



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo
Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria Mención
Educación Especial

Desarrollo de la sensatez. Programa de intervención con alumnos de altas capacidades en Educación Primaria

Curso 2015-16

Autor:

Dña. Raquel Robles Vega

Tutora:

Dra. M^a Marcela Palazuelo Martínez



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. /D^a _____
con N.I.F. _____, estudiante del Grado en _____ en la
Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, como autor/a de este
documento académico titulado:

y presentado como Trabajo Fin de Grado para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a _____ de _____ de 20__

Firma del alumno

Uva Universidad de Valladolid, esta DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos de Fin de Grado (proyecto, memoria o estudio) conducentes a la obtención del TÍTULO OFICIAL DE GRADO, por lo que debe aparecer en el formato electrónico empleado como soporte para su envío a UVA_dgs.

RESUMEN

Este trabajo aporta una propuesta de intervención para el alumnado de altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Primaria. Trata de desarrollar la sensatez que, junto a la inteligencia, la creatividad y el optimismo, constituyen los ejes de intervención del Proyecto SICO.

Se trata de un programa de carácter extracurricular, para ser implementado en el ámbito escolar como programa de enriquecimiento. La sensatez según los autores del proyecto, (Palazuelo, Elices y Del Caño, 2013) se fundamenta en cuatro pilares esenciales: la tolerancia, el altruismo, el autocontrol y el sentido positivo, aspectos en torno a los cuales se han establecido diferentes proyectos.

PALABRAS CLAVE

Sensatez, Tolerancia, Altruismo, Autocontrol y Sentido Positivo, Altas Capacidad intelectual, Programa Extracurricular.

ABSTRACT

This project provides a proposal for students with high abilities. This proposal is established around the good judgement, as one of the blocks developed in the SICO program, along with intelligence, creativity and optimism.

This extracurricular program, which aim is to be carried in the school, it is based on four pillars, namely, tolerance, altruism, self-control and positive sense and, related to these aspects, different projects have been established.

KEY WORDS

Good Judgement, Tolerance, Altruism, Self-control and positive sense. High Abilities, Extracurricular Program.

Índice

RESUMEN.....	1
PALABRAS CLAVE	1
ABSTRACT	1
KEY WORDS.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	4
PRIMERA PARTE	6
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
1.1. Superdotación Intelectual.....	6
1.1.1. Breve referencia histórica.	6
1.1.2. Conceptualización.	7
1.1.3. Perfiles de la Superdotación Intelectual.	10
1.1.4. La sensatez.	12
1.2. Identificación del alumno de Altas Capacidades	15
1.3. Tipos de intervención.....	17
1.4. Otros programas de intervención	18
SEGUNDA PARTE.....	19
1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EXTRACURRICULAR EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAL.....	19
1.1. Justificación de la propuesta	19
1.2. Contexto.....	19
1.2.1. Edad orientativa.	19
1.2.2. Características del alumnado.	20
1.2.3. Tipo de intervención.	20
1.3. Objetivos de la intervención	21
1.4. Metodología, recursos y temporalización	21
1.5. Programa de intervención	22
1.6. Evaluación de la intervención	47
CONCLUSIONES.....	49
REFERENCIAS	50
APÉNDICES	53

1. INTRODUCCIÓN

Principalmente en el trabajo se muestra un programa de enriquecimiento extracurricular destinado a alumnos de Educación Primaria, el cual tiene como objetivo atender las necesidades educativas que presenta el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Consta, en primer lugar de una fundamentación teórica con el fin de conocer al alumnado al que especialmente va dirigido, que son los niños que presentan altas capacidades intelectuales, y que actualmente en Castilla y León, según la normativa vigente, se denominan “precoces”. En segundo lugar y dentro también de la fundamentación teórica se trata el tema de la sensatez.

Por último se realiza la elaboración del programa de intervención, basado en un contexto, unos objetivos y una metodología determinados. Dicho programa cuenta con un gran número de actividades a realizar de manera tanto grupal como individual, destinadas a desarrollar la sensatez en todos los ámbitos de la vida del alumno, ya sea personal, académica o social.

El fin último que se pretende alcanzar es el desarrollo integral del alumnado con superdotación, y conseguir una adecuada integración y aceptación en la sociedad, centrándose en todo momento en un aprendizaje cooperativo y significativo.

Por consiguiente, el programa de intervención estará enmarcado en torno a una metodología lúdica y participativa que motive y mejore las relaciones interpersonales entre los participantes y, a la vez, potencie las habilidades propias del mismo, facilitándole la posibilidad de desarrollar sus aptitudes plenamente dentro de nuestra sociedad.

2. OBJETIVOS

Para la realización de esta intervención se han establecido unos objetivos como sustento de la misma. Podría decirse que se trata de un programa que pretende, en primer lugar, la inclusión del alumnado de altas capacidades en el grupo de iguales, proporcionándole pautas y habilidades sociales para su desarrollo pleno e igualitario.

En segundo lugar se pretende también hacerlo de una forma motivadora y lúdica, en la que los participantes se sientan en libertad para expresar sus ideas y aprender, tanto de las situaciones, como del resto de sus compañeros, mostrando actitudes de respeto hacia los demás y potenciando el aprendizaje cooperativo y significativo.

Este proyecto no se realizará de forma aislada puesto que contará también con los pilares de la inteligencia, creatividad y optimismo desarrollados en el proyecto SICO, aportándole así un sentido global al impulso de la integración escolar, llevándose a cabo mediante la combinación

de estos cuatro pilares para un total desarrollo de las capacidades de este colectivo.

Por último se procura respetar y valorar el trabajo de los demás, sabiendo escuchar en los momentos que se precisen, teniendo una actitud positiva hacia los logros, tanto propios como ajenos y, finalmente, siendo tolerante con las ideas o propuestas del resto de compañeros.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

La selección de este contenido es debido a la relación de proximidad con mi experiencia y motivación. En efecto, en esta tarea he tenido la suerte de conocer a personas muy diversas, dándome cuenta de las peculiaridades personales que caracterizan a cada una.

La sociedad es muy amplia y convivimos una gran variedad de individuos, por ello, he querido basar mis estudios en el conjunto de sujetos que tienen en común las altas capacidades, puesto que es algo que me motiva hacia el aprendizaje, me apremia para seguir mejorando e investigando y me llena en mi día a día.

La educación es ir creciendo todos los días, y con este colectivo no dejo de aprender nunca, por ello, he querido basar mis esfuerzos en mejorar su sistema de valores, en hacerles partícipes de lo que se espera en una sociedad globalizada y pretender la inclusión total de todos los individuos.

Las personas con altas capacidades muchas veces se sienten desorientadas o menos incluidas socialmente, y es por ello que he tratado de profundizar en este aspecto con el pretexto de que puedan sentirse cómodos, dando respuesta a sus múltiples interrogantes del día a día y ayudándoles en todo lo que fuera posible para que sientan la seguridad de desenvolverse con total naturalidad y espontaneidad en su entorno.

A propósito de esta experiencia pretendo poner en juego diversas capacidades aprendidas a lo largo de estos años universitarios, como la capacidad de trabajar cooperativamente, dado que no se debe olvidar que este proyecto forma parte de una de los cuatro pilares que conforman el Proyecto SICO, desarrollados cada uno por otras compañeras, creando entre todas un hilo conductor en las Altas Capacidades.

Además he de mencionar la atención a la diversidad, la cual siempre ha estado presente en mis estudios durante todos estos años, siendo ésta la competencia que posiblemente haya desarrollado más en este tiempo. Gracias a la sensibilidad y cercanía que me ha supuesto este colectivo he podido ver más allá de la escuela ordinaria y de las rutinas del aula, pudiendo establecer otras pautas de actuación acorde a todas y cada una de las necesidades de cada alumno, y es gracias a la capacidad de empatía y atención a la diversidad mediante la

cual he podido llegar a donde estoy ahora, a un proyecto con pinceladas de inclusión social e innovación educativa.

Las competencias que han sido adquiridas a lo largo de mi formación universitaria y que pretendo exponer en este trabajo son:

- Capacidad de síntesis y resumen de toda la información conseguida.
- Participar en la actividad docente y en las propuestas de mejora con el fin de aprender a saber hacer.
- Saber trabajar en equipo y planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Atender a la diversidad educativa.

PRIMERA PARTE

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Superdotación Intelectual

1.1.1. Breve referencia histórica.

El concepto de superdotación intelectual ha ido evolucionando en nuestra sociedad día a día y siempre ha sido un tema de gran interés social. Ya desde el siglo XVI, Huarte de San Juan se preocupó de dar pautas para que los niños con buena capacidad (“ingeniosos”) fueran debidamente atendidos.

Tradicionalmente el concepto de superdotación se ha centrado en la capacidad mental para resolver problemas. Esta concepción ha venido definida por múltiples autores como Terman (1957), quien estudió en este ámbito aportando una de las mayores investigaciones al contenido. Contribuyó al estudio longitudinal de niños superdotados.

Asimismo Hollinworth (1929) realizó grandes investigaciones en el apoyo y mejora de la educación de los superdotados.

Sin embargo no se establece la primera definición oficial de superdotación hasta el informe de Marland (1967), considerándolo como un cambio de conceptualización a propósito de la superdotación.

Actualmente se sigue investigando ya que es aún un tema de gran relevancia sobre el que se necesita seguir conociendo en profundidad, y así se van creando diferentes propuestas que pretenden dar respuesta a los individuos con superdotación.

Existe una gran diversidad de autores que respaldan dichos estudios y propuestas, como el caso de Renzulli (1979) que añade a la superdotación los rasgos de personalidad que no se tuvieron en cuenta en el informe Marland.

También Monks (1985, 1992) amplía la concepción del anteriormente mencionado Renzulli, quien considera también de alta relevancia el ambiente que rodea a la alta capacidad.

Tannenbaum (1986) propone la aproximación psicosocial, caracterizando a los individuos superdotados por unas habilidades excepcionales demostradas y haciendo referencia al contexto.

No obstante no existe un término global en el que coincidan diversos autores. Podríamos señalar grandes avances gracias a los estudios de Sternberg y Berg (1986) quienes hablan del concepto de “inteligencia”. Más tarde Feldman (1992) analiza las modificaciones conceptuales que van surgiendo en esos años, dejando de asociar la inteligencia al individuo que puntúa superior en un test de inteligencia general y empezando a entenderlo como un conjunto de capacidades más allá de la puntuación

Así por ejemplo Feldhusen (1992) y Gagné (1991) comienzan a diferenciar la superdotación del talento.

