



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ALTAS CAPACIDADES Y HABILIDADES
SOCIALES: PROPUESTA EDUCATIVA
PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EDUCACIÓN ESPECIAL

Alumna: Sara Alonso Hervada
Tutora: Dra. Carmen Romero Ureña

Valladolid, junio de 2021

Resumen

El presente trabajo establece un marco teórico, en el que se conceptualizan las altas capacidades y las habilidades sociales, y una propuesta de intervención.

Se señalan la historia y los modelos explicativos de las altas capacidades, así como las desincronías y características más significativas de este tipo de alumnado. Asimismo, se indican las distintas definiciones de las habilidades sociales y se explican sus destrezas más determinantes.

Se concluye el marco teórico mostrando una relación entre ambos conceptos que permita profundizar más acerca de las necesidades socioemocionales de los estudiantes con altas capacidades.

Finalmente se elabora una propuesta de intervención que trata de dar respuesta a esas necesidades socioemocionales del alumnado superdotado en educación primaria, mediante un plan trimestral en el que las habilidades sociales son su eje vertebrador.

PALABRAS CLAVE: altas capacidades, habilidades sociales, necesidades socioemocionales, propuesta de intervención.

Abstract

The present work sets up a theoretical framework, in which high intellectual capacities and social skills are conceptualized, and an educational framework.

The story and the high intellectual capacities' explanatory models are noted, as well as desynchronies and more meaningful characteristics of this student's type. In addition, the different social skills' definitions are indicated, and their more important abilities are explained.

The theoretical framework is concluded showing a connection between both concepts, what allows to go in depth about high intellectual capacities students' socioemotional needs.

Finally, an educational intervention design is developed. It is about answering the exceptionally gifted students' socioemotional needs in primary school, with a trimestral educational plan in which social skills are its main idea.

KEY WORDS: high intellectual capacities, social skills, socioemotional needs, educational intervention.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Justificación.....	7
4. Fundamentación teórica.....	8
4.1. Aproximación a las altas capacidades.....	8
4.1.1. Conceptualización y evolución histórica.....	8
4.1.2. Aclaración de conceptos: superdotación, talento y precocidad.....	10
4.1.3. Modelos explicativos.....	11
4.1.4. Características generales	14
4.1.5. Disincronías.....	15
4.2. Configuración de las habilidades sociales: definición, componentes y habilidades más importantes	16
4.2.1. Asertividad	17
4.2.2. Inteligencia emocional	17
4.2.3. Autoestima y autoconcepto	18
4.2.4. Liderazgo y comunicación	19
4.3. Habilidades sociales y altas capacidades	19
4.3.1. Características socioemocionales en altas capacidades	19
4.3.2. Importancia de trabajar las habilidades sociales en el alumnado con altas capacidades.....	21
5. Propuesta de intervención.....	23
5.1. Introducción	23
5.2. Justificación	23
5.3. Objetivos.....	24
5.4. Contenidos	25

5.5. Temporalización y organización.....	26
5.6. Metodología.....	26
5.7. Sesiones y actividades	27
Bloque I: La asertividad	27
Bloque II: La inteligencia emocional	35
Bloque III: El perfeccionismo, la autoexigencia y la tolerancia a la frustración	41
Bloque IV: El autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima	46
Bloque V: La comunicación interpersonal.....	51
5.8. Evaluación	57
6. Conclusión.....	62
Bibliografía.....	64
Anexos.....	68

1. Introducción

Este trabajo se divide en dos partes. La primera corresponde a la fundamentación teórica de las altas capacidades y las habilidades sociales, mientras que en la segunda se explica el plan de intervención propuesto.

En la fundamentación teórica se resumirá la historia de las altas capacidades y se atenderá brevemente a su definición y a otros conceptos relacionados íntimamente con estas. Se dará mayor importancia a los modelos explicativos y, por último, se indicarán las características generales y disincronías más comunes de las personas con altas capacidades. A continuación, se da paso a la explicación de qué son las habilidades sociales y sus destrezas más importantes. Por último, se llevará a cabo un acercamiento entre ambos conceptos, altas capacidades y habilidades sociales, fundamentado en dos estudios científicos, para así configurar un marco que permita construir la posterior propuesta de intervención.

Por su parte, se programa una intervención educativa trimestral para llevar a cabo por un maestro de pedagogía terapéutica, formada por cinco bloques de contenido, dirigida principalmente a paliar las necesidades socioemocionales de los estudiantes con altas capacidades de educación primaria. En este plan, se dará una importancia crucial a las habilidades sociales explicadas en el marco teórico. No obstante, se tendrán también en cuenta los rasgos más característicos del alumnado superdotado para adaptar la propuesta a sus necesidades educativas.

2. Objetivos

Los objetivos que se plantean en el presente trabajo son:

- Conocer la historia, el concepto y los modelos explicativos de las altas capacidades.
- Indagar sobre las características generales y socioemocionales más importantes de las personas con altas capacidades.
- Aprender sobre el concepto de habilidades sociales y sus destrezas más significativas.
- Investigar acerca de las habilidades sociales en los alumnos superdotados.
- Diseñar una propuesta didáctica que atienda a las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades.

3. Justificación

Los alumnos con altas capacidades eran, hasta hace relativamente poco tiempo, los grandes olvidados del sistema educativo: no se conocían apenas sus características y alrededor de ellos vagaban multitud de prejuicios y mitos. Esto ha provocado que no se les haya podido tratar educativamente y, en consecuencia, que muchos de ellos se vean abocados al fracaso escolar.

Afortunadamente, hoy en día el concepto de altas capacidades se ha maximizado y la atención a la diversidad ha resultado una herramienta fundamental para poder atender las necesidades de estos alumnos.

Sumado a ello, las habilidades sociales conforman un compendio de capacidades que no suelen desarrollarse dentro de las aulas y, en muchas ocasiones, no se tienen en cuenta porque se considera que su aprendizaje es innecesario y que las personas pueden adquirirlas a lo largo de los años de forma involuntaria.

No obstante, las habilidades sociales son determinantes en la construcción de la personalidad y en las relaciones con el resto de las personas.

Según diversos estudios, el alumnado superdotado tiene una serie de necesidades socioemocionales específicas que necesitan ser tratadas educativamente. En muchas ocasiones, se sienten olvidados y desplazados por sus iguales, al tener un pensamiento y unos intereses distintos a los niños de su edad. Así, se ve como a veces estos alumnos fracasan educativamente, lo cual también influye en sus relaciones sociales.

Por tanto, es imprescindible observar y poner en el centro las habilidades sociales de este tipo de alumnado, sin olvidar sus características específicas. Así, hay que procurar despertar su motivación e interés, efectuando propuestas educativas distintas a las que se realizan de manera habitual en su aula.

4. Fundamentación teórica

4.1. Aproximación a las altas capacidades

Actualmente, no existe una única definición de altas capacidades, aunque han sido muchos los autores que han intentado dar una aproximación a este concepto. Como indica Pfeiffer (2015), hay gran cantidad de definiciones en el ámbito educativo, sociopolítico, filosófico y psicométrico, pero ninguna podría llegar a considerarse la correcta.

Las razones por las que no existe una definición única de la superdotación o altas capacidades son variadas. Según Eggen y Kauchak (1994) y Hallahan y Kauffman (1994), vistos en Sastre y Acereda (1998), las causas que llevan al desconocimiento y a los prejuicios sobre estos individuos son las siguientes:

- No existe unanimidad respecto al concepto de superdotación.
- El desconocimiento de sus características, tanto mentales como sociales, físicas, personales y psicológicas.
- La confusión con los términos precocidad, talento, excepcionalidad, entre otros.
- La actitud de rechazo y prevención hacia las personas superdotadas, calificándolas de “superhombres”.
- La comunicación que llevan a cabo algunos profesionales por la cual, con ánimo de lucro, transmiten a la sociedad estereotipos y necesidades falsas sobre los individuos con altas capacidades.

Por tanto, en las próximas líneas se tratará de dar una visión general acerca del concepto de altas capacidades y una muestra de los distintos modelos explicativos más influyentes y utilizados hoy en día.

4.1.1. Conceptualización y evolución histórica

Como se ha señalado anteriormente, el concepto de superdotación ha sido explicado por numerosos autores, por lo que ha ido variando a lo largo de la historia, dando así lugar a una gran cantidad de definiciones. Feldhusen y Jarwan (1993), vistos en Reyero y Tourón (2000), las clasifican en seis categorías:

1. Definiciones psicométricas, que responden a un punto de vista cuantitativo, es decir, a la evaluación de la inteligencia mediante escalas métricas.
2. Definiciones de rasgo, que atienden a características psicológicas.
3. Definiciones centradas en necesidades sociales.

4. Definiciones educativas, que ponen el foco en el tipo de enseñanza que necesitan las personas superdotadas.
5. Definiciones de talentos especiales, que hacen referencia a aquellos alumnos que destacan en un ámbito concreto, como lengua o matemáticas.
6. Definiciones multidimensionales, que integran distintos factores.

En este sentido, se procede a señalar las concepciones más importantes que han realizado distintos autores acerca del concepto superdotación.

En primer lugar, Terman, en 1920, estudió a los niños superdotados desde un punto de vista psicométrico. Así, se valió del concepto de inteligencia como base para definir la superdotación. A este autor se le suma Hollinworth, por lo que ambos igualaron la superdotación a altos niveles de inteligencia, es decir, al cociente intelectual (CI), evaluado a través de pruebas estandarizadas (Reyero y Tourón, 2000).

En 1967, comienza un cambio de paradigma, ya que Guilford propone una nueva definición alejada del cociente intelectual como factor definitivo para determinar si una persona es superdotada. Así, distingue tres dimensiones: operaciones, es decir, cómo pensamos; contenidos, referidos al qué pensamos; y productos, esto es, los resultados obtenidos (Tourón, 2020).

Llegamos al año 1972, cuando la oficina de Educación de Estados Unidos presenta la primera definición oficial de superdotación, estableciendo que los niños capaces de alto rendimiento serán aquellos que posean un rendimiento y/o capacidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, liderazgo, artes visuales y manipulativas y capacidad psicomotora (Tourón, 2004).

Más adelante, en 1986, fue Tannenbaum quien da un enfoque más psicosocial, distinguiendo cinco factores para que un individuo pueda considerarse superdotado: inteligencia general superior, aptitudes específicas excepcionales, conjunto de apoyos no intelectivos, ambiente estimulante y suerte en momentos cruciales de la vida (Tourón, 2004). También destaca Renzulli (1978), quien da más protagonismo al individuo y al aspecto social del mismo. Este autor señala tres categorías que explican la superdotación: capacidad general por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad.

En este mismo año también cabe nombrar a Sternberg. Este autor propone una definición basada en la psicología cognitiva, por lo que considera que los componentes y procesos del funcionamiento intelectual son esenciales a la hora de describir en qué consiste la superdotación (García-Alcáñiz y Vega, 1993). Asimismo, este autor destaca la existencia

de tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica; por tanto, considera la inteligencia como algo que va más allá del CI (Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013).

Por su parte, en 1991, Feldhusen define la superdotación como el resultado de cuatro componentes: habilidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación para realizar la tarea y talentos especiales (García-Alcáñiz y Vega, 1993). Por ende, atiende al aspecto más psicológico del término. Un año después, el mismo Feldhusen rehace su posición, estableciendo que la superdotación es el resultado de las habilidades innatas del propio individuo, así como del impacto de la sociedad, experiencias educativas y familiares, estilo de aprendizaje y motivación. Además, distingue entre superdotación y talento (Reyero y Tourón, 2000).

Así, llegamos al paradigma presente en nuestra sociedad actual. Este está caracterizado por entender la dotación como una manifestación multifacética y multidimensional, que puede cambiar y desarrollarse. La inteligencia es vista desde un punto de vista principalmente cualitativo (Tourón, 2020).

Las altas capacidades intelectuales son multidimensionales y resultado de un desarrollo a lo largo de toda la vida. No sólo resultado de su base neurobiológica sino también de la interrelación entre la oportunidad, la personalidad, los factores psicosociales y el esfuerzo individual. (Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España y col. ,2014, p. 9-10).

4.1.2. Aclaración de conceptos: superdotación, talento y precocidad

Una vez aclarado el término superdotación, cabe hablar de dos conceptos que, habitualmente, suelen confundirse con el primero: el talento y la precocidad.

El talento podría definirse como el conjunto de habilidades extraordinarias y específicas en uno o varios ámbitos concretos:

El talento puede adoptar formas simples en las que los sujetos tienen altos niveles en algún recurso intelectual, físico o personal [...]. También pueden adoptar formas complejas en las que la reunión de varios recursos proyecta manifestaciones especiales, tales como el talento académico, que reúne recursos de tipo memorístico, verbal y matemático, o el talento creativo, compuesto por características personales e

intelectuales que favorecen el desarrollo de productos originales e innovadores. (Castelló y Martínez, 2004).

El talento es, quizás, el término que más se confunde con las altas capacidades, dando lugar a una utilización inadecuada y repercutiendo directamente en la intervención psicoeducativa. Por ello, es fundamental diferenciarlos, ya que cada uno se refiere a un perfil intelectual diferente (Sastre y Domènech, 1999).

Por otra parte, la precocidad podría definirse como la maduración de recursos de procesamiento que sucede antes de lo que es habitual en un individuo, lo cual no significa que en la madurez esos recursos sean superiores a lo normal, sino que en algún momento de la infancia pueden llegar a considerarse superiores a los recursos promedio de esa edad (Castelló, 2008). Por tanto, el rasgo principal que permite distinguir la superdotación de la precocidad sería que este es un proceso evolutivo, aunque se ha llegado a estudiar que muchos de los niños superdotados muestran precocidad en las áreas lingüística y psicomotora (Landau, 2003).

4.1.3. Modelos explicativos

Caño, Elices y Palazuelo (2003), recapitulan los modelos más utilizados cuando se habla de altas capacidades. Concretamente, los agrupan en tres conjuntos: modelos basados en capacidades, modelos de procesos cognitivos, modelos basados en el rendimiento y modelos socioculturales. En las siguientes líneas se tratará de resumir algunos de ellos, en base a su uso e influencia en nuestra sociedad actual.

Respecto a los modelos basados en capacidades, estos se asientan en una concepción monolítica de la inteligencia, entre los que destaca el estudio de Terman. Este estudio es psicométrico, es decir, equivale la superdotación con la alta capacidad intelectual general. A pesar de que hoy en día esta visión de las altas capacidades no es la más utilizada, Acereda (1998), visto en Caño et al. (2003), ofrece algunas aportaciones interesantes:

- La asociación entre inteligencia general y superdotación con un cociente intelectual igual o superior a 130.
- La relación entre herencia y medio.
- El incremento de estudios en distintas áreas acerca de la superdotación.

