



Universidad  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### Título del trabajo:

*“Doble excepcionalidad e inteligencia emocional a través del método REAPSES”*

### Title:

*“Double exceptionality and emotional intelligence through the REAPSES method”*

Autor/es

Jara Asensio Alonso

Director/es

Reina Castellanos Vega

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2022/2023

# **AGRADECIMIENTOS**

Lo primero dar las gracias a mi tutora de TFG Reina Castellanos que me ha aconsejado, guiado y ayudado en todo momento con muchísima paciencia e implicación. A mi familia que me apoyan, animan y confían más en mí que yo misma. A mis amigas por tener siempre las palabras adecuadas y estar ahí. Por último, gracias al colegio que me ha permitido realizar mi propuesta de intervención, a mis tutoras de prácticas y a todos los niños y niñas de los que he tenido la oportunidad de aprender, me habéis dado felicidad y pasión por mi profesión.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
ABSTRACT.....	1
1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. MARCO TEÓRICO .....	4
2.1. Principales características de los niños en la etapa de la educación primaria.....	4
2.2. Altas capacidades (AC).....	11
2.3. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). ....	16
2.4. Doble excepcionalidad.....	20
2.5. Inteligencia emocional .....	25
2.6. El método reapses .....	28
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CASO .....	30
3.1. Instrumentos.....	30
3.1.1. <i>Cuestionario de Estilos de Aprendizaje</i> .....	30
3.1.2. <i>Observación</i> .....	31
3.2. Necesidades detectadas .....	31
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	33
4.1. Introducción .....	33
4.2. Objetivos .....	34
4.3. Método .....	34
4.4. Temporalización .....	34
4.5. Procedimiento y desarrollo .....	35
4.6. Evaluación.....	42
5. RESULTADOS .....	42
6. CONCLUSIONES .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	56
ANEXOS .....	64
ANEXO 1. Cuestionario CHAEA-junior. Extraído de: Scribd.....	65
ANEXO 2. Cuestionario inicial y final. Elaboración propia. Pictogramas extraídos de ARASAAC. .....	66
ANEXO 3. Esquema con el diseño de los cuatro rincones. Elaboración propia.....	67
ANEXO 4. Material Rincón Activo. ....	68
ANEXO 5. Material Rincón Reflexivo.....	69
ANEXO 6. Material Rincón Pragmático. ....	70
ANEXO 7. Material Rincón Teórico. ....	71
ANEXO 8. Escala de valores para evaluar la actitud y participación del alumnado. Elaboración propia. ....	73

## RESUMEN

La base de este trabajo se asienta sobre la investigación y puesta en práctica de una metodología poco convencional e innovadora en la etapa de educación primaria, cuyo nombre es el método REAPSES. Su fundamentación teórica reside en el estudio de las altas capacidades, el déficit de atención e hiperactividad, la doble excepcionalidad, la inteligencia emocional, la metodología mencionada anteriormente, y las características fundamentales del alumnado de educación primaria.

El objetivo último, es dar voz y visibilidad a esta desconocida condición aportando una experiencia real de una futura maestra con un grupo de estudiantes de segundo curso de educación primaria, para tratar de ayudar y contribuir a una educación inclusiva.

Para el estudio de la propuesta de intervención y el análisis de los resultados, se ha utilizado la observación, un cuestionario inicial y final, una escala de valores y una actividad para conocer el feed-back del alumnado.

Permitiendo establecer una serie de conclusiones como el conocimiento de la doble excepcionalidad, comprobar la gran efectividad del método de Rincones de Estilos de Aprendizaje en primaria para trabajar la gestión de la frustración con un aumento del 55% y comprobar las preferencias del alumnado en los estilos de aprendizaje, predominando el pragmático.

**PALABRAS CLAVE:** doble excepcionalidad, método REAPSES, frustración, altas capacidades, TDAH, inteligencia emocional.

## ABSTRACT

The basis of this work is based on the investigation and implementation of an unconventional and innovative methodology in the primary education stage, whose name is the REAPSES method. Its theoretical foundation resides in the study of high capacities, attention deficit and hyperactivity, double exceptionality, emotional intelligence, the already mentioned methodology, and the fundamental characteristics of the student body in primary education.

The final goal is to give voice and visibility to this unknown condition by providing a real experience of a future teacher with a group of students in the second year of primary education, to try to help and contribute to an inclusive education.

For the study of the intervention proposal and the analysis of the results, tools such as observation, an initial and final questionnaire, a scale of values and an activity to know the feedback of the students have been use

Allowing to establish a series of conclusions such as the knowledge of the double exceptionality, verify the great effectiveness of this method of Corners of Learning Styles in primary school to work on frustration management with an increase of 55% and verify the preferences of the students in the learning styles, being the most pragmatic.

**KEY WORDS:** double exceptionality, REAPSES method, frustration, high capacities, ADHD, emotional intelligence.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la aplicación del método REAPSES para trabajar en el aula con alumnado que posea la condición de doble excepcionalidad. La propuesta de intervención que se va a plantear gira entorno a la inteligencia emocional por ser un tema que está a la orden del día en la actualidad, y que constituye las bases del desarrollo del alumnado tanto a nivel académico como personal.

Cada uno de los cuatro rincones está dirigido a trabajar uno de los cuatro estilos de aprendizaje, permitiéndonos observar de forma directa cómo se desenvuelve el alumnado en general y el alumnado con esta condición en particular. Siendo una oportunidad para todos ellos y ellas de experimentar y explorar en busca de conocer cuál es su estilo de aprendizaje preferente.

Uno de los motivos que han incentivado el hilo conductor de este trabajo es el gran desconocimiento por parte de la sociedad sobre la condición de la doble excepcionalidad. Pese a haberme centrado en la condición de altas capacidades con déficit de atención e hiperactividad, por ser la más interesante en relación con el contexto del aula en el que iba a aplicar la propuesta, es un hecho que existen muchas variantes de la doble excepcionalidad como pueden ser: altas capacidades y trastorno del espectro autista, altas capacidades y dificultades de aprendizaje, entre otras.

Además, existe una escasez de estudios relacionados con esta condición y especialmente sobre las herramientas y metodología más adecuadas para cubrir las necesidades de estos alumnos y alumnas en el aula. Por ello, considero que en una sociedad en la que cada vez se está y se debe seguir persiguiendo una inclusión plena de cualquier individuo independientemente de sus características o situación, era necesario aportar un granito de arena a este tema.

Por último, he apostado por la inteligencia emocional, pero desde un punto de vista de una metodología innovadora que no sólo enseñe al alumno o alumna una emoción, sino que le permita experimentar mediante cuatro estilos de aprendizaje diferentes cómo gestionarla y que siembre en él las bases de un método de estudio como es hacerse esquemas, lo cual contribuye para su futuro académico, y satisface las necesidades del alumnado con doble excepcionalidad.

De esta forma, considero que el objetivo final de esta investigación es otorgar voz a un tema mayormente desconocido en la sociedad incluyendo en esto el ámbito educativo. Al mismo tiempo que, se realiza un experimento para conocer y contribuir a que los docentes y

futuros profesionales, puedan enfrentarse a una clase aceptando su diversidad y enriqueciendo a todo alumnado.

Cabe destacar que a lo largo del trabajo se van a usar las siglas AC para hacer referencia a las altas capacidades, TDAH para hablar del déficit de atención e hiperactividad y las siglas EA, para hacer referencia a “estilos de aprendizaje”.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En esta parte del presente trabajo de fin de grado se va a proceder a desarrollar las bases teóricas que fundamentan y respaldan la propuesta de intervención que se desarrollará en el siguiente apartado del trabajo. Es importante mencionar, que se ha dividido la información atendiendo al núcleo temático organizándola en diferentes apartados con el fin de facilitar su comprensión.

### **2.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **Desarrollo motor**

Este concepto es muy amplio e implica una serie de términos que pueden dar lugar a la confusión a la hora de tratar de atribuirle una definición. Por un lado, es clave comprender el concepto “control motor”, el cual es la agrupación de los diferentes procesos que implican la elaboración y el dominio de los diversos movimientos previamente adquiridos. Por otro lado, otro término que hay que tener muy presente para no inducir en un error es el “aprendizaje motor”, es el conjunto de procesos vinculados a la experiencia real que implican modificaciones en la conducta motriz, es decir, que permiten a las personas realizar movimientos determinados para alcanzar un objetivo (Cano de la Cuerda et al., 2017).

De esta forma, el concepto “desarrollo motor” es entendido desde la perspectiva de que es un proceso fruto de la evolución, el cual tal y como lo define Ruiz-Pérez (1987) (como se citó en Guillamón et al., 2018) supone la adaptación del ser humano adoptando el control de sus propias acciones y de su entorno más próximo cuyas principales manifestaciones se reflejan a lo largo de la vida en la conducta motriz.

Centrándonos en la etapa de la educación primaria, es decir, en el periodo escolar que comprende desde los 6 hasta los 12 años, en la mayoría de los casos, nos encontramos con la fase de movimientos aplicados a los deportes. A su vez, este estadio se divide en dos etapas, la general de los 7 a los 10 años y la de movimientos específicos de los 11 a los 13 años (Guillamón et al., 2018).

En cuanto a la percepción espacial, el niño o la niña son capaces de localizar puntos en el espacio, realizar recepciones, traslaciones, copias de figuras geométricas y ejecuciones motrices en diferentes espacios. La percepción temporal implica que los niños en esta franja

de edad adquieren y comprenden los conocimientos relativos a la hora, el paso del tiempo, la velocidad y las diferencias entre el tiempo abstracto y el racional, estando ambas estrechamente vinculadas (Del Ser, 2013).

A continuación, se va a adjuntar una tabla donde se recoge la información que hace referencia a un esquema por tramos de edades sobre el desarrollo motor en la etapa de educación primaria.



**Tabla 1.**

*Esquema por edad del desarrollo motor en educación primaria, extraída información de Córdoba et al. (2006). Elaboración propia.*

Entre los 6 y los 8 años	Realizan coordinaciones complejas en el plano motor. A los 5 años se madura el equilibrio logrando a los 7 años mantenerlo con los ojos cerrados, con base estable y amplia, aumentando la dificultad de las condiciones paulatinamente.
Entre los 9 y los 12 años	Adquieren la capacidad de percepción y observación influido directamente por el desarrollo cognitivo, del cual se hablará más adelante.
Entre los 11 y los 12 años (preadolescencia)	<p>Esquema corporal estructurado dando lugar a la conciencia sobre uno mismo y la diferenciación respecto al resto. Es el resultado de un conjunto de procesos como son: la interacción global y segmentaria, independencia izquierda/derecha, de brazos y piernas respecto al tronco y la funcional de los distintos segmentos del cuerpo humano.</p> <p>Poseen una estructuración espacio temporal que utilizan para orientarse en las diferentes acciones pudiendo ubicar los objetos y a los demás en el espacio.</p> <p>La coordinación está totalmente definida con máxima eficiencia.</p>

En esta etapa se produce una evolución significativamente positiva en las habilidades motrices tanto finas como gruesas, llegando incluso a alcanzar a los 11 y 12 años, una habilidad parecida a la de los adultos (Feldman, 2008).

A modo conclusión, puede observarse durante esta etapa una evolución constante, especialmente en las habilidades realizadas por músculos de mayor tamaño, esto se debe a que están en continuo crecimiento, fortaleciéndose y perfeccionando sus destrezas motoras (Shaffer y Kipp, 2010).

### **Desarrollo social**

Es esencial saber que desde los primeros momentos de vida de los niños/as su desarrollo tanto social como afectivo se mantiene estrechamente unido teniendo un impacto e influencia directa en la evolución del resto de áreas del desarrollo infantil (Córdoba et al., 2006).

Actualmente existe un cambio en el paradigma del reconocimiento de las necesidades del ser humano, llegando a tener en cuenta tanto las de naturaleza biológica como las socioafectivas. Durante varias décadas únicamente se consideraban necesidades a aquellas de naturaleza biológica. Observando una clara influencia proveniente de las teorías de aprendizaje clásicas y del psicoanálisis (Córdoba et al., 2006).

Erikson (1950, como se citó en Córdoba et al., 2006), formula que este desarrollo psicosocial es fruto de un proceso desarrollado a lo largo del ciclo vital. Este desarrollo es una evolución de ocho etapas girando cada una en torno a una tarea. En concreto, en el caso de la etapa de educación primaria, el infante se encuentra en el periodo de laboriosidad frente a inferioridad, en el que los individuos de 6 a 12 años se esfuerzan por adquirir competencias y hacer frente a los desafíos que les ponen sus familias, sus iguales o la escuela. Esta progresión de etapas es invariable, lo que significa que independientemente del éxito que tengamos en su resolución, siempre vamos a tener que hacer frente a las diferentes crisis conformes vivimos.

Conforme van creciendo los niños y niñas van configurando el autoconcepto, el cual es la imagen que ellos y ellas tienen de sí mismos. En la etapa de educación primaria se va volviendo cada vez más lógico y concreto debido al desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales, al mismo tiempo, se vuelve menos optimista y está cada vez más influenciado por las opiniones del resto de personas (Berger, 2016). Desarrollan un autoconcepto compuesto por cuatro áreas: académico, social, emocional y físico (Shavelson et al., 1976 como se citó en Feldman, 2008).

En esta etapa vital los niños y niñas están intentando entenderse así mismos, dejando de verse desde un punto de vista meramente físico, destacando rasgos psicológicos, lo que lleva a que sus descripciones sean menos simples y aumenten su nivel de dificultad (Feldman, 2008).

Por otro lado, al mismo tiempo comienzan a compararse con los demás, de edad y nivel educativo similar. De esta forma, se introduce el concepto de la autoestima, la cual es una evaluación global que una persona hace de sí misma, que puede ser positiva o negativa. El hecho mencionado anteriormente, de establecer comparaciones los lleva a valorar cómo de bien cumplen lo fijado por la sociedad. A los 7 años, han desarrollado una autoestima global bastante simple de ellos mismos, si es positiva creen que son buenos en todos los aspectos, y si es negativa ocurre lo mismo, pero creyendo que son muy poco valiosos (Harter, 1990b; Lerner et al., 2005, como se citó en Feldman, 2008).

Cabe destacar, que en la configuración de la autoestima influyen directamente agentes sociales como son: la familia, los pares, e incluso la cultura (Shaffer y Kipp, 2010).

El apego es un vínculo de afecto entre dos personas, que se caracteriza por la afectividad mutua y la necesidad de estar próximos. Permite, al mismo tiempo, al ser humano entablar vínculos afectivos, inicialmente entre el niño o niña y sus progenitores, y posteriormente entre iguales. Existen varias teorías en torno a este tema como pueden ser la teoría psicoanalítica, la del aprendizaje, la del desarrollo cognoscitivo, entre otras (Shaffer y Kipp, 2010).

Uno de los conceptos, determinantes en la infancia es la amistad, la cual es un vínculo afectivo cuya naturaleza es social. Posee una serie de características entre las que encontramos: que es de manera voluntaria y recíproco, que demanda una cierta exigencia y que es relativamente variable, pese a que tiende a ser estable (Córdoba et al., 2006).

Fuentes (1999, como se citó en Córdoba et al., 2006) establece que la amistad implica, una unión de tipo afectivo que aporta placer y apoyo emocional cuando se mantiene, por el contrario, si desaparece o se rompe genera tristeza.

Durante esta etapa la naturaleza de la amistad de los infantes sufre algunos cambios severos, según Feldman (2008):

- Etapa 1, es la que está basada en la conducta y comportamiento de los demás, va de los 4 a los 7 años, los niños y niñas perciben a los amigos como aquellos con los que juegan, pasan la mayor parte del tiempo y les caen bien.
- Etapa 2, es la basada en la confianza, va de los 8 a los 10 años, en este momento los infantes consideran las cualidades, rasgos psicológicos de los demás. Siendo el elemento clave de la amistad la confianza recíproca, entendiendo las amistades como aquellos a los que recurrir en busca de ayuda, y considerando los actos en los que la confianza puede romperse con extremada seriedad.
- Etapa 3, es la basada en la proximidad psicológica, va de los 11 a los 15 años, los elementos principales de la amistad son la intimidad y la lealtad. Las amistades se

entablan al compartir pensamientos, sentimientos y descubrirse de forma mutua. Las amistades son más exclusivas, teniendo en cuenta que actitudes resultan agradables y cuales desagradables por parte de un posible amigo/a, viendo la amistad desde la perspectiva de los beneficios que reporta y no como actividades colectivas.