Esto nos lleva a considerar que el término de superdotación ya no es entendido como algo general, sino que comprende un conjunto de talentos y capacidades que se pretenden satisfacer en nuestra sociedad actual.

1.1.2. Conceptualización.

El concepto de superdotación ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas. A día de hoy encontramos diversas definiciones del término como, por ejemplo, la de Torrego (2011), que dice: “Podríamos decir que superdotada es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana”.

Otros autores conciben de una forma distinta la superdotación intelectual. Para Siaud-Facchin (2014), ser superdotado es una manera de ser inteligente, es activar los recursos cognitivos para disponer de una inteligencia distinta, es combinar los recursos intelectuales para comprender, analizar y memorizar circunstancias junto con una sensibilidad, emotividad, receptividad afectiva y percepción de los sentidos elevada.

Existe una gran variedad de conceptos que pretenden abarcar este término. Podemos definir los siguientes:

- *Precocidad*: Maduración temprana que permite realizar ciertos logros con anticipación. Conjunto de personas que muestran aptitudes o habilidades excepcionales mucho antes de lo esperado. La gran mayoría de los niños superdotados son precoces.
- *Prodigio*: Individuo que presenta un talento o habilidad excepcional para su edad, realizando trabajos admirables e inusuales entorno a un campo de estudio

determinado.

- *Genio*: Aquella persona que presenta una inteligencia alta o un rendimiento elevado en un área concreta, produciendo nuevos conceptos o cambios en una disciplina.
- *Superdotación*: Individuo que posee un nivel de competencia más elevada que la media en uno o más dominios.
- *Talento*: Persona que contempla habilidades excepcionales en uno o más campos de actividad. Implica el término de superdotación.

Por otro lado, en el ámbito de la superdotación intelectual podemos encontrar una **amplia diversidad de modelos** basados en diferentes ámbitos de desarrollo. Se han propuesto distintas formas de agrupamiento. Tomando como referencia la clasificación de Sánchez (2007) en base a las propuestas de Del Caño, Elices y Palazuelo (2003), entre otros autores, se puede hablar de modelos de capacidades, de procesos cognitivos, modelos basados en el rendimiento y modelos socioculturales.

En cuanto a los **modelos de capacidades** conviene señalar, en primer lugar, la no existencia de acuerdo entre autores sobre las relaciones entre inteligencia y altas capacidades. Mientras que para algunos la inteligencia es sinónimo de las altas capacidades, para otros es solamente una característica de la superdotación.

Tal es así que se han establecido diversos estudios sobre la etiología de la superdotación, entre los que destacamos el estudio de Terman (1921) o la propuesta de la Oficina de Educación de Estados Unidos (1972).

Binet (1916) introdujo el concepto de *edad mental*, pudiendo ésta coincidir con la edad cronológica de un sujeto. Era considerado normal si ambas edad coincidían, considerando por tanto un sujeto superdotado aquel que obtenía una edad mental superior a la edad cronológica.

A partir del siglo XX aparecen éstos estudios que dan importancia a la Inteligencia General, es decir, al Cociente Intelectual (C.I.), término introducido por Stern (1911), y posteriormente, a medida que se va investigando, se empiezan a considerar otras capacidades específicas como el talento.

Los **enfoques cognitivos**, como el de Sternberg (1986), estudian el origen y desarrollo de la inteligencia partiendo de la teoría triárquica de la inteligencia.

Para Sternberg la inteligencia se encuentra en relación a tres aspectos: el mundo externo del individuo, el mundo interno del individuo y la experiencia que media entre el mundo externo y el mundo interno. Considera la inteligencia desde varias perspectivas: inteligencia analítica, inteligencia sintética e inteligencia práctica y propone la teoría triárquica de la inteligencia con tres subteorías: componencial, experiencial y contextual.

Actualmente se concibe la superdotación desde una perspectiva más amplia, considerando otras dimensiones como la creatividad, la motivación, el liderazgo, el autoconcepto, etc.

Por otro lado, también se han propuesto distintos modelos teóricos que pretenden explicar el fenómeno de la superdotación en base al **rendimiento**. Uno de los más destacados es el modelo de Renzulli (1994), llamado modelo de “los tres anillos” o modelo de “la puerta giratoria”.

El autor distingue entre la superdotación ligada al rendimiento académico y la ligada a la productividad creativa, debiéndose darse una interacción constante entre ambas.

Además viene a considerar que la inteligencia se define como una “agrupación de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas”. Dichos rasgos son la inteligencia elevada, el alto nivel de creatividad y el compromiso con la tarea y /o la motivación.

En cuanto a los **modelos socioculturales**, podemos destacar el modelo psicosocial de Tannenbaum (1983) quien concede una gran importancia al contexto sociocultural. Considera que se tiene que dar una perfecta coordinación entre el talento específico y el ambiente social favorable para su desarrollo.

Así mismo con la propuesta de Tannenbaum llegamos a otro aspecto relevante en el estudio de la alta capacidad como es la **diferenciación entre superdotación y talento**. En efecto, este autor, elaboró una tipología del talento, de tal modo que podía agruparse en: talento escaso, talento excedente, talento cuota y talento anómalo.

Feldhusen (1986) propone un modelo de que considera simultáneamente la predisposición física y psicológica del individuo para lograr los aprendizajes, dotando de una gran relevancia a la variable de fortuna.

La superdotación para este autor es una combinación de cuatro componentes: la capacidad intelectual general, el autoconcepto positivo, la motivación para el rendimiento y el talento específico o aptitud.

Así pues, cabe decir que el término talento atiende a un punto de vista más analítico, dinámico y diverso de las capacidades. El talento atiende a las aptitudes especiales o habilidades desarrolladas en función de la capacidad general o inteligencia, como fruto de experiencias educativas.

Gardner (1987) ha desarrollado la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En ella considera que la inteligencia no es única, por lo que define nueve tipos de inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista e inteligencia existencialista.

De esta forma propone la existencia de diferentes tipos de talentos específicos entre los que destaca: talento verbal, talento lógico-matemático, talento viso-espacial o artístico, talento corporal, talento musical, talento social y talento científico.

Otro autor que ha querido establecer dicha diferencia ha sido Gagné (1991) con su Modelo

Diferenciado de Superdotación y Talento. Para Gagné la superdotación es la competencia que está por encima de uno o más dominios de aptitud humana, mientras que el talento corresponde al rendimiento que se sitúa por encima de la media.

Existen otras configuraciones conceptuales en torno a la superdotación y el talento basadas en un **enfoque de perfiles**. A este respecto interesa tener en cuenta propuestas como las realizadas por Castelló (2008, 2012). Seguidamente se hace referencia a la concretización de alguna de las aportaciones de este autor tal como aparecen sintetizadas en Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) y Elices, Palazuelo y Del Caño, (2013).

1.1.3. Perfiles de la Superdotación Intelectual.

El individuo con Superdotación se caracteriza por lo siguiente:

- Curiosidad de comprensión.
- Interconexión de informaciones.
- Versatilidad.
- Regularidad y constancia.
- Profundización.
- Buenas relaciones con los compañeros y profesores y capacidad de liderazgo.
- Pueden chocar con la secuencia curricular establecida.
- Disminuida motivación hacia el aprendizaje de algunos contenidos.
- Poca atracción hacia una forma de evaluar tradicional.
- Dificultades de detección por parte de los profesores dentro del aula.

Por otro lado, podemos considerar también otra categoría derivada de la superdotación intelectual, el **talento Complejo**. Este concepto es similar, no obstante, en éste se producen varios recursos cognitivos. Entre las múltiples combinaciones, cabe destacar los **talento académico** y los **talento artísticos**.

El **talento académico** está caracterizado por:

- Elevada capacidad en el área verbal, lógico y de gestión de memoria.
- Alta motivación conceptual.
- Grandes dotes de memorización.
- Versatilidad restringida.
- Tiempo desocupado en el aula por una adquisición rápida de los contenidos.
- Disminución de la motivación en las tareas escolares.
- Posibles disincronías con respecto a sus compañeros.

Las características del **talento artístico** son:

- Predominio de imágenes sobre palabras.
- Organización menos sistemática.
- Alta motivación ante problemas con múltiples soluciones.
- Pocas oportunidades de aplicación al contexto escolar.
- En el aula no suele darse el aburrimiento debido a su independencia.
- Dificultades escolares en general, a excepción del área de plástica.

Existe a su vez, una segunda categoría llamada **talentos múltiples y talentos simples**, la cual está constituida por un conjunto de perfiles muy específicos. Dependen del tipo de información y la estructuración de la misma. En general, estos individuos presentan una gran sensibilidad al contexto y un nivel de motivación muy condicionado por el tipo de talento que ostentan.

El **talento creativo** está caracterizado por una alta capacidad de razonamiento creativo. Son individuos divergentes, alternativos, con elevada flexibilidad y fluidez de respuestas. Se manifiesta en sus producciones artísticas y en otros ámbitos de aprendizaje. No suelen presentar problemas de socialización en edades tempranas.

Los **talentos sociales** tienen una grata facilidad para entender los deseos y estados de ánimo de otros, elevados recursos para tomar decisiones, alta participación espontánea y exitosa

en situaciones de interacción social, preferencia por trabajos grupales y un rendimiento escolar aceptable.

Los individuos con **talento lógico** presentan elevadas capacidades de razonamiento lógico y de manejo de relaciones abstractas, optando por situaciones estructuradas y bien planificadas. Agudo razonamiento inductivo y deductivo y obtención de resultados escolares más discretos en otras áreas de influencia verbal. Menos motivación hacia las áreas que presenten una conceptualización más cualitativa que cuantitativa.

Los **talentos matemáticos** presentan altos recursos para el manejo de informaciones cuantitativas y numéricas, así como para la solución de problemas, no obstante, también emplean otros recursos, como los verbales. Obtienen un alto rendimiento en este campo y sus resultados son más discretos en otras áreas, pudiendo optar también por los contenidos cuantitativos frente a los cualitativos.

Finalmente, se caracterizan los **talentosos verbales** por altas capacidades en el uso de la información verbal. Presentan descompensaciones entre las representaciones cualitativas y cuantitativas, aunque no suelen tener problemas de interacción social. Sus habilidades lingüísticas facilitan el éxito en evaluaciones, como por ejemplo los exámenes, aunque si bien es cierto que pueden tener mayores dificultades en áreas más concretas.

