 13 junio). Rafael Bisquerra: “Actualmente, la formación en Educación emocional depende más del voluntarismo de cada profesor”. Recuperado de <http://espacioeniac.com/entrevista-a-rafael-bisquerra-catedratico-de-orientacion-psicopedagogica-en-la-universitat-de-barcelona-ub/>
- Torrego, J. C. et al. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM.
- Universia España. (2014, 12 febrero). Afirman que sólo existen 4 emociones básicas. Recuperado 5 agosto, 2018, de <http://noticias.universia.es/ciencia-nt/noticia/2014/02/12/1081154/afirman-solo-existen-4-emociones-basicas.html>
- Vaca Gallegos, S. L., Álvarez-González, B., & Paladines Costa, M. B. (s.f.). *Los padres también cuentan. Validación del cuestionario "Conociendo a tu hijo, tu hija": identificación de niños(a)s de 9 a 10 años con altas capacidades*. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400001>
- Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Viñuelas Bayón, I., Hernández Saldaña, Á., Rodríguez Fernández, J., & Megía Fernández, M. (2014b). *Proyecto de inteligencia "Harvard": educación primaria: segundo y tercer ciclos (8-12 años). Manual de información para educadores*. Madrid, España: CEPE.
- Yale Center for Emotional Intelligence. (s.f.). RULER. Recuperado de <http://ei.yale.edu/ruler/>

6. ANEXOS

6.1 Anexo 1: Cuestionarios e inventarios para la detección de Altas Capacidades para padres.

Dimensiones del Cuestionario	
Dimensión 1. Función (F) cognitiva: habilidad intelectual general	<p>4. Desde pequeño (3-4 años) ha tenido uno o varios temas de interés sobre los que tiene o ha tenido mucha información</p> <p>9. Tiene muchas ideas para compartir y explicar.</p> <p>10. Dispone de varias maneras distintas de solucionar los problemas cotidianos.</p> <p>11. En casa hace muchas preguntas sobre temas variados, queriendo profundizar en el cómo y por qué.</p> <p>12. Crea historias y tiene ideas que son únicas y/o novedosas para su edad.</p> <p>20. Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jeroglíficos, puzzles complicados, o participar en juegos con un alto componente intelectual.</p> <p>21. Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad y encontrar distintas conexiones entre ellas.</p>
Dimensión 2. F. intuitiva: habilidad de liderazgo	<p>14. Disfruta ayudando en actividades domésticas (cocinar, barrer, limpiar)</p> <p>15. Le agrada hacer muchas cosas y participar de forma entusiasta</p> <p>34. Acepta responsabilidades. Se puede confiar en que las cumplirá y normalmente lo hace bien.</p> <p>35. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones que se le presentan.</p> <p>36. Es autónomo(a) en las habilidades básicas de la vida cotidiana.</p>
Dimensión 3. F. cognitiva habilidad intelectual específica	<p>18. Se concentra con facilidad, incluso se aísla con actividades que le interesan</p> <p>19. Está muy interesado/a por lo que lo rodea. Sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad.</p> <p>22. La mayoría de veces considera que su hijo/a es diferente a sus iguales de edad.</p> <p>24. Posee talento para actividades relacionadas con el componente "artístico" (canto, baile, habilidad para algún instrumento, teatro, etc.)</p> <p>25. Es muy bueno/a en actividades como redacciones, elaborar diálogos, inventar cuentos, historias, etc.</p> <p>28. Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance o con los que solicita y le proporcionan los padres.</p>
Dimensión 4. F. cognitiva: habilidad lingüística	<p>3. Comprende bien lo que lee y tiene un vocabulario amplio y rico</p> <p>5. Sus calificaciones son buenas aunque su esfuerzo es mínimo</p> <p>6. Los profesores informan que es un niño(a) que aprende rápidamente las cosas que le interesan</p> <p>17. Siente un afán y placer evidentes por la lectura. A menudo pide libros propios de una edad avanzada.</p>
Dimensión 5. F. sensorio-física: pensamiento creativo y productivo	<p>7. Le gusta dibujar y lo hace con originalidad y fantasía</p> <p>8. Le gusta armar y desarmar cosas, juguetes, rompe cabezas, etc.</p> <p>27. Se sorprende por la originalidad que muestra en dibujos, respuestas, comportamientos, etc.</p>