Finalmente, es importante tener en cuenta algunos de los rasgos que caracterizan el nivel de maduración en el que se encuentran los infantes en esta etapa, según Berger (2016):

- Tienen tareas concretas para cumplir.
- Conocen la hora y tienen un horario establecido para sus diferentes actividades.
- Buscan independencia de los padres.
- Usan dispositivos electrónicos.
- Dan su opinión.
- Les importan las opiniones de los demás.
- En ocasiones comienzan a responsabilizarse de alguna mascota o incluso de hermanos pequeños.

### **Desarrollo cognitivo**

Se han utilizado principalmente tres grandes teorías o enfoques para dar respuesta a las diferentes evoluciones cognitivas: la teoría de Piaget, la teoría de Vigotsky y el procesamiento de la información (Berger, 2016).

Según Piaget (1952, como se citó en Córdoba et al., 2006) desde la infancia a la adolescencia emergen diferentes cambios en el modo de desarrollar el pensamiento por parte de los niños, los cuales son consistentes, frecuentes y predecibles, planteando que existen diferentes estadios en la comprensión del mundo los cuales son invariables (Piaget, 1952, como se citó en Córdoba et al., 2006). El orden de los estadios es universal para todos los seres humanos pese a que su ritmo puede variar. Además, estas etapas son acumulativas ya que una se integra en la siguiente, esto se debe a cuatro factores que lo posibilitan: la maduración biológica, la experiencia del mundo físico, la influencia del medio social y la equilibración.

Según Piaget (1952, como se citó en Córdoba et al., 2006) Los estadios que comprenden la etapa de la educación primaria son:

-La etapa que comprende la edad de 2 a 7 años, es la conocida como etapa preoperacional: En esta se produce un avance en la forma de pensar ya que el ser humano adquiere:

1. La capacidad de comprender diversas identidades, es decir, saber si un objeto es el mismo pese a modificar su aspecto físico.

2. La noción de relación, es decir, comprender que hay hechos que van asociados a otros.
3. La capacidad para distinguir apariencia-realidad, es decir, lo que parece ser y lo que son en realidad.
4. Comprensión de la falsa creencias, es decir, que nuestras representaciones mentales no tienen por qué ser exactamente iguales que la realidad.

La etapa que abarca de los 6 a los 12 años, es conocida como: pensamiento de operaciones concretas: Esta se basa en lo conseguido en las etapas anteriores, logrando importantes y destacables avances en el pensamiento realizando operaciones mentales sobre los objetos tangibles, convirtiéndose el pensamiento en lógico (Piaget, 1952, como se citó en Córdoba et al., 2006).

Las principales características son según Piaget (1952) (como se citó en Córdoba et al., 2006).

- Adquisición del concepto de conservación, indica que el niño tiene la capacidad de atender varias dimensiones simultáneamente, es decir, descentración. Además, es el logro que muestra que el niño identifica la reversibilidad, es decir, llega a una comprensión adaptable del mundo. Esta reversibilidad puede ser por inversión o por compensación. Estos dos logros suponen que se adquiera la noción de número, masa longitud y superficie sobre los 7 años, a los 9 años la de peso y a los 11-12 la de volumen.
- Clasificación jerárquica, categoriza de forma flexible y efectiva, ya que es capaz de identificar que varias subclases pertenecen a una clase
- Relaciones de orden, capacidad para la seriación, es decir, ordenar elementos cuantitativamente, y para la transitividad, es decir, realizar la inferencia transitiva la cual consiste en resolver un problema de tres series.
- Comprensión de la causalidad, a los 9-10 años, el niño empieza a controlar las relaciones causales suprimiendo la fantasía característica del anterior estadio.
- Capacidad para la medición, medirla longitud de un objeto, medir la distancia entre lugares, entender el reloj...

Según la teoría de Vigotsky (1978) (como se citó en Shaffer y Kipp, 2010), la cual recibe el nombre de teoría sociocultural, el desarrollo a nivel cognitivo del ser humano está fuertemente condicionado por la cultura que le rodea. Por ello, propone realizar una evaluación del desarrollo desde cuatro niveles de interacción, estos son: ontogénico, microgenético,

filogenético y sociohistórico. Introduce al mismo tiempo el término de zona de desarrollo próximo, la cual hace referencia a la diferencia entre lo que un individuo adquiere de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la guía, aconsejamiento y estimulación de otra persona con mayor conocimiento. Influyendo en el ámbito de la educación al introducir el concepto de aprendizaje activo y guiado.

El procesamiento de la información es una corriente donde se insertan una gran cantidad de investigadores, defiende que el ser humano percibe la información mediante los sentidos, después la procesa y por último la almacena en la memoria, pudiendo recuperarse cuando sea necesario. Involucra la atención y la memoria, teniendo esta última, tres pilares principales los cuales son: la memoria de sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (Berger, 2016).

## **2.2. ALTAS CAPACIDADES (AC)**

Establecer una definición adecuada para un alumno/a con esta condición plantea una dificultad en el mundo educativo. Pues tal y como dice Pfeiffer (2017), no es posible encontrar una definición universal para este término.

Según el Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades (2014), exponen que lleva a que este tipo de alumnado tienda a ser excluido o más bien desatendido dentro del aula o escuela. Llevando esto a que Guirado y Martínez (2010) afirmen la existencia de la necesidad demandada por la sociedad de establecer un marco legislativo que apoye y respalde la intervención de los docentes con alumnado con altas capacidades.

Un aspecto bastante claro sobre este tipo de personas es que resaltan por encima de lo establecido como la media. Siendo fundamental para ello, distinguir conceptos relacionados como talento o precocidad (Betrán et al., 2000).

Según (Betrán et al., 2000) se entiende por precocidad, un talento o desarrollo con extrema prontitud de un determinado aspecto o campo. Por otro lado, el término talento definido por Tourón (2020), es una competencia o habilidad excepcional para diversas áreas de la actividad del ser humano. Cuando este es en relación con una única área se trata de talento simple (Guillén et al., 2022). Sin embargo, el talento complejo tal y como dicen Guirado y Martínez (2010) implica la combinación de diversas y específicas aptitudes. Teniendo en cuenta que puede denominarse como tal, cuando esta mezcla se manifieste en un talento o conducta susceptible de ser identificado (Guillén et al., 2022).

De esta manera, Alarcón y Muñoz (2019) establecen que un alumno/a con un talento simple obtendrá un percentil por encima de 95 en un solo área, mientras que si el talento fuese complejo obtendría un percentil superior a 80 en por lo menos tres áreas.

Además, el concepto a definir en este apartado del trabajo está relacionado con dos conceptos más, superdotación y genio. El primero de ellos, hace referencia a una elevada y global capacidad intelectual manifestada con un percentil superior a 75 en todas las áreas de la inteligencia. El segundo hace referencia a una alta capacidad intelectual que se combina con una elevada dosis de creatividad y productividad (García Ron y Sierra Vázquez, 2011, como se citó en Esteves-Fajardo y Maldonado-Ríos, 2022).

Según Moreno, et al., (2017) con el término altas capacidades se está haciendo referencia tanto al cociente intelectual como a un rendimiento por encima de la media, una elevada motivación en relación con el aprendizaje y un pensamiento divergente.

Por tanto, las altas capacidades pueden definirse como la agrupación de fenómenos emocionales, cognoscitivos y relacionados con la motivación que necesitan de un elevado nivel de potencial intelectual, estructurada en diferentes dimensiones y aptitudes que van desarrollándose a lo largo del ciclo vital de una persona y cuya manifestación es en la adultez (Covarrubias, 2018).

Haciendo referencia a otras características propias que contribuyan a generar una definición del concepto de altas capacidades, además de la inteligencia, según Dabrowski (1972) (como se citó en Fernández Gil, 2018) existe otro concepto fundamental para comprender como las personas con altas capacidades experimentan y perciben el mundo, la sobre excitabilidad. Existen cinco áreas que conforman este término: psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa y emocional

La sobreexcitación emocional tiene como característica principal una excesiva preocupación por los demás, timidez, miedo, ansiedad, dificultad para adaptarse al entorno e intensidad de los sentimientos (Dabrowski 1972, como se citó en Fernández Gil, 2018).

Por todo ello tras una serie de estudios se ha concluido que los estudiantes con alta capacidad experimentan mayor miedo que el resto del alumnado, especialmente a la guerra, la violencia, las enfermedades e incluso la muerte (Derevensky y Coleman, 1989, como se citó en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

En relación con el ámbito académico suelen mostrarse independientes, motivados ante tareas que impliquen un nivel de complejidad elevado, suelen recurrir a un uso creativo de los recursos, presentan un pensamiento divergente que conlleva a una gran creatividad (Bustamante, 2021).

Además, este tipo de estudiantes suelen sentirse diferentes manifestando una mayor inseguridad en el plano de la interacción social y una gran frustración a la hora de afrontar el

plano estudiantil al percibir la tarea como repetitiva e inútil (McDowell, 1984, como se citó en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

Esta inseguridad en las relaciones sociales puede ser la consecuencia del elevado nivel de pensamiento abstracto que poseen desde muy pequeños, lo que implica no sólo que aprendan rápidamente, sino que pueden y tienden a relacionarse con las personas de mayor edad (Bustamante, 2021).

Álvarez (1999) (como se citó en Arévalo, 2021) declara que poco a poco se ha ido haciendo visible que este tipo de alumnado tiene la posibilidad de manifestar dificultades en la interacción social, derivándose de esto consecuencias como: aislamiento, rechazo por parte del resto de compañeros/as, grandes dificultades para trabajar en equipo o grupo, poca participación en el aula y dificultades en relación con la convivencia y con forjar amistades.

Esta situación se encuentra estrechamente vinculada al concepto de desarrollo asincrónico que hace referencia al desarrollo desigual de madurez cognitiva y social en el que se encuentran la mayoría de los estudiantes con alta capacidad junto a altos niveles de ansiedad y miedo (Lamont, 2012). Esto es respaldado por Flanagan y Arancibia (2005) (como se citó en López-Aymes, et al., 2015) están de acuerdo con el hecho de que este tipo de alumnado muestra una asincronía evolutiva en términos sociales, afectivos y cognitivos.

De esta manera, son frecuentes las situaciones en las que este tipo de alumnado es capaz de comprender cognitivamente conceptos de cierta dificultad, sin embargo, no son capaces de manejarlos emocionalmente, viéndose directamente afectado su rendimiento (Lamont, 2012).

La Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos (AEST, 2023) establece una serie de rasgos comunes entre las personas que poseen altas capacidades:



**Tabla 2.**

*Características a nivel cognitivo, emocional y social de las personas con altas capacidades según AEST (2023). Elaboración propia.*

Plano cognitivo	Plano emocional y social
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extremadamente observadores y curiosos</li> <li>- Sus intereses los viven con mucha intensidad</li> <li>- Poseen un excelente nivel de memoria</li> <li>- Capacidad de atención elevada</li> <li>- Buen desarrollo de la abstracción, síntesis y capacidad de conceptualización</li> <li>- Establecen relaciones entre elementos a gran velocidad</li> <li>- Gran habilidad de resolver problemas y de razonamiento</li> <li>- Su pensamiento es flexible y original</li> <li>- Imaginación poco usual</li> <li>- Aprenden rápido con poca práctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevado interés por el tema filosófico y social</li> <li>- Extremadamente sensibles en el plano emocional y físico</li> <li>- Le preocupa la justicia y la equidad</li> <li>- Busca el perfeccionismo</li> <li>- Gran energía</li> <li>- Buen desarrollo del sentido del humor</li> <li>- Suele encontrar la motivación de manera intrínseca</li> <li>- Se relaciona bien con personas de mayor edad</li> </ul>

Por otro lado, la consjería de Educación de la Junta de Andalucía (como se citó en Higuera-Rodríguez, 2017) establece una serie de características que pueden terminar de configurar una idea general sobre el perfil que posee el alumnado con AC:

**Tabla 3.**

*Características de las personas con altas capacidades según, la conserjería de Educación de la Junta de Andalucía (Higueras-Rodríguez, 2017).  
Elaboración propia.*

En relación con la inteligencia	En relación con la creatividad	En relación con la personalidad	En relación con la aptitud académica	En relación con la aptitud social
-Precocidad en el desarrollo madurativo en el ámbito perceptivo-motriz, atencional, comunicativo y lingüístico. -Presentan gran curiosidad por todo lo que les rodea y su por qué.	-Ideas y pensamientos de gran flexibilidad. -Abordaje de problemas desde multitud de puntos de vista. -Pensamiento productivo antes que reproductivo. -Muestran mucha iniciativa. -Reflejan alta creatividad e imaginación.	-Excesivo perfeccionismo que los lleva a ser muy autocríticos. -Preferencia por trabajar en solitario, gran independencia. -Líderes de grupos por su capacidad de persuasión y su seguridad. -Muy constantes en lo que les motiva. -Se responsabilizan del éxito y del fracaso.	-Pueden desarrollar gran cantidad de trabajo. -Transfieren con rapidez lo aprendido a nuevas situaciones. -Dirigen su propio aprendizaje. -Se inician en la lectura a muy temprana edad y les encanta. -Dominio del lenguaje y vocabulario muy amplio y maduro para su edad. -Gran interés por contenidos eruditos, técnicos y sociales.	-Son capaces de tomar decisiones. Muestran audacia. -Son capaces de asumir las perspectivas y puntos de vista de los demás. -Muestran un alto razonamiento ético. -Muy sensibles a las peticiones y requerimientos de los demás. -Autoestima alta. -Gran influencia en los demás. -Persistencia en alcanzar metas. -Disfrutan las relaciones sociales, aunque suelen mostrar preferencias por estar solos o con personas de edades más avanzadas.

Cabe destacar, que no pueden fijarse unas características determinadas que con seguridad vayan a cumplir todos los individuos que posean esta condición, ya que no se presentan de la misma manera en cada persona, teniendo una gran influencia en ellos el entorno social y escolar que les rodee (Bustamante, 2021). El apoyo escolar y familiar, el nivel de madurez, el ejercicio y el esfuerzo son los causantes de una consolidación adecuada de las altas capacidades (García y De la Flor, 2016, como se citó en Seade-Mejía, et al., 2021).

Finalmente, es importante destacar la realidad que implica un alumno/a con altas capacidades en el aula, la cual supone en muchas ocasiones una deficiente atención a sus necesidades. Derivada de la escasa disponibilidad de herramientas, recursos y estrategias por parte del profesorado para atender a estos alumnos/as, generando elevados porcentajes de fracaso escolar (Gálvez, 2000, como se citó en Higuera-Rodríguez, 2017).

### **2.3. TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).**

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad es un síndrome neurológico que afecta frecuentemente a las personas, cuyas características principales son la hiperactividad, impulsividad y la escasa capacidad del mantenimiento de la atención, generando unas alteraciones que no se corresponden con el grado de desarrollo de las personas (Llanos et al., 2019).

Tal y como aparece en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (5ª. Ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) se define este trastorno como un modelo de inatención e hiperactividad junto con impulsividad que repercuten con efectos negativos en el desarrollo del individuo.

El hecho de estar incluido en este manual de diagnóstico permite diferenciar diferentes tipos: TDAH con predominio de falta de atención, TDAH con predominio de impulsividad y ambas posibilidades combinadas (Carbajo, 2022).

Sin embargo, el primer tipo tiene una detección más compleja ya que no se manifiesta en problemas de conducta que repercuten en la vida social, familiar y escolar, sino que se distraen muy fácilmente mostrando graves dificultades para seguir las demandas que implica la escuela, lo que en muchos casos supone fracaso escolar. Sin embargo, el segundo tipo se detecta más fácilmente ya que no piensan antes de actuar, interrumpen constantemente, estando en continuo movimiento. En el caso del tipo que es una combinación de los dos anteriores, se trata de las manifestaciones que se acaban de explicar juntas (Balbuena et al., 2014).

Es uno de los diagnósticos más frecuentes y comunes en los niños, adolescentes y jóvenes. Pues, en España encontramos un porcentaje que nos indica que entre el 2% y el 14,4%

de niños/as y adolescentes tienen esta condición (Piñón et al., 2019). Además, se considera que aproximadamente la prevalencia a nivel mundial se encuentra en un 7,2%, siendo más frecuente en el sexo masculino que en el femenino, y con un diagnóstico en la edad media de los 7 años (Carbajo, 2022).

Se trata de un trastorno que como se ha mencionado anteriormente genera sus primeras manifestaciones durante la etapa vital de la infancia. Esto genera una serie de alteraciones en el plano de lo social, personal y escolar, teniendo como consecuencia que el alumnado, el cual se encuentra en una etapa en la que está configurando su propia personalidad e identidad, desarrolle de manera inusual y errónea sus interacciones con la sociedad, conduciéndole en casos extremos a la marginación social (Llanos et al., 2019).