Por su parte, los modelos de procesos cognitivos tratan de estudiar el origen, desarrollo y funcionamiento de la inteligencia; destaca la teoría triárquica de Sternberg. La teoría triárquica comporta tres subteorías (Prieto Sánchez y Sternberg, 1991):

- Subteoría componencial, mediante la que se explican los procesos mentales implicados en la inteligencia. En este sentido, está formada por los metacomponentes, los componentes de ejecución y los componentes de adquisición de conocimientos.

Los metacomponentes se encargan de controlar la acción. Algunos de sus rasgos son: reconocer y definir un problema, selección de componentes de resolución o controlar los procesos para la solución de ese problema.

Los componentes de ejecución elaboran aquellos que les mandan los anteriores. Sus principales funciones son codificar los métodos de la problemática, inferir relaciones, comparar alternativas y justificar la respuesta.

Por último, los componentes de adquisición de conocimientos son los mecanismos utilizados para la adquisición de nueva información, recordar aquella que ya poseemos y transferir los aprendizajes a otros contextos.

- Subteoría experiencial, que entiende la inteligencia como la relación que se establece entre la persona y su experiencia a lo largo de la vida. Esta comporta dos facetas: la capacidad para afrontar situaciones nuevas y la capacidad para interiorizar aprendizajes.
- Subteoría contextual, que tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla la persona. Esta se refiere a la función de los componentes de la inteligencia en la vida cotidiana. Sternberg diferencia tres mecanismos: adaptación, modelo y selección.

Dentro de los modelos basados en el rendimiento, hay que destacar el modelo de los “tres anillos”, creado por Renzulli. Para Renzulli (1978), las altas capacidades serían, como ya se ha indicado con anterioridad, la confluencia de tres factores: capacidad intelectual superior a la media, persistencia en la tarea y creatividad. A continuación, vamos a ver a qué se refiere cada uno de estos factores, siguiendo a Caño et al. (2003):

- Habilidad intelectual por encima de la media. Este componente hace referencia tanto a las habilidades más generales, como al pensamiento abstracto o a la adaptación a distintas situaciones, como a aquellas más específicas.
- Persistencia en la tarea. Esto es, motivación y trabajo duro, probablemente causado por la confianza en uno mismo a la hora de realizar tareas complejas.
- Creatividad. Esta habilidad se refiere a la capacidad de poder responder de manera original, fluida y flexible ante distintas problemáticas o situaciones.

En este sentido, la inteligencia sería un factor múltiple que requiere de estas habilidades para poder manifestarse. Asimismo, la interacción de estos tres factores se une al ambiente en el que crece el individuo, es decir, la persona superdotada no solo posee características innatas, sino que el contexto en el que se desarrolla también es determinante.

En cuanto a los modelos socioculturales, destaca el modelo psicosocial de Tannembaun. Como se comentó en el apartado de *Conceptualización y evolución histórica*, este autor señala cinco factores considerados fundamentales en las altas capacidades: capacidad general, habilidades mentales primarias, motivación y autoconcepto, contexto ambiental y familiar y suerte. Todos ellos son tanto estáticos como dinámicos, ya que Tannembaun concede una enorme importancia al contexto. Por ende, la persona superdotada es un producto de la cultura en la que se encuentra.

Por último, resulta indispensable hablar de una teoría relativamente reciente, creada por Steven I. Pfeiffer, conocida con el nombre de Modelo Tripartito.

Este modelo parte de la visión de la superdotación desde un enfoque evolutivo. Como dicen Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel (2015), vistos en Tourón (2020), la alta capacidad se manifiesta en el rendimiento del individuo ubicado en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento concreto. Asimismo, tanto los aspectos psicosociales como los cognitivos ocupan un lugar imprescindible en la aparición de las altas capacidades en cualquier etapa del desarrollo, siendo por tanto maleables y, además, es necesario que sean potenciados desde un inicio.

El Modelo Tripartito conjuga tres puntos de vista distintos (no excluyentes) hacia la superdotación (Pfeiffer, 2015):

1. La alta inteligencia, la cual se mide a través de diversas pruebas para ver si ese individuo posee unas capacidades cognitivas superiores al resto de personas de su misma edad.
2. Los logros sobresalientes servirían, a la vez, como complemento y alternativa al primer punto: una cualidad que define a aquel estudiante académicamente dotado. Para ello, se tiene en cuenta la creatividad, la motivación, la persistencia, el impulso y la pasión académica; basadas en medidas directas del rendimiento académico.

3. El potencial para el rendimiento excelente, es decir, la capacidad de un individuo de sobresalir por encima del resto, sin tener en cuenta necesariamente las pruebas de CI ni su rendimiento en la escuela.

4.1.4. Características generales

Los alumnos con altas capacidades no conforman un grupo homogéneo, sino que cada uno de ellos tiene unas características concretas que lo hace diferente al resto. No obstante, en la mayoría de las obras sobre la superdotación, así como guías y manuales, sí que se señalan algunos rasgos que podrían considerarse atribuibles a este colectivo. Además, resulta útil resaltar aquellas más importantes a nivel general, ya que nos permiten conocer mejor las altas capacidades y, así, llevar a cabo la respuesta educativa más adecuada.

Miguel y Moya (2011) señalan las siguientes características:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando les interesa la tarea.
- Tienen mayor capacidad de resolución de problemas.
- Utilizan un vocabulario avanzado con una estructura lingüística más compleja.
- Comprenden y manipulan mejor las ideas complejas y abstractas.
- Formulan principios y generalizaciones con mayor facilidad, gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Son más creativos y muestran mayor interés, incluso apasionado, en algún área de investigación intelectual.
- Manifiestan una original capacidad para el aprendizaje autodirigido.
- Tienden a la inconformidad.
- Suelen ser perfeccionistas, autocríticos.
- Aspiran a altos niveles de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad respecto a los problemas y cuestiones morales.

Asimismo, presentan otra serie de rasgos referidos al estilo de aprendizaje:

- Memoria de trabajo, lo que les permite resolver mejor los problemas que se les plantean.
- Flexibilidad en la tarea.
- Autorregulación, la cual permite que estos alumnos sean más competentes y rindan más en los trabajos escolares.

- Potencial de aprendizaje, es decir, la capacidad de aprendizaje que posee una persona, independientemente de cuál sea su nivel de ejecución en una tarea y de otras características, como la comprensión o el dominio del lenguaje.
- Creatividad, entendida como la convergencia entre cuatro factores: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad.

4.1.5. Disincronías

Jean Charles Terrassier (1993) define la disincronía como aquel desarrollo diverso y específico de las personas superdotadas. Además, distingue entre la disincronía social o externa y la interna.

La disincronía externa puede ser, a su vez, de dos tipos:

1. Niño-escuela. Esto es, los niños superdotados poseen un desarrollo mental más avanzado al resto de los alumnos presentes en el aula, lo que puede ocasionar consecuencias como el fracaso escolar o frustración.
2. Niño-padres. En este caso, el contexto familiar, concretamente los padres o la familia con la que el alumno convive, tiene un papel relevante: si estos no estimulan al niño ni lo tratan adecuadamente conforme a sus características especiales, podría desarrollar esta disincronía.

Por su lado, la disincronía interna puede ser de cuatro tipos:

1. Inteligencia-psicomotricidad. Esta se refiere a la descoordinación entre la agilidad mental del niño con los movimientos de sus extremidades, que suelen ejecutar con torpeza.
2. Entre distintas partes del desarrollo intelectual. Es decir, algunos alumnos pueden presentar resultados variopintos en distintas áreas de conocimiento.
3. Capacidad intelectual-afectividad. Esta disincronía indica la incapacidad para comprender las emociones, tanto propias como ajenas, a la vez que se procesa una gran cantidad de riqueza mental.
4. Con sus compañeros. En ocasiones, los alumnos superdotados no se sienten cómodos con el resto de los compañeros, ya que tienen intereses distintos. En consecuencia, prefieren hablar con profesores o escogen a alumnos mayores con los que conversar.

Por otra parte, también cabe hablar del conocido efecto Pigmalión. Este se refiere a la influencia que, en este caso, ejerce un maestro sobre el alumno. Como consecuencia, este último progresa si el profesor cree que puede hacerlo.

En este sentido, en muchas ocasiones los alumnos superdotados no muestran todo su potencial, pasando desapercibidos. Esto se conoce con el nombre de “efecto Pigmalión negativo”.

Un profesor que ignora la precocidad intelectual de un niño esperará de él una eficiencia escolar normal media y le incitará a una evolución di sincrónica con sus posibilidades. Aquí la ignorancia del maestro constituye un freno importante para la expresión del potencial del niño. (Terrassier, 1993, pp. 178).

4.2. Configuración de las habilidades sociales: definición, componentes y habilidades más importantes

Al igual que ocurría con las altas capacidades, las definiciones de habilidades sociales son variadas y no existe una considerada como la verdadera. No obstante, las expuestas a continuación sintetizan adecuadamente sus rasgos más importantes, por lo que serán las utilizadas para desarrollar este punto.

De acuerdo con Caballo (2005), las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que permiten a las personas poder desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando emociones, actitudes, deseos, opiniones o derechos, siempre de una manera adecuada a ese contexto.

Centrándonos más en el ámbito de la educación primaria, las habilidades sociales son las formas de comportarnos de manera adecuada cuando nos relacionamos con otras personas. Esto es, son conductas, relacionadas con los pensamientos y las emociones, que hacen que las relaciones con los demás sean mejores y que consigamos nuestros objetivos, siempre respetando a los demás (López, 2010).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, Castillo y Sánchez (2011) distinguen cuatro componentes de las habilidades sociales para tener en cuenta:

- Conductuales, relacionados con la asertividad, la comunicación y los componentes fisiológicos.
- Emocionales, referidos a los estímulos y manifestación de las emociones, es decir, a la inteligencia emocional.

- Cognitivos, entre los que se destacan dos modelos: la teoría del aprendizaje social de Walter Mischel y el modelo cognitivo de Ellis y Beck.
- De personalidad, concernientes al autoconcepto y la autoestima.

4.2.1. Asertividad

La asertividad es una conducta interpersonal que implica comunicar nuestros pensamientos, deseos, derechos, opiniones o emociones, sin amenazar o castigar a los demás, respetando los del resto de personas. El objetivo último no sería conseguir algo concreto, sino saber comunicarlo de manera directa y clara (Monjas y de la Paz, 1998).

Siguiendo a Gómez y Mir (2015), la asertividad presenta una serie de características:

- No es un término dicotómico, es decir, una persona no es totalmente asertiva o absolutamente nada asertiva, sino que puede presentarse como más o menos asertiva.
- No es una característica de personalidad. Por tanto, una persona puede ser asertiva en ciertas situaciones y en otras no.
- Puede entrenarse y desarrollarse.

Además, ser asertivo puede significar obtener una serie de beneficios personales (Costales, Fernández y Macías, 2014):

- Aumenta la autoestima personal.
- Otorga satisfacción por las cosas bien hechas, generando autoconfianza y seguridad en uno mismo.
- Mejora la aceptación y respeto de los demás, aparte de la posición social.
- Potencia el reconocimiento a uno mismo.
- Puede ayudar a resolver problemas psicológicos y la ansiedad social.
- Permite que una persona no sea ni agresiva ni pasiva.

4.2.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se define como aquella capacidad que nos permite reconocer nuestros propios sentimientos, así como los ajenos, de motivarnos y manejar correctamente las emociones en uno mismo y en nuestras relaciones (Castillo y Sánchez, 2011).

Sánchez (2013) explica aquellos componentes que hacen que una persona actúe más inteligentemente de acuerdo con el uso de sus emociones:

- Autoconocimiento o autoconciencia emocional. Esta habilidad implica el reconocimiento de las propias emociones: identificarlas. En consecuencia, tendremos una mayor seguridad a la hora de tomar decisiones.
- Autocontrol o autorregulación emocional. Esta capacidad involucra el manejo de las emociones una vez identificadas.
- Automotivación. Cuando un individuo es capaz de comportarse no impulsivamente y, por tanto, demorar la gratificación, posiblemente sea una persona más preparada para ser más productiva y eficiente. Así, aumenta su motivación para avanzar y lograr sus objetivos.
- Reconocimiento de emociones ajenas, es decir, ser empático. La empatía es aquella capacidad que empieza en la propia conciencia emocional y sigue en el reconocimiento de las emociones de las demás personas.
- Control de las relaciones interpersonales. Se refiere a la capacidad para manejar las relaciones con los demás. Esto supone ser capaz de manejar las emociones del resto.

4.2.3. Autoestima y autoconcepto

Según Monjas y de la Paz (1998), la autoestima es la evaluación que una persona hace de sí misma y que tiende a mantenerse. Asimismo, expresa una actitud de rechazo o aprobación y hasta qué punto esa persona se siente capaz, exitosa y valiosa. Implica, por tanto, el autoconocimiento y la autoaceptación o la visión de uno mismo como potencia, entre otras.

La autoestima, que a menudo se confunde con el autoconcepto, sería, precisamente, la valoración que una persona hace de su autoconcepto (González Martínez, 1999).

Entendemos autoconcepto por aquellos componentes cognitivos, creencias que el individuo tiene de sí mismo y aspectos que lo configuran como persona, ya sea objetiva o subjetivamente. Así, la autodescripción y selección de rasgos que realiza uno mismo están influidos por aspectos emocionales y de evaluación (González Martínez, 1999).

Respecto a los beneficios de tener una adecuada autoestima, hay que destacar su conexión directa con la manera que tenemos las personas de relacionarnos con nuestros iguales. En este sentido, una autoestima adecuada permite mantener relaciones interpersonales en un mismo plano, reconociendo aquellos aspectos en los que otros puedan ser mejores (o no), pero sin sentirnos inferiores ni superiores a ellos (Ruiz-Calzado, 2021).

4.2.4. Liderazgo y comunicación

La comunicación es un fenómeno social por el que las personas se relacionan con sus iguales con el objetivo de transmitir e intercambiar información. Dentro de la comunicación, encontramos la verbal, referida al uso del lenguaje y formada tanto por los componentes hablados como por aquellas señales vocales que acompañan a las palabras (entonación, silencios y pausas, fluidez, volumen, entre otros); y la no verbal, en la que encontramos aquellos signos no lingüísticos que se utilizan para comunicar, como los gestos, la sonrisa o la mirada (Rosales, del Milagro, Molina y Alonso, 2013).

La buena comunicación está estrechamente ligada con el buen liderazgo, pues un líder es aquel que sabe llevar un equipo, escuchar, organizar, persuadir; así como está ligada al control de las emociones, tanto propias como ajenas.