1.1.4. La sensatez

Enlazando lo hasta ahora expuesto, en lo referido a diferentes modelos explicativos de la superdotación intelectual y, especialmente en lo relacionado con enfoques diferenciadores de superdotación y talento, interesa hacer referencia, para los objetivos de este trabajo, a un enfoque alternativo, o cuando menos complementario de los anteriores en el ámbito de la superdotación y el talento.

Nos referimos al enfoque de la **psicología positiva**, del que se viene hablando ya desde sus creadores Seligman y Csikszentmihalyi (2000) quienes afirman que la psicología debe enfocarse desde una propuesta más centrada en el bienestar y desarrollo. Dichos autores proponen reconceptualizar la experiencia desde un modelo saludable, basado en métodos positivos de prevención, considerando las habilidades naturales de los individuos y afrontando, resistiendo y aprendiendo de las situaciones más adversas que puedan vivir a lo largo de sus vidas.

Seligman (1999), consideraba tres formas de vida para tratar de alcanzar la felicidad: la vida placentera (búsqueda continua de emociones positivas), la vida comprometida (empleo de fortalezas personales para obtener gratificaciones), la vida significativa (dar sentido a nuestra vida).

El enfoque alternativo de la psicología positiva nos da pie para aproximarnos a la

conceptualización de la sensatez como talento, lo que nos permitirá también fundamentar la propuesta de intervención para trabajar la sensatez con alumnos de altas capacidades.

Quintero (2012) en su tesis doctoral trata de profundizar en la idea de considerar la sensatez como un nuevo tipo de talento aportando diversas argumentaciones y proponiendo instrumentos de evaluación. Entendía que la toma de decisiones sensatas aumentaba la calidad de las respuestas y que, además, se podía medir y valorar. Esta cualidad, a día de hoy, es muy valorada socialmente, llegando a la conclusión de que podría formar parte de un talento especial para tomar decisiones significativamente valoradas, y considerando pues, la sensatez como un verdadero talento.

Esta cualidad según Quintero (2012), puede considerarse en relación a la sabiduría que comúnmente conocemos. Luego, siguiendo a Elices, palazuelo y Del Caño (2013), pasa a considerar cuatro factores claramente diferenciados, como componentes de la sensatez, a saber: el autocontrol, la tolerancia, el altruismo y el sentido positivo de la vida.

El concepto de **autocontrol** puede entenderse como un estilo de vida resiliente. Para Brooks y Goldstein (2004) se trata de una habilidad que se desarrolla lentamente desde la infancia y que afecta a todos los ámbitos de nuestra vida. Diversas investigaciones corroboran que el autocontrol es necesario para tener éxito en todas las áreas de la vida (Goleman 1999).

La autodisciplina y el autocontrol son los componentes esenciales de una vida equilibrada. Dicho concepto se basa en la aceptación de nosotros mismos, en consonancia con comportamientos que enriquecen nuestra vida y las de los que están a nuestro alrededor.

El autocontrol para Quintero (2012) es “la capacidad de controlar los propios impulsos, con el objetivo de demorar una recompensa inmediata en aras de otra mayor, aunque posterior en el tiempo, de forma que posibilite la aparición de las conductas sensatas”.

Al hablar del autocontrol nos vienen a la mente una serie de variables que interfieren en el mismo. Por un lado encontramos las variables internas del individuo, las cuales pueden ser debidas a la dotación genética, a la historia de aprendizaje o a las distintas necesidades del sujeto. Por otro lado advertimos las variables externas al individuo, como podría ser la privación de sueño o la exposición a sustancias en el periodo prenatal.

La **tolerancia**, en el sentido genérico del término, puede definirse (Ruiz, 1985) como una actitud de comprensión de opiniones contrarias en las relaciones, sin cuya actitud sería imposible establecer dichas relaciones. La tolerancia implica una relación de bilateralidad, ya que siempre es necesaria la correspondencia entre dos sujetos. Implica también una manifestación de opiniones y una actividad considerada excesiva por parte del sujeto tolerado. Además consiste en dejar que el tolerado actúa sin poder oponerse.

El concepto de Tolerancia según Quintero (2012) se entiende como “la habilidad para

respetar y apreciar las diferencias de los demás con uno mismo, así como para soportar la frustración que en ocasiones esto acarrea”.

Tal y como he mencionado anteriormente, se advierten varios elementos de la tolerancia. Por un lado, una relación entre dos individuos: un sujeto tolerante, un sujeto tolerado y un objeto (aquello que se tolera).

El estudio de la **conducta altruista** es bastante reciente. Macaulay y Berkowitz (1970) definen el término de altruismo como un componente motivacional, siendo una conducta necesaria para el beneficio de otras personas, de origen voluntario y excluyendo la voluntad de obtener recompensas, tanto a corto como a largo plazo. El **Altruismo** como tercer eje vertebrador de la sensatez (Quintero, 2012) es definido como “la capacidad de buscar el máximo beneficio para los demás, mientras ello no implique aspectos negativos para uno mismo”. Además existen una serie de variables que influyen en el altruismo, entre las que podemos destacar las siguientes:

En primer lugar, las variables que afectan al benefactor: los rasgos de la personalidad comunes entre las personas proclives a actos altruistas, la influencia de las normas morales que condicionan la aparición de dichas conductas, y la aparición de diferencias entre géneros.

En segundo lugar, las características del receptor, que influyen en la posibilidad de que el sujeto interfiera en la ayuda hacia el receptor dependiendo de la relación que exista entre ambos.

Y en tercer lugar, las variables situacionales, en lo referido a la responsabilidad, la influencia social y la influencia de la normativa social.

El **sentido positivo** para Quintero, siguiendo a Palazuelo, Elices y del Caño, guarda una estrecha relación con el humor, pudiéndose denominar también optimismo. El optimismo se entiende como las atribuciones que realizan los sujetos ante las diversas circunstancias de la vida.

Para Aranda (2009) la persona optimista inteligente es aquella que “sin haberlo propuesto explícitamente, trabaja para su propio beneficio (...) anticipando que el futuro le depara más posibilidades de las que en principio podría parecer que tiene y revelando una visión benéfica de la vida”.

En cuanto a las variables que influyen en el sentido positivo podemos considerar las siguientes: las diferencias individuales en optimismo-pesimismo heredadas y el entorno y las primeras experiencias relacionadas con el éxito y fracaso.

La **sensatez** constituye uno de los cuatro bloques de un programa común que pretende dar

sentido y hacer de nexo común en referencia al Proyecto SICO (Palazuelo, Elices y del Caño, 2007). Dichos cuatro ejes vertebradores que forman en su totalidad un amplio proyecto sobre las Altas Capacidades en educación son: la sensatez, la inteligencia, la creatividad y el optimismo.

1.2. Identificación del alumno de Altas Capacidades

En lo referido a la identificación y detección de los alumnos de Altas Capacidades, podemos atender al criterio establecido por toda la comunidad educativa. Tal y como dicen Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) esta es una cuestión que incumbe a padres, profesores, compañeros y también al propio sujeto.

Los *padres* son los que tienen una relación más continuada con el alumno, por tanto, son ellos quienes pueden observar muchos de los comportamientos a analizar. Puede considerarse a los padres como una fuente de información fiable y quienes poseen una información mucho más amplia que el resto de individuos que forman la comunidad educativa.

Son los padres los que pueden advertir el desarrollo evolutivo y el ritmo de crecimiento del alumno, la adquisición de sus primeros aprendizajes, el desarrollo del lenguaje, las actividades y situaciones preferidas, la relación con otros miembros y otras anécdotas relevantes.

Los *profesores* son los que poseen mayor información del conjunto del alumnado de su aula. Observan diariamente sus capacidades, sus relaciones, las aportaciones que realizan, etc. Además cuentan con el referente del resto del alumnado.

El medio escolar y la atención grupal no favorece demasiado la excepcionalidad, no obstante, los profesores pueden obtener información sobre el desarrollo del lenguaje del alumno, la demanda y estructuración de la información, la capacidad de razonamiento lógico, la profundidad de conocimientos, las aficiones e intereses, la forma de relacionarse con los compañeros, el control emocional y los valores que manifiesta en juicios y comportamientos.

Los *compañeros* también pueden ser un instrumento válido para identificar a los alumnos. Esta información es relevante en cuanto a los comportamientos relacionales del alumno para con ellos. Los compañeros establecen criterios y observaciones sobre los medios para establecer amistades, el trabajo en grupo, los comportamientos agresivos, etc.

En el ámbito escolar, el *orientador* es el responsable de recoger información aportada para realizar una evaluación. Es él el que debe identificar las necesidades educativas del alumno. El alumno ha de ser educado en todos los aspectos de su personalidad.

El *psicólogo* ha de realizar la evaluación y comunicar los resultados a los familiares y profesores del alumno, para elaborar conjuntamente la actuación más adecuada para el alumno.

Existen numerosos **instrumentos de identificación** tales como cuestionarios, inventarios, escalas de observación, informe de profesores con/sin información específica, informe de padres, nominaciones de compañeros, autobiografías, informes personales, entrevistas o productos del alumno, los cuales han de emplearse en función de la información que se desea obtener.

Un enfoque interesante a la hora de la identificación e intervención educativa con alumnos de altas capacidades es el denominado modelo de necesidades (Elices Palazuelo y Del Caño, 2004).

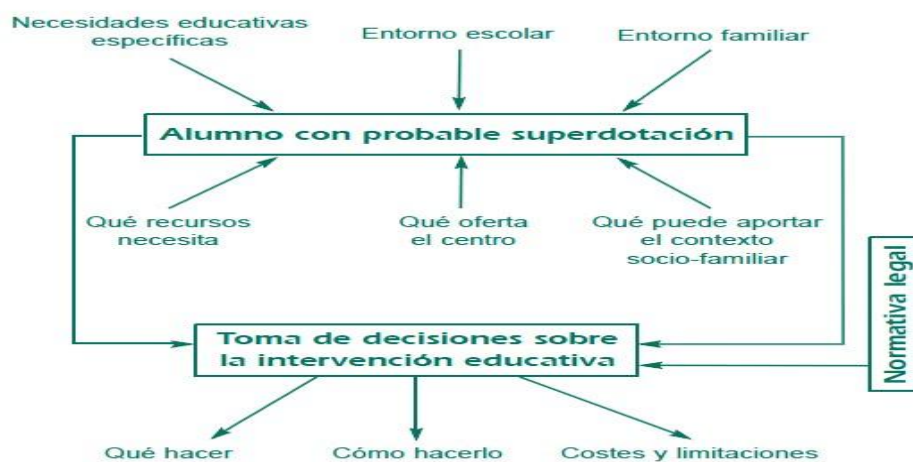


Figura 1. Evaluación de las necesidades del alumnado (Elices, Palazuelo y Del Caño 2004).