En el ámbito escolar tal y como defiende Ezpeleta y Toro (2014) se pueden observar una serie de síntomas, por un lado, en la etapa preescolar se manifiestan problemas de alimentación, la higiene, la conducta, sueño y dificultades para desarrollar algunas de las bases sobre las que se va a sentar el posterior aprendizaje como puede ser: mantenerse sentado o la atención, acabar las tareas que se empiezan, entre otras. Por otro lado, en el ámbito de la etapa de educación primaria, pueden observarse una serie de rasgos, como, por ejemplo: dificultades de organización, precipitación a la hora de realizar las actividades o tareas, memorización incorrecta, falta de capacidad para evadir los estímulos que pueden distraerle, y todo lo relacionado con el mantenimiento de la atención (Contreras, 2022).

El tratamiento para esta condición se caracteriza por ser multimodal, destacando la farmacoterapia y las técnicas cognitivo-conductuales, el primero se suele utilizar en los infantes y adolescentes cuyo nivel de trastorno es moderado y grave (Contreras, 2022). No obstante, Orjales (2005) resalta la importancia de que estos individuos desarrollen la capacidad de autorregularse de forma autónoma, siendo para ello de vital importancia el segundo tratamiento mencionado anteriormente.

En esta línea, Pérez Bonet (2016) propone que la práctica de la técnica del Mindfulness es esencial durante las primeras etapas vitales para que creen un hábito, una rutina, que potencie su bienestar y su desarrollo pleno, especialmente en el caso de las personas con TDAH.

Por todo ello, se puede establecer la necesidad e importancia de una intervención temprana, teniendo como objetivo la disminución de las repercusiones negativas como son la desorganización de las tareas, un bajo rendimiento laboral y escolar, una autoestima baja como consecuencia de algunos fracasos en ciertos aspectos de su vida, así como, asumir ciertos riesgos que ponen en peligro su salud mental y física (Llanos et al., 2019).

Si se tuviese que establecer un listado en el que se reúnan las dificultades y características más comunes que presentan las personas con esta condición, el Centro de Recursos para la Equidad Educativa de Navarra (CREENA, 2012) establece las siguientes:

- Dificultad para rescatar y mantener en la memoria información del pasado, antes de responder.
- Viven únicamente en el presente, por lo que recurrir al pasado o al futuro les supone graves dificultades.
- Perciben de manera deformada los tiempos, viven los tiempos de espera de manera muy prolongada.
- Dificultad para aprender a partir de sus experiencias.
- Dificultad para seguir las normas de convivencia y resolver problemas.
- Dificultad para adaptarse a situaciones nuevas.
- Aprenden por ensayo-error, impulsivos e irreflexivos.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Tiene un estado de ánimo muy fluctuante, cambia con frecuencia.
- No comprenden bien las señales necesarias para regular la interacción social.
- Poca capacidad analítica.
- Baja autoestima, gran inseguridad y dependencia de la figura adulta.

Es importante saber, que es muy frecuente que esta condición vaya acompañada de otros trastornos de aprendizaje como la dislexia, la disgrafía, a trastornos del lenguaje como la dislalia, a la ansiedad, la depresión, a trastorno de la conducta como el desafío o el negativismo, o a trastornos del sueño, entre otros. Siendo todos ellos, aspectos muy condicionantes desde un punto de vista negativo para la dimensión académica (Carbajo, 2022).

La consecuencia derivada de esto según Berkley (2000) (como se citó en Marín, 2018) es que sólo entre el 5% y el 10% del alumnado con TDAH consigue terminar sus estudios iniciados en la universidad, debido al gran cambio que experimentan cuando pasan a esta etapa.

Es cierto que las personas con esta condición presentan amplias cualidades positivas en ámbitos creativos y artísticos. Resaltando siempre la labor positiva que suponen para estas personas los centros que poseen una mayor flexibilidad de horarios y espacios, más especializadas en la educación artística y estimulante que permiten una mayor adaptación del alumnado a la escuela (Llanos et al., 2019).

Una vez hecho un repaso sobre la información sobre las AC y el TDHA que se considera más relevante para el desarrollo y argumentación de este trabajo, se destaca el siguiente cuadro comparativo entre las características de ambas condiciones.

**Tabla 4.**

*Cuadro comparativo de las características de las altas capacidades y el déficit de atención e hiperactividad. Información extraída de AEST (2023); CREENA (2012), Elaboración propia.*

CARACTERÍSTICAS AC	CARACTERÍSTICAS TDAH
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Extremadamente observadores y curiosos</li> <li>-Sus intereses los viven con mucha intensidad</li> <li>-Poseen un excelente nivel de memoria</li> <li>-Capacidad de atención elevada</li> <li>-Buen desarrollo de la abstracción, síntesis y capacidad de conceptualización</li> <li>-Establecen relaciones entre elementos a gran velocidad</li> <li>-Gran habilidad de resolver problemas y de razonamiento</li> <li>-Su pensamiento es flexible y original</li> <li>-Imaginación poco usual</li> <li>-Aprenden rápido con poca práctica</li> <li>-Elevado interés por el tema filosófico y social</li> <li>-Extremadamente sensibles en el plano emocional y físico</li> <li>-Le preocupa la justicia y la equidad</li> <li>-Busca el perfeccionismo</li> <li>-Gran energía</li> <li>-Buen desarrollo del sentido del humor</li> <li>-Suele encontrar la motivación de manera intrínseca</li> <li>-Se relaciona bien con personas de mayor edad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificultad para rescatar y mantener en la memoria información del pasado, antes de responder.</li> <li>-Viven únicamente en el presente, por lo que recurrir al pasado o al futuro les supone graves dificultades.</li> <li>-Perciben de manera deformada los tiempos, viven los tiempos de espera de manera muy prolongada.</li> <li>-Dificultad para aprender a partir de sus experiencias.</li> <li>-Dificultad para seguir las normas de convivencia y resolver problemas.</li> <li>-Dificultad para adaptarse a situaciones nuevas.</li> <li>-Aprenden por ensayo-error, impulsivos e irreflexivos.</li> <li>-Baja tolerancia a la frustración.</li> <li>-Tiene un estado de ánimo muy fluctuante, cambia con frecuencia.</li> <li>-No comprenden bien las señales necesarias para regular la interacción social.</li> <li>-Poca capacidad analítica.</li> <li>-Baja autoestima, gran inseguridad y dependencia de la figura adulta.</li> </ul>

## 2.4. DOBLE EXCEPCIONALIDAD

Kalbfleisch (2013) (como se citó en Conejeros-Solar, et al., 2018) habla del hecho de que un diagnóstico de doble excepcionalidad no es algo común ni apoyado en el ámbito educativo tradicional, debido a la escasa información existente sobre su predominancia y que convive con una amplia diversidad de dificultades de distintos tipos.

En otras palabras, es una condición que hace alusión a la población que además de poseer altas capacidades también cuenta con algún tipo de trastorno. Una de las dobles excepciones más frecuentes en las aulas es la que combina las altas capacidades con el déficit de atención e hiperactividad (Álvarez-Cárdenas et al, 2019).

De esta forma, puede establecerse que se considera doblemente excepcionales a aquellas personas que se encuentran en un rango excepcional por su alto potencial en habilidades cognitivas, académicas y creativas, al mismo tiempo que, en un rango inferior atribuido a algún tipo de trastorno vinculado con su aprendizaje (Beckmann y Minnaert, 2018).

Autores como Ziemann (2009) (como se citó en Conejeros-Solar, et al., 2018) destaca que podría estimarse que hasta un 20% de los alumnos/as con la condición de AC, podrían ser doblemente excepcionales.

Centrándonos en la doble excepcionalidad mencionada anteriormente, la cual es una combinación de altas capacidad junto con déficit de atención e hiperactividad, se determina la presencia de una incongruencia. Por un lado, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad está a la orden del día en el ámbito escolar debido a su frecuente presencia en las aulas. Sin embargo, por otro lado, la identificación y diagnóstico de las altas capacidades ha ido aumentando su presencia en los últimos años (Álvarez-Cárdenas et al, 2019).

El diagnóstico de este tipo de alumnado doblemente excepcional presenta una gran dificultad, ya que los síntomas observables de ambas condiciones individualmente son similares, algunos de estos son: elevado nivel de actividad, impulsividad y dificultades para controlar algunos impulsos (Hartnett et al., 2004, como se citó en Conejeros-Solar, et al., 2018). Además, frecuentemente, los niños y niñas con AC que poseen un rendimiento académico bajo en muchas ocasiones reflejan en sus actuaciones desmotivación, frustración e incluso aburrimiento, todos estos rasgos coincidentes con la sintomatología del TDAH lo que puede conducir a la confusión en su diagnóstico (Vélez-Calvo, et al, 2022).

Todo ello, se suma a la inexistencia tal y como dice Foley-Nicpon et al. (2012) de un método de diagnóstico e identificación que acoja al alumnado con AC y alguna necesidad específica de apoyo educativo, generando graves dificultades para la identificación y actuación adecuada.

Se determina una prevalencia de que entre 3% y el 7% de los alumnados con estos diagnósticos siendo una cantidad mínima la que recibe respuestas educativas adaptadas a su doble excepcionalidad. En estos casos, junto con aquellos en los que el diagnóstico doble no se ha producido adecuadamente, con frecuencia afloran conflictos relacionados con el ámbito social, el fracaso y el bajo rendimiento académico, así como problemas comportamentales e hiperactividad (Vélez-Calvo et al, 2022).

Este tipo de alumnado presenta una serie de características que se identifican con las propias de las altas capacidades como son: elevada capacidad de concentración y de actividad. Junto a una de las características más destacables del TDAH, la inatención (Soares y de Souza, 2022).

Por ello, no se puede establecer ni concretar un perfil que sirva como guía para la identificación de esta condición. Si bien, es cierto, Pardo de Santayana (2002) establece una serie de rasgos que son propios como:

- No escoge lo momento adecuados para realizar bromas.
- Tiende rápidamente a aburrirse, especialmente ante tareas de rutina.
- No tolera bien el fracaso, muestra mucha impaciencia y es autocrítico.
- Suele dominar a los demás.
- Le gusta muy poco estar acompañado, prefiere la soledad.
- Humor en momentos inapropiados.
- No cambia con facilidad sus áreas de interés, pese a que una de ellas le atraiga.
- Con frecuencia, no está de acuerdo con los demás, la expresión de esto es de forma inadecuada.
- Gran sensibilidad emocional que se manifiesta a través de reacciones muy exageradas.
- Muestra indiferencia hacia los detalles.
- No tolera la autoridad ni las normas.
- Pueden centrar con mayor facilidad su atención ante determinados estímulos.

Además, Álvarez-Cárdenas et al. (2019) (como se citó en Martínez et al., 2022) establece una serie de rasgos prevalentes en este diagnóstico, entre los que se encuentran: perfeccionismo extremo, gestión inadecuada de emociones, autoestima y nivel de confianza en sí mismo bajo, muy baja tolerancia a la frustración, se rinden con facilidad ante tareas académicas de mayor dificultad y experimentan sensaciones de baja eficacia.

Haciendo referencia a sus características socioemocionales, es importante saber cómo dice Foley-Nicpon et al. (2012) el hecho de que exista una asincronía e imposibilidad, por parte



del alumnado ACC/TDAH, de conseguir encajar el talento con el rendimiento supone dificultades y problemas como la frustración y la falta de motivación, que desembocan en muchas ocasiones en ansiedad o depresión. También deben hacer frente a problemas sociales que derivan de relacionarse con sus iguales o entablar amistades (Úbeda, 2018).

Centrándonos en las funciones ejecutivas de este tipo de alumnado, se puede establecer una serie de patrones comunes a este perfil. Según Tirapu et al. (2012) estas funciones son las capacidades a nivel cognitivo que el ser humano necesita para poder desarrollar una conducta eficiente, creativa y que a nivel social este aceptada.

Existen diferencias que pueden contribuir a distinguir cada diagnóstico, pues por un lado las altas capacidades se caracterizan por poseer nivel medio-alto de flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, fluidez verbal, atención sostenida y alternancia en relación con la atención, mientras que, en el TDAH, en estos aspectos se producen déficits (Rodríguez et al., 2022).

Por otro lado, el alumnado con TDAH muestra indicadores de nivel medio sobre el razonamiento abstracto y la inteligencia con carácter práctico, mientras que en las altas capacidades son muy elevados. Todo ello, supone que en un estudio de AC-TDAH se revele que hay una fuerte unión entre las altas capacidades y la memoria de trabajo, al igual que, en el TDAH se establecieron uniones con déficits de memoria verbal estratégica (Rodríguez et al., 2022).

Los resultados de varias investigaciones determinan que los estudiantes con esta doble excepcionalidad pueden presentar similitudes en la conducta con aquellos con AC como son: una capacidad de razonamiento abstracto superior, gran diversidad de intereses, fluidez en términos verbales, sobre-excitabilidad y un gran nivel de creatividad. Al mismo tiempo que son inatentos, hiperactivos e impulsivos (rasgos propios del TDAH) (Soares y de Souza, 2022).

Estas semejanzas podrían ser una de las justificaciones sobre el gran debate presente sobre el diagnóstico de la doble excepcionalidad, pues se produciría el fenómeno conocido por el nombre de enmascaramiento (Pardo de Santayana, 2002). Esto los lleva en muchas ocasiones a una situación de estar infradiagnosticados, lo cual genera que la escuela y sus profesionales emitan unas repuestas y actuaciones insuficientes o erróneas (Martínez et al., 2022).

Según Mullet y Rinn (2015) pueden contemplarse tres situaciones diferentes que son:

1. El TDAH eclipsa las altas capacidades, ya que comportamiento y rendimiento académico están en un nivel promedio.
2. Las altas capacidades ocultan las dificultades atencionales pues el sujeto usa sus fortalezas para sobrellevar sus déficits.

3. Las altas capacidades y el TDAH se dan de forma simultánea provocando un rendimiento comportamental y académico promedio, disminuyendo la probabilidad de identificar cualquier excepcionalidad.

Las consecuencias que genera esta situación en la que esta condición no es identificada pueden manifestarse como conflictos habituales en la dimensión social, fracaso escolar, nivel bajo de rendimiento académico, o incluso dificultades relacionadas con el comportamiento e hiperactividad (Vélez-Calvo et al., 2022).

La identificación de AC-TDAH supone y requiere tanto la evaluación de las altas capacidades como el diagnóstico con certeza de TDAH. Para ello, será necesaria la actuación de un equipo en el ámbito educativo y clínico que establezca las necesidades y las estrategias de educación óptimas (Soares y de Souza, 2022).

Por ello, es muy importante ser plenamente conscientes del gran impacto y repercusión que suponen los apoyos tanto a nivel escuela como a nivel familia, los cuales deben trabajar conjuntamente, en busca de satisfacer las necesidades de los niños/as 2e (doblemente excepcionales) (Úbeda, 2018).

Neumeister et al. (2013) realizaron un estudio en el que se comprobó como el apoyo familiar a través del reconocimiento de los dones y dificultades, la búsqueda de evaluaciones profesionales y apoyos a nivel educativo, la percepción con positividad de las dificultades, así como, la contribución al desarrollo del potencial, influyeron positivamente en el rendimiento académico de este alumnado.

Lam (2014) establece un conjunto de técnicas o herramientas, que pueden usar los familiares de cara a brindar apoyo a sus hijo e hijas:

- Brindar apoyo en las tareas.
- Trabajar la gestión propia para fomentar un aprendizaje autónomo.
- Estar en continua comunicación y colaboración con la escuela.
- Generar una crianza en un contexto sin estrés, el cual potencie sus intereses y sus dificultades.

Por otro lado, King (2005), establece una serie de estrategias que pueden ser seguidas por los docentes, en busca de fomentar el bienestar del alumnado con AC/TDAH:

- Diseñar actividades enriquecedoras en busca de que el alumnado desarrolle plenamente sus habilidades y talentos.
- Configurar un ambiente de inclusión, en el que se sientan respetados y valorados individualmente.

- Fomentar habilidades de compensación en busca de cubrir las necesidades.
- Brindar apoyo para que tomen conciencia de sus habilidades propias y capacidades.

En cuanto a la metodología, este tipo de alumnado necesita la creación de un entorno de aprendizaje que implique estrategias para hacer frente a las diferentes dificultades propias del déficit. Al mismo tiempo, los hábitos de estudio, el refuerzo de las actividades diarias, la tecnología y el mindfulness son buenas opciones para potenciar y alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo (Álvarez-Cárdenas et al., 2019). Por otro lado, Lam (2014) recomienda ofrecer un entorno agradable, cómodo y de confianza, que les genere desafíos, la flexibilidad en los agrupamientos, actividades basadas en la inteligencia múltiple, la realización de autoevaluaciones y los juegos de roles.