Continuación

Dimensión 6. F. afectiva: aptitud específica	<p>13. Es capaz de trabajar con otros niño(a)s y lo hace a gusto</p> <p>30. Tiene mucho sentido del humor, disfruta con las situaciones divertidas.</p> <p>31. Cuando está con otros niño(a)s generalmente tiende a organizar y dirigir las situaciones.</p>
Dimensión 7. Precocidad infantil	<p>1. Leyó tempranamente (antes o a los cuatro años) y con poca ayuda</p> <p>2. Aprendió tempranamente (sobre los tres o cuatro años) números, operaciones matemáticas (suma, resta...) y con poca ayuda</p> <p>23. Tiene facilidad y gusto para los deportes</p>
Dimensión 8. Capacidad no cognitiva (BAR-ON, 1997)	<p>26. Muestra habilidad en comprender explicaciones e ideas de conversaciones de adultos.</p> <p>32. En algunas situaciones prefiere la compañía de niños mayores o adultos.</p> <p>33. Ofrece soluciones válidas a problemas familiares que se tratan estando él o ella presente.</p>
Dimensión 9. Personalidad-intereses	<p>29. Es bastante sociable, no tiene dificultad para relacionarse con personas adultas y de su edad</p>
Dimensión 10. Personalidad-competencia social	<p>16. Prefiere los juegos con mucha actividad</p>

Fuente: Gilliam et al. (1996). Adaptado por: VACA, S.L., ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, B. Y PALADINES, M.B. (2014).

6.2 Anexo 2: Inventario para profesores sobre habilidades de aprendizaje diseñado por K. B. Rogers (2002)

INVENTARIO PARA PROFESORES SOBRE HABILIDADES DE APRENDIZAJE (TILS)

© by Karen B. Rogers 2002 (vers. española J. Tourón, 2005)

Alumno _____ Edad _____ Curso _____ Género _____ Fecha _____

Por favor, rellene las casillas que describan con qué frecuencia observa las siguientes conductas en el alumno

Conducta o Característica	Rara vez o Nunca (1)	A veces (2)	Regularmente (3)	Casi Siempre (4)
1. Reflexivo				
2. Establece relaciones con facilidad				
3. Se concentra bien				
4. Memoriza fácilmente				
5. Disfruta en el colegio				
6. Entusiasta				
7. Sensible a los problemas				
8. Razona de forma abstracta				
9. Persistente en sus intereses				
10. Curioso				
11. Perceptivo				
12. Sensible a lo estético				
13. Pensador independiente				
14. Sensible hacia los demás				
15. Independiente				
16. Sensible a ideas, historias				
17. Independiente al actuar				
18. Velocidad de procesamiento rápida				
19. Alta capacidad verbal				
20. Interesado en la justicia				
21. Sentido del humor				
22. Se acepta a sí mismo				
23. Intenso				
24. Autocrítico				
25. Fuerte necesidad de logros				
26. Persistente en las tareas asignadas				
27. Elabora detalladamente				
28. Asertivo				
29. Desigual muestra de habilidades				
30. Flexible				
31. Estructura las tareas y el ambiente				
32. Asume riesgos				
33. Tolerante con la ambigüedad				
34. Seguro				
35. Locus de control interno				
36. Fluido				

Conducta o Característica	Rara vez o Nunca (1)	A veces (2)	Regularmente (3)	Casi Siempre (4)
37. Original				
38. Imaginativo				
39. Expresivo físicamente				
40. Alto nivel de energía				
41. Analítico				
42. Examina la información globalmente				
43. Razonamiento espacial				
44. Popular				
45. Acepta a los demás				
46. Hábil físicamente				
47. Maduro socialmente				
48. Alegre				
49. Emocionalmente controlado				
50. Estable				
51. Capta fácilmente las diferencias				