Este modelo pretende explicar cómo se ha de intervenir con el alumno. En primer lugar se han de detectar las necesidades educativas específicas que presenta dicho alumno, tanto en el entorno escolar como en el entorno familiar, atendiendo así a los contextos próximos en los que se desenvuelve el individuo.

Una vez detectado al alumno con posible superdotación, es necesario replantearse qué recursos necesita, qué oferta el centro para desarrollarlos y qué puede aportar el contexto socio-familiar para obtenerlos. Es importante hacer una valoración objetiva de los mismos, siendo conscientes de las limitaciones con las que muchas veces nos encontramos.

Finalmente, es necesario tomar decisiones sobre la intervención educativa que se ajuste a estas características tanto del individuo como del entorno en el que se desarrolla. Dicha intervención debe responder a los interrogantes de qué hacer, cómo hacerlo y los costes y limitaciones que ello suponen.

La detección de necesidades e intervención ha de estar sustentada en la normativa legal que rige nuestra escolarización hoy en día, es decir, atendiendo a la Ley **Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

1.3. Tipos de intervención.

Existen diversas formas de escolarización de los alumnos de altas capacidades. Podemos encontrar diversas estrategias (Maz, Castro, y Blanco, 2004) como:

Agrupamiento: orientada a atender las necesidades de los alumnos agrupándolos en función de sus capacidades y habilidades, siguiendo el currículum adaptado a las mismas.

Aceleración/flexibilización: esta forma de escolarización se basa en la finalización de sus estudios con anterioridad, o bien anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria, o bien reduciendo la duración de la enseñanza general básica adelantándole algún curso.

Enriquecimiento extracurricular: siendo esta modalidad la que se está empezando a difundir con mayor rapidez. Consiste en trabajar de forma individualizada dentro del aula con el tutor, variando la frecuencia de las actividades o dependiendo de las directrices marcadas por dicho especialista. En esta modalidad se pretende atender las necesidades educativas del alumno sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar sus actividades extraescolares. No obstante, el enriquecimiento también puede realizarse de manera extracurricular aplicando diversos proyectos fuera del horario lectivo.

1.4. Otros programas de intervención

Respecto a las Altas Capacidades se han propuesto diversos programas de intervención basadas en una gran variedad de alternativas y procedimientos. Estos programas de intervención, generalmente, están desarrollados de manera extracurricular, siendo la opción curricular menos visible en este campo. Además, se suele seleccionar la opción del enriquecimiento, puesto que las otras formas de intervención no están tan implementadas en España actualmente.

No obstante, esta idea está siendo desarrollada alrededor de todo el mundo, puesto que es algo que nos concierne a todos y que nos involucra como sociedad en conjunto. Son muchos los autores que lo desarrollan en todo el mundo, como por ejemplo Rogers, K. B. (2002) quien trata de dar respuesta a las diversas formas de agrupación del alumnado en América, o Treffinger, D. J. (1986) quien desarrolla también un programa a propósito de las altas capacidades.

Se pueden advertir programas como los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades (Rojo, Garrido, Martínez, Sáinz, Fernández, y Hernández, 2010), basado en la psicología cognitiva y orientado a favorecer habilidades de pensamiento, o el programa de intervención basado en el enriquecimiento extracurricular desarrollado los fines de semana en la comunidad de Murcia. (Ferrándiz, Ferrando, M., y Rojo, 2008).

No obstante, en la intervención que se diseña en las páginas que siguen, se tomará como referencia un programa desarrollado en nuestra ciudad, Valladolid, actualmente en el Museo de Arte Contemporáneo llamado **Proyecto SICO**.

Este programa se desarrolla desde hace siete años de forma extracurricular los fines de semana. Gira en torno a cuatro bloques principales en los que sustenta sus proyectos. Estos bloques son la inteligencia, la creatividad, el optimismo y la sensatez. Este último es sobre el que desarrollaré a continuación mi programa de intervención, siendo éste un pilar fundamental junto con los otros tres que desarrollarán otras compañeras.

SEGUNDA PARTE

1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EXTRACURRICULAR EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAL

1.1. Justificación de la propuesta

La propuesta seleccionada se centra en el aprendizaje por proyectos a través de los cuales los alumnos de altas capacidades irán descubriéndose a sí mismos y estableciendo su propio criterio en cuanto a diferentes situaciones de la vida cotidiana que puedan generar ciertos conflictos personales, motivándole hacia una toma de decisiones más autónoma y decidida.

Dichos proyectos llevarán al alumno al desarrollo de sus potencialidades, ya que muchas veces se sienten desorientados o no encuentran el camino a seguir. Por lo que pretenden seguir de guía para proporcionar herramientas y habilidades muy prácticas y motivadoras para su día a día, aproximando al alumno a su entorno más cotidiano y haciéndole reflexionar sobre diversas cuestiones que están a su alcance.

En cada proyecto se parte de un tema de interés para los alumnos e incluye actividades de las áreas a desarrollar: sensatez, inteligencia, creatividad y optimismo.

Como ya se ha indicado, este trabajo va a desarrollar la sensatez , tratando de conseguir: la búsqueda de información, la aceptación de uno mismo y de la realidad que le rodea, la empatía y las conductas prosociales y altruistas, la comprensión de diferentes puntos de vista así como el respeto hacia los que son diferentes, el conocimiento de herramientas emocionales empleadas en el manejo emocional y, finalmente, la toma de decisiones destinadas a un futuro próspero y consecuente con dichas decisiones.

1.2. Contexto

1.2.1. Edad orientativa.

La edad a la que va dirigida este programa es entre 8 y 10 años, es decir, correspondiente a 3º y 4º curso de Educación Primaria.

Las unidades de trabajo establecidas se basan en actividades muy propicias para el desarrollo de diversas capacidades y puesta en marcha de conocimientos prácticos para la

resolución de los problemas o circunstancias varias que les pueden surgir en su día a día, a las que deben hacer frente de la mejor forma posible, sopesando todas las posibilidades y llegando a descubrir el camino más próximo a la felicidad por medio de la sensatez.

1.2.2. Características del alumnado.

Este programa va dirigido, principalmente, a los alumnos de altas capacidades. Se ha destinado a este colectivo por el hecho de albergar contenidos más diversos de los propios del currículo ordinario que se siguen en el aula, abordando cuestiones que van un poco más allá de los planteamientos cotidianos de los alumnos de esta edad.

Tiene en cuenta las características de este colectivo para obtener diversos puntos de vista, valoraciones y juicios morales que solo es posible atendiendo a sus características personales, ya que son los alumnos de altas capacidades los que preferentemente pueden potenciar sus habilidades autorregulativas y metacognitivas para la resolución de estos planteamientos.

No obstante siempre cabe la posibilidad de participar en él todos los alumnos que precisen de un material adicional dentro del aula cuando finalicen antes de tiempo la tarea encomendada por el profesor, pudiendo servir este proyecto como material de apoyo o como medio para ampliar conocimientos no tan convencionales como los que se suelen trabajar dentro del aula.

1.2.3. Tipo de intervención.

El programa de intervención que se va a desarrollar a continuación tiene como sustento el marco extracurricular, permitiendo a este colectivo realizar actividades más allá de las destinadas a adquirir conocimientos, proporcionándoles pautas de actuación y orientación más allá de los meros conocimientos teóricos que pueden adquirir en las aulas.

Toma como referencia el trabajo por proyectos, que se viene desarrollando ya desde hace un tiempo por diversos autores, como Pozuelos (2007), que tratan de dar respuesta a numerosos interrogantes sobre la inclusión y atención de las altas capacidades en el aula, tratando de desarrollar la motivación con un conjunto de unidades de carácter generalmente práctico, y dando respuestas individualizadas a sus interrogantes.

No obstante, tal y como se mencionó con anterioridad, este programa está abierto a poderse trabajar con el resto de alumnado del aula si el profesor lo considerase necesario, pudiendo ser de gran utilidad para aquellos alumnos que finalicen la tarea antes de tiempo.

1.3. Objetivos de la intervención

Los objetivos que se pretenden llevar a cabo están en relación con los cuatro bloques desarrollados posteriormente a saber; tolerancia, altruismo, autocontrol y sentido positivo, siendo los cuatro siguientes los objetivos correspondientes a estos bloques.

1. Conocerse a sí mismo con un concepto ajustado de sí.
2. Desarrollar habilidades para estar en grupo.
3. Ser autónomo a nivel emocional.
4. Descubrir el propio valor personal y generar confianza en sí.
5. Desarrollar la tolerancia, el altruismo, el autocontrol y el sentido positivo

1.4. Metodología, recursos y temporalización

La intervención, tal y como he mencionado anteriormente, se realizará siguiendo las directrices del trabajo por proyectos en un programa de enriquecimiento extracurricular, que comprenda objetivos y actividades más amplias, para ser llevado a cabo en las horas lectivas, o actividades extraescolares, siendo éste un material de apoyo para los alumnos que terminan pronto sus actividades. También puede realizarse en la modalidad de talleres, siendo esta modalidad la que en este trabajo se presenta.

No obstante, tal y como he sugerido anteriormente, este programa está destinado a potenciar las características individuales de los alumnos de altas capacidades en concreto, de manera que se enriquezca su capacidad de razonamiento con otros proyectos que puedan resultarles más motivadores y dando respuesta a sus interrogantes del día a día.

El programa consta de un conjunto de **cuatro unidades** que se podrán realizar de forma aleatoria. Sin embargo, es aconsejable seguir el orden establecido preferentemente para alcanzar poco a poco los cimientos que les harán llegar a un conjunto de aprendizajes concretos.

Las unidades son bloques de dos actividades cada una que recogen un conjunto de contenidos cada uno de forma autónoma, llegando a unos objetivos generales que sustentan toda la intervención. Estos cuatro bloques, tal y como están mencionados anteriormente (Palazuelo, Elices y Del Caño, 2007) son la tolerancia, el altruismo, el autocontrol y el sentido positivo.