El líder, a través de sus actuaciones, verbales y no verbales, se transforma en el principal gestor del clima emocional de un equipo u organización, lo que se traduce en que los colaboradores acudan al líder en busca de contacto emocional, de empatía, de comprensión y contención. La resonancia es el resultado de la comunicación emprendida por el líder y que impulsaría la acción sobre la base de un clima emocional positivo. (Garay, 2010, pp.65).

4.3. Habilidades sociales y altas capacidades

4.3.1. Características socioemocionales en altas capacidades

Teniendo en cuenta lo anterior y lo que ocurría con las características generales de este alumnado, cabe decir que todo estudiante es distinto y, por tanto, no se le pueden atribuir cada uno de los rasgos que se exponen a continuación. No obstante, hay alguno de ellos que es compartido por la mayoría de los autores consultados, por lo que se tratará de indicar aquellos que más se repiten.

En primer lugar, cabe hablar del fenómeno del bajo rendimiento, originado por el aburrimiento que los estudiantes con altas capacidades tienen debido a una falta de recursos y respuesta a sus necesidades educativas, y que en ocasiones puede estar relacionado con algunas de las dificultades socioemocionales de estos alumnos. Siguiendo a Alencar (2008), los factores que el bajo rendimiento puede desarrollar en los alumnos superdotados son:

- Baja autoestima.

- Irritabilidad, ansiedad y depresión.
- Perfeccionismo.
- Inconformismo.
- Hostilidad y conducta agresiva.

En segundo lugar y hablando de forma más general, Sánchez (2013) señala las siguientes características socioemocionales en los estudiantes con altas capacidades:

- Sensibilidad e intensidad emocional.
- Elevada empatía.
- Inclínación hacia la verdad y la igualdad.
- Miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración.
- Elevado sentido de la justicia social.
- Mayor independencia y diferencia de opiniones frente a su grupo de iguales.

Pfeiffer (2017) indica estas otras:

- Altas expectativas tanto de sí mismos como de los demás.
- Tienden a liderar al resto.
- Son muy perfeccionistas, lo cual puede ser un arma de doble filo, ya que este perfeccionismo puede ser sano o neurótico. En el caso de este último, habría que añadir las siguientes características:
 - Son muy críticos consigo mismos y con el resto.
 - Se comparan con otros alumnos.
 - Muy vulnerables al fracaso.
 - Raramente se sienten satisfechos con su rendimiento.
- Sobreexcitabilidad en varios ámbitos: intelectual, imaginativo, emocional, psicomotor y sensorial.

Por su parte, Albes et al. (2013) revelan dos características más que pueden ayudar a enmarcar mejor las necesidades socioemocionales de estos alumnos:

- Tendencia al control interno del comportamiento y a modificar la conducta de acuerdo con las demandas sociales, cognitivas y/o emocionales (autorregulación).
- Posibilidad de manifestación de comportamientos ansiosos, estados de inquietud o impaciencia y tics.

4.3.2. Importancia de trabajar las habilidades sociales en el alumnado con altas capacidades

Existen resultados contradictorios en cuanto a las habilidades y necesidades socioemocionales de las personas con altas capacidades. Así, hay autores que afirman que los niños superdotados están, generalmente, mejor o igual ajustados a nivel social y emocional que sus semejantes en edad no superdotados. Por el contrario, también hay investigaciones que concluyen que estos alumnos sí experimentan un desajuste emocional más elevado que aquellos que no lo son; muestran más sensibilidad a los conflictos interpersonales y mayor nivel de alienación y estrés (Sánchez, 2013).

Podemos distinguir un grupo de estudios que consideran la alta capacidad como un factor protector de patología mental y promotor de recursos sociales, cognitivos y emocionales más avanzados, mientras que un segundo grupo de estudios obtienen resultados que apoyan la asociación entre alta capacidad y déficits y desajustes socioemocionales. Si bien el número de estudios encontrados es limitado, son mayoría los estudios que obtienen relación entre alta capacidad y algún tipo de dificultad socioemocional. (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021, pp. 69).

No obstante, debido al tema de este trabajo, se tendrán en cuenta aquellos estudios que indiquen que los alumnos superdotados sí tienen algún tipo de desajuste socioemocional para poder desarrollar la propuesta de intervención de la forma más adecuada posible. A pesar de ello, como se mostrará posteriormente, la práctica de habilidades sociales es altamente beneficiosa independientemente de la condición de la persona y sus características, por lo que también resulta interesante potenciar aquellas que ya se tienen. Campo Ruano (2016) realiza una investigación de la cual se destacan los siguientes resultados:

1. Los niños con altas capacidades inhiben más sus sentimientos de tristeza, enfado y preocupación que aquellos con capacidad intelectual media (CM).
2. Los individuos con altas capacidades no presentan mayor descontrol emocional en el enfado, tristeza y preocupación que aquellos que no lo son.
3. Los alumnos superdotados tienen mayor nivel de inhibición emocional y pasividad.
4. Los niños con altas capacidades son menos asertivos y más pasivos que sus iguales con CM.

5. Los alumnos con altas capacidades se preocupan más por los sentimientos de los demás.
6. Los niños superdotados tienen mayor sentido de la justicia y dicen la verdad, aunque esto les conlleva consecuencias negativas.

Se puede ver que, generalmente, aquellos alumnos con altas capacidades presentan menores recursos socioemocionales que aquellos que no lo son.

Por su parte, Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) llevan a cabo una revisión sistemática sobre las características socioemocionales de estos alumnos analizando un total de 14 estudios realizados desde el año 2009 hasta el 2019. En ellos encuentran que hay una gran evidencia que indica que estos sujetos son más vulnerables a un estado de ánimo bajo, baja autoestima y auto percepción y al perfeccionismo o autoexigencia.

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados de estas dos investigaciones, se puede concluir que los alumnos con altas capacidades sí pueden llegar a tener dificultades socioemocionales. En consecuencia, es necesario el trabajo de las habilidades sociales, no solo porque están vinculadas a su condición de superdotados, sino porque su aprendizaje resulta muy beneficioso.

A nivel general, las habilidades sociales tienen relación con el bienestar psicológico, autoestima, empatía, inteligencia emocional y desenvolvimiento, así como con la toma de decisiones. Todas ellas permiten a las personas desenvolverse en un determinado contexto de forma acertada. Las habilidades sociales son aspectos importantes en el desarrollo del ser humano, ya que sirven para enfrentar y afrontar las adversidades, ya sea a nivel personal, académico, familiar, laboral o social (Ángeles, 2016, visto en Briones, 2019).

Concretamente, la ciencia indica que el período de la infancia y la adolescencia es el momento más significativo para el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales, ya que se ha constatado su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Betina y Contini, 2011).

5. Propuesta de intervención

5.1. Introducción

La siguiente propuesta de intervención va dirigida a todo el alumnado de Educación Primaria que presente altas capacidades (AC) y dificultades en habilidades sociales. Se programa para realizar, mayoritariamente, en un aula de educación especial con varios niños que tengan las anteriores características, es decir, en pequeño grupo. No obstante, como se explicará más adelante, también habrá sesiones que se llevarán a cabo en el aula de referencia de cada uno de los alumnos.

Debido a la situación actual y a que no ha surgido la posibilidad de llevar este plan de intervención a la práctica, se desarrollará de forma teórica y genérica, pero siempre atendiendo a las características socioemocionales más comunes y significativas de los alumnos con AC explicadas anteriormente.

5.2. Justificación

Como se ha desarrollado en apartados previos, los niños con altas AC pueden llegar a sufrir determinadas dificultades socioemocionales derivadas de su condición de superdotados. Lamentablemente, a menudo no se tienen en cuenta las habilidades sociales ni su importancia en el desarrollo de los niños, precisamente cuando estos se encuentran en un momento de su vida crucial, cuando están formando su personalidad y más se busca encajar y el reconocimiento social. Los alumnos superdotados pueden pasar desapercibidos en ocasiones y, además, su situación está rodeada de mitos y prejuicios que hacen aún más complicado atender a sus necesidades de una manera óptima. De ahí surge la idea de este plan de intervención: de la necesidad de conocer y dar materiales que sean útiles para tratar el tema de las habilidades sociales desde una perspectiva amplia y educativa, teniendo en cuenta los rasgos del alumnado con AC, para así ofrecerles herramientas funcionales en su día a día.

La realidad de las altas capacidades es más real y palpable que nunca. Actualmente, podemos encontrar algunos colegios que cuentan con varios alumnos con AC a los que además se les proporcionan actividades y materiales acordes a sus habilidades y aptitudes. Esto demuestra que hay centros educativos que atraen más a este tipo de alumnos, ya sea porque ofrecen más actividades extraescolares, por su metodología, por sus programas o porque son, precisamente, centros preferentes de alumnos con AC.

5.3. Objetivos

Los objetivos generales que se plantean con este plan de intervención son:

- Ser más asertivos con los demás y disminuir conductas agresivas y/o inhibitorias.
- Identificar, gestionar y expresar las emociones.
- Actuar adecuadamente ante el excesivo perfeccionismo y la autoexigencia y sus consecuencias.
- Desarrollar el autoconocimiento, el autoconcepto positivo y la autoestima.
- Desarrollar habilidades de comunicación y diálogo.

Por otra parte, los objetivos específicos de cada una de las habilidades sociales que se van a trabajar son:

1. La asertividad:

- Acercarse al concepto de asertividad y sus características más importantes.
- Conocer e identificar los derechos y deberes asertivos.
- Saludar y presentarse a otras personas de manera asertiva.
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones de forma cordial y adecuada con otros niños y adultos.
- Pedir y hacer favores adecuadamente en situaciones oportunas.
- Hacer cumplidos y elogios a otras personas y saber recibirlos.
- Hacer críticas a otras personas y saber recibirlas.
- Pedir y prestar ayuda a otros niños cuando se necesita.
- Reconocer los problemas interpersonales con otros niños.
- Buscar soluciones adecuadas a los conflictos interpersonales.

2. La inteligencia emocional:

- Identificar las emociones positivas y negativas.
- Potenciar la empatía y la comprensión hacia otras personas.
- Aprender a gestionar las emociones negativas, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.
- Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.

3. El perfeccionismo, la autoexigencia y la tolerancia a la frustración:

- Conocer las consecuencias negativas del excesivo perfeccionismo y autoexigencia.

- Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.
- Tener una actitud más positiva cuando uno no consigue lo que quiere.
- Reconocer la ansiedad en distintas situaciones.
- Saber distintas técnicas de relajación en situaciones que la generen.

4. El autoconocimiento, autoconcepto y autoestima:

- Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores.
- Nombrar las virtudes y defectos de uno mismo.
- Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es, aceptando nuestras limitaciones y las de los demás
- Potenciar la autoafirmación positiva diciendo sobre sí mismo y a los demás descriptores positivos.

5. La comunicación interpersonal:

- Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
- Utilizar la comunicación verbal y no verbal a la hora de hablar con otras personas.
- Identificar las características de un buen líder.
- Mejorar la comunicación oral, verbal y no verbal al hablar en público.

5.4. Contenidos

Los contenidos estarán divididos en cinco bloques en los que se tratarán distintos aspectos:

BLOQUE 1: La Asertividad.

- La asertividad y sus características.
- Los derechos y los deberes asertivos.
- Las relaciones asertivas: interacción social, habilidades de conversación y para hacer amigos.
- El estilo asertivo a la hora de pedir ayuda, hacer críticas, favores o cumplidos.
- Resolución de conflictos.

BLOQUE 2: La inteligencia emocional.

- La empatía.
- Conocimiento, expresión y gestión de las emociones.

BLOQUE 3: El perfeccionismo, autoexigencia y tolerancia a la frustración.

- El perfeccionismo y la autoexigencia y sus consecuencias.
- La ansiedad y técnicas de relajación.
- La tolerancia a la frustración.

BLOQUE 4: El autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima.

- La percepción, conocimiento y descripción de uno mismo.
- Autoestima: La aceptación de uno mismo.

BLOQUE 5: La comunicación interpersonal.

- La comunicación interpersonal y sus elementos.
- Liderazgo: características de un buen líder.
- La exposición oral.

5.5. Temporalización y organización

El plan está planteado para realizarlo durante un trimestre escolar, el cual, aproximadamente, está formado por 14 semanas. Por otra parte, en total son 46 sesiones. Por tanto, estas pueden repartirse de tal manera que se realicen tres/cuatro sesiones a la semana.

Los alumnos con AC darán las sesiones del aula general en sus respectivas clases. Por tanto, sus tutores y el maestro de pedagogía terapéutica (PT) tendrán que coordinarse y conocer este plan de intervención y cómo se va a llevar a cabo. En estas sesiones, lo ideal sería que el maestro PT estuviera presente, sin embargo, en el caso de que haya problemas de horario, también puede realizarlas el propio tutor del grupo.

5.6. Metodología

Se intercalan dos tipos de sesiones: una en el aula PT y otra en el aula general. Esto se hace con el objetivo de potenciar la socialización de los alumnos con AC con sus iguales y para poder implementar metodologías distintas, como el trabajo en grupo.

En el Bloque de *Asertividad*, las sesiones 3, 5 y 6 siguen la metodología que explica Monjas Casares en su Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) y en su Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Por tanto, se recomienda la lectura de estos libros para poner en práctica esas clases.

En el aula PT, se llevará a cabo un aprendizaje más individualizado y especializado. Se realizarán actividades principalmente individuales, aunque también en parejas. Asimismo, se dará mucha importancia a la reflexión, al debate y al diálogo; así como a la creatividad e imaginación mediante distintas actividades de creación.

En el aula general, el aprendizaje será más cooperativo y en equipo. En algunas actividades, se puede nombrar a un portavoz o presidente, quien favorablemente será un niño con AC, ya que esto les suele resultar muy motivador. No obstante, la mayoría de las sesiones serán en el aula PT, para que el alumnado pueda desarrollar distintas rutinas de pensamiento que le permitan reflexionar, analizar información, sintetizarla y adquirirla.

A nivel general, la metodología es variada y se reducen al máximo las explicaciones magistrales, dando paso a dinámicas basadas en la reflexión y la puesta en común. Se llevan a cabo actividades gráficas, pero que presenten un reto al alumno; y varios juegos y ejercicios tanto individuales como en pareja. Asimismo, hay gran cantidad de actividades visuales, donde las imágenes y los vídeos adquieren un papel fundamental para que los alumnos puedan desarrollar su pensamiento crítico y analítico; y orales, para así aprovechar el estar en pequeño grupo para que los estudiantes con AC puedan debatir y dialogar sobre diversos temas. Asimismo, al final de cada bloque se añade una actividad conclusiva de creación para fomentar el interés y la motivación, conceptos que son imprescindibles en este tipo de alumnos. Además, se implementan algunas actividades con las TICS y otras en las que el uso y conocimiento del cuerpo son el eje principal, como lo son los juegos de roles o las sesiones de relajación.