Considero que es muy importante mencionar estos aspectos, ya que en muchas ocasiones los docentes se muestran confusos o desorientados, atribuyendo las dificultades a la actitud y el comportamiento del alumnado debido al desconocimiento existente de esta condición y la dificultad para comprenderla y atenderla (Gómez et al., 2016).

A continuación, se muestra un cuadro resumen en el que se sintetizan las características de la doble excepcionalidad, así como sus similitudes con las altas capacidades (AC) y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDHA).

**Tabla 5.**

*Comparación de doble excepcionalidad, Altas capacidades (AC) y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDHA). Información extraída de Martínez et al. (2022) Elaboración propia.*

DOBLE EXCEPCIONALIDAD	SIMILITUDES ENTRE AC-TDAH	DIFICULTADES AC	DIFICULTADES TDAH
-Perfeccionismo extremo -Gestión inadecuada de emociones -Autoestima y nivel de confianza en sí mismo bajo -Muy baja tolerancia a la frustración -Se rinden con facilidad ante tareas académicas de mayor dificultad -Experimentan sensaciones de baja eficacia.	-Capacidad de razonamiento abstracto superior -Gran diversidad de intereses -Fluidez en términos verbales y un gran nivel de creatividad. -Inatentos, hiperactivos e impulsivos -Sobre-excitabilidad	Interacción social por asincronía entre la madurez cognitiva y la emocional/social	Déficit memoria verbal estratégica, capacidad de atención, inhibición y flexibilidad cognitiva

## 2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Goleman et al. (2021) definió este concepto como la capacidad desarrollada por el ser humano para dirigirse así mismo y sus relaciones con el resto de las personas. Lo que supone ser capaz de actuar formando un equipo afectivo y asumiendo el liderazgo, generando consecuencias positivas en relación con la productividad y el rendimiento. Igualmente, Goleman et al. (2021), ajustó esta definición, la cual dice que se trata de la habilidad para conocer nuestras emociones y las ajenas, motivándonos y para gestionar bien nuestras propias emociones y en nuestras interacciones sociales con los demás.

Este autor, dice que las investigaciones realizadas sobre el cociente intelectual determinan que tan sólo representan el 20% de la causa del éxito en la vida de una persona, mientras que la inteligencia emocional representa el 80% (Godoy y Sánchez, 2021).

Cabello (2011), establece que el desarrollo de esta inteligencia permite a las personas guiar y manejar el pensamiento y las reacciones ante las diferentes situaciones que plantea la vida, les otorga un nivel alto de autoestima, seguridad, independencia y autonomía, autoconfianza, permitiendo afrontar con soltura diferentes situaciones, e incluso aportar una visión positiva y un mantenimiento del equilibrio ante las complicaciones vitales.

Según Prieto (2008) (como se citó en Bustillos et al., 2023) una persona que ha adquirido un cierto grado de desarrollo de inteligencia emocional presenta una serie de rasgos, como que es capaz de prestar atención a sus emociones, conociéndolas y sin reprimirlas, es empático, es capaz de realizar un análisis de sus metas tanto a corto como a largo plazo, tiene la capacidad de autocrítica desarrollada, sus acciones están en equilibrio con sus emociones y práctica con frecuencia la automotivación.

Para comprender el término de inteligencia emocional es esencial aproximarnos a algunas de las teorías iniciales sobre las que se asienta, si bien es cierto que se hará de forma breve. Por un lado, según el modelo planteado según Salovey y Mayer (1990) (como se citó en Aguaded y Valencia, 2017), este concepto puede estructurarse en cuatro bloques:

- Percepción emocional: como la capacidad para expresar, identificar y discriminar las emociones propias y en los demás.
- Facilitación emocional del pensamiento: las emociones modifican la percepción del individuo, por ejemplo, el optimismo favorece la creatividad.
- Comprensión emocional: es la capacidad para comprender y dar nombre a las emociones identificando su origen y la transición de unas a otras.
- Regulación emocional: es la capacidad para controlar las emociones, reduciendo las negativas y potenciando las positivas, siendo capaces de distanciarse de una emoción, poder regularlas en los demás

Por otro lado, el modelo planteado por Bar-On (1997) (como se citó en Machado, 2022), el cual establece que para que una persona adquiera y desarrolle la inteligencia emocional debe formarse en cinco aspectos: lo intrapersonal relacionado con la comprensión emocional propia, lo interpersonal que abarca la empatía, y responsabilidad emocional, el manejo del estrés, la capacidad de adaptación relacionado con la habilidad para la resolución de problemas, y el estado anímico, refiriéndose a mantener el optimismo ante diversas situaciones.

En el modelo que propone Goleman et al. (2021) la adquisición de este tipo de inteligencia implica cinco fases: el autoconocimiento, la capacidad de gestionarse emocionalmente, la automotivación, la habilidad empática, y las interacciones interpersonales.

El modelo de educación emocional, propuesto por Bisquerra y Mateo (2019) plantea nuevamente el fomento de cinco fases, para alcanzar la inteligencia emocional, las cuales son: Habilidad de conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía a nivel emocional, las competencias sociales, y las competencias para la vida que se relacionan con la capacidad de adaptabilidad del individuo.

Fernández-Berrocal y Extremera (2006) (como se citó en Machado Pérez, 2022) proponen un modelo basado en las dimensiones de: la capacidad de atención emocional, la claridad emocional y la reconstrucción emocional.

Para Gardner (2011) (como se citó en Rebollo y de la Peña, 2017) esta inteligencia está formada a su vez por dos tipos más: la interpersonal y la intrapersonal, la primera de ellas hace referencia a los demás a cómo se sienten, conocerlos. Por otro lado, la segunda hace referencia a uno mismo, a alcanzar las propias emociones, estando muy relacionada con la capacidad de reflexión e intuición.

Es de suma importancia destacar la gran influencia que tienen los familiares y los docentes en el grado de desarrollo de inteligencia emocional por parte de los infantes. Así pues, encontramos que el papel de los padres y madres es crucial, ya que como dicen Martínez-González et al. (2021), si estos dejaron durante la infancia algún tipo de vacío o necesidad emocional sin cubrir, es muy probable que ese niño o niña cuando llegue a su etapa adulta muestre dificultades para entablar relaciones con los demás, buscando siempre su aprobación, descuidando su bienestar emocional.

López-Pereyra et al. (2021) destaca la importancia de comenzar la educación emocional desde edades muy tempranas y por parte de los familiares que son los que mayor seguridad a nivel emocional pueden brindar a los individuos más jóvenes.

En lo que al ámbito educativo y a sus profesionales se refiere, la inteligencia emocional también adquiere una importancia fundamental, esta les permite gestionar sus emociones, encontrando motivación para aprender, desarrollar estrategias sociales de gran importancia para el aprendizaje y la experimentación que conlleva. Es esencial, que los docentes potencien en sus estudiantes el desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y afectivas. Se trata de un proceso recíproco, en el que ambas partes, alumnado y profesor/a deben desarrollar esas aptitudes y capacidad en lo que al ámbito emocional se refiere, en busca de crear un ambiente

positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciendo el abandono escolar (Extremera et al., 2019).

El proceso de enseñanza de esta inteligencia es conocido como educación emocional, entendiendo esta como un proceso educativo, el cual es continuo y permanente, que pretende favorecer el desarrollo de las emociones de las personas, para generar su bienestar (Bustillos et al., 2023).

Algunos de sus beneficios son: promueve el bienestar a nivel personal, el éxito académico, reduce problemas sociales, favorece la convivencia escolar y la salud mental junto al desarrollo del ser humano (Bustillos et al., 2023).

En esta línea, como docentes no es una tarea fácil llevar a cabo este tipo de educación, pues es esencial conocer algunas herramientas que contribuyan a fijar una metodología a través de la que trabajar la inteligencia emocional. Según la Universidad Europea Online (2023), algunos de estos recursos pueden ser: la elaboración de un diario personal, trabajar diversos libros sobre las emociones, realizar un mapa mental sobre las emociones, hacer una obra de teatro, proponer diferentes situaciones y que expresen cómo se sentirían, entre otros.

A continuación, se hablará de una metodología que se utilizara en la propuesta para trabajar la inteligencia emocional con todos los alumnos/as de clase integrando a los niños que presentan AC y TDHA.

## **2.6. EL MÉTODO REAPSES**

El método REAPSES sus siglas significan Rincones de los estilos de aprendizaje para educación primaria, secundaria y estudios superiores no universitarios y universitarios.

Tiene como objetivo principal establecer relaciones entre los conocimientos que las personas poseen previamente y los conocimientos nuevos que se quieren trabajar (Ausubel, 2002).

Se trata de una metodología relativamente nueva que ofrece a la educación la posibilidad de una metodología alternativa. Siguiendo la línea ideológica de que el aprendizaje es significativo, yendo, por tanto, más allá de lo meramente receptivo o memorístico. Además, cada alumno y alumna tiene una serie de características propias que condicionan su estilo de aprendizaje (White, 2007, como se citó en Castellanos, 2020a).

Tal y como establece Pérez y Filella (2019) existe una necesidad de modificar la enseñanza tradicional a través de nuevas estrategias de enseñanza que permitan al alumno explorar diferentes maneras y opciones de desarrollarse íntegramente.

Los rincones se presentan como una de las metodologías más adecuadas y efectivas para trabajar la inteligencia emocional adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje (Castellanos y Lorenzo, 2022).

Se trata de una estrategia de aprendizaje que persigue que el alumnado alcance un aprendizaje significativo actuando como alternativa a la enseñanza convencional o tradicional que genera ciertas desigualdades educativas (Castellanos, 2020b).

Esta no solo tiene como meta los objetivos que se reducen exclusivamente a lo académico, sino que también fomenta el desarrollo y la adquisición por parte del alumnado de ciertas competencias básicas como pueden ser aprender a aprender, autonomía, habilidades sociales, artísticas y responsabilidad ciudadana (Castellanos y Lorenzo, 2022).

La causa a la que podemos atribuir todo esto, es el hecho de que los rincones permiten e incluso exponen al alumnado a situaciones y problemáticas de la vida real, que tienen que aprender a hacer frente y gestionar, terminando de esta forma con el aprendizaje meramente teórico, siendo capaces de extrapolar los conocimientos adquiridos a la práctica (González Puig, 2018).

El método se basa en la división del aula en diversos espacios de aprendizaje que permitan al alumnado de manera individual o en pequeños grupos realizar ciertas actividades relacionadas con el tema de enseñanza. Concretamente el espacio se divide en cuatro ambientes que se corresponden con los estilos de aprendizaje: activo, pragmático, reflexivo y teórico (Castellanos, 2020b).

El alumnado con un estilo activo inicia su proceso de aprendizaje dando respuesta a la cuestión “¿cómo?” y su rasgo más característico es la creatividad y sus principales tareas son de movimiento y de actuación (Castellanos, 2020b). Sin embargo, el alumnado con un estilo reflexivo busca respuesta a la cuestión “¿qué?”, las actividades giran en torno al análisis, dedicación de tiempo y a generar ideas, ya que suelen analizar y reflexionar las situaciones desde diferentes puntos de vista (Arenas, 2017).

Por otro lado, el alumnado con un estilo pragmático se caracteriza por tratar de responder a la pregunta “¿Qué pasaría sí?”, ya que son muy atentos y observadores, buscando en todo momento que la práctica se corresponda con la teoría, por lo que sus principales actividades están basadas en la resolución de problemas (Rubio y Castellanos, 2015). Por último, el alumnado con un estilo teórico busca respuesta a “¿Por qué?” siendo muy metódicos, objetivos y críticos, por ello, sus actividades suelen ser teóricas que les planteen retos o desafíos (Rubio y Castellanos, 2015).



De esta forma se configura un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el estilo de aprendizaje del alumnado, es decir, se personaliza, fomentando al mismo tiempo el trabajo y la interacción entre-iguales y con el docente. Además, el alumnado dispone de la posibilidad de aprender de diversas formas al pasar por los distintos rincones reforzando su conocimiento y sus habilidades internas relacionadas con la categorización y clasificación de la información (Castellanos y Lorenzo, 2022).

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CASO

#### 3.1. INSTRUMENTOS

##### 3.1.1. *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje*

A la hora de poner en práctica el método REAPSES, es decir, de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en cuatro rincones, se debe dividir el procedimiento en tres fases: antes, durante y después. En esas etapas de antes y después, es cuando se debe pasar un cuestionario siendo el más apropiado el Cuestionario de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA)-junior de Alonso et al. (1994) (como se citó en Sotillo, 2014), en busca de conocer cuáles son los estilos de aprendizaje del aula (Anexo 1).

La inteligencia o los rasgos que determinan la inteligencia de los niños/as y adolescentes son medidos a través de numerosos instrumentos. No obstante, la dificultad surge cuando se habla de los estilos de aprendizaje, pues es muy escaso el número de instrumentos que reporten información sobre ellos de manera rápida y sin necesidad de especialistas (Sotillo, 2014).

El cuestionario anterior surge de una adaptación del original, para realizar esta adaptación se seleccionaron 40 de los 80 ítems del Cuestionario de los Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA, 1994), correspondiéndose cada 10 de ellos con cada uno de los cuatro rincones que conforman el método REAPSES. Posteriormente, se añadió un ítem más a cada grupo de 10. Cabe destacar que se realizaron adaptaciones del estilo del lenguaje para acercar el cuestionario lo máximo posible a los individuos más jóvenes (Sotillo, 2014).

No obstante, este cuestionario tiene en cuenta las características psicológicas del alumnado cuya edad comprende entre los 9 y los 14 años, por tanto, no ha podido ser aplicado en esta aula, al ser un alumnado cuya edad se encuentra entre los 7 y los 8 años, con predominancia en la primera.

Por tanto, se realizó una adaptación de este cuestionario configurando una hoja muy sencilla con tres preguntas que debían responder, teniendo en cuenta al mismo tiempo, las condiciones que se dan en el aula tanto de tiempo disponible como las relacionadas con las necesidades que presentan dos alumnas, una de ellas con TDAH la cual no sabe leer ni escribir

todavía y otra de ellas disléxica. Por ello cada pregunta está acompañada de pictogramas extraídos de ARASAAC o de imágenes que faciliten su comprensión (Anexo 2).

Al comenzar la sesión se repartió dicho cuestionario con el fin de conocer en qué punto del aprendizaje se encontraba el alumnado, así como para conocer cuáles eran sus preferencias en relación con los cuatro estilos de aprendizaje. Posteriormente, se les pasó nuevamente el mismo cuestionario, en busca de conocer si había habido algún cambio en sus respuestas y preferencias tras la sesión.

### **3.1.2. Observación**

Cabe destacar, que a lo largo de la sesión se utilizará como instrumento de evaluación y como herramienta de recogida de datos y resultados, la observación y anotación del transcurso de la sesión, y de su impacto en el alumnado.

## **3.2.NECESIDADES DETECTADAS**

En la clase hay 20 alumnos, 10 chicas y 10 chicos, las mesas están distribuidas por grupos de cuatro miembros, teniendo un total de cinco equipos. La manera en la que se ha realizado la distribución del alumnado ha sido tratando de combinarlos de manera efectiva, enriquecedora y equitativa, intentando que sea óptima para su desarrollo íntegro.

En la realización de actividades y tareas se trata de mantener en todo momento esta distribución en grupos, intentando siempre extrapolarla fuera del aula, potenciando continuamente el aprendizaje cooperativo y la cohesión del grupo.

- Características socio-personales:

El clima de aula es positivo, existiendo una cohesión entre todo el alumnado, sin ninguna incidencia ocasionada por signos de discriminación de ningún tipo. La situación personal de cada alumno y alumna es diferente, existiendo algunas más semejantes y positivas que otras. En términos generales las familias tienen estudios superiores y parecen bastante comprometidas y colaborativas con el colegio y con las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El nivel de la clase en general es medio encontrando casos en los que es superior y otros en los que es inferior, existiendo alguna necesidad específica o dificultad.

En lo que respecta al ámbito social del grupo-clase se encuentran algunos subgrupos de amistad y cierta preferencia. Sin embargo, se relacionan positivamente entre todos/as y pueden interaccionar sin ninguna dificultad. Esto se debe a que este año es el primero que están juntos en la misma clase ya que les cambian cuando pasan a segundo de primaria, por ello, los que llevan en el mismo grupo desde infantil o hacen alguna extraescolar juntos tienden a juntarse más.

Por último, dos aspectos muy destacables son el alto nivel de creatividad e imaginación que presentan, participando activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo ideas constantemente. Por otro lado, la gran autonomía e iniciativa individual que presentan a la hora de afrontar las diferentes tareas y actividades. Muestran un enorme entusiasmo por el área artística y las manualidades.