El fin es que los alumnos encuentren en la palabra aprender nuevos significados a los que están acostumbrados en su aula ordinaria, dando respuesta a sus múltiples interrogantes a propósito de la sensatez.

Los **recursos** que se van a emplear son, generalmente, materiales de papelería fácilmente accesibles y no suponen ningún alto coste, por lo que esta intervención es fácilmente aplicable.

La **temporalización** girará en torno a sesiones de una hora en la que se desarrollará la primera actividad del primer bloque, y así irán aconteciendo sucesivamente las siguientes. Las sesiones serán únicamente de una hora ya que en ellas existe una alta carga emocional que el individuo ha de ir asimilando poco a poco, reflexionando sobre ella posteriormente, además de ir las compensando con el resto de actividades cotidianas de su aula. Por lo tanto, si se realizase de este modo, estaríamos ante dieciséis actividades, pensadas para realizar una a la semana y dejar margen a la reflexión, es decir, dieciséis semanas, por tanto, esto hace un cómputo de cuatro meses.

1.5. Programa de intervención

El programa se establece en torno a cuatro bloques de contenidos ya referenciados anteriormente: la tolerancia, el altruismo, el autocontrol y el sentido positivo. En ellos se instauran cuatro unidades contando con dos contenidos más específicos cada uno, y de los cuales, se derivan dos actividades.

Las unidades se han desarrollado también en una Wix de internet, en la dirección

<http://raquelkeli.wix.com/tolerancia>

A continuación podemos observar un organigrama elaborado para el profesorado a modo de orientación acerca del orden más correcto para la realización de los bloques y, en particular, de las actividades:

Tolerancia.

- Autoconcepto/Autoimagen.
 - Actividad 1.
 - Actividad 2.
- Debate moral.
 - Actividad 3.
 - Actividad 4.

Altruismo.

- Empatía.
 - Actividad 5.
 - Actividad 6.
- Prosocialidad.
 - Actividad 7.
 - Actividad 8.

Autocontrol.

- Herramientas emocionales.
 - Actividad 9.
 - Actividad 10.
- Manejo emocional.
 - Actividad 11.
 - Actividad 12.

Sentido positivo.

- Toma de decisiones.
 - Actividad 13.
 - Actividad 14.
- Futuro.
 - Actividad 15.
 - Actividad 16.

A continuación se pueden observar detalladas las actividades a desarrollar.

UNIDAD I. DESCUBRAMOS UN NUEVO MUNDO NUEVO

LOS SUEÑOS DEL SAPO

Lee atentamente este cuento y responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Una tarde un sapo dijo:

- Esta noche voy a soñar que soy árbol. Y dando saltos, llegó a la puerta de su cueva. Era feliz; iba a ser árbol esa noche.

Todavía andaba el sol girando en la vereda del molino. Estuvo largo rato mirando el cielo. Después bajó a la cueva, cerró los ojos y se quedó dormido. Esa noche el sapo soñó que era árbol.

A la mañana siguiente contó su sueño. Más de cien sapos lo escucharon:

- Anoche fui árbol - dijo -, un álamo. Estaba cerca de unos paraísos. Tenía nidos. Tenía raíces hondas y muchos brazos como alas, pero no podía volar. Era un tronco delgado y alto que subía. Creí que caminaba, pero era el otoño llevándome las hojas. Creí que lloraba, pero era la lluvia. Siempre estaba en el mismo sitio, subiendo, con las raíces sedientas y profundas. No me gustó ser árbol.

El sapo se fue, llegó a la huerta y se quedó descansando debajo de una hoja de acelga. Esa tarde el sapo dijo:

- Esta noche voy a soñar que soy río. Al día siguiente contó su sueño. Más de doscientos sapos formaron rueda para oírlo.

- Fui río anoche - dijo-. A ambos lados, lejos tenía las riberas. No podía escucharme. Iba llevando barcos. Los llevaba y los traía. Eran siempre los mismos pañuelos en el puerto, la misma prisa por partir, la misma prisa por llegar. Descubrí que los barcos llevan a los que se

quedan. Descubrí también que el río es agua que está quieta, es la espuma que anda; y que el río siempre está callado, es un largo silencio que busca orillas, la tierra, para descansar. Su música cabe en las manos de un niño; sube y baja por las espirales de un caracol. Fue una lástima. No vi una sola sirena; siempre vi peces, nada más que peces. No me gustó ser río.

Y el sapo se fue, volvió a la huerta y descansó entre cuatro palitos que señalaban los límites del perejil. Esa tarde el sapo dijo:

- Esta noche voy a soñar que soy caballo. Y al día siguiente contó su sueño. Más de trescientos sapos lo escucharon. Algunos vinieron de muy lejos para oírlo.

- Fui caballo anoche - dijo-. Un hermoso caballo. Tenía riendas. Iba llevando un hombre que huía. Iba por un camino largo. Crucé un puente, un pantano; toda la pampa bajo el látigo. Oía latir el corazón del hombre que me castigaba. Bebí en un arroyo. Vi mis ojos de caballo en el agua. Me ataron a un poste. Después vi una estrella grande en el cielo; después el sol; después un pájaro se posó sobre mi lomo. No me gustó ser caballo.

Otra noche soñó que era viento. Y al día siguiente dijo:

- No me gustó ser viento.

Soñó que era luciérnaga, y dijo al día siguiente:

- No me gustó ser luciérnaga.

Después soñó que era nube, y dijo:

- No me gustó ser nube.

Una mañana los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua

-¿Por qué estás tan contento? - le preguntaron.

Y el sapo respondió.

- Anoche tuve un sueño maravilloso. Soñé que era sapo.

Los sueños del sapo: cuentos y leyendas. Villafañe (2004).

Elige la frase que más haya te haya llamado la atención del cuento. ¿Cuál es? ¿Por qué te llama la atención?

¿Qué significado tiene para ti el cuento?

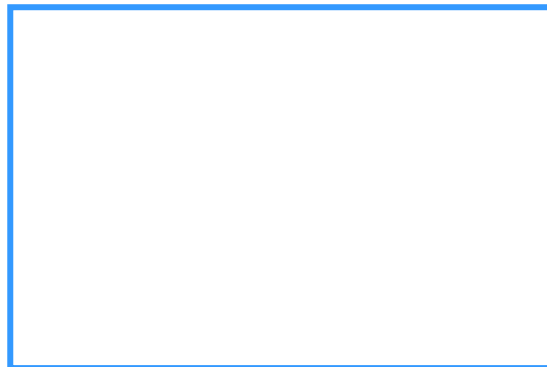
¿Te sientes identificado con la rana? ¿En qué momentos de tu vida te gustaría ser otra persona?

¿Qué cualidades únicas crees que posees?

Pon en común con tus compañeros tu opinión del cuento y tus conclusiones posteriores.



Realiza un retrato de ti mismo y después, responde a las siguientes preguntas.

A large empty blue-outlined rectangle intended for drawing a self-portrait.

¿Qué cualidades considero que tengo?

¿Cómo me suelo comportar en casa? ¿Y en el colegio? ¿Y con los amigos?

¿Qué me motiva en mi vida?

¿Qué me inquieta, me pone nervioso o me quita horas de sueño?

¿Qué cambia mi estado de humor, qué me hace ser muy feliz o estar muy triste?

¿Qué me emociona?

¿Qué me relaja, me ayuda a desconectar, a tener tranquilidad?

Ahora pon en común con tus compañeros aquellas respuestas que consideres más relevantes o que mejor te describan. Después completa las ideas de los compañeros con aquellas virtudes que tú percibas de ellos y viceversa.

UNIDAD II

¿QUÉ SABES REALMENTE DE LA SOCIEDAD?



DEBATE CONMIGO

INSTRUCCIONES:

Vamos a llevar a cabo un debate. Para ello es necesario discutir entre todos el tema de mayor agrado para la gran mayoría. En grupos reducidos debéis ir diciendo temas que podrían interesaros para ser investigados. Luego, reunido el grupo de todos los participantes se debe ir seleccionando temas hasta quedarse con dos. Cada uno de vosotros toma una opción y va investigando razones por las que le parece relevante el tema. En la próxima sesión se debatirá sobre estos temas, se puede cambiar de opción, etc.

Posteriormente es necesario que cada miembro os establezcáis en un bando de discusión y que una persona sea seleccionada como moderadora.

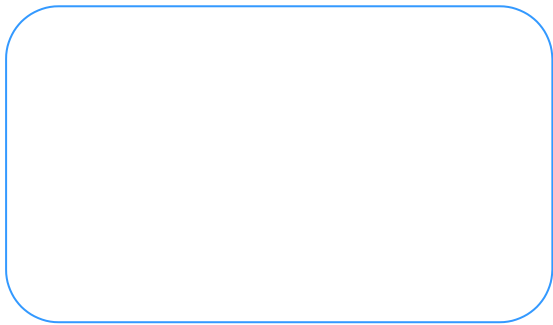
A continuación cada bando deberá elaborar una lista de preguntas pertinentes hacia el bando contrario y, así mismo, otra con los pros y contras de la opinión que han de defender.

Por último se pondrá en práctica el debate, teniendo en cuenta las normas de actuación que el moderador (otro participante) deberá haber redactado mientras los dos bandos reflexionaban su postura. Las normas pueden ser tales como guardar silencio, respetar los turnos de palabra, no ofender al contrario, etc.

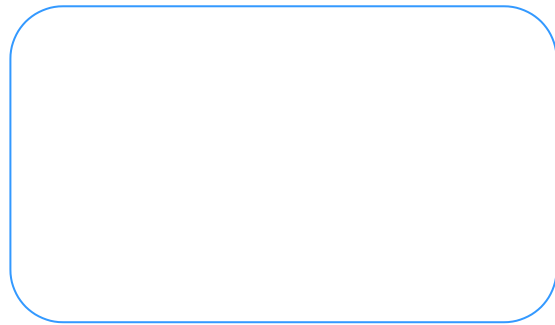
Una vez terminado el debate, entre todos podéis hacer una reflexión de cómo ha salido, cómo os habéis visto, si habéis cambiado de opinión y qué conclusiones obtenéis del mismo.

Escribe aquí tus pasos para el debate.