5.7. Sesiones y actividades

A continuación, se adjuntan los cinco bloques con sus respectivas sesiones y actividades:

Bloque I: La asertividad

Sesión 1. La asertividad y sus características. Derechos y deberes asertivos.

Actividad	Cuentos asertivos
Objetivo	Acercarse al concepto de asertividad y a sus características más importantes.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	<p>Se trata de intentar definir el concepto de asertividad gracias a la lectura y reflexión oral de distintos cuentos (<i>Anexo 1</i>):</p> <p>Cuento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué crees que la pluma escribe en la hoja de papel y esta se enfada? - ¿Crees que la respuesta de la pluma es adecuada? ¿Y la de la hoja de papel? - ¿Quién crees que tenía razón? ¿Por qué? - ¿Por qué es asertiva la pluma y no la hoja de papel? <p>Cuento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo definirías a las margaritas? - ¿Consideras que la forma de actuar de las margaritas es asertiva? - ¿Cómo se muestra la amapola? ¿Crees que sus respuestas son asertivas? - ¿Qué otra flor está siendo asertiva con la amapola?
--------------------	---

Actividad	Conocemos nuestros derechos y deberes
Objetivo	<p>Acercarse al concepto de asertividad y a sus características más importantes.</p> <p>Conocer e identificar los derechos y deberes asertivos.</p>
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se plantea a los alumnos dos adivinanzas que tienen que tratar de adivinar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los tuyos los defiendes y los de los demás a veces no los comprendes. 2. Son mi responsabilidad y me permiten vivir en sociedad. <p>Una vez que tengan las soluciones, se les proporciona una ficha sobre los derechos y deberes asertivos que tendrán que completar (<i>Anexo 2</i>).</p>

	Después, se reflexionará en alto y, atendiendo tanto a este ejercicio como a los cuentos leídos, se intentará elaborar una definición de asertividad.
--	---

Sesión 2. La asertividad: Estilos de personalidad I

Actividad	Estilo pasivo, agresivo o asertivo
Objetivos	Acercarse al concepto de asertividad y a sus características más importantes.
Temporalización	50 minutos
Aula	General
Descripción	<p>Sacamos a dos niños voluntarios para representar varias situaciones. El resto de los alumnos se dividen en pequeños grupos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un niño tiene una goma (le decimos en privado que tenga una actitud pasiva); el otro se la pide (le decimos en privado que lo haga de forma agresiva). 2. Un niño tiene una goma (le decimos en privado que no la deje bajo ningún concepto); el otro la quiere y se la pide (le decimos en privado que lo haga agresivamente). 3. Un niño tiene una goma (le decimos en privado que no la preste bajo ningún concepto); el otro se la pide (le decimos en privado que lo haga de manera pasiva). 4. Un niño tiene una goma y el otro se la pide (les decimos a los dos en privado que actúen respetuosamente). <p>Después de cada una de las representaciones, los grupos tienen que hablar entre ellos sobre qué piensan de cómo se ha dado la situación, quién ha actuado bien y quién no, cómo hubieran actuado ellos, etc. Luego se pone en común y el docente escribe en la pizarra con el objetivo de diferenciar tres estilos: pasivo, agresivo y asertivo.</p>

Sesión 3. La relación asertiva: Interacción social

Actividad	Aprendemos a saludarnos y presentarnos
Objetivo	Saludar y presentarse a otras personas de manera asertiva.
Temporalización	1 hora
Aula	General
Descripción	<p><i>Definición, importancia y aplicación de la habilidad:</i> el profesor explicará qué es saludarse y por qué es importante. También puede hacer preguntas a los alumnos sobre en qué situaciones hay que saludar, cómo, qué pasa si te encuentras con un conocido y no le saludas, etc.</p> <p><i>Pasos conductuales:</i> el maestro muestra en la pizarra los pasos para saludar a otras personas.</p> <p><i>Modelado:</i> se ponen ejemplos cotidianos de cómo saludar.</p> <p><i>Juego de roles:</i> los alumnos se dividen en grupos y el profesor le da a cada uno una situación distinta. Tendrán que ensayar cómo saludarían y luego exponerlo delante de la clase.</p> <p><i>Tareas:</i> el maestro les manda unas tareas para que pongan en práctica, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a algún niño de otra clase. - Observar cómo saludan a otras personas. - Presentarse a otro niño en el patio del colegio. <p>Después, se siguen los mismos pasos, pero con la habilidad de presentarse a los demás.</p>

Sesión 4. La relación asertiva: habilidades de conversación

Actividad	¿Hablamos?
Objetivo	Iniciar, mantener y terminar conversaciones de forma cordial y adecuada con otros niños y adultos.
Temporalización	45 minutos
Aula	General

Descripción	<p>Primero, los alumnos se dividen en grupos de 4 o 5 alumnos con un portavoz. Tienen que pensar consejos, pasos y/o claves para iniciar, mantener y terminar una conversación adecuadamente. Después, las ponen en común y el maestro los va escribiendo en la pizarra.</p> <p>El maestro empieza a hablar con uno de los niños y va diciendo en voz alta los pasos que va haciendo para que el resto vea cómo llevar a cabo la habilidad.</p> <p>Luego los alumnos se ponen en grupos de dos o de tres. El profesor da una situación y empieza diciendo “inicio de la conversación”, por lo que los niños tendrán que llevar a cabo las técnicas explicadas. Lo mismo se hará con “mantenemos la conversación” y “finalizamos la conversación”.</p> <p>Por último, todos los alumnos se ponen de pie y empiezan a andar por la clase. Cuando el profesor diga “ya”, tienen que conversar con el compañero que tengan al lado intentando seguir los pasos que se han ido diciendo anteriormente.</p>
--------------------	---

Sesión 5. El estilo asertivo a la hora de pedir y hacer favores y hacer cumplidos

Actividad	Somos asertivos I
Objetivos	<p>Pedir y hacer favores adecuadamente en situaciones oportunas.</p> <p>Hacer cumplidos y elogios a otras personas y saber recibirlos.</p>
Temporalización	1 hora y media/2 horas
Aula	General
Descripción	<p><i>Definición, importancia y aplicación de la habilidad:</i> el profesor explicará qué es pedir y hacer favores y por qué es importante. También puede hacer preguntas a los alumnos sobre en qué situaciones suelen pedirse favores, si alguno ha pedido o ha hecho un favor recientemente, cómo se han sentido, etc.</p> <p><i>Pasos conductuales:</i> el maestro muestra en la pizarra los pasos para pedir y hacer favores a otras personas.</p>

	<p><i>Modelado:</i> se ponen ejemplos cotidianos de cómo pedir y hacer favores.</p> <p><i>Juego de roles:</i> los alumnos se dividen en grupos y el profesor le da a cada uno una situación distinta. Tendrán que ensayar cómo pedirían y harían favores y luego exponerlo delante de la clase.</p> <p><i>Tareas:</i> el maestro les manda unas tareas para que pongan en práctica, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir un favor a un amigo o familiar - Hacer un favor a algún compañero de clase <p>Después, se siguen los mismos pasos, pero con la habilidad de hacer cumplidos y saber recibirlos.</p>
--	---

Sesión 6. El estilo asertivo a la hora de hacer críticas, recibirlas y pedir y prestar ayuda a otras personas

Actividad	Somos asertivos II
Objetivos	Hacer críticas a otras personas y saber recibirlas. Pedir y prestar ayuda a otros niños cuando se necesita.
Temporalización	1 hora y media/2 horas
Aula	General
Descripción	Se siguen los mismo pasos que en la anterior sesión con cada uno de los objetivos.

Sesión 7. Reconocimiento de problemas

Actividad	¡Vaya problema!
Objetivo	Reconocer los problemas interpersonales con otras personas
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Se reflexiona sobre aquellos conflictos que hayan podido surgir durante la semana o aquellos que les hayan afectado más. El profesor puede hacer las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste? ¿Qué hiciste?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que actuaste correctamente? ¿Volverías a hacerlo o lo harías de otra manera? - ¿Crees que la/las otras personas actuaron bien? ¿Por qué? <p>El maestro va tomando apuntes para utilizar los conflictos en las actividades siguientes.</p>
--	---

Sesión 8. Análisis de conflictos

Actividad	Analizamos nuestros problemas
Objetivo	Buscar soluciones adecuadas a los conflictos interpersonales.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	El maestro da a cada alumno uno de los problemas que se dijeron en la actividad de <i>¡Vaya problema!</i> Y un guion (<i>Anexo 3</i>) para poder analizarlos. Después se pondrá en común y se comparará con lo que se comentó ese día.

Sesión 9. Buscar soluciones a conflictos

Actividad	Marionetas
Objetivo	Buscar soluciones adecuadas a conflictos interpersonales.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	El profesor y otro alumno, solo uno o dos alumnos (se puede elegir la opción que se considere más adecuada) representan con marionetas distintas situaciones problemáticas que previamente han acordado. El resto de los alumnos tiene que proponer soluciones.

Actividad	Paso a paso
Objetivo	Buscar soluciones adecuadas a los conflictos interpersonales.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	<p>El maestro les reparte un esquema sobre qué hacer cuando hay un problema con otra persona (<i>Anexo 4</i>) y se comenta en alto. (El esquema lo pueden pegar en su mesa de clase).</p> <p>Después, el profesor elige a dos niños, les propone un conflicto y un rol a cada uno. Van a tener que representarlo siguiendo los pasos del esquema.</p> <p>Por último, se reflexiona sobre cómo se han sentido.</p>
--------------------	---

Sesión 10. Actividad final de Bloque I

Actividad	Cuestionario: Parte I
Objetivos	<p>Reconocer problemas interpersonales con otras personas.</p> <p>Buscar soluciones adecuadas a los conflictos interpersonales.</p>
Temporalización	1 hora y media
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Los alumnos crean un cuestionario online sobre los conflictos que se suelen dar en uno de los cursos de primaria y cómo se suelen solucionar. Ellos serán los encargados de crear las preguntas, elegir el formato e ir por las clases explicando el funcionamiento.</p>

Sesión 11. Actividad final de Bloque II

Actividad	Cuestionario: Parte II
Objetivos	<p>Reconocimiento de problemas interpersonales con otras personas.</p> <p>Buscar soluciones adecuadas a conflictos interpersonales.</p>
Temporalización	1 hora y media
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Los alumnos analizan los resultados obtenidos en el cuestionario. Tienen que observar cuáles son los problemas que más ocurren y las soluciones que más se llevan a cabo.</p> <p>Después, tienen que crear un plan de actuación para buscar las soluciones más adecuadas a esos conflictos.</p>

Bloque II: La inteligencia emocional

Sesión 1. Introducción a la inteligencia emocional: Película

Actividad	Del revés
Objetivo	-
Temporalización	2 horas
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Visión de la película de Disney Pixar <i>Inside out</i> (<i>Del revés</i>).

Sesión 2. Introducción a la inteligencia emocional: Película y reflexión

Actividad	Del revés: Qué hemos aprendido
Objetivos	Identificar las emociones positivas y negativas. Aprender a gestionar las distintas emociones, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Pueden plantearse las siguientes cuestiones para la reflexión: <ul style="list-style-type: none">- El papel de la tristeza- Gestión de las emociones (apoyo social de los padres)- ¿Existen emociones negativas y positivas? También se puede hablar con los alumnos de sí mismos: <ul style="list-style-type: none">- ¿Cuáles creéis que es vuestra emoción principal?- ¿Cuáles son vuestras islas de la personalidad?- ¿Cuáles son vuestros recuerdos esenciales y de qué emoción provienen?

Sesión 3. Conocimiento de las emociones

Actividad	Sopa de letras de las emociones
Objetivo	Identificar las emociones positivas y negativas.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	<p>Se trata de buscar 16 emociones en una sopa de letras (<i>Anexo 5</i>).</p> <p>Luego los alumnos podrán añadir aquellas que consideren a cada una de las listas.</p> <p>A continuación, relacionarán cada emoción con una situación.</p> <p>Por último, se pone en común con los compañeros.</p>
--------------------	---

Sesión 4. Identificación y expresión de las emociones

Actividad	Cómo sientes la música
Objetivos	<p>Identificar las emociones positivas y negativas.</p> <p>Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.</p>
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se les pone a los alumnos distintas piezas de música instrumental (puede ser clásica o no) (<i>Anexo 6</i>) y tienen que escribir la emoción que esta les genera. También pueden hacer un dibujo, mover el cuerpo, escribir una palabra simbólica o hacer aquello que les haga sentir las distintas piezas musicales. Después, se ponen en común las emociones sentidas y cómo lo han expresado.</p>

Actividad	Emociones a flor de piel
Objetivo	Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se les da una ficha (<i>Anexo 7</i>) que tienen que rellenar y que luego se pondrá en común.</p> <p>Después, se proponen distintas situaciones que los alumnos tienen que representar, atendiendo a las emociones y su expresión tanto verbal como física. Algunas situaciones pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estás molesto con un amigo que ha hecho algo que no te ha gustado

	<ul style="list-style-type: none"> - Un familiar te ha hecho una sorpresa de cumpleaños - Quieres pedir perdón a un compañero de clase por algo que hiciste ayer
--	--

Sesión 5. Gestión de las emociones I

Actividad	Completa la frase
Objetivo	Aprender a gestionar las emociones negativas, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.
Temporalización	15 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se les da un folio con las siguientes frases escritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me enfado si... - Me pongo triste cuando... - La emoción negativa que peor controlo es... - Siento preocupación cuando... - Aquello que me genera más frustración es... - Cuando estoy en clase con mis compañeros lo que peor llevo es... - Lo que más miedo me da es... <p>Los alumnos tienen que completarlas como consideren y después se comenta en alto.</p>

Actividad	Herramientas para gestionar emociones
Objetivo	Aprender a gestionar las distintas emociones, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	El profesor aprovecha para explicar qué es la regulación de las emociones y algunas formas de gestionarlas. Por ejemplo: parada de pensamientos, cambio a pensamientos positivos, reinterpretación de lo que se siente, buscar apoyo social en amigos o familia, hacer alguna actividad concreta (escribir, hacer deporte, escuchar música alegre, etc.), respiración, etc. También puede

	<p>llevar a cabo una lluvia de ideas para que los alumnos digan sus propuestas.</p> <p>Ahora, se trata de que los alumnos escriban una forma de gestionar las situaciones que han descrito en la actividad anterior. Para ello, pueden escribirlo debajo de cada frase o reflexionarlo todos juntos en voz alta.</p> <p>En esta sesión sería importante aprovechar para explicar a los alumnos lo que van a tener que hacer en la siguiente actividad.</p>
--	--

Sesión 6. Gestión de las emociones II

Actividad	¿Qué podría hacer?
Objetivos	<p>Aprender a gestionar las emociones negativas, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.</p> <p>Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.</p>
Temporalización	1 hora
Aula	General
Descripción	<p>Se divide la clase en grupos, de tal forma que los niños con AC (en el que caso de que haya más de uno) estén en distintos equipos. Ellos van a ser los encargados de explicar a su grupo la actividad que se va a realizar y, si es necesario, en qué consiste la gestión de las emociones. (Si solo hay un niño con AC puede explicárselo a un grupo y luego a otro y los profesores al resto de equipos).</p> <p>Luego, se reparte a cada grupo distintas imágenes de situaciones (<i>Anexo 8</i>) en las que se vea que estos están sintiendo alguna emoción “negativa”. Cada grupo tendrá que hablar y escribir en un folio cómo se sienten los distintos personajes y cómo podrían gestionar mejor aquello que están sintiendo, siguiendo este esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la emoción - Por qué está sintiendo esa emoción - Cómo se está manifestando (rasgos físicos, cognitivos, verbales)

	<p>- Cómo podría gestionarla</p> <p>Después se pone en común con el resto de los grupos.</p>
--	--

Sesión 7. Gestión de las emociones: Diario

Actividad	Diario emocional
Objetivos	<p>Identificar las emociones positivas y negativas.</p> <p>Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.</p> <p>Aprender a gestionar las distintas emociones, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.</p>
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se trata de que los alumnos elaboren un diario emocional durante varios días. Para ver su funcionamiento, se realizará el primer día en el aula.</p> <p>Tienen que pensar una situación (o varias) en las que hayan sentido una emoción “negativa”. Después, escriben lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la situación - Emoción que han sentido y cómo lo han expresado - Cómo la han gestionado (a nivel conductual, cognitivo, social).