- Aspectos cognitivos

Las características a nivel cognitivo del grupo-clase son adecuadas y acordes a la edad y curso en el que se encuentran. Si bien es cierto que existen casos de alumnos que tienen ciertas necesidades específicas de apoyo educativo. Encontramos la presencia de tres alumnos ACENEAES (alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo). Teniendo una de ellas una adaptación curricular significativa en el área de lengua y matemáticas.

La primera de las alumnas presente un nivel extremadamente bajo en relación a su cognición y a la lecto-escritura. Muestra enormes dificultades para seguir el ritmo del resto de la clase, interrumpiendo constantemente, ya que todavía no sabe leer ni escribir con fluidez, identifica los números en un rango del 1 al 20. Muestra una escasa capacidad de atención y concentración junto a una distracción continua. Los gustos e intereses que manifiesta son avanzados para su edad. Recientemente ha sido diagnosticada con déficit de atención e hiperactividad.

El alumno está siendo estudiado como posible candidato a tener altas capacidades, por lo tanto, su nivel académico en todas las áreas es muy elevado. Mostrando una gran madurez a la hora de tratar temas que serían más propios del mundo adulto, sus intereses y sus gustos también son maduros para su edad. Sin embargo, a nivel emocional le cuesta mucho gestionar sus emociones, especialmente la frustración y la tensión de trabajar con un tiempo limitado. A la hora de relacionarse también muestra incompreensión en algunas ocasiones cuando no tiene la razón ya que siempre quiere hacer las cosas como él dice, no obstante, está muy integrado en el grupo. En muchas ocasiones se muestra distraído en clase, pero no pierde el hilo de las explicaciones ni necesita orientación a la hora de realizar las actividades.

Por otro lado, la tercera de las alumnas es disléxica pues produce muchas omisiones, contaminaciones, inversiones... No obstante, sigue el ritmo de clase, su familia está muy implicada y en constante comunicación con el centro y la maestra.

- Características a nivel lingüístico

En general el nivel lingüístico es medio-alto, especialmente en la comunicación y expresión oral, siendo inferior en la producción escrita, en la cual cometen errores de tipo

arbitrario, categórico y contextual, si bien es cierto, que son propios de su edad. Actualmente, se encuentran aprendiendo el uso de la mayúscula y minúscula, junto a las reglas de puntuación.

En lo que a la caligrafía se refiere, existen casos en los que el alumnado destaca muy positivamente y otros en los que los que menos. En general es ligada, proporcionada, intentando que interioricen el hecho de respetar los márgenes cuando escriben.

Se potencia el diálogo, el debate, la expresión oral, la reflexión grupal en voz alta y el intercambio respetuoso de ideas, en busca de fomentar la mejora de las competencias lingüísticas y el enriquecimiento del vocabulario.

Las alumnas mencionadas anteriormente presentan dificultades en esta área. En el caso de la alumna TDAH, actualmente, no sabe leer ni escribir con fluidez, reconociendo las vocales y con dificultades algunas consonantes. La alumna disléxica comete errores de omisión, contaminación, sustitución... propios de su condición, es especialmente en la escritura mediante dictados.

El alumno susceptible de un diagnóstico con altas capacidades presenta dificultades para seguir el ritmo en la realización de actividades, aunque por “elección”, ya que tal y como dice él mismo, quiere hacer la mejor caligrafía posible y responder de forma correcta. Muestra un nivel de lecto-escritura muy alto, así como una metacognición a la altura, lo que le lleva a corregir sus propios errores, junto una madurez elevada a la hora de escoger la temática de sus producciones escritas.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1. INTRODUCCIÓN**

A continuación, se va a desarrollar el diseño de una propuesta de intervención para una sesión de tutoría en una clase de 2º de primaria. Esta clase pertenece a un centro concertado de Zaragoza.

Se ha considerado interesante la realización en estas circunstancias ya que en el aula hay una alumna con TDAH y un alumno con posible diagnóstico de altas capacidades, por lo que al tratarse de una propuesta para alumnado con doble excepcionalidad se considera una oportunidad interesante para conocer de primera mano cómo de efectiva sería su aplicación en un contexto real.

Se ha aprovechado que están trabajando la inteligencia emocional como hilo conductor para desarrollar la intervención. Se trata de una sesión en la que se va a utilizar la metodología innovadora de REAPSES, para trabajar la frustración. La emoción ha sido seleccionada tras investigar sobre los rasgos más característicos de las personas con doble excepcionalidad, encontrando entre ellas la baja tolerancia a la frustración.

Además, se ha optado por utilizar la aplicación Lockee.fr ya que tras una investigación sobre los rasgos comunes y las mejores metodologías e instrumentos para desarrollar con este tipo de alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha observado que las TICs son una buena herramienta.

Finalmente, en todo momento el objetivo común de los rincones es la elaboración de un esquema sobre la emoción y su gestión, ya que este tipo de alumnado, además, necesita que se le proporcionen ayudas para desarrollar sus propias técnicas de estudio.

## **4.2. OBJETIVOS**

Los objetivos que se pretenden alcanzar tras la realización de esta investigación son:

- Conocer las preferencias por los diferentes estilos de aprendizaje en el alumnado con altas capacidades y déficit de atención e hiperactividad.
- Conocer las preferencias por los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado en general.
- Observar en qué medida el método REAPSES sirve para trabajar la gestión de la frustración.
- Investigar sobre esta condición de doble excepcionalidad y su relación con la inteligencia emocional.
- Diseñar una posible propuesta de intervención.
- Analizar los resultados y establecer comparaciones con el marco teórico de referencia.

## **4.3. MÉTODO**

La investigación que se ha realizado es de tipo etnográfico y descriptivo. Es etnográfica por que se ha realizado un estudio sobre un grupo de personas determinado, en este caso la clase de segundo de primaria durante un periodo de tiempo. Cabe destacar que se trata de una metodología abierta y flexible que permite una inmersión en el contexto. Al mismo tiempo, es descriptiva debido a que se utiliza unos cuestionarios como herramienta para recopilar datos (Córdoba et al., 2006).

## **4.4. TEMPORALIZACIÓN**

La puesta en práctica de la intervención y, por tanto, la investigación que fundamenta este trabajo tuvo lugar en un aula de segundo de primaria, compuesta por 20 alumnos y alumnas, cuya edad comprendía entre los 7 y los 8 años, siendo el centro escogido para esto un colegio concertado de Zaragoza.

En el grupo encontramos una diversidad de ritmos de aprendizaje, destacando especialmente tres alumnos, por altas capacidades, por diagnóstico de TDAH y por dislexia,

los cuales han sido descritos anteriormente con más profundidad. Se trata de un grupo con un nivel medio, bastante participativo y dinámico. Durante las horas de tutoría trabajan actividades en busca de potenciar la inteligencia emocional por ello, se consideró como una buena oportunidad trabajar la frustración, emoción cuya gestión genera ciertas dificultades, a través del método REAPSES (Tabla 6).

**Tabla 6.**

*Temporalización de la propuesta. Elaboración propia.*

Número de sesiones	Asignatura durante la que se va a realizar	Hora en la que tienen lugar las sesiones	Rincones realizados	Tiempo estimado para cada rincón	Hora a la que tuvo lugar el rincón
1	Tutoría	11:00h a 11:45h	Encuesta inicial	5 minutos	11:00h a 11:05h
			Rincón activo	20 minutos	11:05h a 11:25h
			Rincón reflexivo	20 minutos	11:25h a 11:45 h
2	Inglés	11:45h a 12:30h	Rincón pragmático	20 minutos	11:45h a 12:05h
			Rincón teórico	20 minutos	12:05h a 12:25h
			Encuesta final	5 minutos	12:25h a 12:30h

#### 4.5. PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO

Se plantean 3 fases para el desarrollo de la propuesta de intervención sobre la buena gestión de la frustración: Fase inicial, fase durante y fase final, estas se van a explicar detalladamente a continuación:

##### FASE INICIAL

- Recopilación y búsqueda de información teórica relacionada con la doble excepcionalidad y el método REAPSES.
- Diálogo con el centro escolar para la aplicación en una de sus aulas de la propuesta.
- Elaboración del cuestionario que realizará el alumnado previamente y tras la propuesta.
- Cumplimentación del cuestionario diseñado para el aula de 2 de primaria donde se llevará a cabo la actividad.

### FASE DURANTE (Anexo 3)

- Elaboración de una propuesta que se adapte a dos sesiones de 45 minutos, sobre el trabajo de una emoción con el objetivo de educarles en la inteligencia emocional, en concreto se escoge la frustración por ser susceptible de trabajar con el alumnado con doble excepcionalidad.
- Cada rincón tiene un color debido a que se utiliza la técnica del semáforo a través de los rincones de estilos de aprendizaje

Antes del comienzo de los rincones se presentará al alumnado en la pizarra digital la pantalla de la aplicación Lockee.fr. Se les dirá que la mascota de la clase está en apuros, dándoles la consigna de que deben estar muy atentos/as para llegar a resolver el acertijo final, y así poder ayudarle a resolver y comprobar que contiene la siguiente pantalla.

#### ○ ***Rincón activo (rojo)***

**Tiempo: 20 minutos**

#### **Objetivos:**

- Comprensión del concepto de la frustración
- Análisis de la emoción
- Identificación de situaciones que les generen esta emoción
- Interactuar con los compañeros y compañera
- Fomentar participación activa del alumnado

#### **Material (Anexo 4):**

El material necesario para la realización de esta actividad es:

- Un bote de plástico
- Lágrimas de papel
- Lapiceros
- Folio blanco tamaño A4 con parte de la palabra FRUS de color rojo

#### **Metodología:**

Para comenzar se establecerá un debate grupal sobre qué es la frustración y algunos ejemplos de situaciones en las que se ha experimentado esta emoción, con el propósito de darla a conocer entre el alumnado.

Posteriormente, se va a realizar un bote de la frustración, para ello se les repartirá varias lágrimas de papel a cada alumno/a del rincón, en ellas deberán escribir de forma individual qué situaciones les producen frustración.

Al mismo tiempo, cada vez que metan una de las lágrimas de papel escritas en el bote, colorearán un trozo de la palabra en rojo. El bote se dejará situado en la mesa de la profesora abierto con el objetivo de que vayan llenándolo libremente, simbolizando la libertad de expresar y sentir las emociones. Cabe destacar que se dirá al alumnado que puede dibujar en las lágrimas en lugar de escribir, en busca de atender a la diversidad existente en la clase, y cubrir las necesidades que presentan las alumnas, disléxica y con TDAH, en relación al área lingüística.

### **Trabajo final:**

- Obtener un bote de la frustración elaborado de forma cooperativa y grupal, que permita aprender a identificar esta emoción y a aceptarla.
- La comprensión plena de los alumnos y alumnas sobre esta emoción, aprendiendo a identificarla cómo usual en diferentes situaciones de su vida diaria.
- Favorecer su expresión oral y escrita, al tiempo que se plantea como un reto el hecho de elaborar un producto final entre todos y todas.
- Al terminar la actividad el grupo pegará el cartel en la pizarra y colocará el bote debajo conteniendo todas las situaciones que la producen, comenzando de esta forma a elaborar un esquema sobre esta emoción.

#### ○ *Rincón reflexivo (amarillo)*

**Tiempo: 20 minutos**

### **Objetivos:**

- Identificar que situaciones generan ciertas emociones en el alumnado
- Aprender de forma lúdica
- Entender y comprender la diferencia entre necesidad y deseo
- Comprender que no todo está bajo nuestro control

### **Material (Anexo 5):**

- Una oca
- Folio blanco tamaño A4 con parte de la palabra TRA de color amarillo
- Vídeo sobre la frustración

### **Metodología:**

Para comenzar se entregará un tablero que contiene una oca de las emociones y aficiones. El alumnado deberá jugar, compartiendo situaciones o gustos personales que generan en ellos diferentes reacciones. Finalmente, se proyectará un vídeo sobre la frustración y se hará una reflexión en grupo sobre sí las cosas que nos apasionan y que tal vez no salen como se espera



o quiere, hace que las veamos como fracasos o más bien como retos a superar, tratando de extrapolar esto al resto de situaciones a las que hay que hacer frente a lo largo de la vida que nos pueden generar frustración y que no está a nuestro alcance controlarlas. Por último, pegarán el cartel amarillo en la pizarra y colocarán debajo la oca de las emociones, continuando con el esquema anterior.

### **Trabajo final:**

- Obtener una reflexión en grupo sobre las aficiones y fracasos o retos
- Comprender que hay cosas que no dependen de ellos el conseguirlas, hay veces que el esfuerzo no indica que salga como uno quiere.
- Haber adquirido un aprendizaje a través de un juego.
- Haber conocido mejor al resto de compañeros/as y a uno/a mismo/a.
- Tener la sílaba TRA pintada de color amarillo.
- Continuar con la elaboración de un esquema.

- *Rincón pragmático (verde)*

**Tiempo: 20 minutos**

### **Objetivos:**

- Elaborar una botella de la calma
- Aprender la gestión de las emociones a través de la técnica de respiración
- Identificar nuestras propias reacciones frente a determinada emoción
- Trabajar la expresión oral y escrita
- Fomentar la participación activa y las destrezas motoras

### **Material (Anexo 6):**

- Folio blanco tamaño A4 con parte de la palabra CIÓN de color verde
- Botella de plástico de agua
- Purpurina
- Cola transparente
- Colorante alimentario.
- Post it de color verde
- Rotuladores

### **Metodología:**

Inicialmente elaborarán de forma individual una botella de la calma, para ello les daré una serie de instrucciones esenciales para su elaboración, las cuales son:

- Echar agua templada hasta la mitad de la botella

- Añadir dos cucharadas grandes de pegamento
- Verter unas cuantas cucharas de postre de purpurina
- Remover de forma enérgica para conseguir que este bien mezclado
- Finalmente, se le añade el colorante, más agua y cerramos la tapa

Una vez, tengan elaborada todos y todas las botellas de calma, se explicará la técnica de relajación que consiste en agitar la botella, y mirarla respirando hondo y despacio, concentrándose en cómo se mueve el líquido y los elementos del interior de la botella, una vez está quieta.

Finalmente, se les pedirá que en los post.its verdes escriban cómo es su reacción ante la frustración, pudiendo recurrir a las situaciones del bote de la frustración generado anteriormente. Una vez, las hayan escrito, deberán arrugar los post.its como símbolo de un cambio en sí mismo, y un cambio de actitud ante esta emoción.

Por último, deberán pegar la hoja con la parte de la palabra en verde en la pizarra pudiendo colocar allí algunos de los post.its que han escrito (arrugados simbolizando una nueva etapa). Es importante mencionar que se dirá al alumnado que pueden dibujar o representar corporalmente, si lo prefieren antes que escribir para poder satisfacer las necesidades de las alumnas con dislexia y con TDAH, la cual posee un desconocimiento de la lecto-escritura.

### **Trabajo final:**

- Haber sido capaces de seguir unas instrucciones determinadas sobre la elaboración de un producto final.
- Haber manipulado una serie de materiales que les resultan familiares, por ser de su vida diaria, pero que hasta el momento no habían combinado para crear una botella de la calma.
- La asimilación de la técnica de la relajación mediante el uso de la botella de la calma y la regulación de la respiración.
- La capacidad de identificar sus reacciones, así como el desarrollo de la capacidad crítica para reflexionar sobre sí son adecuadas.
- Haber despertado el interés por generar un cambio en sí mismos.

#### **• Rincón teórico**

**Tiempo: 10 minutos**

#### **Objetivos:**

- Adquirir las herramientas adecuadas para la gestión de las emociones, en concreto, de la frustración.
- Comprender las técnicas que se les proporcionan.

- Comprender los conceptos de necesidad y deseo, así como la diferencia entre ellos.
- Interiorizar la reflexión sobre por qué no debemos frustrarnos o reaccionar de forma negativa ante situaciones que son más deseo que necesidad.
- Ser capaces de resolver la sopa de letras que proporciona estas herramientas.
- Desarrollar el trabajo en equipo y el espíritu de iniciativa.

**Material (Anexo 7):**

- Herramientas para gestionar la frustración plasmadas en una sopa de letras
- Lapiceros
- Aplicación Lockee.fr

**Metodología:**

Inicialmente se hará una reflexión grupal sobre la necesidad y deseo, para tratar de comprender el por qué a veces nos enfadamos cuando no conseguimos algo que queremos, sí realmente no necesitamos esa cosa. Llegando a reflexionar sobre el comportamiento de cada uno de ellos y ellas, y lanzando propuestas de cómo mejorar.

Posteriormente, se les repartirá la sopa de letras en la que tendrán que encontrar una serie de palabras que constituyen las técnicas que se les proporcionan para hacer frente y gestionar la frustración, llegando a comprender que no es malo sentirla siempre y cuando seamos capaces de gestionarla correctamente.