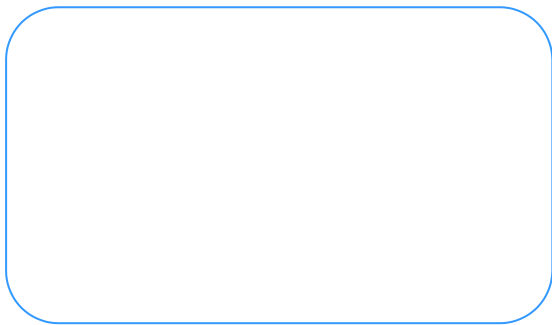
**TEMAS QUE ME INTERESAN
PARA DEBATIR:**



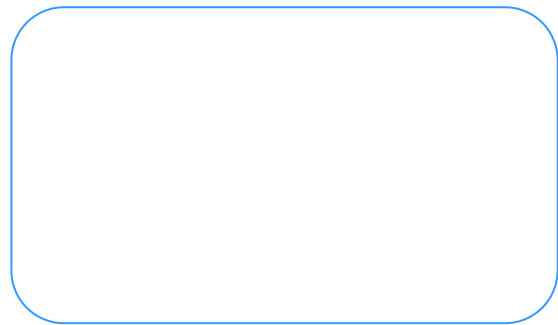
**INFORMACIÓN RECOGIDA
SOBRE EL TEMA:**



**LISTA DE PROS Y
CONTRAS.
CONCLUSIONES
FINALES:**



REFLEXIÓN:



DECIDE TÚ

Bloque: Tolerancia.	Número de la actividad: 4.
Proyecto: Debate moral.	Temporalización: 1 hora.
Materiales: Papel y bolígrafo.	

Imagina que tienes que ir al espacio y que solo unos pocos podrán sobrevivir al fin si se van al espacio en una nave espacial pequeña. En la nave solamente entran seis personas, y hay una lista infinita de ellas que quieren ir. Debes pensar qué seis personas del mundo crees que serían las adecuadas para llevarlas contigo, pensando que en el espacio puedes tener algún problema, y después llegar a un acuerdo entre todos.

**PERSONAS DE GRAN
IMPORTANCIA EN LA SOCIEDAD
PARA TI:**

**DECISIÓN FINAL. PERSONAS
QUE TE LLEVARÍAS AL
ESPACIO Y MOTIVOS:**

UNIDAD III. BUSCANDO RESPUESTAS



Lee con atención estas cartas y después responde a las preguntas.

Queridos Reyes Magos:

No voy a empezar esta carta diciendo "este año he sido muy bueno", porque seguramente habría podido serlo mucho más, pero he de deciros que como habréis podido observar, he ayudado a mi padre en el campo y cuando llegaba a casa después de muchas horas de trabajo, me ponía a ayudar a mi madre en la casa pues ella sola no puede con todo.

La verdad es que las cosas que realmente quiero sólo os las puedo pedir a vosotros que sois mágicos.

Mis peticiones para este año son:

1.- Que mi madre pueda volver a andar algún día y pueda así ser feliz y dejar de sufrir tanto.

2.- Un empujoncito para mejorar mi carácter.

3.- Un oso de peluche ya que el mío se me ha roto.

4.- Que el trabajo de papá siga yendo bien para que así, algún día pueda ir al colegio.

Y aunque seguro que se me olvidan cosas, espero que este año me echéis una mano con esto.

Muchos besos

Queridos Reyes Magos:

Este año he sido muy bueno, no he gritado casi a mamá cuando me decía algo que no me gustaba, un día le di el bocata a un señor pobre y además ayudé a mi padre a montar mi scalextric que me trajisteis el año pasado. En el colegio solo he suspendido 5 asignaturas y apenas me han echado de clase en este último trimestre.

Por lo tanto me gustaría que me trajerais:

- 1.- El nuevo iPad, ya que el antiguo un día me enfadé y lo tiré al suelo.*
- 2.- Los nuevos juegos para la play3 ya que me he cansado de los del año pasado.*
- 3.- Un portátil nuevo.*
- 4.- Una mini cadena.*
- 5.- Una bici.*
- 6.- La nueva Wii para cuando me canse de la play 3.*
- 7.- Una guitarra eléctrica que ya no me gusta la trompeta del año pasado.*
- 8.- Un iPhone 5.*
- 9.- Dinero.*

¡¡Ya sé que este año os pido poco pero es que tampoco se me ocurren más cosas que pedir!! ¡Espero que me lo traigáis!

Encuentra tres o cuatro valores en cada una de las cartas.

¿Qué te suelen traer a ti los Reyes Magos o Papá Noel?

¿Con qué niño de los dos te sientes más identificado? ¿Por qué?

¿Quisieras tener algo de lo que pide el niño con el que no te sientes más identificado? ¿Qué?

¿Por qué no lo tienes?

Si te sobra tiempo antes de ponerlo en común con tus compañeros, puedes realizar la siguiente sopa de letras a propósito de las lecturas. Busca palabras relacionadas con el consumismo:

Q	W	E	P	O	I	U	Y	T	G	M	V	D	K	N	C	V	P	K	T
G	R	Y	L	A	N	T	A	B	L	E	T	D	G	L	M	B	V	G	D
C	V	B	G	J	L	M	N	I	U	T	R	I	F	L	S	R	A	C	V
N	O	U	I	N	M	G	U	S	P	R	A	C	A	L	C	E	T	I	N
L	A	C	X	C	G	U	U	M	L	M	N	B	V	Z	V	S	A	D	K
L	H	O	C	L	V	T	N	J	G	R	E	F	D	T	U	L	L	J	O
V	N	R	I	B	U	G	N	U	G	F	R	E	Y	H	L	A	S	N	B
N	O	D	O	L	K	U	G	G	S	Y	U	R	B	V	C	G	Y	T	K
O	R	E	J	P	I	O	N	U	N	I	D	R	U	C	L	H	Y	R	E
A	S	N	F	G	H	J	K	E	Ñ	L	K	U	C	T	F	C	R	P	C
C	I	A	J	U	U	Y	F	T	E	R	F	O	O	L	U	L	W	E	V
B	V	D	H	F	S	U	I	E	G	T	Y	U	L	O	N	D	E	R	Y
N	I	O	M	H	R	T	U	S	E	V	B	F	O	J	I	L	N	A	C
M	T	R	U	J	F	X	C	B	M	N	B	H	N	P	O	I	V	B	N
H	T	R	T	Y	O	H	X	V	V	B	N	K	I	Y	T	R	E	U	V
T	L	Z	R	X	C	V	J	K	L	L	M	Z	A	P	A	T	O	S	K
Y	U	C	A	R	A	M	E	L	O	S	L	N	I	K	L	Ñ	O	I	U
B	D	T	Y	C	Ñ	O	G	D	Y	R	Y	B	D	H	J	O	G	Y	O
C	V	B	N	M	F	D	K	H	G	D	E	R	T	G	J	Y	T	D	F
R	F	M	O	U	T	C	O	M	P	L	E	M	E	N	T	O	S	K	L

Ahora comenta con tus compañeros las cartas, las respuestas a estos interrogantes y la conclusión que obtengáis entre todos.

La conclusión es...

Las soluciones de la sopa de letras aparecen en el apéndice 1.



A continuación vamos a realizar un juego entre todos. A cada uno se os entregará un pasaporte o DNI (de mentira) con los datos del personaje que os toca interpretar. Algunos tendréis la suerte de encontraros con un personaje fácil de llevar y sobrevivir, otros, no tanto. Podréis ir a distintos sitios del patio, donde habrá tiendas o empresas que pueden proporcionarte trabajo o asistir a la escuela, etc. no obstante, en todos los lugares del patio al que asistáis alguien (un profesor) os pedirá los papeles, y dependiendo de si le gustan o no, te dará más privilegios o no. ¡Ojo, piensa que puede ser un problema no tener papeles!

Los distintos personajes son los siguientes:

Aailyah Marth

Mujer marroquí de 31 años, que llega a España sin papeles, con un bebé recién nacido.

Abdul- Baasit Yeman

Hombre argel de 43 años propietario de negocios ilegales en su país que viene a España por problemas en su país.

Patricia Ramírez

Joven colombiana de 25 años a la que nadie quiere dar trabajo por ser inmigrante y no tener estudios.

Sebastián Sánchez

Joven español de 23 años, expresidiario, con muchas dificultades para encontrar empleo.

Paola Sandoval

Mujer italiana de 23 años con una doble titulación en derecho y administración de empresas y varios idiomas.

Marco Castro

Hombre argentino de 45 años, empresario de gran prestigio.

María López

Mujer española de 78 años, jubilada y con una gran pensión.

Rodrigo Martín

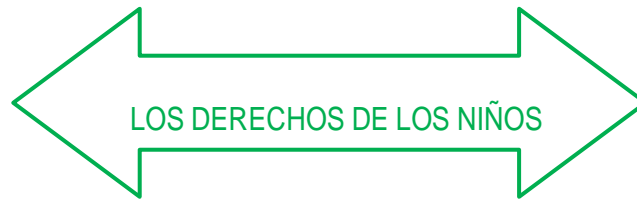
Joven portugués de 24 años, futbolista de primera división.

¿Cómo te has sentido?

¿Has tenido muchas oportunidades para encontrar trabajo u obtener oportunidades? ¿Por qué crees que ha sido?

Si la actividad lo requiriese, podrían fabricarse más personajes. Los nombres empleados en el juego son totalmente inventados.

UNIDAD IV.
ELLOS TAMBIÉN TE NECESITAN



A continuación podemos observar una lista de los derechos básicos de los niños.

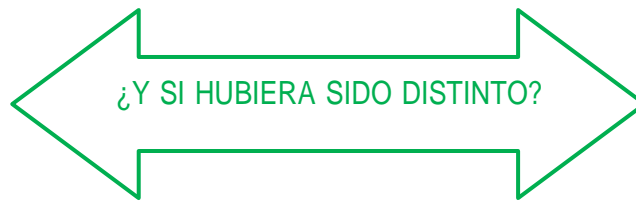
- Principio 1. A tener derechos sin ser discriminado.
- Principio 2. A gozar de una seguridad social.
- Principio 3. A tener un nombre y una nacionalidad.
- Principio 4. A disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
- Principio 5. A recibir atención y cuidados especiales cuando el niño sufre algún impedimento físico, mental o social.
- Principio 6. Al amor y a la familia.
- Principio 7. A la educación.
- Principio 8. A ser los primeros en recibir atención en situaciones de emergencia.
- Principio 9. Al buen trato.
- Principio 10. A la protección contra todo tipo de discriminación y a la educación en la tolerancia frente a las diferencias.