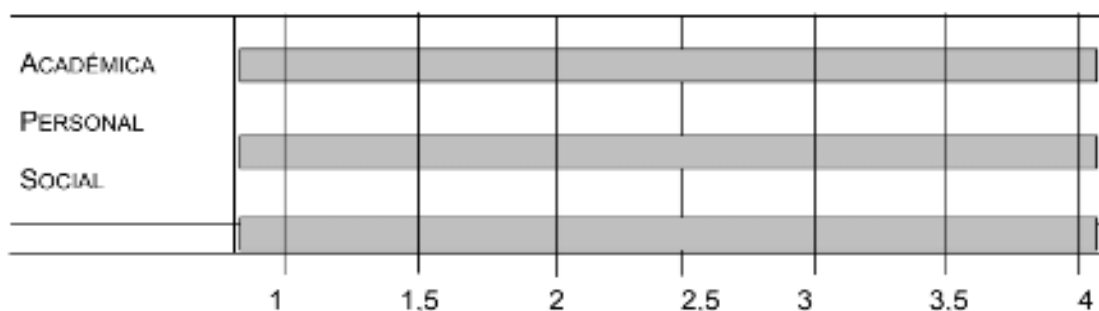
Gráfico del TILS

Instrucciones

Use la siguiente clave para calcular las tres puntuaciones para las tres escalas: Académica, Personal y Social. Trace las puntuaciones en el cuadro inferior. Puntuaciones entre 2.67 y 3.33 indican que el campo está en un área de dominio. Puntuaciones entre 3.34 y 4.00 indican que el campo se encuentra en un área de especial talento.

Clave

- Escala 1: **Habilidades académicas para el aprendizaje:** Suma de las puntuaciones de los ítems 1-4, 8-9, 13, 15, 17-19, 26-27, 29, 31, 36-37, 41, 43, 51. Dividido entre 20= ____
- Escala 2: **Habilidades personales:** Suma las puntuaciones de los ítems 7, 10-12, 16, 23-25, 30, 32-33, 35, 38. Dividido entre 13= ____
- Escala 3: **Habilidades sociales:** Suma las puntuaciones de los ítems 5-6, 14, 20-22, 28, 34, 39-40, 42, 44-50. Dividido entre 18= ____



6. 3. Anexo 3: Actividades del programa de Inteligencia Emocional de Guipúzcoa
Ejemplo de actividades destinadas al alumnado de edades comprendidas entre 6 a 8 años.

¿Cómo me ven?

OPUZKOAN emozioak ezagutu, kasl landu, biz!

ASÍ ME VEN MIS COMPAÑEROS/AS

 <input type="checkbox"/>	Alegre
 <input type="checkbox"/>	Buen/a amigo/a
 <input type="checkbox"/>	Con sentido del humor
 <input type="checkbox"/>	Tranquilo/a
 <input type="checkbox"/>	Trabajador/a
 <input type="checkbox"/>	De buen corazón
 <input type="checkbox"/>	Generoso/a

► **SÉ HACER MUCHAS COSAS**

Nombre:.....

- Pinta en verde las 3 cosas que mejor sabes hacer y en rojo las que te salen peor.



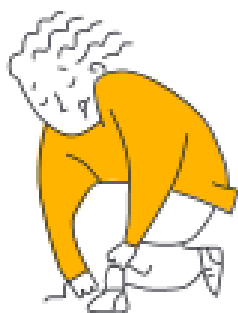
Dibujar



Bailar



Cantar



Atarme los zapatos



Leer



Ordenar

- Escribe las cosas que haces bien.



▶ **SÉ HACER MUCHAS COSAS**

Nombre:.....

• Un error fácil de cometer:

• Si lo hubiera cometido yo, me comportaría así:

• Esto es lo que he aprendido de ese error:

Ejemplo de actividades destinadas al alumnado de edades comprendidas entre 8 a 10 años.

¿Cómo me siento?

GIPLUKOAN emozioak ezagutu, irasi, landu, bizi. 

Nombre:.....

Fecha:.....

¿CÓMO ME SIENTO CUANDO...