Sesión 8. Diario emocional y empatía

Actividad	Diario emocional
Objetivos	<p>Identificar las emociones positivas y negativas.</p> <p>Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.</p> <p>Aprender a gestionar las distintas emociones, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación.</p>
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	<p>Cada alumno lee lo que ha escrito los días anteriores en su diario y se reflexiona junto con el maestro sobre las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se han sentido realizando. - Si han encontrado más herramientas para gestionar sus emociones. <p>Aquí es importante comunicarles que tendrán que realizar el diario un mínimo de tres días más, ya que será lo que utilice la maestra para la evaluación de este bloque.</p>
--------------------	--

Actividad	Esta es su historia
Objetivo	Potenciar la empatía y la comprensión a otras personas.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se les da a los alumnos distintas historias de superación o sobre una persona en situación de vulnerabilidad (<i>Anexo 9</i>). Es mejor que esas historias sean de ambientes más o menos conocidos (un niño que no puede ir al cole, un alumno al que le hacen acoso escolar, etc.) Tienen que leerla en voz baja y luego explicársela a sus compañeros en alto.</p> <p>Se trata de reflexionar sobre cómo se sienten esas personas, qué podríamos hacer los demás para ayudarlos si se da el caso, etc.</p>

Sesión 9. Empatía

Actividad	Esta es mi historia
Objetivo	Potenciar la empatía y la comprensión a otras personas.
Temporalización	50 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Se pide a los alumnos que creen una pequeña historia sobre una persona que se encuentre en alguna situación extrema o de vulnerabilidad (pobreza, acoso, ...). Después, se leerán en alto.

Sesión 10. Actividad final de bloque

Actividad	Cómic de las emociones
Objetivos	Identificar las emociones positivas y negativas. Potenciar la empatía y la comprensión a otras personas. Aprender a gestionar las distintas emociones, sobre todo el enfado, la tristeza y la preocupación. Expresar de manera adecuada lo que uno siente mediante conductas verbales y no verbales.
Temporalización	1 hora y media
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Los alumnos tendrán que crear un cómic libre, pero en el que las emociones y su gestión serán el tema principal. Si no les da tiempo a acabar, pueden finalizarlo en casa. Los cómics se pueden colgar en la clase o en algún pasillo del colegio como exposición.

Bloque III: El perfeccionismo, la autoexigencia y la tolerancia a la frustración

Sesión 1. Autoexigencia y perfeccionismo: Consecuencias

Actividad	Círculo vicioso
Objetivo	Conocer las consecuencias negativas del excesivo perfeccionismo y autoexigencia.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Esta sesión sirve de introducción para los conceptos de ansiedad y frustración. Mostramos a los alumnos una imagen sobre el círculo vicioso del perfeccionismo (<i>Anexo 10</i>) y la explicamos. Luego podemos preguntar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none">- ¿Os sentís identificados?- ¿Habéis sentido cada una de las consecuencias que aparecen en el círculo?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué situaciones creéis que os ocurre? - ¿Añadirías más consecuencias al excesivo perfeccionismo?
--	---

Sesión 2. Tolerancia a la frustración: Técnicas de afrontamiento I

Actividad	Qué es la frustración
Objetivo	Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.
Temporalización	20 minutos
Descripción	<p>Se ve un vídeo sobre la tolerancia a la frustración (<i>Anexo II</i>). Para su reflexión y comentario, se pueden hacer las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo definiríais la palabra frustración? - ¿Cuáles son las emociones que sienten cada uno de los niños? - ¿Cómo maneja él la frustración? ¿Creéis que lo hace correctamente? - ¿Cómo es la actitud de ella ante la frustración de su compañero? <p>A continuación, los niños tienen que escribir en un papel una situación en la que hayan sentido frustración y se lo entregan al maestro.</p>

Actividad	Dale la vuelta
Objetivos	<p>Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.</p> <p>Tener una actitud más positiva cuando uno no consigue lo que quiere.</p>
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	El maestro reparte los papeles de los alumnos aleatoriamente, de manera que nadie tenga su propio relato.

	<p>Después, pide a cada alumno que escriba detrás del papel qué le diría a esa persona para hacerle ver las cosas de otra manera (ser racionales).</p> <p>Se devuelve cada papel a su dueño y se lee en alto.</p> <p>Aquí el maestro puede aprovechar para explicar qué son los pensamientos racionales e irracionales.</p>
--	---

Sesión 3. Tolerancia a la frustración: Técnicas de afrontamiento II

Actividad	Pasos para manejar la frustración
Objetivos	<p>Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.</p> <p>Tener una actitud más positiva cuando uno no consigue lo que quiere.</p>
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Aquí es importante que el profesor explique pasos para manejar esa frustración. Estos pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar el sentimiento de frustración. 2. Déjalo pasar, no te enrosques con él. 3. Escribe tus pensamientos irracionales (por ejemplo, no valgo para esto, soy un fracasado, etc.). 4. Cambia esos pensamientos por aquellos que sean racionales (por ejemplo, soy bueno en matemáticas; aunque haya fallado en este examen he estudiado y el próximo me saldrá mejor, etc.). <p>A continuación, los alumnos piensan una situación frustrante que hayan experimentado hace poco y apuntan los pensamientos irracionales que hayan tenido. Van saliendo uno a uno, leen en alto la situación y escriben los pensamientos en un lado de la pizarra. El profesor pide al alumno que tache ese pensamiento y lo cambie por uno racional. Si el alumno no sabe, sus compañeros pueden ayudarlo.</p>

Sesión 4. Tolerancia a la frustración: Técnicas de afrontamiento III

Actividad	Mi lista
Objetivo	Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Los alumnos hacen una lista de todas las situaciones que les genere frustración. A continuación, tienen que pensar un mínimo de 3 estrategias para minimizar esa frustración. Por ejemplo, si a un niño le frustra sentir aburrimiento en clase cuando ha acabado la tarea puede leer un libro, pedir otra tarea a la profesora o adelantar los deberes. Luego se lee en alto y se comparte con los compañeros.

Sesión 5. Ansiedad: Introducción

Actividad	Primera reflexión sobre la ansiedad
Objetivo	Reconocer la ansiedad en distintas situaciones.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Hablamos con los alumnos sobre cuándo sienten ansiedad, qué sienten tanto a nivel mental como físico y cómo la suelen manejar.

Actividad	Del 0 al 100
Objetivo	Reconocer la ansiedad en distintas situaciones.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Pedimos a los alumnos que dibujen en un folio una situación que les genere ansiedad 0 y, en otra, una que les genere ansiedad al 100; y que describan brevemente ambas situaciones en la parte baja de la hoja.

	<p>Después, el profesor va diciendo distintas situaciones y los alumnos tienen que puntuarlas en función de esa primera valoración que han hecho.</p> <p>Luego se puede hablar todos juntos sobre cómo se han sentido y por qué se sienten ansiosos, o no, en esas situaciones.</p>
--	---

Sesión 6. Ansiedad: Relajación I

Actividad	Respiramos
Objetivo	Aprender utilizar distintas técnicas de relajación
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Explicamos a los alumnos que lo que se va a hacer a continuación es una herramienta que pueden utilizar cuando sientan ansiedad: se trata de respirar, que es la base de la relajación.</p> <p>Para esta primera sesión de relajación utilizamos el video cuento de “Respira” (<i>Anexo 12</i>). Se puede poner el audio o bien que el profesor lo lea en alto.</p> <p>Luego se puede hablar sobre cómo se han sentido durante la relajación.</p>

Sesión 7. Ansiedad: Relajación II

Actividad	Escaneo mi cuerpo
Objetivo	Aprender distintas técnicas de relajación
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Para esta sesión de relajación, podemos utilizar o bien la aplicación Petit Bambú y realizar la relajación denominada “Body Skam”, o bien que sea la propia maestra quien vaya hablando a los alumnos e indicándoles los pasos (<i>Anexo 13</i>).</p> <p>Después puede hablarse de cómo se han sentido haciendo la relajación.</p>

Sesión 8. Actividad final de bloque

Actividad	Infografía
Objetivos	Conocer las consecuencias negativas del excesivo perfeccionismo y autoexigencia. Reconocer la ansiedad en distintas situaciones. Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.
Temporalización	1 hora
Aula	Informática
Descripción	Los alumnos tienen que crear una infografía con el ordenador (por ejemplo, con <i>Canva</i>) en la que aparezca todo lo tratado durante este bloque. Se trata de comunicar de manera visual qué es la frustración, la ansiedad y el perfeccionismo y cómo hacerlos frente.

Sesión 9. Actividad final de bloque II

Actividad	Infografía II
Objetivos	Conocer las consecuencias negativas del excesivo perfeccionismo y autoexigencia. Reconocer la ansiedad en distintas situaciones. Aprender a tolerar la frustración en distintas situaciones educativas y cotidianas.
Temporalización	1 hora
Aula	Informática
Descripción	Continuación de la sesión anterior. Las infografías pueden imprimirse y colgarse en las clases de los alumnos.

Bloque IV: El autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima

Sesión 1. Percepción, conocimiento y descripción de uno mismo I

Actividad	¿Cómo soy?
------------------	------------

Objetivo	Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Los alumnos tratan de pensar sobre sí mismos y escriben en un papel sus rasgos físicos, lo que les gusta hacer y sus ideas o valores. Luego realizarán un dibujo que represente todo lo que han escrito y lo explicarán al resto.

Sesión 2. Percepción, conocimiento y descripción de uno mismo II

Actividad	¿Cómo me ven?
Objetivos	Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores. Nombrar las virtudes y defectos de uno mismo.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Los alumnos cogen un folio y lo dividen en dos, de tal forma que en la parte de la izquierda escriban 5 adjetivos (3 positivos y 2 negativos) que crean que les definen. Después, doblan el papel y lo intercambian con otro compañero. Este tiene que escribir otros 5 rasgos del alumno que le haya tocado sin poder ver lo que este ha escrito. Luego devuelven cada folio a su dueño y se comenta en alto si lo que se ha escrito corresponde o no con lo que ha puesto el compañero.

Actividad	Los defectos ayudan a mejorar
Objetivos	Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores. Nombrar las virtudes y defectos de uno mismo.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	Cada alumno va a pensar sobre sí mismo un defecto y una situación en la que se manifieste ese defecto. Lo va a leer en alto y, entre todos, se reflexiona y debate sobre si es cierto y cómo lo puede mejorar.
--------------------	--

Sesión 3. Mejora de la autoestima y aceptación I

Actividad	Buenos amigos
Objetivo	Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es, aceptando nuestras limitaciones y las de los demás.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>El maestro lee el cuento en voz alta (<i>Anexo 14</i>). Se pueden hacer las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las incapacidades de los protagonistas? ¿Y sus capacidades? - ¿Cómo superan sus dificultades? <p>Se puede aprovechar para reflexionar acerca de las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo las limitaciones a veces pueden convertirse en capacidades. - Aceptar tanto nuestras limitaciones como las de los demás. - La autoestima para ser capaz de aceptarnos tal y como somos.

Actividad	¿Autoestima alta o baja?
Objetivo	Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es, aceptando nuestras limitaciones y las de los demás.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Nos ponemos en círculo y se le da a cada niño una tarjeta con una descripción de un niño o niña (<i>Anexo 15</i>). Se leen en alto y se comenta sobre cómo tiene la autoestima esa persona, qué podrían

	<p>hacer para cambiar en el caso de que la tuvieran baja, quién tendrá más posibilidades de hacer mejor las cosas, etc.</p> <p>Después se reflexiona sobre si los alumnos se sienten identificados con lo que han leído y qué podrían hacer al respecto.</p>
--	--

Sesión 4. Mejora de la autoestima y aceptación II

Actividad	Dime cosas bonitas
Objetivos	<p>Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es, aceptando nuestras limitaciones y las de los demás.</p> <p>Potenciar la autoafirmación positiva diciendo sobre sí mismo y a los demás descriptores positivos.</p>
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Nos colocamos en círculo. Ahora vamos a hacer una lluvia de ideas con cada uno de los alumnos. Se empieza con uno de ellos y el resto tiene que ir diciendo características positivas que el alumno elegido tiene que escribir en su folio. Luego las leerá en alto diciendo “mis compañeros dicen que soy...” y se hará lo mismo con el resto de los niños.

Actividad	Mis capacidades son...
Objetivos	<p>Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es.</p> <p>Potenciar la autoafirmación positiva diciendo sobre sí mismo y a los demás descriptores positivos.</p>
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Se les pide a los alumnos que elaboren dos listas: una en la que apunten sus capacidades y/o habilidades intelectuales (comprensión lectora, cálculo mental, memoria visual, etc.) y otra en la que señalen los logros que han obtenido gracias a esas capacidades. Después se lee en alto.

Sesión 5. Dinámica grupal en el aula

Actividad	Dedicatorias
Objetivos	Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es. Potenciar la autoafirmación positiva diciendo sobre sí mismo y a los demás descriptores positivos.
Temporalización	30/40 minutos
Aula	General
Descripción	Cada niño hace un dibujo sobre sí mismo. Después, los dibujos van pasando por cada uno de sus compañeros, incluido el maestro, quienes tienen que escribir algo bueno de ese niño (por ejemplo, siempre me ayuda cuando lo necesito, es muy amable con todos, etc.) y luego firmarlo. Una vez que todos han escrito algo, se devuelve y se va leyendo en alto.