En lo que a la atención a la diversidad se refiere, la alumna disléxica trabaja constantemente las sopas de letras por ello, puede ser muy enriquecedora la actividad. Para la alumna con TDAH, el hecho de realizar la actividad en grupo le ayudará a cubrir las necesidades que le pueda generar la actividad.

**Trabajo final:**

- Resolución de la sopa de letras, con el desarrollo de la capacidad de lecto-escritura que ello supone.
- Reflexión sobre la necesidad y el deseo, así como la diferencia entre ellas.
- Comprensión del impacto que genera en nuestras vidas no tener clara esta diferencia, llegando a conceder más importancia al deseo que a la necesidad.
- Adquisición de una serie de herramientas para gestionar la frustración, extrapolables a otras emociones.
- Haber sido capaces de identificar nuestras reacciones en ciertas ocasiones y sí su magnitud se corresponde a la realidad.

Por último, se lanzará al grupo la pregunta de: ¿qué colores hemos utilizado hoy? En la pizarra, encontraremos un esquema configurado por los carteles que hemos ido pegando, que contendrá la palabra frustración, escrita en tres colores: Rojo, amarillo, verde.

El alumnado debe de comprender que ese es el código que tienen que insertar en la aplicación de lockee.fr, la cual estará proyectada en la pizarra. De esta forma, tres personas elegidas al azar deberán de salir e insertar, cada uno de esos colores con el orden que está en la pizarra, y que deben de adivinar.

Cuando lo hayan resuelto, se les explicará que esta combinación es la técnica del semáforo, la cual consiste según Fernández Del Castillo (2016) en que cuando a una persona le sobreviene una emoción, esta debe parar (color rojo), pensar (amarillo) de dónde viene o qué sentimientos genera, y finalmente actuar (verde) utilizando las estrategias o técnicas que posea para gestionarla. Esto extrapolado a la propuesta de intervención presente se encuentra reflejado en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Técnica del semáforo aplicada a la propuesta. Información extraída de Fernández Del Castillo (2016). Elaboración propia.*



Brindándoles de esta forma, una herramienta para gestionarse emocionalmente ante las diferentes situaciones a las que tengan que hacer frente a lo largo de su vida, recalcando que es muy importante, parar, pensar y actuar, en lugar de dejarse llevar por la emoción que en ese momento les sobreviene.

Cabe destacar, que esto se les presentará como un acertijo como ya se ha mencionado con anterioridad, cuya resolución implicará una imagen de toda la clase abrazada, con la que se pretende captar su interés y promover los abrazos, su importancia y su función reguladora de nuestras emociones, fomentando de esta manera que todos y todas terminen la actividad abrazándose los unos a los otros.

## **FASE FINAL**

Para finalizar la propuesta los alumnos y alumnas rellenarán nuevamente la encuesta inicial, para conocer cómo de efectiva ha sido la sesión sobre la frustración a través del método REAPSES. Además, se realizará una actividad sencilla de valoración grupal en busca de conocer el feed-back del alumnado.

### **4.6.EVALUACIÓN**

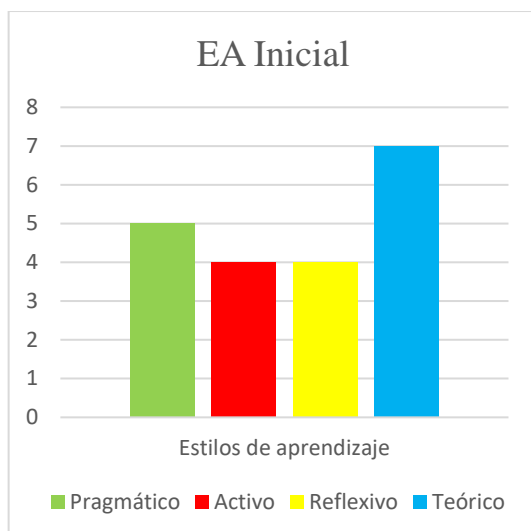
Para llevar a cabo la evaluación de la propuesta se van a utilizar una serie de instrumentos:

- **Encuesta inicial:** será igual que la final. Constará de 3 ítems, se utilizará para evaluar las preferencias de estilos de aprendizaje del alumnado y su conocimiento sobre la gestión de la frustración.
- **Encuesta final:** es igual que la inicial, y sirve para obtener un contraste entre el punto de partida inicial y el final, en busca de dar respuesta a los objetivos fijados.
- **Escala de valores** para registrar los datos sobre la participación y actitud del alumnado, esta constará de 7 ítems que serán puntuados del 1 al 4 (Anexo 8).

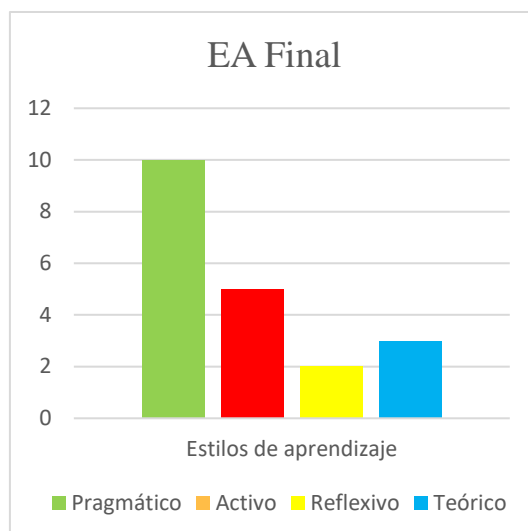
Además, al finalizar la sesión se hizo una valoración común mediante una actividad, la cual consistía en que pasándose una pelotita de goma tenían que decir cuando la tenían en las manos, una palabra o frase corta dando su opinión sobre la sesión realizada, podía ser desde un adjetivo hasta una frase diciendo qué era lo que más les había gustado, o lo que menos. De esta forma, de manera dinámica, sencilla y adaptada a las necesidades de todo el alumnado se obtuvo un feed-back sobre la intervención. Al mismo tiempo, que se potenció la actitud crítica y la capacidad de razonamiento del alumnado.

## **5. RESULTADOS**

Basándonos en los objetivos que fueron fijados inicialmente como propósito de esta investigación, utilizando como instrumentos principales de recopilación de información las encuestas, y la observación directa, se han obtenido una serie de datos. En relación con el objetivo, conocer las preferencias de los Estilos de Aprendizaje (EA) del alumnado en general, tras el análisis de las encuestas respondidas antes (inicial) y después (final), se encuentra lo siguiente (Gráfica 1 y 2):



**Gráfico 1.** *Preferencias del alumnado sobre los estilos de aprendizaje inicial.*



**Gráfico 2.** *Preferencias del alumnado sobre los estilos de aprendizaje final.*

Tras la visualización de estos gráficos surgen una serie de aspectos muy relevantes de comentar:

Por un lado, en lo relativo a los datos del gráfico 1, el cual se elabora a partir de las respuestas a la encuesta que se realiza antes de los rincones, se observa como el alumnado muestra una clara preferencia por el estilo de aprendizaje teórico seguido del estilo pragmático.

Por otro lado, en lo relativo a los datos del gráfico 2, el cual recoge las respuestas de la encuesta realizada una vez desarrollados los rincones, se comprueba una variación en los resultados, ya que ahora la preferencia de la mayoría de los alumnos y alumnas está en el estilo pragmático con 10 alumnos/as, el estilo activo con 5 alumnos/as, le sigue el teórico con 3 alumnos/as y finalmente se encuentra el reflexivo con 2 alumnos/as.

Con respecto a otro de los objetivos fijados, conocer las preferencias por los estilos de aprendizaje del alumno y alumna con altas capacidades y TDAH, se pudo a través de la observación y encuestas, comprobar varios aspectos:

- El alumno con altas capacidades inicialmente escogió la actividad perteneciente al rincón reflexivo, sin embargo, durante el desarrollo de los rincones se pudo comprobar como esta actividad no terminaba de gustarle ya que tiene una baja tolerancia a la frustración, así como a perder en los juegos o debatir con el resto de las personas. Cuando no está de acuerdo con algo estalla en llanto, pero no es capaz de comunicarlo o ponerse de acuerdo con la persona, sino que reacciona intensamente. Por ello, el juego de la oca, no terminó de gustarle del todo, llegando a exteriorizarlo en alguna ocasión ya que hubo algún conflicto con el resto de compañeros/as.

Se comprobó que estaba muy cómodo y se desenvolvía a la perfección en el rincón teórico pues se le vio muy motivado, tomando la iniciativa de encontrar todas las herramientas en la sopa de letras. Además, él mismo en la encuesta final y en la actividad de feed-back comunicó lo mucho que le había gustado la actividad.

- La alumna con TDAH inicialmente mostró una preferencia clara por el rincón reflexivo, no obstante, una vez realizada la sesión se pudo comprobar una clara preferencia por el rincón pragmático ya que pudo moverse libremente, no debía de estar estática. Tiene una parte muy creativa por ello, el poder mezclar y experimentar diferentes colores, y materiales para elaborar la botella de la calma despertó en ella un gran interés captando su atención al completo.

Se le vio muy orgullosa de su creación y reportó lo mucho que le había gustado ya que se lo enseñaba a todo el mundo. Un aspecto que me sorprendió mucho fue el hecho de que, en la actividad perteneciente al rincón activo, la alumna se mostró muy participativa. Enseguida comprendió el concepto de frustración, llegando a pedir más papeles para explicar más experiencias, si bien es cierto, que todas giraban en torno a la misma actividad que era montar en bicicleta.

El objetivo de enseñar al alumnado a gestionar la frustración pudo verse completo al producirse una cierta variación entre los datos reportados por la encuesta inicial y los reportados por la encuesta final. Podemos observar estas modificaciones (Gráfica 3 y 4):



**Gráfico 3.** Encuesta inicial (EInicial) gestión de la frustración (GF).



**Gráfico 4.** Encuesta final (EFinal) gestión de la frustración (GF)

En ambos gráficos se observa una variación notable en la cantidad de alumnos/as que al principio dice que no sabe gestionar la emoción y que al final contesta que sí que sabría, aumentando el número de 6 a 17. Cabe destacar, que a la hora de realizar la encuesta en este

apartado el alumnado fue diciendo en voz alta como actúan cuando esta emoción les invade y como docente les decía sí sabían o no, ya que al principio cuando la fueron a realizar de manera autónoma muchos consideraban que sabían gestionarla si por ejemplo lloraban o se enfadaban hasta que la situación cambiase.

A la hora de realizar la encuesta final ocurrió lo mismo, se tuvo que ir diciendo en voz alta cómo afrontarían una situación que les diese rabia para comprobar si habían adquirido o no, algunas técnicas para gestionarla adecuadamente.

Además, posteriormente, se produjo una ocasión en la que el alumno con altas capacidades sintió mucha frustración por no poder guardar todas las cosas en el tiempo dado que no las estaba colocando bien en la mochila. Al principio, su frustración la canalizó de forma desmesurada: llorando, dando golpes.... Sin embargo, de forma imprevista comenzó a utilizar la botella de la calma junto a algunas estrategias para gestionar la situación y la invasión de esta emoción en su cuerpo.

En lo que respecta a lo observado en cada rincón, en el activo el alumnado en general se mostró muy participativo, reflejando ideas bastante maduras para su edad como fueron: que les generaba frustración que un círculo no les saliese bien al dibujarlo, no saber montar en bicicleta, discutir con sus padres o perder un partido, entre otras. Llegando a pedir más papel para escribir diversos ejemplos, sorprendiéndome gratamente la participación de algunos alumnos que muchas veces prefieren abstenerse de participar en este tipo de actividades.

El rincón reflexivo fue el que más les motivó especialmente al principio, por el hecho de jugar a la oca, ya que la base lúdica es la que rige su interés en este momento. Sin embargo, la parte de reflexión entre deseo y necesidad fue la que quizás menos les llamó la atención debido a que todavía están desarrollando su capacidad reflexiva. Por ello, surgieron muchas dudas como: “¿querer ganar un partido es deseo o necesidad?”, “si me gusta mucho el chocolate ¿querer una tarta es deseo o necesidad?”.

El rincón pragmático fue en el que mayor caos hubo, era el que mayor cantidad de materiales implicaba. Comprobándose el fomento de la creatividad e imaginación del alumnado. Este pese a que en ocasiones no fue muy cuidadoso en el uso de los materiales, estaba realmente entusiasmado e imaginativo. Además, al final de la actividad se realizó una explicación de cómo se usaba la botella de la calma, ya que, al principio, los alumnos/as sólo la agitaban rápidamente.

Por último, el rincón teórico les encantó por tener que hacer una sopa de letras, pues les encanta realizarlas, esto fue uno de los incentivos para el diseño de la actividad. Todos los



equipos acabaron a una velocidad parecida y el rincón gustó mucho debido a que implicaba la resolución del acertijo del lockee.fr.

Los resultados observados en cada uno de los cuatro rincones se recogen en la figura 2, en busca de destacar los aspectos más importantes:

**Figura 2.**

*Resultados de cada uno de los rincones del método REAPSES. Elaboración propia.*

ACTIVO	REFLEXIVO	PRAGMÁTICO	TEÓRICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnado muy participativo</li> <li>• Ideas bastante maduras</li> <li>• Más papel para escribir diversos ejemplos.</li> <li>• Participación- alumnos poco participativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caótico</li> <li>• Fomento de la creatividad e imaginación.</li> <li>• Alumnado muy motivado y poco cuidadoso</li> <li>• Al final, explicación del uso de la botella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gran motivación por la oca.</li> <li>• Reflexión con menor atención.</li> <li>• Surgieron dudas debido a la comprensión parcial del entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les encantó por la sopa de letras.</li> <li>• Partir de sus intereses.</li> <li>• Todos los equipos con una velocidad similar.</li> <li>• Motivación por Lockee.fr.</li> </ul>

Finalmente, las medidas que se tomaron en relación con la atención a la diversidad fueron muy efectivas permitiendo a todo el alumnado participar de forma activa en todas las actividades y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el rincón activo y reflexivo, la alumna con TDAH decidió dibujar en lugar de escribir, y la alumna disléxica escribió en los dos. La sopa de letras a la alumna disléxica no le generó grandes dificultades y le resultó muy motivante. Por otro lado, la alumna con TDAH participó activamente ayudándose de sus iguales. Además, adaptarles las encuestas inicial y final, con pictogramas facilitó su lectura y comprensión, por tanto, la rellenaron sin ningún tipo de dificultad.

## 6. CONCLUSIONES

Tras la realización y puesta en práctica de la propuesta en el contexto de un aula real, se han extraído una serie de resultados recogidos en el apartado anterior. Esto ha permitido extraer una serie de conclusiones basadas en los objetivos que rigen este trabajo y en las bases teóricas sobre las que se asienta, entre las que se pueden destacar:

En relación con el primer objetivo “Conocer las preferencias por los diferentes estilos de aprendizaje en el alumnado con altas capacidades y TDAH”, se establece que la alumna con déficit de atención e hiperactividad tiene una clara tendencia hacia el rincón pragmático mientras que el alumno con altas capacidades opta por un estilo de aprendizaje teórico. En el

caso de la primera alumna puede deberse a que se trata de una actividad que no es estática, estando en continuo movimiento, experimentando y relacionando la teoría con la práctica. En el caso del segundo alumno su preferencia se puede atribuir a que es una actividad que le permite ser metódico, concentrarse y tratar de resolver un desafío que se le ha propuesto.

En relación con el segundo de los objetivos, “conocer las preferencias por los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado en general”, se ha encontrado que tras la implementación de la propuesta, 10 alumnos/as optan por un aprendizaje pragmático, que 5 alumnos/as optan por un estilo activo, 2 de ellos y ellas por un estilo reflexivo y los 3 restantes por un estilo de aprendizaje teórico. En los gráficos que reflejan la información y permiten establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en la encuesta final y en la inicial, se observan unas variaciones. Los datos del gráfico 1, pueden deberse a que gran parte de ellos y ellas tienen un gran interés por las sopas de letras, por ello, cuando se les plantea en la encuesta inicial esta actividad la eligen pensando que es la que les va a gustar. Además, que el siguiente estilo de aprendizaje más escogido sea el pragmático puede atribuirse a que es una clase en la que las manualidades y la creatividad despiertan una gran motivación, por ello, fue una de las actividades más escogidas, 5 alumnos/as.

En el caso del gráfico 2, los motivos que pueden respaldar y dar respuesta a esos resultados podrían ser: que la mayoría no sabían bien lo que era la botella de la calma por ello no lo escogieron en la encuesta inicial, que una vez realizadas las actividades de cada rincón los estudiantes son capaces de decidir cuál es el estilo de aprendizaje que prefieren. Por otro lado, Gallego (2010) (como se citó en Campo, 2014) defiende que podría atribuirse al hecho de que la etapa de edad en la que se encuentran estos niños/as está caracterizada por un autoconcepto en formación el cual supone que los niños y niñas tienden a describirse por sus rasgos externos, sus logros y fracasos aparentes, configurando una descripción global de sí mismos. Siendo este un motivo por el cual el alumnado se deja guiar en un primer momento por lo que le despierta la idea de la actividad y no por lo que cree que le gusta más o en lo que se desenvuelve mejor.