- ...alguien me empuja cuando estoy en la fila?
- ...me enfada con mi mejor amigo/a?
- ...tengo una pesadilla?
- ...me invitan a una fiesta de cumpleaños?
- ...mis amigos/as no me dejan jugar con ellos/as?
- ...cuando me pierdo en una zona comercial, en la playa, en la calle?
- ...otra/a niño/a empieza a jugar con mis juguetes?
- ...alguien me hace un regalo bonito?
- ...voy a dar una nota a otra clase?
- ...mi madre y mi padre me dan un abrazo?
- ...tengo que ir al médico/a?
- ...mi madre y mi padre tienen que salir y me quedo con otra persona?
- ...a un/a amigo/a le regalan el juguete que más me gusta?
- ...me sacan a la pizarra en clase?



¿Cómo actuaría ante determinadas situaciones?

GIPUZKOAN emozioak: EZASUTU, INASI, LANDU, BIZ. 

Nombre:

Fecha:

¿CÓMO ME COMPORTARÍA ANTE LAS SIGUIENTES SITUACIONES?

- Siempre que un/a compañero/a empieza a hacer el payaso, yo.....
.....
- Si en mi aula hay mucho ruido yo.....
.....
- Cuando a algún/a amigo/a le regalan algo que a mí me gustaría mucho tener, yo.....
.....
- Si alguien me deja en ridículo delante de mis compañeros/as, yo.....
.....
- Si algún compañero/a me empuja en la fila, yo.....
.....
- Cuando un profesor o profesora me saca a la pizarra o cuando me pregunta algo para que responda delante de todos y todas, yo.....
.....
- Cuando pido algo a mi madre y a mi padre y me dicen que no, yo.....
.....
- Cuando un profesor o profesora me escribe en un ejercicio "felicidades, sigue así", yo.....
.....
- Cuando me dejan para el final al hacer grupos yo.....
.....
- Cuando tenemos que pasar dos días con los compañeros y compañeras de clase y el profesor o profesora, yo.....
.....
- Cuando mi madre y mi padre empiezan a discutir, yo.....
.....
- Cuando veo con otra gente al amigo/a que hasta hace poco estaba siempre conmigo, yo.....
.....
- Cuando en el recreo los compañeros y compañeras, mayores que nosotros y nosotras, nos piden que nos vayamos porque el sitio es de ellos y ellas, yo.....
.....
- Cuando alguien de clase me pega enfadado/a, yo.....
.....
- Cuando hay algo que no entiendo en clase, yo.....
.....



Soy capaz de eso, ¿cómo no voy a serlo?

OPUKOAN emozionalak ezagutu, hasi, landu, biz. 

DÍA / ACTIVIDAD	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

Ejemplo de actividades destinadas al alumnado de edades comprendidas entre 10 a 12 años.

 GIPUZKOA emozionalak: EZAGUTU, IKASI, LANDU, BIZI.

La escala de las emociones

	EMOCIÓN	INTENSIDAD
A tu hermano/a y a ti os han regalado un pijama en las Navidades.		
Tu hermano/a te deja ver en la tele lo que tú quieras.		
Han invitado a todos tus amigos y amigas a una fiesta, excepto a ti.		
Hoy tu mejor amigo/a está serio/a y no sonríe.		
Has encontrado 2 euros en la calle.		
Tu mejor amigo/a está llorando.		
Alguien, a quien no conoces bien, te ha invitado a una fiesta de cumpleaños.		
Tu madre te enseña a jugar a baloncesto.		
Después de clase vas a ir a hacer deporte.		
Como todos los domingos, vas a ir a comer a casa de tus familiares.		
Tu padre te dice que hoy estás guapo/a.		