Unicef. (1991).

¿Estás de acuerdo con ellos? ¿Por qué?

¿Añadirías o quitarías alguno? ¿Cuál? ¿Por qué?

Ordénalos según la importancia que tú consideras que tienen.



Hoy eres tú mismo, natural, con tus virtudes y defectos. Piensa en distintas situaciones de tu vida en las que te hayas puesto en el lugar de otro y hayas sufrido, otras en las que hayas dejado todo por ayudar a alguien. Después escríbelas y contesta a dos preguntas: ¿Cómo actuaste?, ¿Cómo te sentiste?, ¿Te arrepientes de lo que hiciste?

**SITUACIONES EN LAS QUE HE
SUFRIDO:**

**SITUACIONES EN LAS QUE HE
PERDIDO QUERIENDO AYUDAR A
ALGUIEN:**

¿Cómo actuaste en aquellas que fueron más importantes para ti?

¿Cómo te sentiste?

¿Te arrepientes de lo que hiciste? ¿Por qué?

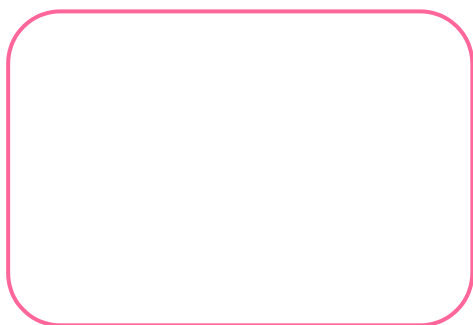
UNIDAD V. ¿Y TÚ CÓMO TE SIENTES?

MIS HERRAMIENTAS EMOCIONALES

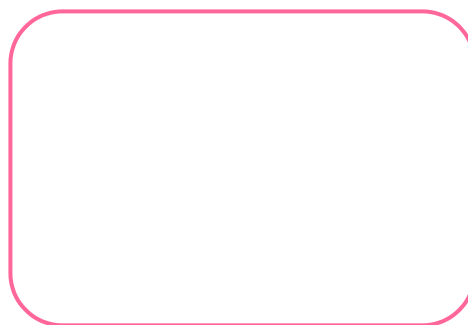
Ordena los siguientes sentimientos en los cuadrados que consideres oportunos. Después investiga los significados de los que no conozcas.

Sentimientos: esperanza, sufrimiento, fastidio, simpatía, entusiasmo, aislamiento, derrota, insulto, triunfo, tristeza, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, regocijo, lástima, júbilo, desesperación, infelicidad, dolor, deleite, desaliento, soledad, dicha, inseguridad, embeleso, condolencia, pesadez, alarma, terror, nerviosismo, jovialidad, rechazo, aflicción, congoja, decepción, shock, alienación, pesar, felicidad, pánico, bochorno, tensión, sentimentalismo, pavor, buen humor, miedo, histerismo, desasosiego, susto, pesimismo, alivio, humillación, temor, compasión, suplicio, preocupación, horror, ansiedad, asombro, sorpresa, culpa, pasmo, enojo, malhumor, amargura, remordimiento, depresión, venganza, desprecio, irritación, exasperación, éxtasis, furia, odio, desagrado, fascinación, envidia, inquietud, frustración, cólera, aversión, resentimiento, agradecimiento, celos, enfado, hostilidad, tormento, menosprecio, repugnancia, humillación, aspereza, ira, violencia, rencor, adoración, atracción, añoranza, afecto, cuidado, deseo, amor, ternura, pasión, cariño, capricho, indignación, emoción, euforia, contento, alegría, estímulo, impaciencia, alborozo, disgusto, jolgorio, satisfacción, gozo, brío, excitación, orgullo, arrepentimiento.

TRISTEZA



MIEDO



SORPRESA

ENFADO

AMOR

ALEGRÍA

¿Cuáles son los más frecuentes en ti?

¿En qué momentos de tu vida los experimentas?

Las soluciones de las clasificaciones aparecen en el apéndice 2.

MENSAJE EN UNA BOTELLA

Estos son ejemplos de mensajes escritos para el resto del mundo.

“Si sale bien, disfrutarás, si sale mal, aprenderás”

“Tu tiempo vale millones, no lo pierdas con alguien que no vale ni uno”

Elabora tu propio mensaje que te gustaría dar al resto del mundo.

¿Por qué esa frase?

UNIDAD VI.
¿TÚ TAMPOCO PUEDES DORMIR?

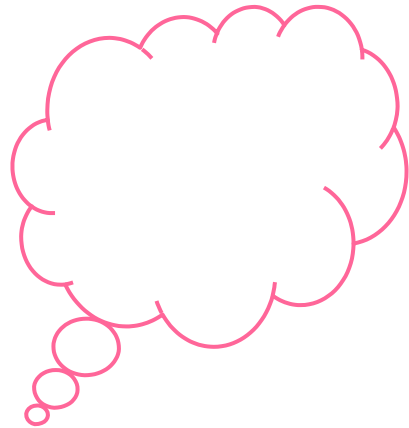
MIS CONFLICTOS

Piensa en dos situaciones de conflicto que hayas experimentado recientemente, escribe las emociones más intensas que has vivido en ellas, puedes ayudarte de la tabla de emociones que hemos realizado con anterioridad.

SITUACIÓN 1



SITUACIÓN 2



EMOCIONES:

EMOCIONES:

¿Cuál ha sido la causa de estas emociones? ¿Qué las provocó? ¿Quién fue el/la responsable de que surgieran?

¿Cómo manejaste las situaciones?

¿Qué dudas te surgen o te gustaría aprender de estas situaciones?

¿Qué puede significar en esta situación “la responsabilidad de las emociones es mía”?

¿Cómo definirías tu relación afectiva con tus amigos, tu familia, tus profesores...?

AFRONTANDO SITUACIONES

Si tú estuvieras en las siguientes situaciones, ¿cómo las resolverías?

Situación 1. Quieres estudiar pero tu vecino tiene la música demasiado alta y no te deja hacerlo.

Situación 2. Estás en clase y dos compañeros están hablando y no te dejan atender. Te giras para pedirles que se callen pero el profesor te ve y piensa que eres tú el que estabas molestando, te manda a hablar con el director.

Situación 3. Todos tus compañeros de clase han sido invitados a un cumpleaños pero tú no.

Situación 4. A todos tus compañeros les dejan salir hasta tarde y a ti tu madre no te deja, cuando te tienes que volver a casa empiezas a pasártelo bien.

Situación 5. Un compañero de clase que nunca hace los deberes siempre te los pide. Tú ya estás cansado de dejárselos. No sabes si hablar con él o dejárselos nuevamente.

UNIDAD VII. ESTOY HECHO UN LÍO

TOMAMOS DECISIONES

Aquí te propongo unos pasos para tomar decisiones. Léelos con calma.

PASOS	PREGUNTAS CLAVE
1. Identificación de opciones posibles.	¿Cuáles son las alternativas que existen?
2. Recopilación de información necesaria para decidir.	¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?
3. Hacer una lista de ventajas y desventajas de cada opción.	¿Cuáles son los riesgos y beneficios de cada opción?
4. Pensar en cómo resolver o reducir las desventajas de cada opción.	¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?
5. Aprobación subjetiva de las ventajas y desventajas de cada opción.	¿Cuál es el valor medio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción?
6. Valoración del coste emocional y relacional de cada opción.	¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?
7. Toma de la decisión y razonamiento de esta elección.	Puntúo de 1 a 10 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y decido.

Ahora lee las siguientes situaciones. Piensa cómo las resolverías. Puedes ayudarte ahora de la tabla de toma de decisiones.

Situación 1. A partir de ahora te dicen tus padres que elijas peluquería ¿qué aspectos tendrías en cuenta?

1. ¿Cuáles son las alternativas que existen?

2. Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?

3. ¿Cuáles son los riesgos y beneficios de cada opción?

4. ¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?

5. ¿Cuál es el valor medio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción?

6. ¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?

7. Puntúo de 1 a 10 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y decido.

Situación 2. ¡Tengo que elegir una carrera de estudios en la universidad! ¿Qué aspectos tendrías en cuenta? (costes, lugar, duración, tus preferencias, dificultad de la carrera, tus mejores cualidades para distintos tipos de estudio...).

1. ¿Cuáles son las alternativas que existen?

2. ¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?

3. ¿Cuáles son los riesgos y beneficios de cada opción?

4. ¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?

5. ¿Cuál es el valor medio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción?

6. ¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?

7. Puntúo de 1 a 10 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y decido.

Situación 3. Tus padres te dicen que les han ofrecido trabajo en el extranjero. Al final deciden comentártelo a ti para que decidas si quieres ir con ellos y empezar una nueva vida o si prefieres quedarte aquí temporalmente con los abuelos.

Ahora debate con alguno de tus compañeros las opciones elegidas, llegando a un consenso siguiendo los pasos anteriores.

1. ¿Cuáles son las alternativas que existen?

2. ¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?

3. ¿Cuáles son los riesgos y beneficios de cada opción?

4. ¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?

5. ¿Cuál es el valor medio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción?

6. ¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?

7. Puntúo de 1 a 10 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y decido.

Y YO, ¿CÓMO DECIDO?

En relación a la sesión anterior, realizaremos los mismos pasos pero poniendo de manifiesto una decisión que consideres que tengas que tomar en la actualidad.

1. ¿Cuáles son las alternativas que existen?

2. ¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?

3. ¿Cuáles son los riesgos y beneficios de cada opción?

4. ¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?

5. ¿Cuál es el valor medio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción?

6. ¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?

7. Puntúo de 1 a 10 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y decido.

¿Cómo tomo las decisiones?

¿Soy una persona decidida?

¿Me influyen en las decisiones?

¿Por qué algunas decisiones son más importantes que otras?

¿Qué decisiones importantes he tomado en mi vida?

UNIDAD VIII.
HABLEMOS DEL FUTURO

Y EL FUTURO... ¿QUÉ SERÁ?

A continuación has de inventar un futuro para tu vida, puedes escribirlo o pintarlo. Antes de ello, y para ayudarte a pensarlo, responde a las siguientes preguntas.

¿Cuál es tu deseo más importante por cumplir?

¿Qué te está deteniendo para lograrlo?

Inventa tu futuro.