Sesión 6. Actividad final de bloque

Actividad	Mi collage
Objetivos	Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores. Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es.
Temporalización	1 hora
Descripción	Los alumnos tendrán que elaborar un collage. Podrán utilizar imágenes propias, de revistas, periódicos, dibujos suyos, ... o cualquier otra cosa que se les ocurra. En el collage tendrán que reflejar su personalidad (virtudes y defectos), sus gustos, hobbies y todo lo que crean que les identifica.

Sesión 7. Actividad final de bloque

Actividad	Mi collage
Objetivos	Reflexionar sobre uno mismo y describirse señalando los rasgos físicos, de personalidad, intereses y valores.

	Mejorar la autoestima aceptándose tal y como uno es.
Temporalización	1 hora y media
Descripción	Se continúa con la sesión anterior. Una vez que tengan el collage, se lo presentarán a sus compañeros.

Bloque V: La comunicación interpersonal

Sesión 1. Comunicación verbal: elementos e importancia

Actividad	Hablamos sobre la comunicación verbal
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se reflexiona acerca de qué es la comunicación verbal (CV) y por qué es importante. Se pueden plantear las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la CV? ¿Para qué sirve? ¿Cuántos tipos hay? - ¿En qué situaciones se pone en práctica? - ¿Cuáles creéis que son los elementos o factores que intervienen en la CV? - ¿Pensáis que existen factores que pueden facilitar o complicar la comunicación interpersonal? - ¿Creéis que el contexto juega un papel importante en la CV?

Actividad	¿Cómo es la comunicación verbal en el colegio? Parte I
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	1 hora
Aula	Pedagogía Terapéutica/Otras aulas
Descripción	A cada alumno se le adjudica un lugar distinto del colegio (secretaría, aula general, aula de música, gimnasio, aula de infantil, etc.). Allí tendrá que fijarse bien en todas las situaciones

	de comunicación interpersonal que se puedan dar y apuntarlas. Para ello, los alumnos primero tienen que crear una tabla, rúbrica o cualquier otro instrumento en el que escribirán cuáles son los elementos de la CV, personas implicadas, factores, etc. en las distintas situaciones de comunicación interpersonal que se den en el aula que les haya tocado (<i>Anexo 16</i>).
--	---

Sesión 2. Comunicación verbal: Puesta en práctica

Actividad	¿Cómo es la comunicación verbal en el colegio? Parte II
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Aula	Pedagogía Terapéutica
Temporalización	30 minutos
Descripción	Los alumnos ponen en común con sus compañeros y el maestro todo lo que han recogido en sus tablas.

Actividad	Ahora nos toca a nosotros
Objetivos	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia. Utilizar la comunicación verbal y no verbal a la hora de hablar con otras personas.
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Se llevan a cabo distintos juegos de roles. Por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que representen: <ul style="list-style-type: none"> - Dos personas que están discutiendo. - Dos amigos que se acaban de encontrar en la calle. - Una profesora está riñendo a un alumno. Luego se analiza la CV de estas situaciones con las mismas tablas que crearon en la actividad anterior.

Sesión 3. Comunicación no verbal: elementos e importancia I

Actividad	Hablamos sobre la comunicación verbal
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se reflexiona acerca de qué es la comunicación no verbal (CNV) y por qué es importante. Se pueden plantear las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la CNV? ¿Para qué sirve? - ¿En qué situaciones se pone en práctica? - ¿Cuáles creéis que son los elementos o factores que intervienen en la CNV? - ¿Pensáis que se da suficiente importancia a la CNV? ¿Por qué?

Actividad	Elementos de la CNV
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	Se les proporciona a los alumnos una ficha (<i>Anexo 17</i>) que tendrán que completar. Después, se pondrá en común y se corregirá en alto.

Sesión 4. Comunicación no verbal: elementos e importancia II

Actividad	La CNV en imágenes
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	40 minutos

Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Necesitaremos periódicos, revistas o cualquier otro recurso en papel que contenga imágenes.</p> <p>Los alumnos tienen que buscar aquellas imágenes en las que la CNV tenga un papel primordial y transmita un mensaje importante.</p> <p>Después, se pondrán en común y explicarán su decisión y los elementos de la CNV que han encontrado.</p>

Actividad	La CNV en vídeo
Objetivo	Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.
Temporalización	40 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se les pone a los alumnos un vídeo o varios vídeos cortos (<i>Anexo 18</i>). Primero con volumen, para poder analizar la paralingüística, y después sin volumen, para que puedan atender también a los otros elementos (kinesia, proxémica y apariencia personal). Podrán ir apuntando en un folio lo que ellos vayan viendo en los vídeos.</p> <p>Después se pone en común y se analiza la importancia de esos elementos encontrados en cada uno de los vídeos.</p>

Sesión 5. Comunicación no verbal: Puesta en práctica

Actividad	Juego de roles de CNV
Objetivo	<p>Identificar los elementos que participan en la comunicación interpersonal y analizar su importancia.</p> <p>Utilizar la comunicación verbal y no verbal a la hora de hablar con otras personas.</p>
Temporalización	30 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica

Descripción	<p>Se les da a los alumnos distintas situaciones, que tienen que representar, en las que tienen que atender sobre todo a la CNV, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un profesor les comunica que las notas de la clase no han sido muy buenas. - Un amigo felicita a otro por su cumpleaños. - Estás jugando en el patio y un niño de infantil se cae porque se tropieza contigo. <p>Las situaciones se van analizando y reflexionando en común, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Han utilizado correctamente el espacio? - ¿Qué elementos de la paralingüística habéis notado más? - ¿Creéis que los gestos utilizados han sido los adecuados?
--------------------	--

Sesión 6. Liderazgo: cómo ser un buen líder

Actividad	¿Qué es un líder?
Objetivo	Identificar las características de un buen líder
Temporalización	20 minutos
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	<p>Se realiza una primera reflexión acerca de lo que es ser un buen líder y en qué consiste. Se pueden plantear las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un líder? - ¿Qué figuras o personajes históricos consideráis que eran líderes? - ¿En qué situaciones es necesario un líder?

Actividad	Creo un avatar
Objetivo	Identificar las características de un buen líder.
Temporalización	40 minutos
Aula	Informática

Descripción	Cada alumno tiene que crear un avatar que cumpla con las características de un buen líder (puede utilizar la herramienta que quieran: Powtoon, PowerPoint, Prezi, etc.). Tendrán que darle una personalidad, una apariencia física, un trabajo, etc. Se presentará al resto de compañeros en la siguiente sesión.
--------------------	---

Sesión 7. Liderazgo: presentación

Actividad	Mi avatar es...
Objetivo	Identificar las características de un buen líder.
Temporalización	40-50 minutos
Aula	Informática
Descripción	Los alumnos saldrán de uno en uno a presentar a su avatar y sus características. Después de cada exposición, el resto podrá dar su opinión y debatir acerca de si el avatar cumple con las características de un buen líder o, por el contrario, tiene algunos rasgos que puedan ser problemáticos.

Sesión 8. La exposición oral: Actividad final de bloque I

Actividad	Manos a la obra I
Objetivo	Mejorar la comunicación oral, verbal y no verbal al hablar en público.
Temporalización	1 hora y media
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	La actividad consiste en exponer un tema de su interés al resto de sus compañeros del colegio (las clases o cursos a los que se expondrá se acordarán con el maestro) para poner en práctica lo que se ha visto en las sesiones de comunicación verbal y no verbal. En esta primera sesión, los alumnos escogerán un tema (puede ser sobre cualquier cosa: cine, cambio climático, animales, hecho histórico, etc.) que sea de su interés. Tendrán que recabar información, seleccionarla y organizarla. También tendrán que

	hablar sobre qué tipo de presentación van a hacer (PowerPoint, Prezi, dramatización, etc.) y, si da tiempo, comenzar a elaborar el recurso.
--	---

Sesión 9. La exposición oral: Actividad final de bloque II

Actividad	Manos a la obra II
Objetivo	Mejorar la comunicación oral, verbal y no verbal al hablar en público.
Temporalización	1 hora y media
Aula	Pedagogía Terapéutica
Descripción	En esta sesión se finalizará el recurso que van a utilizar los alumnos para exponer su tema y se finiquitarán los últimos retoques de la exposición. Después, se hará en el aula un ensayo en el que será de mucha importancia atender a todo lo trabajado en las sesiones de comunicación verbal y no verbal.

5.8. Evaluación

La evaluación se realizará con el objetivo de que el maestro de Educación Especial conozca si los alumnos han logrado o no los objetivos de cada uno de los bloques y hacer el correspondiente informe final de trimestre. Así, tanto el profesorado como las familias pueden saber en qué punto están los alumnos y cómo trabajar dentro del aula PT. Para ello, aplicará distintos instrumentos de evaluación en la finalización de cada uno de los bloques.

Asimismo, la maestra llevará un registro anecdótico para apuntar aquellas observaciones que le parezcan relevantes. Así, será mucho más fácil poder evaluar la evolución y el trabajo de cada uno de los estudiantes.

Para evaluar la participación, el esfuerzo, el interés y el respeto a sus compañeros, el docente puede utilizar el siguiente instrumento de evaluación:

Escala numérica. 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: A veces; 4: Casi siempre; 5: Siempre

	1	2	3	4	5
Da su opinión acerca del tema que se está tratando					
Escucha a los demás cuando están hablando					
Respeto los turnos de palabra					
Respeto a sus compañeros y a la profesora					
Responde a sus compañeros para generar debate y/o seguir la conversación					
Realiza la/s tareas que se le proponen y sigue las instrucciones de la maestra					
Se esfuerza por realizar la/s tareas a pesar de no saber hacerlas o no resultar del todo de su interés					

A continuación, se explica cómo se evaluarán cada uno de los bloques:

Bloque I: La asertividad

Se llevará a cabo una prueba sobre asertividad (*Anexo 19*) (podrá realizarse en otra sesión, en el aula general o después de la actividad final de bloque) y se evaluará la actividad final. Para ello, la profesora observará cómo la realizan y utilizará el siguiente instrumento de evaluación:

Escala verbal:

	SÍ	NO
Formula preguntas sobre los conflictos que pueden llegar a darse en un aula		
Identifica los problemas más predominantes entre el alumnado		
Busca soluciones asertivas ante los distintos conflictos		
Plantea soluciones factibles y que podrían llevarse a cabo		
Planea soluciones beneficiosas para todas las partes implicadas		
Tiene en cuenta las emociones y las preferencias de todas las partes implicadas		

Bloque II: Inteligencia emocional

Se evaluará lo que los alumnos han escrito en su diario emocional los días posteriores a las sesiones en las que se explica y se comenta en el propio aula. Para ello, se utiliza el siguiente instrumento de evaluación:

Escala verbal:

	SÍ	NO	A VECES
Explica, al menos, tres situaciones distintas			
Identifica la/s emociones que ha sentido en la situación que describe			
Enumera distintas emociones y no siempre las básicas (tristeza, enfado)			
Escribe cómo ha expresado verbal y no verbalmente la/s emociones que ha identificado			
Muestra cómo ha gestionado sus emociones			
Escribe cómo ha gestionado sus emociones tanto a nivel cognitivo, conductual y/o social			
Señala distintas y variadas técnicas de afrontamiento ante las distintas situaciones			

Bloque III: Perfeccionismo, autoexigencia y tolerancia a la frustración

Se evaluará la actividad final. No solo lo hará la maestra, sino que los alumnos también participarán evaluando las infografías de sus compañeros.

Tanto la profesora como los alumnos utilizarán el siguiente instrumento de evaluación:

Escala verbal:

	SÍ	NO
Aparecen las consecuencias del excesivo perfeccionismo y autoexigencia		
Indica situaciones en las que se pueden sentir ansiedad y/o frustración		
Refleja las técnicas y herramientas que se han explicado durante las sesiones u otras propias		
Esquematiza todo los contenidos que quiere comunicar		
Aparecen imágenes que ayudan a la comprensión del contenido		

Bloque IV: Autoconocimiento, autoconcepto y autoestima

Para valorar la autoestima de los alumnos, se puede pasar el siguiente test sobre autoestima, basado en la Escala de Rosenberg:

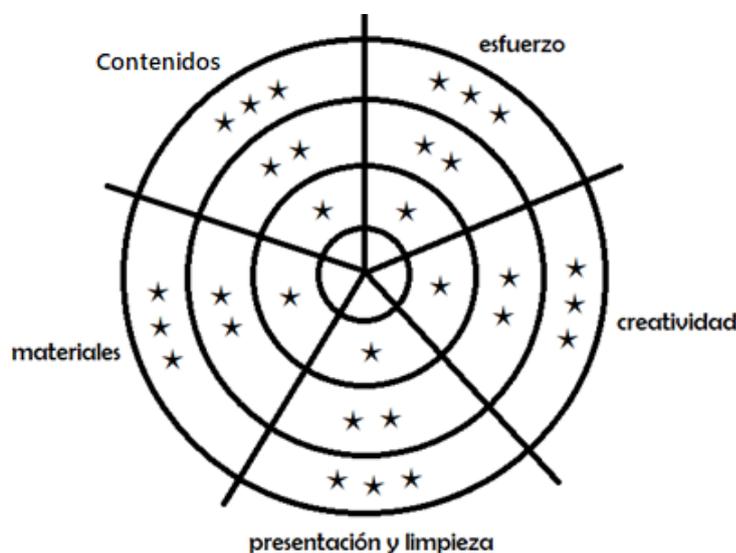
<https://psicopedia.org/8227/test-autoestima-online/>

Por otra parte, se evaluará la actividad final *Mi collage* a través de este instrumento de evaluación:

Escala de valoración:

Representación de la personalidad	40 puntos	Observaciones
Utiliza muchos elementos que muestran las virtudes y los defectos del alumno	40	
Utiliza algunos elementos que muestran las virtudes y defectos del alumno	25	
Casi no utiliza elementos que muestren las virtudes y los defectos del alumno	10	
No utiliza ningún elemento que muestre sus virtudes y defectos	0	
Representación de otros elementos	40 puntos	Observaciones
Representa muchos otros aspectos de su identidad como sus gustos, hobbies o valores	40	
Representa algunos aspectos de su identidad como gustos, hobbies o valores.	25	
Casi no representa otros aspectos de su identidad como sus gustos, hobbies o valores	10	
No representa ningún otro aspectos de su identidad como sus gustos, hobbies o valores	0	
Creatividad	20 puntos	Observaciones
Utiliza distintas formas de representación (dibujos, periódicos, revistas, etc.), colores y otros aspectos originales y/o creativos	20	
Utiliza algunas formas de representación distintas (dibujos, periódicos, revistas, etc.), colores y otros aspectos originales y/o creativos	10	
Casi no utiliza formas de representación variadas (dibujos, periódicos, revistas, etc.), colores y otros aspectos originales y/o creativos	5	
No utiliza formas de representación variadas (dibujos, periódicos, revistas, etc.), colores y otros aspectos originales y/o creativos	0	

También se pide a los alumnos que se evalúen a ellos mismos con la siguiente *Diana* de autoevaluación:



Bloque V: La comunicación interpersonal

Se evaluará la actividad final *La exposición oral* mediante el siguiente instrumento de evaluación:

Escala numérica. 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: A veces; 4: Casi siempre; 5: Siempre

	1	2	3	4	5
Utiliza un tono de voz adecuado					
Habla despacio, se le entiende bien y no se traba					
No permanece estático todo el tiempo					
Mueve sus manos acorde a lo que está contando					
Mira a las distintas personas que se encuentran en el público					

Por otra parte, en la actividad *Mi avatar es...* la maestra observará y anotará en su registro si el alumno ha seleccionado correctamente las características de un buen líder para su avatar.