El tercer objetivo “observar en qué medida el método REAPSES sirve para trabajar la gestión de la frustración” puede ser argumentando teniendo en consideración el aumento reflejado en los resultados de la cantidad de alumnos y alumnas que tras haber participativo en la implementación reconocen haber adquirido conocimientos y herramientas para gestionar dicha emoción. Podemos establecer que el método REAPSES ha supuesto un aumento en el conocimiento del 55% del alumnado. De estos datos, podemos deducir que sí que fue una metodología efectiva para trabajar la frustración en el aula y especialmente, en el alumnado

con altas capacidades y TDAH, ya que ambos al inicio no sabían gestionar situaciones que les produjesen esta emoción, y tras la intervención demostraron que sí.

El cuarto objetivo “Investigar sobre esta condición de doble excepcionalidad y su relación con la inteligencia emocional”, se ha podido comprobar lo enriquecedor que sería trabajarla en el aula, ya que esta es definida según Goleman et al. (2021) como la capacidad de las personas para reconocer sus propias emociones y las ajenas, motivando y contribuyendo a que el ser humano gestione bien sus propias emociones y en las interacciones sociales con los demás. Teniendo como beneficios el bienestar a nivel personal, el éxito académico, reducción problemas sociales, favorece la convivencia escolar y la salud mental junto al desarrollo del ser humano (Bustillos et al., 2023).

Por todo esto, siendo conscientes de algunas características mencionadas por Álvarez-Cárdenas et al. (2019) (como se citó en Martínez et al., 2022) nombradas en los apartados anteriores, como son: gestión inadecuada de emociones, autoestima y nivel de confianza en sí mismo bajo, muy baja tolerancia a la frustración, se rinden con facilidad ante tareas académicas de mayor dificultad y experimentan sensaciones de baja eficacia. Se considera que puede ser positivo trabajar con este tipo de personas la educación emocional, en busca de potenciar al máximo su desarrollo íntegro como personas (Vélez-Calvo, et al., 2022).

En relación con el quinto objetivo “diseñar una posible propuesta de intervención” se considera como alcanzado, al haber sido capaz de diseñarla, llevarla a un aula y realizar un análisis de los resultados obtenidos. Desde mi punto de vista como futura maestra, al comienzo de la intervención, sentía que todo era un caos, ya que los niños y niñas, cuando realizan alguna actividad que se sale de lo habitual suelen mostrar un nerviosismo y una energía difícil de controlar. Sin embargo, poco a poco al comprobar que era una gran motivación para todo el alumnado, el cual mostró una participación activa y entusiasmo en todos los rincones, me sentí muy valiente y orgullosa de haber puesto en marcha ese proyecto. Eso sí, siempre agradeciendo la gran labor de la maestra del aula que me ayudó en todo momento.

Lo más enriquecedor fue escuchar las opiniones del alumnado durante la actividad de feed-back ya que todas fueron muy positivas, destacando especialmente la botella de calma, así como sus opiniones posteriores, pues estaban muy entusiasmados diciendo que les había encantado, que querían hacer más sesiones así, lo cual fue reconfortante.

Además, en ocasiones posteriores especialmente en situaciones de juego, en las que mayores conflictos suelen surgir, se comprobó cómo aplicaban la técnica del semáforo, mencionada anteriormente. Demostrando la eficacia de las sesiones diseñadas en busca de potenciar la educación emocional de los niños y niñas.

Finalmente, la mayor garantía de efectividad y resultados positivos de la intervención fueron los comentarios de la maestra del aula. Es un hecho que las sugerencias y opiniones de una profesional con experiencia son de gran valor, incluso más que los datos reportados por las encuestas y observación. Comentó que le había parecido muy buena iniciativa e idea para aplicar en el aula, que es cierto, que ella no tenía un conocimiento cercano o profundo sobre la doble excepcionalidad, pues sabía las características de la condición, pero no tenía un bagaje de conocimiento amplio sobre ello. Comentó que, observando a todos los alumnos y alumnas, los había visto muy motivados e interesados, y que le parecía una metodología muy adecuada para trabajar la inteligencia emocional. También, mencionó que trabajar todas las áreas con esta metodología de forma constante era muy complicado y no sabía si del todo positivo, ya que consideraba que era muy enriquecedora para planificar determinadas sesiones con determinados conocimientos. Eso sí, recalcó que en la educación todo es experimentar, probar, investigar, y sobre todo no perder ni la ilusión ni las ganas de hacer cosas nuevas y aprender.

La sugerencia que hizo fue que debía de ser más organizada a la hora de explicar y plantear los rincones, y que sobre todo debía anticipar al alumnado lo que se iba a realizar, pues esto era muy importante para conceder la libertad de experimentar, pero sin perder los límites del orden de la clase.

El sexto y último objetivo “analizar los resultados y establecer comparaciones con el marco teórico de referencia”, se está intentado cumplir de forma transversal a lo largo de todo el trabajo y especialmente en este apartado, siendo de gran importancia el conocimiento sobre la condición de la doble excepcionalidad, especialmente en el caso de la combinación de altas capacidades y TDAH, por parte de la sociedad y en especial de los futuros docentes. Ya que tal y como dicen Vilarinho-Rezende et al., (2016) existe una gran escasez de estudios e investigaciones sobre esta condición.

Repercutiendo negativamente en el alumnado con dicha condición pues frecuentemente ven sus necesidades insatisfechas, ya que requieren de respuestas a sus dificultades relacionadas con la atención y excesiva impulsividad, al mismo tiempo, que necesitan programas para potenciar el desarrollo de sus capacidades (Álvarez-Cárdenas et al., 2019). Lo que lleva en muchos casos al abandono escolar, según Gómez-Arizaga et al. (2016), uno de los principales motivos de que este tipo de alumnado salga del sistema escolar es la falta de comprensión, empatía y soporte por parte de los profesionales con los que tienen contacto durante su etapa estudiantil.

Desde mi punto de vista como futura docente, considero que en una sociedad en la que se aboga por la inclusión en todos los ámbitos de la vida, el hecho de que una condición cómo

esta sea tan poco abordada y tan desconocida es una forma de exclusión. Yo misma no conocía esta condición hasta que no investigue sobre ella, lo cual no ha resultado fácil debido a la escasez de artículos e investigaciones al respecto. Esto fue lo que me motivo y me desalentó en algunas ocasiones durante el desarrollo de este trabajo. Por todo ello, considero que se ha podido aportar algo por mínimo que sea, al intento de conceder voz a aquellas personas que bajo esta condición están olvidadas o son apartadas del sistema educativo.

En esta línea, es muy importante e interesante tratar el aspecto de qué metodologías utilizar para el abordamiento de este diagnóstico en un aula educativa. Como se ha mencionado anteriormente, el método REAPSES puede ser muy interesante comprobando unos resultados muy positivos. Existiendo, al mismo tiempo, otras opciones muy enriquecedoras, destacadas al inicio de la investigación, como reforzar los hábitos de estudio, las actividades cotidianas, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y el mindfulness (Álvarez-Cárdenas et al., 2019).

En esta línea, algunas herramientas tecnológicas que pueden suponer una buena herramienta para potenciar al máximo desarrollo del alumnado doblemente excepcional son: kahoot, GoConqr, Genially, classdojo, Genially entre otras.

Por otro lado, algunas metodologías innovadoras que pueden constituir nuevas líneas de investigación en busca de aumentar la formación de los docentes y la sociedad, con respecto a la condición en torno a la que gira este trabajo, son: Desing Thinking, Aprendizaje Basado en Retos (ABR), el Aprendizaje Colaborativo (Campelo y Robles, 2022). Así como, el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y flipped classroom, entre otras.

Algunos talleres propuestos y llevados a cabo en el centro escolar CEIP Micaela Sanz Verde, según Torrano, et al., (2021), son: promover los talleres de arte, de estimulación multisensorial, de cuentos, la mesa de luz y las matemáticas de Montessori, los juegos de mesa, aprender la lectoescritura mediante los cuentos y las rimas de Tamara Chubarovsky, o incluso el yoga.

Tras un ejercicio reflexivo llevado a cabo en este trabajo se ha podido llegar a una serie de ideas que determinan los puntos fuertes y débiles de la implementación de la propuesta. Considero interesante resaltarlos en busca de aumentar la utilidad de este trabajo de fin de grado elevándola a un nivel en el que sirva como punto de partida de futuras investigaciones sobre el tema que la rige.

Entre los puntos débiles en los que podrían introducirse ciertas modificaciones encontramos:

La temporalización, inicialmente se iba a destinar una única sesión para el desarrollo en el aula de la propuesta, otorgando diez minutos a cada uno de los rincones. Sin embargo, en el momento en el que se comenzó la sesión se comprobó como diez minutos era un tiempo muy escaso para plantear una actividad, que el alumnado la realizase y otorgarle un cierre completo a la misma. Pues si se hubiese seguido adelante con la duración inicial de cada rincón, los alumnos/as habrían realizado la tarea de forma excesivamente rápida y sin ningún tipo de reflexión o tiempo para pensar y procesar lo que cada actividad requería para que fuese enriquecedora.

Además, en la línea de todo esto debe considerarse que se trata de un alumnado cuya edad ronda entre los 7 y los 8 años, con un nivel de lecto-escritura medio, pues todavía están iniciándose en este aprendizaje. Por ello, las actividades ya implicaban la necesidad de una cierta duración para poder leer y escribir bien. Igualmente, en relación con la atención a la diversidad, el someter al alumnado a una elevada presión generada por un escaso tiempo disponible, tendría efectos negativos en el alumno con altas capacidades, el cual gestiona muy mal la presión.

Por todo ello, se estableció junto con la maestra del aula, dedicarle dos sesiones a la propuesta, aumentando la duración de cada rincón a veinte minutos. Si bien es cierto, que aun así en alumnado de tan escasa edad, el tiempo se queda bastante escaso, por lo que el ritmo de trabajo debe ser medio-alto. Por ello, aunque fue suficiente y aportó un cierto dinamismo, podría ser un aspecto a explorar de cara a futuras implementaciones.

La organización del alumnado también es un asunto relevante y candidato para posibles variaciones. Entendiéndose desde el punto de vista de organizar al alumnado en relación con ciertas tareas, como ir al baño en grupos a llenar la botella de agua para el rincón pragmático. Son acciones que a simple vista pueden parecer sencillas pero que cuando se producen en medio de una sesión, con veinte alumnos y alumnas cada uno de ellos/as diferentes y con poca experiencia profesional, se debe poner mucha atención y sobre todo favorecer un orden. De este modo, se consigue agilizar la sesión, otorgarle libertad al niño/a pero sin perder el control ni la dinámica del grupo-clase.

La preparación previa de los materiales tiene una gran relevancia a la hora de favorecer la obtención de un resultado final positivo. Es una pieza clave preparar bandejas que contengan todos los materiales necesarios para cada rincón y para cada grupo.

La anticipación es otro de los aspectos sobre el que realizar modificaciones y al que se debe dar más protagonismo. Al inicio de la sesión se introdujo el tema de la frustración y se habló de la metodología que se iba a trabajar, diciendo “que iban a trabajar como en infantil,

por rincones”. Sin embargo, es necesario explicar en qué consiste cada rincón y lo que se iban a encontrar en los mismos, en busca de que cuando tuviesen que realizar cada uno de ellos, ya hubiesen tenido una pequeña toma de contacto, aportándoles tranquilidad y sosiego.

Los aspectos positivos que tuvo cada rincón fueron:

- RINCÓN ACTIVO: Leer en voz alta lo que cada alumno/a había escrito, de forma anónima. Haciéndoles sentir que su participación era valiosa, pero se respetaba su intimidad. Proposición de la elaboración de un producto final como es un bote de la frustración creado para todos.
- RINCÓN PRAGMÁTICO: Partir de la posibilidad de fomentar la creatividad y la imaginación del alumnado, a partir de diferentes materiales. Mantener el misterio de qué era la botella de la calma, para que lo fuesen descubriendo poco a poco.
- RINCÓN REFLEXIVO: Utilizar el juego de la oca para aumentar su autoconocimiento y el conocimiento con los demás. Partir de un juego de mesa, lo cual les suele motivar mucho.
- RINCÓN TEÓRICO: Partir de la pasión que muestra el alumnado en general por las sopas de letras. Poner el broche final a los rincones anteriores con la explicación de la teoría del semáforo. Utilizar la foto en la que salían todos ellos y ellas para explicar la importancia y repercusión de los abrazos en nuestro día a día, y en la gestión de las emociones.

Por otro lado, los aspectos que son susceptibles de mejora:

- RINCÓN ACTIVO: Los papeles quizá eran muy pequeños para escribir. Se les podría haber dejado unos más grandes.
- RINCÓN PRAGMÁTICO: Se debería haber estructurado mejor los pasos a seguir, haber llevado embudos para que llenasen las botellas con los materiales y unos manteles, ya que fue un poco caos.
- RINCÓN REFLEXIVO: Se podría haber dedicado un poco más de tiempo a la reflexión sobre el deseo y la necesidad.
- RINCÓN TEÓRICO: Se podría haber diseñado una sopa de letras un poco más compleja, ya que a muchos no les supuso un reto real. Incluso cambiar la sopa de letras por un rompecabezas.

Poniendo el foco de atención en cada uno de los rincones, encontramos una serie de debilidades y fortalezas de cara a aplicar este diseño. Se describen en la Tabla 7, en busca de facilitar visualmente su lectura:

**Tabla 7.**

*Fortalezas y debilidades de cada uno de los rincones. Elaboración propia.*

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
RINCÓN ACTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer en voz alta y de forma anónima.</li> <li>-Valorar su participación.</li> <li>-Respetar su intimidad.</li> <li>-Elaboración producto final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Papeles muy pequeños.</li> </ul>
RINCÓN PRAGMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Base en la creatividad e imaginación.</li> <li>-Uso de diferentes materiales y recursos.</li> <li>-Crear expectativa y misterio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La estructuración fue pobre.</li> <li>-Falta de embudos para verter los materiales.</li> <li>-Ausencia de manteles grandes.</li> <li>-Caótico.</li> </ul>
RINCÓN REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso del juego de la oca.</li> <li>-Fomento del autoconocimiento y vínculo con los demás.</li> <li>-Base en un juego de mesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo escaso para la reflexión.</li> </ul>
RINCÓN TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Partir de los intereses del alumnado.</li> <li>-Explicar la teoría del semáforo.</li> <li>-Uso de la fotografía grupal.</li> <li>-Uso de la aplicación lockee.fr.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sopa de letras demasiado sencilla.</li> <li>-No se generó un reto real.</li> </ul>



Haciendo una valoración de los puntos fuertes que tiene la propuesta se encuentran aspectos como:

Las agrupaciones tanto a nivel de número de miembros en cada grupo como a nivel de las combinaciones realizadas teniendo en cuenta sus características personales. Cabe destacar, que se considera adecuado realizar agrupaciones de cinco niños y niñas, teniendo en cuenta la edad, en busca de garantizar que se ayuden unos a otros y que puedan realizar las actividades a un ritmo adecuado. Al principio, se pensó en realizarlas de forma aleatoria, pero al final junto a la maestra de la clase se llegó a la conclusión de que era mejor agruparlos teniendo en cuenta sus condiciones personales. De esta manera, se logra sacar el máximo potencial de cada niño y niña, lo cual, lleva a pensar que la decisión fue un acierto.

El orden de los rincones fue muy adecuado, pues se comenzó por el rincón activo, después de hizo el reflexivo el cual era en mi opinión, el cual al tratarse de un juego y la posterior reflexión les permitió estar un poco más estáticos. A continuación, se volvió a captar su atención al introducir el rincón pragmático, aportando dinamismo y libertad para experimentar, lo que generó un cierto caos, por ello, el teórico, permitió al alumnado ir controlando su euforia y poder pasar a un aprendizaje más “tranquilo”.

Otro de los puntos fuertes que se considera es la actitud y entusiasmo que debe transmitir en todo momento el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto de forma indirecta, supone una fuente de motivación para el alumnado y capta su interés al comienzo de cada rincón y actividad. Para ello, es muy importante la gestualidad, la expresividad y la modulación de la voz, adoptando diferentes timbres.