TENGOTANTASDUDAS...

Esta es la última sesión, te propongo que reflexiones de manera individual, y luego compartas con el resto, la siguiente pregunta: ¿Qué interrogantes te surgen al hablar del futuro? Escríbelos si consideras oportuno y cuenta qué es exactamente lo que te preocupa.

1.6.Evaluación de la intervención

A continuación se realizarán dos evaluaciones diferentes. Por un lado se evaluará el grado de conocimiento que los alumnos han alcanzado, si ha habido un progreso o si, por el contrario, no ha resultado satisfactorio. Por otro lado se pretende evaluar el grado de satisfacción de los mismos, pudiendo satisfacer con esta evaluación las posibles demandas de los alumnos, en concreto, de altas capacidades.

Para la realización de la **evaluación de conocimientos** de los alumnos se les pasará un cuestionario previamente a la realización de los talleres y, al finalizar la propuesta de intervención, se volverá a pasar el mismo cuestionario para verificar si los alumnos han progresado o si, de lo contrario, esto no ha ocurrido.

El cuestionario es el siguiente.

Valora del 1 al 5, siendo 1: nada de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo, la casilla que consideres oportuna:

	1	2	3	4	5
Considero que puedo realizar una descripción ajustada de mí mismo.					
A menudo realizo críticas en función de lo que los demás consideren adecuado.					
Tiendo a compararme con mis amigos. Algunos compañeros de clase no tienen nada que ver conmigo.					
Me siento libre de poder hacer lo que creo y quiero.					
A menudo sé perfectamente cómo me siento en cada situación de mi vida.					
Reacciono a los acontecimientos espontáneamente, sin pararme a pensar las cosas.					
A la hora de tomar decisiones termino haciendo lo que los demás me aconsejan que haga.					
Tengo confianza en mí mismo y estoy seguro de que las cosas me saldrán bien.					

Además, como ya he dicho con anterioridad, al finalizar los proyectos se procederá también a valorar el **grado de satisfacción** de dicho programa de intervención. Para ello se les entregará a los alumnos, profesores y padres el siguiente cuestionario.

Valora del 1 al 5, siendo 1: nada de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo, los siguientes proyectos realizados.

	1	2	3	4	5
Proyecto 1. Autoconcepto/autoimagen.					
Proyecto 2. Debate moral.					
Proyecto 3. Empatía.					
Proyecto 4. Prosocialidad.					
Proyecto 5. Herramientas emocionales.					
Proyecto 6. Manejo emocional.					
Proyecto 7. Toma de decisiones.					
Proyecto 8. Futuro.					

A continuación escribe el proyecto que menos te ha gustado y explica por qué.

A continuación escribe el proyecto que más te ha gustado y explica por qué.

Enumera tres actividades que te hayan impactado y explica por qué.

CONCLUSIONES

El trabajo forma parte de un programa de enriquecimiento extracurricular con el que, como se ha comentado anteriormente, lo que se pretende es que todos los individuos disfruten trabajando con otros y tengan una mayor motivación por cuestiones de ámbito escolar.

En especial, quiero destacar la importancia que tiene el aprendizaje de una forma activa y participativa haciendo sentirse integrados en la sociedad a todos los alumnos, tengan o no necesidades educativas específicas.

De la misma manera, considero que la puesta en práctica de actividades extracurriculares es un gran recurso con el que los alumnos podrán adquirir conocimientos de una forma cooperativa, interdisciplinar y significativa permitiendo la inclusión del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma menos convencional a la que estamos acostumbrados a ver dentro de las aulas.

A través de este programa extracurricular los alumnos podrán pararse a observar la sociedad desde otros puntos de vista desde los que no están tan acostumbrados. La pretensión de este programa no ha sido únicamente integrar a los alumnos de altas capacidades en su grupo de iguales, sino crear un ambiente distendido dentro del aula, haciendo partícipes de este programa a todo el colectivo de alumnos.

La sociedad está avanzando y debemos ser nosotros los que demos respuesta a todas y cada una de las necesidades individuales, cada vez más especializadas y personales, haciendo que todos los alumnos se encuentren cómodos e, intentando poco a poco, que algún día los alumnos muestren más interés por llegar a sus aulas que por recibir vacaciones.

Proponer proyectos que sean atractivos a los alumnos hará que ellos aumenten su interés por aprender, por ello, el fin de este proyecto no ha sido meramente integrador de los alumnos de altas capacidades en la sociedad sino que también con él he querido incidir en la necesidad de diseñar proyectos que hagan que los alumnos puedan aprender de forma práctica e interesante para ellos, pudiendo ser flexibles y modificar dichos proyectos si se diese la ocasión y haciendo partícipes de ello a toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Aranda, M. D. A. (2009). Nueva mirada al Optimismo inteligente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 73-84.
- Binet, A., y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children: The Binet-Simon Scale* (No. 11). Williams & Wilkins Company.
- Brooks, R., y Goldstein, S. (2004). El poder de la resiliencia. *Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*.
- Cialdini, R. B., Darby, B. L., y Vincent, J. E. (1973). Transgression and altruism: A case for hedonism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(6), 502-516.
- Del Caño, M., Elices, J. A., y Palazuelo, M. M. (2003). *Alumnos superdotados: un enfoque educativo*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Elices, J. A., Palazuelo, M., y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*.
- Elices, J. A., Palazuelo, M., y Del Caño, M. (2014). SICO . *Cuadernos de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales*, (4 tomos).
- Feldhusen, J. F. y Jarwan, F. A. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs, en Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Pasow, A. H. (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- Feldman, D. H. (1992). Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education?, En Colaangelo, N.; Assouline, S. G. y Ambrosion, D. L. (Eds.) *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Joselyn Wallance National Research Symposium on Talent Development* (New York: Trillium Press).
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., y Rojo, A. (2008). Intervención educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad, 30-64.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Colaangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- García Ramos, M., y Valdepeñas, M. (n.d.). Proyecto de investigación sobre altas capacidades.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hollingworth, L. S. (1929) *Gifted Children. Their Nature and Nurture* (New York: The Macmillan Company).

- Marland, S. (1972). La educación de los superdotados y talentosos: documentos Informe al Congreso de los Estados Unidos por el Comisionado de Educación de EE. UU. y de antecedentes presentados a la Oficina de Educación de EE. UU, 2.
- Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. M. Benavides (Ed.). UNESCO, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Mönks, F. J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programing. En Peters, W. A. M. *Talent for the Future*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Palazuelo, M.M. (2014). *Atención psicoeducativa del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Manuscrito no publicado, Universidad de Valladolid.
- Palazuelo, M., Elices, J. A., y Del Caño, M. (2007). *Alumnado con superdotación: respuesta educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, (84), 23-38.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Pozuelos, F. J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. *Colección Colaboración Pedagógica*, 18.
- Quintero, M. (2012). *La sensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años* (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).
- Renzulli, J. S., y Smith, L. H. (1978). *Learning styles inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press.
- Rojo, Á., Garrido, C., Martínez, G. S., Sáinz, M., Fernández, C., y Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 137-146.
- Rubia, M. (2014). *Atención psicoeducativa del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Manuscrito no publicado, Universidad de Valladolid.
- Ruiz, J. R. T. (1985). El concepto de tolerancia. *Revista de estudios políticos*, (48), 105-134.
- López, M. C. S. (2007). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas: Cómo evitar la depresión en la infancia*. Grijalbo.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.

- Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 429-460.
- Siaud-Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?: las dificultades del adulto superdotado en la vida cotidiana*. Grupo Planeta.
- Sternberg, R. J. (1986). Toward a unified theory of human reasoning. *Intelligence*, 10(4), 281-314.
- Sternberg, R., y de Yale, U. (1987). La teoría triárquica de la inteligencia.
- Sternberg, R. J. y Berg, C. A. (1987). Integración cuantitativa. Definiciones de la inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y de 1986, en Sternberg, R. J. y Detterman, D. K. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y su definición* (Madrid: Prámide).
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 127.
- Terman, L. M. (1947). *Genetic Studies of Genius...: The gifted child grows up; twenty-five years' follow-up of a superior group, by LM Terman and MH Oden* (Vol. 4). Stanford University Press.
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación Pryconsa.
- Unicef. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Villafañe, J. (2004). *Los sueños del sapo: cuentos y leyendas*. Ediciones Colihue SRL.

APÉNDICES

Apéndice 1. Soluciones del crucigrama.

						T	A	B	L	E	T									
													C	A	L	C	E	T	I	N
		O						J												
		R						U												
		D	O					G												
		E		P				U												
		N			A			E					C							
		A						T					O							
		D						E					L							
		O						S					O							
		R											N							
													I							
													Z	A	P	A	T	O	S	
		C	A	R	A	M	E	L	O	S										
							C	O	M	P	L	E	M	E	N	T	O	S		

Apéndice 2. Tabla de sentimientos.

TRISTEZA	MIEDO	SORPRESA	ENFADO	AMOR	ALEGRÍA
<p>Tormento, pesimismo, pesar, decepción, remordimiento, rechazo, bochorno, sufrimiento, congoja, disgusto, alienación, humillación, depresión, suplicio, culpa, aislamiento, derrota, insulto, tristeza, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, lástima, desesperación, infelicidad, dolor, desaliento, arrepentimiento, soledad, inseguridad, condolencia, pesadez.</p>	<p>Alarma, terror, nerviosismo, aflicción, shock, pánico, tensión, pavor, miedo, histerismo, desasosiego, susto, humillación, temor, preocupación, horror, ansiedad.</p>	<p>Asombro, sorpresa, pasma.</p>	<p>Enojo, malhumor, indignación, amargura, venganza, desprecio, irritación, exasperación, furia, odio, desagrado, envidia, inquietud, frustración, cólera, aversión, resentimiento, celos, fastidio, enfado, hostilidad, menosprecio, repugnancia, aspereza, ira, violencia, rencor.</p>	<p>Adoración, atracción, sentimentalism o, añoranza, afecto, cuidado, deseo, amor, ternura, pasión, cariño, capricho, compasión, simpatía.</p>	<p>Emoción, jovialidad, felicidad, euforia, contento, triunfo, fascinación, dicha, alegría, júbilo, entusiasmo, estímulo, impaciencia, alivio, alborozo, deleite, jolgorio, satisfacción, esperanza, regocijo, buen humor, gozo, brío, agradecimiento, éxtasis, excitación, orgullo, embeleso.</p>