6. Conclusión

Los objetivos de este trabajo eran claros: investigar sobre las altas capacidades, las habilidades sociales y su relación y crear una propuesta de intervención que atienda a las necesidades socioemocionales del alumnado superdotado. En este sentido, se han cumplido las metas planteadas.

El marco teórico ha mostrado los puntos más importantes que rodean al concepto de altas capacidades y se han especificado gran cantidad de características presentes en los estudiantes superdotados, atendiendo sobre todo a las socioemocionales, las cuales se han utilizado posteriormente para la elaboración del plan educativo. Estas últimas han sido recogidas de distintos autores con el objetivo de ofrecer un marco variado que permita obtener distintos puntos de vista. Por otra parte, se han plasmado varias definiciones de habilidades sociales, intentado dar una visión amplia de este concepto tan ambiguo y centrando las explicaciones en cuatro aspectos principales: la asertividad, la inteligencia emocional, la autoestima y el autoconcepto y la comunicación. Estas destrezas han servido como base para la elaboración de la propuesta educativa. Por último, se han tomado los dos conceptos principales del presente trabajo, altas capacidades y habilidades sociales, intentado explicar su relación a través de dos estudios. Estos han servido para evidenciar la necesidad de trabajar estas destrezas en los estudiantes superdotados.

Respecto al plan educativo, se ha elaborado una propuesta amplia y general, pero que cumple con su objetivo primordial: dar herramientas a los alumnos con altas capacidades para hacer frente a sus dificultades en el ámbito de las habilidades sociales. Para ello, el marco teórico ha servido como base para fundamentar y construir toda la intervención.

No obstante, también han sucedido distintas limitaciones que vale la pena comentar. En primer lugar, existía el reto de programar un plan educativo sobre habilidades sociales para el alumnado con altas capacidades, pero sin olvidar sus necesidades educativas. Es decir, que el programa no fuera simplemente una confluencia de distintas actividades sobre destrezas sociales, sino que tuviera en cuenta los rasgos propios de estos estudiantes: mayor capacidad de reflexión, aprendizaje más rápido, mayor sentido crítico, etc. En segundo lugar, ha resultado desalentador encontrar distintas opiniones sobre las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades, ya que ha dificultado el correcto desarrollo del trabajo en una parte del proceso. Sin embargo, finalmente se han encontrado estudios que concluían la relación entre dificultades socioemocionales y

altas capacidades, mostrando así la importancia de elaborar un plan de intervención de estas características.

Por último, la principal contribución del presente trabajo se basa, precisamente, en la intervención educativa. Una propuesta que tiene como eje central las habilidades sociales, explicadas con anterioridad en el marco teórico, pero que no pierde de vista el valor de atender las características especiales y las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades.

Bibliografía

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (1). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Alencar, Eunice Soriano de. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 45-64. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472008000100004&lng=pt&tlng=es

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (1), 60-74, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (pp. 159-182).

Brienes Moya, H. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica*. Trabajo de investigación, Grado en Psicología, Universidad Señor de Sipán, Perú.

Briones, M. H. (2019). Habilidades sociales: una revisión teórica. Recuperado de: <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/5731/Briones%20Moya%2c%20Hilda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6º Edición). Madrid: Siglo XXI.

Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Caño Sánchez, M., Elices Simón, J.A. y Palazuelo Martínez, M^a M. (2003). Alumnos superdotados: Un enfoque educativo. Castilla y León: Junta de Castilla y León.

Castelló Tarrida, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240 (203-220).

Castelló, A. y Martínez, M. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 251-266). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castillo, S. y Sánchez, M. (2011). *Habilidades sociales*. Aitamar: Barcelona.

Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España, Organización Médica Colegial, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, Fundación para la Formación de la OMC (27-01-2014). *Guía Científica de las Altas Capacidades. Declarada de interés científico y profesional*.

Costales Ramos, Y., Fernández Cantillo, A. y Macías Bestard, Camilo (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*, 87(5),949-959. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757255019>

Garay Madariaga, M. (2010). Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2010) (pp. 61-72)

García-Alcáñiz Calvo, E. y Vega González, Ma A. (1993). Superdotación. En Pérez Sánchez, L. (directora). *10 palabras clave en superdotados* (pp. 15-43). Navarra: Editorial Verbo Divino

Gómez, M.T. y Mir, V. (2015). *Niños con altas capacidades: Cómo gestionar sus emociones*. Barcelona: Medici

González Martínez, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, 11 (pp. 217-232).

Landau, E. (2003). El valor de ser superdotado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.

López Durán, A. (2010). *Habilidades sociales*. Vigo: Nova Galicia.

Miguel López, A. y Moya Gutiérrez, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, J.C. (coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM

Monjas Casares, M.I. (2017). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas Casares, M.I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PAHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Monjas Casares, M.I. y de la Paz González Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Colección: Investigación, n° 146. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pfeiffer Steven, I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. (Trad. Tourón, J. y Sanz, R.). Universidad internacional de La Rioja S.A.: Logroño (original en 2015).

Pfeiffer, Steven, I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95

Prieto Sánchez, M.D. y Sternberg, R.J. (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 77-93

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamination of definition. *Phi delta Kappan*, 60, 180-184.

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*, 215, 7-38

Rosales Jiménez, J.J., del Milagro Caparrós Flores, B.M., Molina Rubio, I. y Alonso Delgado, S.H. (2013). *Habilidades sociales*. Mc Graw Hill Education: Madrid.

Ruiz-Calzado, I. (2021). Desarrollo de las habilidades sociales en Educación Primaria. *Luces en el camino: Filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*, 2 (1), (pp. 1512-1530).

Sánchez Aneas, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Formación Alcalá: Jaén.

Sastre i Riba, S. y Acereda Extremiana, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 3-25

Sastre i Riba, S. y Domènech Auqué, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades*, 7 (23-49).

Terrassier, J. CH. (1993). Disincronía. En Pérez Sánchez, L. (directora). *10 palabras clave en superdotados* (pp. 169-189). Navarra: Editorial Verbo Divino

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord.). *Pedagogía Diferencial, Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

Anexos

Anexo 1: Cuadro derechos y deberes asertivos

	DERECHOS	DEBERES
COMO ALUMNO		
COMO AMIGO		
COMO HIJO		

Anexo 2: Actividad Cuentos asertivos

Cuento 1: El papel y la tinta

Había una vez una hoja de papel que estaba encima de un escritorio junto a un montón de hojas iguales a ella. De pronto, una pluma estilográfica cargada de tinta muy negra empezó a llenar la hoja de palabras.

- ¿No podrías haberme ahorrado esta humillación? – dijo la hoja de papel muy enfadada-Tu horrible tinta negra me ha arruinado para siempre.

- No te he ensuciado – respondió la tinta -. Te he cubierto de palabras. Desde ahora ya no eres una hoja de papel, sino un mensaje. Ahora guardas el pensamiento de una persona. Te has convertido en algo maravilloso.

Poco después, alguien ordenó el escritorio, vio el montón de hojas y las juntó todas para tirarlas al fuego. Cuando vio la hoja sucia de tinta, la separó, la guardó en el cajón del escritorio y quemó las otras.

Cuento 2: La amapola

En una ladera de la montaña, Dios había sembrado muchas flores para alegrar el corazón de los hombres. Eran unas margaritas muy bonitas que pensaban que eran las únicas en el mundo.

Un día apareció una amapola. Las margaritas le preguntaron:

- ¿Quién eres? ¿De dónde vienes? ¿Qué haces aquí?
- Soy una flor como vosotras. Vengo de un campo muy lejano donde hay muchas amapolas y también margaritas.

Una margarita, con tono compasivo, le dijo:

- ¡Qué rojos son tus pétalos!
- ¡Qué raras son tus hojas! – dijo otra.
- ¡Qué triste debes estar y cómo debes sufrir porque no eres una margarita como nosotras! - dijo otra

La amapola no contestó.

Al día siguiente, una margarita, con buena intención, le dijo:

- Mis hermanas y yo pediremos a Dios que te convierta en una margarita bonita como nosotras.

La amapola le dijo:

- Yo no quiero ser margarita, yo quiero ser amapola.

Se hizo un gran silencio en el prado y una margarita muy joven tomó la palabra, diciendo:

- Perdónanos, flor, por haberte hecho sufrir.

*Anexo 3: Guion para la actividad **Un problema, una solución.***

1. **Leer** el problema y comprenderlo.
2. **Escribir** cuáles son los **objetivos** de cada protagonista del problema y qué **siente** cada uno de ellos.
3. **Escribir** qué podría **hacer** cada uno de los protagonistas para resolver el conflicto y las **consecuencias** de cada idea.
4. Elegir la **solución** más adecuada.

Anexo 4: Guion cuando tenemos un problema con alguien

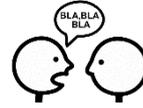
1

Acepto que hay un problema



2

Busco a la persona con la que he tenido el problema y le pido hablar con ella. ¡¡RECUERDA!! Siempre hablando de manera asertiva



3

Doy **mi visión** sobre el conflicto y **escucho** la de la otra persona.

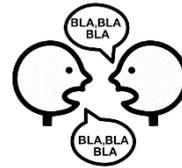


- Explico el problema
- Cómo me he sentido
- Qué es lo que no me ha gustado



4

Expresamos todas las **soluciones** que se nos ocurran



5

Elegimos la solución con la que ambos estemos de acuerdo

6

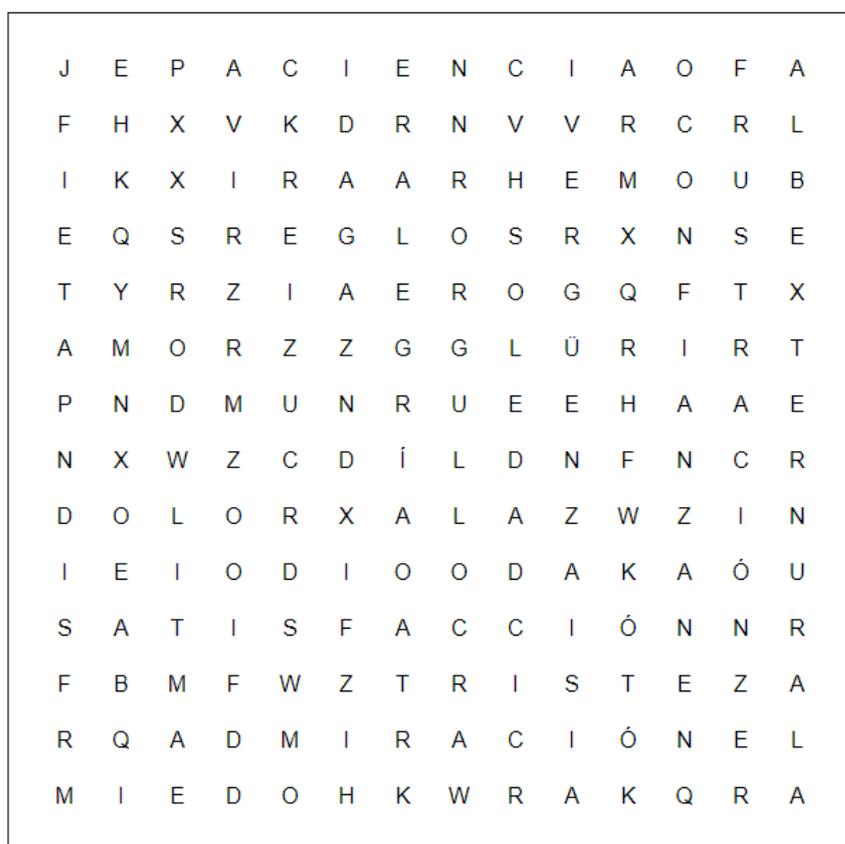
Me **comprometo** con esa solución y la respeto



7

¿Ha surgido **efecto**?

Anexo 5: Sopa de letras



Anexo 6: Ideas de música para la actividad *Cómo sientes la música*

<https://www.youtube.com/watch?v=bW-OLcZ4tGY&list=PLmAYg5iQ00qieoU70saFUw99j1aOgfE&index=12> (Rock and Roll Part 2 – Gary Glitter)

<https://www.youtube.com/watch?v=H9gFLkNdHvA&list=PLmAYg5iQ009je4eObbs5oyO9SmtAHWfF&index=9> (Arrival of the birds – The Cinematic Orchestra)

https://www.youtube.com/watch?v=hN_q-nGv4U&list=PLmAYg5iQ009je4eObbs5oyO9SmtAHWfF&index=2 (Experience – Ludovico Einaudi)

<https://www.youtube.com/watch?v=tzBEpdfCRqw> (Born a legend – Epic Motivational Music)

<https://www.youtube.com/watch?v=u9WsZoceais> (Melancholia – Music Box)

Anexo 7: Ficha

Escribe en cada recuadro cómo expresarías verbalmente las siguientes emociones.
Añade dos emociones más en los últimos dos:

<i>Alegría</i>	<i>Tristeza</i>
Miedo	ENFADO
SORPRESA	Aburrimiento
<i>Arrepentimiento</i>	Afecto

Anexo 8: Ejemplos de imágenes para la actividad *¿Qué podría hacer?*



Anexo 9: Ejemplos de historias para la actividad *Esta es su historia*

<https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/educacion-en-casa/historia-de-malala/>
(Historia de Malala).

https://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html (Cuatro historias de personas que sufrieron acoso escolar)

<https://www.unicef.org/lac/historias/la-historia-de-arturo> (Historia de Arturo, un niño con discapacidad)

Anexo 10: Círculo vicioso del perfeccionismo



Anexo 11: Vídeo sobre la tolerancia a la frustración

<https://www.youtube.com/watch?v=XCtHZrzpFbk>

Anexo 12: Video cuento *Respira*

<https://www.youtube.com/watch?v=ibJFHBTWBDA>

Anexo 13: Pasos para relajación de la actividad *Escaneo mi cuerpo*

1. La clase debe estar con la menos cantidad de luz posible y los alumnos tumbados en un lugar cómodo y espacioso, donde tengan espacio suficiente para extender las piernas en línea recta.
2. Se van a trabajar con 6 grupos de músculos:
 1. Manos y brazos
 2. Nuca y hombros
 3. Ojos y frente
 4. Cuello y boca
 5. Tronco y pecho
 6. Piernas y caderas

El objetivo es tensar y relajar estos grupos de músculos.