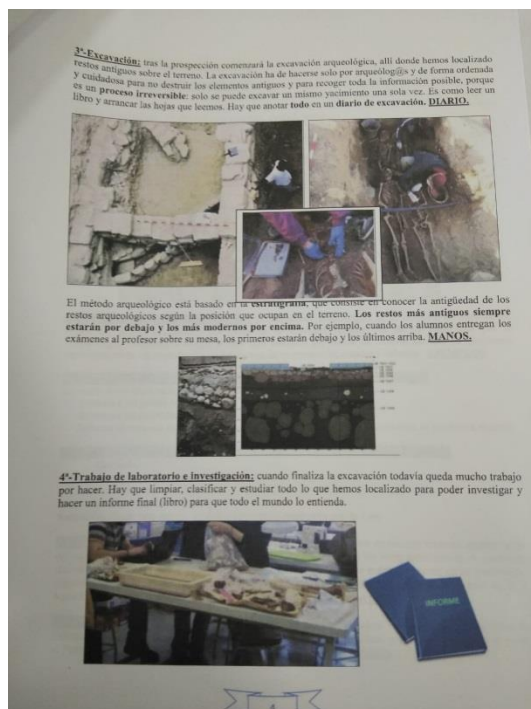
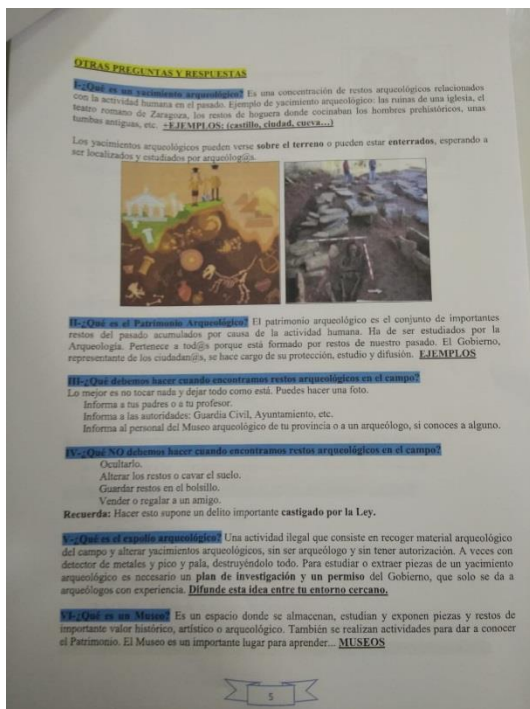
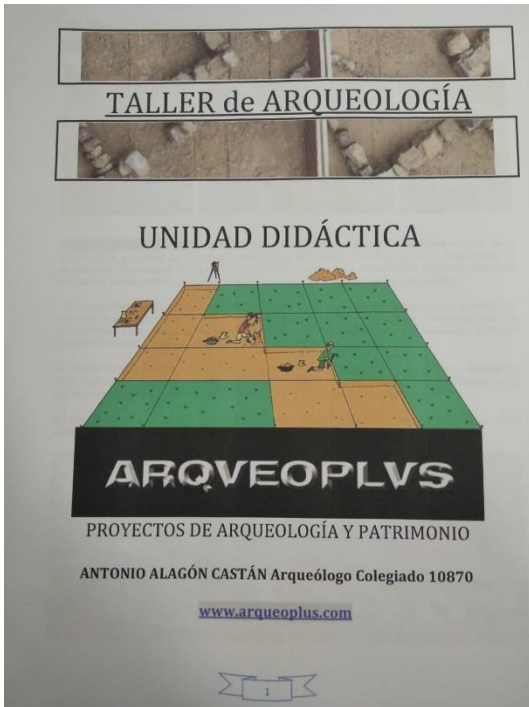
EMOCIONES	INTENSIDAD DE LA EMOCIÓN	EXPRESIONES BENEFICIOSAS	EXPRESIONES DAÑINAS
TRISTEZA	<ul style="list-style-type: none"> - Melancolía - Resignación - Disgusto - Pena - Aflicción - Depresión - Soledad - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Llorar - Contarle el problema a alguien - Dibujar - Escribir - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Encerrarse en uno/a mismo/a - Suicidarse - Consumir drogas - ...
ALEGRÍA			
ENFADO			
MIEDO			
AMOR			
VERGÜENZA			
RABIA			
SORPRESA			