3. La voz del narrador debe ser suave, relajada. Tiene que hablar ni muy rápido ni muy despacio, pero vocalizando correctamente.

Ejemplos de lo que puede decir la maestra para guiar la relajación:

“Vamos a empezar con la relajación. Primero, vamos a pensar una imagen, como una playa o un bosque, que nos transmita tranquilidad. Nuestro cuerpo debe estar relajado, podéis cerrar los ojos si queréis, y las piernas deben estar estiradas.

Respiramos por la nariz y expulsamos el aire por la boca. Sentid como vuestro abdomen se hincha cuando cogéis aire y se desinfla cuando lo expulsáis. Vamos a hacer tres respiraciones antes de empezar”. (Dejamos tiempo para que las realicen).

“Vamos a sentir nuestras manos y nuestros brazos. Cerrad los puños todo lo fuerte que podáis durante 5 segundos. Sentid la tensión que esto produce. 1, 2, 3, 4 y 5. Relajad por completo. ¿Notáis la diferencia entre la relajación y la tensión? Concentrad vuestra atención en relajar todo lo que podáis esos músculos durante 20 segundos”.

Se hace lo mismo con los brazos y con el resto de los músculos anteriormente indicados. Se puede seguir el mismo patrón que en el párrafo previo. Se finaliza con la relajación y tensión de los músculos de todo el cuerpo:

“Ahora llevad toda vuestra atención a la totalidad del cuerpo. Relajad todos los músculos. Sentid cómo vuestro cuerpo se va hundiendo cada vez más, cómo se hace cada vez más pesado y se relaja más profundamente. Mantenga todo el tiempo en la mente esa imagen, sintiendo el cuerpo cada vez más relajado. Mantenga los ojos cerrados. Permaneced así durante un minuto.

Abrid los ojos y moved vuestro cuerpo lentamente. Hemos acabado”.

Anexo 14: Cuento de Buenos Amigos

Iban por un camino un cojo y un ciego que deseaban hablar con el rey. De pronto, llegaron a la orilla de un río. Necesitaban pasar a la otra orilla. El cojo comentó al ciego que no había ningún puente ni pasarela para cruzar el río.

- Aquí hay un vado bastante bueno, pero temo perder el equilibrio y caerme - dijo el cojo.

- Yo pasaría si pudiera ver, pero temo desviarme y no poder vadear el río - respondió el ciego.

- Ya lo tengo - dijo el cojo - Tus piernas son fuertes y me sostendrán y mis ojos te guiarán. ¿Quieres intentarlo?

Dicho y hecho. El cojo se montó a hombros del ciego y, despacio, fue guiando los pasos de su compañero. Ambos lograron vadear el río. Estaban satisfechos de haber superado sus respectivas dificultades uniendo sus capacidades.

Anexo 15: Descripciones para la actividad ¿Autoestima alta o baja?

Miriam es una niña que siempre tiene dudas de cómo le han salido los exámenes. Aunque estudia mucho, nunca está conforme y suele ponerse en lo peor. Cree que no es inteligente y que no va a ser capaz de sacar el curso adelante. Incluso cuando consigue lo que quiere, piensa que lo ha logrado por casualidad y que no ha sido mérito suyo.

Sonia siempre tiene ganas de ir a sus clases de música. Cree que se le da bien tocar la guitarra y disfruta mientras lo hace. Cuando alguna canción no le sale, siempre se dice a sí misma "no pasa nada, Sonia. Seguro que si practico en casa la próxima vez me saldrá genial".

Mario tiene mucho miedo a la hora de hacer amigos y por eso intenta no acercarse a gente que no conoce. Piensa que se van a reír de él, que no van a entenderle o que seguramente lo rechacen. Como suele estar solo, los niños se le suelen quedar mirando y él piensa "seguro que me miran porque les caigo mal".

Anexo 16: Ejemplo de tabla para la actividad ¿Cómo es la comunicación verbal en el colegio? Parte I

Situación 1:

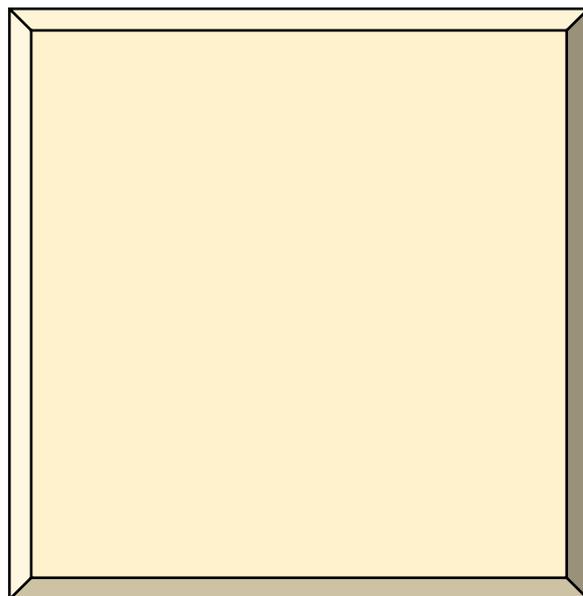
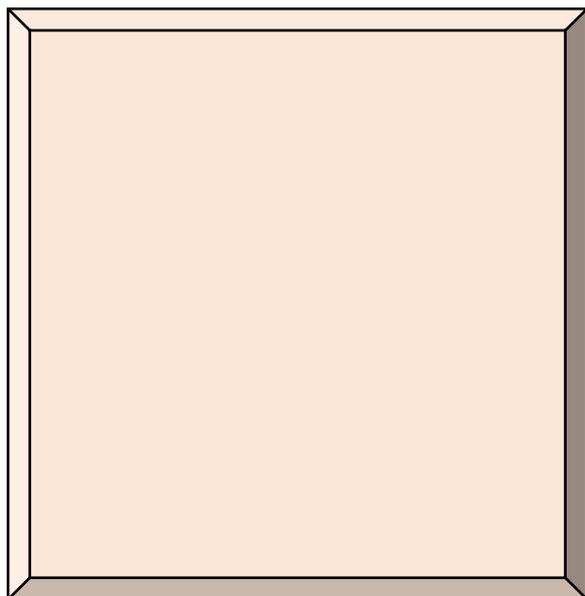
Elemento de la CV	Observaciones
Emisor	
Receptor	
Canal	
Código	
Contexto	
Retroalimentación	
Factores que facilitan la CV	
Factores que dificultan la CV	
Otros elementos (volumen, silencios, entonación, pausas, etc.)	

Anexo 17: Ficha para actividad Elementos de la CNV

Ordena las sílabas para averiguar los cuatro **elementos básicos** de la CNV y, después, **escribe** en los cuadrados los **aspectos** relacionados con cada uno de los elementos:

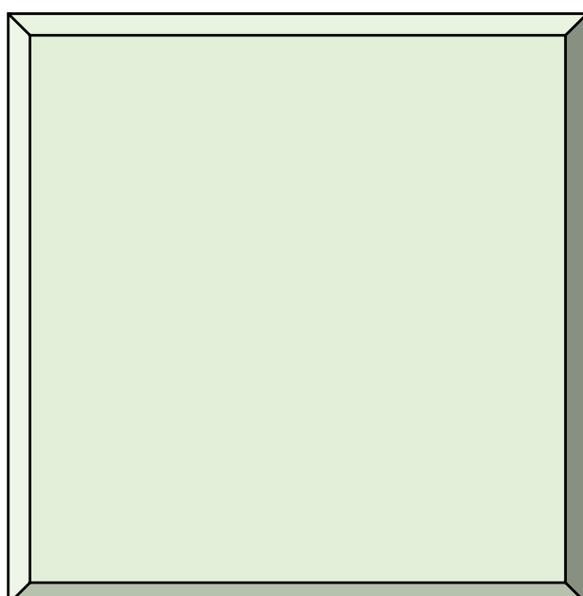
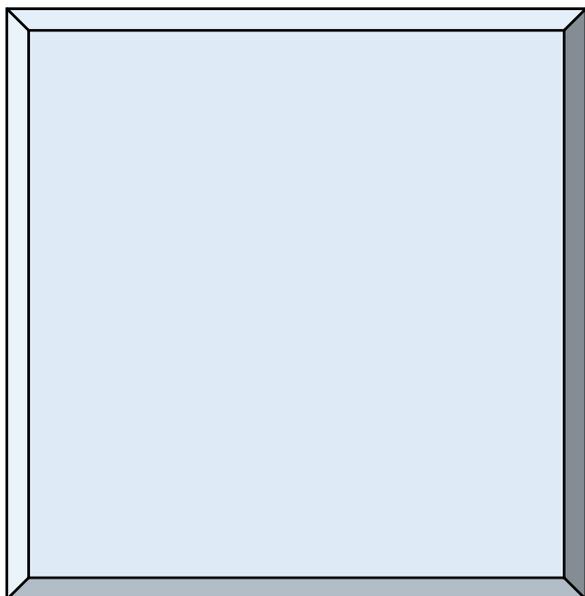
TI – PA – LIN – RA – GÜÍS – CA

NE – KI – SIA



XÉ – CA – PRO – MI

PA – A – CIA – RIEN



Anexo 18: Ejemplos de vídeos para analizar en la actividad *La CNV en vídeo*

<https://www.youtube.com/watch?v=3wFIYLLNJ3g> (Serie Merlí: Clase sobre sofistas)

SIN SONIDO

<https://www.youtube.com/watch?v=4N2tnP1sYpY> (Escena de Tiempos modernos de Chaplin)

<https://www.youtube.com/watch?v=BxzFU1NZEEdY> (Orgullo y prejuicio: Discusión entre Darcy y Elizabeth) **SIN SONIDO**

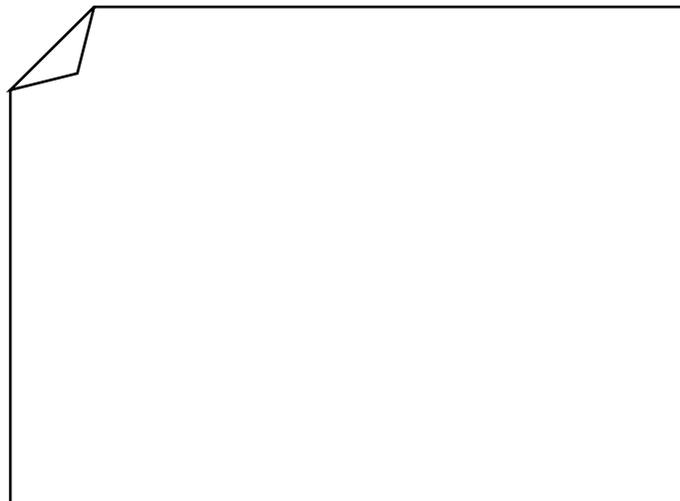
<https://www.youtube.com/watch?v=26hORRspoYs> (Las Crónicas de Narnia: La Bruja Blanca va al campamento de Aslan)

Anexo 19: Prueba de asertividad

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo saludarías en las siguientes situaciones?
 - a. Vas por el pasillo y te encuentras a tu profesora.
 - b. El fin de semana te encuentras con unos amigos.
 - c. Tienes que saludar a un compañero de otra clase, pero te da vergüenza.

2. Escribe los pasos que darías para presentarte a otra persona.



3. Un amigo te quiere presentar a otra persona. Para hacerlo, dice: “Este es mi amigo ...”. ¿Qué harías y/o dirías?

4. ¿Cómo iniciarías una conversación con una persona que te encuentras en el autobús?

5. Imagina que estás hablando con una amiga y esta te dice: “Pues ahora estoy leyendo un libro que me está gustando bastante”. ¿Qué podrías responder para mantener la conversación?

6. Escribe tres cosas que consideras hay que hacer mientras hablamos con otra persona y otras tres que no lo sean:

SÍ HAY QUE HACER	NO HAY QUE HACER

--	--

7. Estás en casa y un familiar te empieza a hablar sobre lo que ha hecho ese día. Sin embargo, tú tienes prisa y tienes que irte. ¿Qué le dirías?

8. Escribe tres derechos asertivos y sus respectivos deberes:

DERECHOS	DEBERES

9. Escribe una respuesta para cada tipo de personalidad (inhibida, agresiva y asertiva):

Mario quiere ir al parque y le pregunta a su mejor amigo, Juanjo, si quiere ir con él. Juanjo no tiene muchas ganas, ya que está cansado.

¿Qué le diría Juanjo a Mario?

Estilo inhibido:

.....

Estilo agresivo:

.....

Estilo asertivo:

.....

10. Señala la respuesta que consideres correcta para cada una de las situaciones siguientes:

1. ¿Qué le dirías a alguien al que le quieres pedir un favor?
 - a. "... necesito que me hagas un favor. Verás es que.... Te lo agradecería muchísimo".
 - b. "Seguro que no vas a querer, pero me gustaría pedirte un favor. Lo que ocurre es que.... Te lo agradecería muchísimo".
 - c. "... necesito que me hagas un favor. Lo que pasa es....".

2. Estás haciendo un dibujo y un compañero te dice "¡qué bonito te está quedando!". Tú respondes:
 - a. "Ya lo sé".
 - b. "Bueno, no es para tanto".
 - c. "Gracias".

3. Un niño te dice de repente "No me gusta nada tu camiseta". Tú respondes:
 - a. "A mí tampoco la tuya".
 - b. "Nadie te ha pedido opinión".
 - c. "Pues a mí me gusta".

4. Tu madre o tu padre te dice que recojas tu habitación, pero todavía no has terminado los deberes.
 - a. Me pongo a recogerlo sin decir nada.
 - b. "¡No pienso hacerlo!"
 - c. "Vale, cuando termine la tarea lo recojo".

5. Un compañero te pide ayuda porque no entiende un ejercicio.
 - a. "Claro, sin problema".
 - b. "Seguro que tú solo sabes hacerlo".
 - c. "Lo siento, pero creo que deberías hacerlo tú solo".