Tengo derecho a error


GIFURKONEN **emozionalak** EDAGUTU, KASU LANDU, BIZI

Tengo derecho a error	SI SE REPITIERA LA SITUACIÓN, ¿QUE DECISIÓN TOMARÍAS?				
	¿TE HAS QUEDADO A GUSTO CON LAS CONSECUENCIAS?				
	CONSECUENCIAS				
	EL PORQUÉ (razones)				
	DECISIÓN TOMADA				
	SITUACIÓN				

6.4: Anexo 4: Imágenes de las actividades del taller de arqueología



TEST ARQUEOLÓGICO -marca la respuesta correcta-



¿QUÉ ES LA ARQUEOLOGÍA?
A-Una actividad mágica para conocer el futuro con las piedras.
B-Una ciencia que investiga el pasado gracias a restos antiguos.
C-Una gran tienda donde se venden cosas antiguas.

¿CÓMO ES EL MÉTODO ARQUEOLÓGICO?
A-El trabajo organizado para la investigación arqueológica.
B-Un curso del colegio para ser arqueólogo.
C-El nombre de un museo lleno de restos arqueológicos.

¿POR QUÉ EXCAVAR UN YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO CON CUIDADO?
A-Para divertirme más tiempo con mis amigos.
B-Para que me dé tiempo de guardar en el bolsillo algún tesoro muy valioso.
C-Porque solo se puede excavar una sola vez y hay que hacerlo bien.

¿EN ARQUEOLOGÍA?
A-Lo más profundo siempre será lo más antiguo.
B-Lo más profundo siempre será lo más moderno.
C-Lo más profundo siempre será más bonito.

¿EN MUSEOS.
A-Una tienda de antigüedades muy grande.
B-Un edificio lleno de momias y fantasmas que da mucho miedo.
C-Un lugar para visitar, donde almacenan, protegen y nos enseñan el patrimonio.

¿UN TROZO DE CERÁMICA ANTIGUA DE UN YACIMIENTO?
A-Aunque no valga dinero, puede dar mucha información a un arqueólogo.
B-Un simple trozo de cerámica antigua no vale para nada, la puedo tirar a la basura.
C-Un trozo de cerámica vale mucho dinero y es mejor venderlo.

¿EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO?
A-No tiene dueño.
B-El dueño es el primero que lo descubre.
C-Aunque lo encontremos en el campo pertenece a todos.

¿CUANDO ENCONTRAMOS RESTOS ARQUEOLÓGICOS EN EL CAMPO?
A-Recogeremos todo lo que podamos para hacer regalos a los amigos.
B-Informaremos a las autoridades, a un museo o un arqueólogo y no tocamos nada.
C-Lo recogeremos todo para coleccionarlo o venderlo y hacernos ricos.

ORDENA LAS SIGUIENTES FASES DEL TRABAJO ARQUEOLÓGICO:
...; Excavación arqueológica.
...; Investigación para el informe final.
...; Trabajo de laboratorio.
...; Prospección arqueológica.

REORDENA POR ANTIGÜEDAD (1 lo más antiguo y 4 lo más moderno)
...; Torre del Agua de la Expo de Zaragoza.
...; Imperio Romano. Teatro romano de Zaragoza.
...; Paleolítico. Hombre de las cavernas. Arte rupestre.
...; Edad Media. Palacio de la Aljafería de Zaragoza.

SI HAS ACERTADO MUCHAS PREGUNTAS PODRÍAS SER UN BUEN ARQUEÓLOGO!

6

****Unidad Didáctica II. Arqueología. Práctica trabajo de campo, laboratorio y gabinete.
Distribución de tareas en equipos de 3-4 personas por cuadrante.
Actividades: excavación arqueológica, recuperación de restos, dibujo de estructuras, inventario de materiales, cuaderno de campo, redacción de conclusiones y puesta en común de resultados.
Acercamiento a piezas arqueológicas originales.

DIARIO DE EXCAVACIÓN
-ANOTA TODO LO QUE SE HACE EN LA EXCAVACIÓN ARQUEOLÓGICA-

CONCLUSIÓN:

7





6.5 Anexo 5: Fotografías del taller de robótica de la Asociación Sin Límites