Dos decisiones muy acertadas para el desarrollo adecuado y efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron, partir de los intereses del alumnado para el diseño de las actividades de los diferentes rincones como: la creatividad, la variedad de materiales escolares, el juego y la sopa de letras. Por otro lado, el hecho de organizar la sesión pensando en que todos los grupos que eran cuatro (5 miembros), realizasen el mismo rincón a la vez. Pues al ser tan pequeños, era muy probable que fuesen teniendo dudas y quisieran hacer comentarios y aportaciones, por ello, fue muy positivo marcar un ritmo común para todos. De esta manera, se explicó cada rincón de manera grupal, pudiendo realizar aclaraciones generales y mantener el orden del grupo.

La teoría del semáforo, y la construcción de esta de forma lenta y progresiva en cada rincón, al obtener un trozo de la palabra frustración con el color correspondiente, se convirtió en un factor sorpresa que causó sensación. Así lo reportaron los alumnos y alumnas, igualmente

les resultó muy útil para aplicarlo en su vida diaria, ya que tal y como se ha explicado en los resultados lo demostraron en situaciones posteriores.

Utilizar el juego como hilo conductor de toda la sesión, al tener que resolver el acertijo, y en algunos rincones en particular fue un acierto. Partiendo de la base de que el juego es una necesidad vital que presenta el ser humano en la infancia, la cual es esencial para permitir su desarrollo tanto psíquico como físico (Calvo y Gómez, 2018).

Realizar adaptaciones para satisfacer y cubrir las necesidades que pueda tener el alumnado de la clase a nivel individual se convirtió en una gran decisión en busca de eliminar las barreras que pudiesen ocasionar las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la inclusión plena y, por tanto, una educación para todos y todas-

Finalmente, la implementación de las TICs conlleva un uso más efectivo de los recursos, permite el contacto con el mundo y el resto de las personas, se convierten en una fuente de interés y motivación, fomenta un aprendizaje más autónomo, y facilita el acceso a la información de diversos tipos (Cladellas, et al., 2010). Configurándose como herramientas de gran utilidad para potenciar un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de conclusión final, es un hecho que, con un alumnado de edad tan escasa, es muy complicado poner en marcha una sesión por rincones, especialmente, si implican el uso de muchos materiales y recursos nuevos, como era el caso. Es cierto, que poco a poco se irán acostumbrando a trabajar con esta metodología y el resultado de las sesiones será cada vez más positivo, llegando a suponer una verdadera revolución para el mundo educativo. Considerándose como aspectos más importantes desde un punto de vista como futuros docentes, el propósito de hacer cosas innovadoras en el aula, poniendo vocación, paciencia y pasión a todo lo que implica la profesión de magisterio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, M. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, 30, 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164814>
- Alarcón, V. y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de estudios Campogibraltareños*, 51, 209-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204002>
- Algaba-Mesa, M. 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. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M., Arévalo-Proañó, C., Dávila, Y., y Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y tdah: una doble excepcionalidad poco abordada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 5(1), 417. [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14357/1/0214-9877\\_2019\\_1\\_5\\_417.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14357/1/0214-9877_2019_1_5_417.pdf)
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª. ed.). [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/id/eprint/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20-%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/id/eprint/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20-%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)
- Arenas, E. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: Proceso de validación. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 224-237. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.08>
- Arévalo, H. (2021). *Las altas capacidades y el desajuste social: una revisión sistemática* [Trabajo fin de grado, Universidad de Jaén]. [https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/17105/1/Arvalo\\_Martnez\\_HelenadelSol\\_TFG\\_Psicologa.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/17105/1/Arvalo_Martnez_HelenadelSol_TFG_Psicologa.pdf)
- Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos (2023). *Altas capacidades*. AEST. <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Balbuena, F., Barrio, E., González, C., Pedrosa, B., Rodríguez, C. y Yaguez, L. (2014). *Protocolo para la detección y evaluación del alumnado con trastorno por déficit de*

- atención e hiperactividad en el ámbito educativo. Guía para orientadores y orientadoras.* Asturias: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.  
<https://www.educastur.es/documents/34868/38877/Protocolo+de+detecci%C3%B3n+%2C+orientaciones+y+estrategias+para+trabajar+con+alumnado+con+TDH+%28Pro+esorado%29.pdf/122d9209-c978-e8c3-0065-32a7d3f57d00?t=1621801394550>
- Bautista-Boada, F. (2021). Teoría del Procesamiento de la Información Mediada por la Blackboard para la Enseñanza del Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 1(1), 108-116. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.260>
- Beckmann, E., y Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students with Learning Disabilities: An In depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, (504), 1-20. [10.3389/fpsyg.2018.00504](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504)
- Berger, K. (2016). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.
- Betrán, M., López, B., López, B. y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura.  
<https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/05/30/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/>
- Bisquerra, R., y Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Bustamante, P. (2021). Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales en el contexto escolar ecuatoriano. *Mendive*, 19(4), pp. 1101-1115
- Bustillos, M., Garcés, M., Paredes, A. y Tello, L. (2023). La inteligencia emocional en la educación virtual. *ConcienciaDigital*, 6(1.4), 931- 949.  
<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2041>
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180>
- Calvo, P. y Gómez, M. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 40, 23-31.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464>
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372014000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005)

- Cano, R., Martínez-Piédrola, R. y Miangolarra-Page, J.C. (2017). Control y aprendizaje motor. *Fundamentos, desarrollo y reeducación del movimiento humano*. Médica Panamericana.
- Carbajo, M. C. (2022). Pautas de intervención con alumnado con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. *International journal of new education*, 9, 137-161. <https://doi.org/10.24310/ijne.9.2022.13572>
- Castellanos, R. (2020). El arte de actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. *Revista Forum Aragón*, 34. [https://issuu.com/feaeearagon/docs/forum\\_arag\\_n\\_34-libros\\_de\\_texto/s/14598715](https://issuu.com/feaeearagon/docs/forum_arag_n_34-libros_de_texto/s/14598715)
- Castellanos, R. (2020). Método de rincones de estilos de aprendizaje. *REAPSES: Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (Especial), 171-182
- Castellanos, R., y Lorenzo, K. (2022). La empatía a través del método REAPSES: Propuesta. *Papeles: Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14(27), 28-42.
- Cladellas, R. y Castelló, A. (2010). Aportes y perjuicios de las TIC's a la educación. En *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga, M., Sandoval-Rodríguez, K., y Cáceres- Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 645-676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades. (2014). *Guía científica de las altas capacidades*. <https://altascapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP18.pdf>
- Contreras, S. (2022). Mindfulness: una alternativa para afrontar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Aula de encuentro*, 24(1), 213-242. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.7039>
- Córdoba, A., Descals, A. y Gil, M. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Pirámide Ediciones.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200053](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053)

- Del Ser Martín, C. (2013). *La correspondencia entre la percepción espacial y la grafomotricidad* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3999/TFG-G371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación educativa y Atención al Profesorado. CREENA). (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas*. Pamplona: Gobierno de Navarra. [https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia\\_tdah.pdf/a537124d-b340-4543-94d4-b25b2ce1f4fc](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia_tdah.pdf/a537124d-b340-4543-94d4-b25b2ce1f4fc)
- Educima.com. (2023). Generador de sopas de letras [aplicación online]. Educima.com. <https://www.educima.com/wordsearch.php>
- Escarbajal, F., y Arnaiz-Sánchez, P. (2021). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson, S.L.
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 2, 74-97. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186906>
- Ezpeleta, L. y Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*. Pirámide.
- Fajardo, Z. y Maldonado-Ríos, I. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *Cienciamatria*, 8(14), 46-56. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i14.606>
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo de la infancia*. Pearson Educación.
- Fernández Del Castillo, A. (2016). Algunos recursos para el trabajo del alumno con TDAH. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 34, 167-173. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155258/EyF\\_2016\\_34p167.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155258/EyF_2016_34p167.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández Gil, F. (2018). *La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski* [Trabajo fin de máster, Universidad de Valencia]. <https://fedefernandez.com/wp-content/uploads/2022/01/La-Teor%C3%ADa-de-la-Desintegraci%C3%B3n-Positiva-de-Dabrowski.pdf>
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S., y Richards, A. (2012). Self-Esteem and SelfConcept Examination Among Gifted Students With ADHD. *Journal For The Education Of The Gifted*, 35(3), 220-240. <https://doi.org/10.1177/0162353212451735>

- Garabatos. Psicología. (2021, 15 de septiembre). *Orientación Andújar*. <https://www.orientacionandujar.es/2021/09/15/la-oca-emocionante-juego-de-mesa/>
- Gobierno de Aragón. (2007). ARASAAC Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa [Aplicación online]. ARASAAC. <https://arasaac.org/>
- Godoy Rojas, I. y Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. McKee, A. y David, S. (2021). *Inteligencia emocional*. Reverté. <https://elibro-net.cuarzo.unizar.es:9443/es/ereader/unizar/209690?page=2>
- Gómez-Arizaga M., Conejeros-Solar, M., Sandoval-Rodríguez, K., y Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- González Puig, B. (2018). Aprendizaje por rincones en Educación Primaria [Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla] <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/82913/GONZALEZ%20PUIG%2c%20BLA%20NCA%20TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grande, A. (2017, 3 de septiembre). Chaea – Junior. *KUPDF*. [https://kupdf.net/download/3-chaea-junior\\_59ac299bdc0d60f416568edb\\_pdf](https://kupdf.net/download/3-chaea-junior_59ac299bdc0d60f416568edb_pdf)
- Guillamón, A., Cantó, E. y López, P. (2018). La educación física como programa de desarrollo físico y motor. *EmásF: revista digital de educación física*, 52, 105-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6408944.pdf>
- Guillén, A., Liesa, M., y Latorre, C. (2022). La percepción de los estudiantes de magisterio sobre las altas capacidades. *PROFESORADO*, 26(1), 65-85. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17047>
- Guirado, À. y Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Gutiérrez, M., García, J. y Salazar, J. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 74-92. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Ensayos pedagógicos*, 12(1), 69. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- King, E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/00400599050380010>

- Lam, B. (2014). *The Unique Needs and Potential of Twice Exceptional Students: An Elementary School Resource Handbook*. Alliant International University, Irvine, California.  
<https://www.proquest.com/docview/1536419765?parentSessionId=J3vBpgNcCSOQQ3VpaOC0VDUZXzsQd3q9D0vnopjYYsw%3D>
- Lamont, R. (2012). The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271–276. <https://doi.org/10.1177/1076217512455479>
- Llanos, L., García, D., González, H., y Puentes, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, XXI(83), e101-e108. <https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v21n83/1139-7632-pap-21-83-e101.pdf>
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. y Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 085-090. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez, M. y Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53–70. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.14>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia – Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://orcid.org/0000-0002-3151-3226>
- Martínez, A. Y., Castellanos, D. y López Aymes, G. (2022). Preparación de docentes en la atención educativa a escolares doblemente excepcionales. *ConCiencia EPG*, 7(1), 15-35. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-1.2>
- Martínez-González, R., Rodríguez-Ruíz, B. y Bisquerra Alzina, R. (2021). Presentación del monográfico sobre Educación Emocional en Contextos Diversos. *Aula abierta*, 50(4), 755-756. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.755-756>
- Moreno, M., Machuca, I. y Ayala Montero, R. (2017). *Diagnóstico e intervención en los más capaces. Manual básico desde la detección hasta las propuestas para el aula* (1º ed.). [https://issuu.com/moimarimarta/docs/manual\\_basico\\_detecci\\_n\\_e\\_intervenc](https://issuu.com/moimarimarta/docs/manual_basico_detecci_n_e_intervenc)
- Mullet, D. y Rinn, A. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, a Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Neumeister, K., Yssel, N., y Burney, V. (2013). The Influence of Primary Caregivers in Fostering Success in Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>



- Orjales, I. (2014). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. CEPE. <https://elibro-net.cuarzo.unizar.es:9443/es/lc/unizar/titulos/153525>
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca: Revista De Altas Capacidades*, 9, 126-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476389>
- Pérez Bonet, G. (2016). Mindfulness: un complemento esperanzador para la intervención con TDAH. *Educación y Futuro*, 34, 109-131. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155263/EyF\\_2016\\_34\\_p109.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155263/EyF_2016_34_p109.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja, UNIR editorial. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-internacional-de-la-rioja/educacion-de-ninos-con-altas-capacidades/manual/51946570>
- Piñón, A., Carballido Araujo, E., Vázquez-Justo, E., Fernandes, S.M., Gutiérrez, O. y Spuch, C. (2019). Rendimiento neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(1), 116-132. Doi:[10.7714/CNPS/13.1.206](https://doi.org/10.7714/CNPS/13.1.206)
- Psicóloga Alexandra Félix. (1 de marzo de 2021). *Cuento sobre la frustración: La pelota roja* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nQFzMV5yZ5I>
- Rebollo Goñi, E. y de la Peña Álvarez, C. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea* 6(3), 29-36. <https://doi.org/10.30827/digibug.44253>
- Rodríguez, C., Valadez, M., Verche, E., Soltero, R. y González, F. (2022). Funciones Ejecutivas en alta capacidad intelectual (ACI), trastorno por déficit de atención (TDAH), doble excepcionalidad (ACI-TDAH) e inteligencia promedio. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 20(58), 495-516. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.4188>
- Rubio, A. y Castellanos, R. (2015). Estilos de aprendizaje y enseñanza de la música en alumnos de primaria. *Opción*, 31(2), 972-987. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20427>

- Shaffer, D. y Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Soares, W. y de Souza, D. (2022). Giftedness and ADHD: A systematic literature review [Sobredotación y TDAH: una revisión sistemática de la literatura]. *Revista De Psicología*, 40(2), 1175-1211. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.019>
- Société O2Switch. (2019). Lockee. Fr [aplicación online]. Lockee.fr. <https://es.lockee.fr/>
- Sotillo, J. (2014). El cuestionario chaea-junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7 (13), 182- 201. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1013/1721>
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. y Ríos, M. (2012). *Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta*. Autismo diario. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog%C3%ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Trabajar la inteligencia emocional en el aula. (2023, 17 de marzo). *Universidad Europea*. <https://innovacion-educativa.universidadeuropea.com/noticias/trabajar-inteligencia-emocional-aula/>
- Úbeda, R. (2018). *Doble excepcionalidad (AACC Y TDAH): Estabilidad emocional y compensación de las limitaciones* [Trabajo final de máster, Universidad de Almería] [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7037/TFM\\_UBEDA%20IMBERNO%20N%20ROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7037/TFM_UBEDA%20IMBERNO%20N%20ROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vélez-Calvo, X., Calle-Calle, V., Seade-Mejía, C., y Peñaherrera-Vélez, M. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. Prevalencia en escolares ecuatorianos. *CienciAmérica*, 12(1). <https://doi.org/10.33210/ca.v12i1.393>
- Vélez-Calvo, X., Seade-Mejía, C., Real-Álvarez, G. R., y Ortiz-Rodas, E. (2021). Altas capacidades: qué conocen los docentes sobre este alumnado. *Ecos de la academia*, 7(13), 77-84. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.593>
- Vilarinho-Rezende, D., Fleith, D., y Soriano Alencar, E. M. L. (2016). Desafíos en el diagnóstico de doble excepcionalidad: un estudio de caso. *Revista De Psicología*, 34(1), 61-84. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.003>

## ANEXOS

### ANEXO 1. Cuestionario CHAEA-junior. Extraído de: KUPDF.

1.	La gente que me conoce dice de mí que digo las cosas tal y como pienso.	
2.	Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal.	
3.	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	
4.	Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué motivos actúan.	
5.	Valoro mucho que me hagan un regalo que tiene gran utilidad.	
6.	Procuro enterarme de lo que ocurre en donde estoy.	
7.	Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.	
8.	Me gusta seguir un orden, en las comidas, en el estudio y hacer deporte con regularidad.	
9.	Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean muy prácticas.	
10.	Acepto y cumplo las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta.	
11.	Escucho más que hablo.	
12.	En mi cuarto tengo, generalmente, las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden.	
13.	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	
14.	En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.	
15.	En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.	
16.	Cuando juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego lo importante es ganar.	
17.	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas aunque a veces me den problemas.	
18.	Expreso abiertamente como me siento.	
19.	En reuniones y fiestas suelo ser el más divertido.	
20.	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución.	
21.	Prefiero las ideas que sirven para algo y que se pueden realizar a soñar y fantasear.	
22.	Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.	
23.	Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.	
24.	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	
25.	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	
26.	Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.	
27.	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	
28.	Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.	
29.	La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.	
30.	Cuando estoy con mis amigos hablo más que escucho.	
31.	Creo que siempre deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.	
32.	Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido.	
33.	Me gusta comprobar que las cosas funcionan.	
34.	Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico.	
35.	Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro.	
36.	En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.	
37.	Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.	
38.	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	
39.	Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.	
40.	Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.	
41.	Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.	
42.	Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás.	
43.	Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.	
44.	A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.	

Fuente: KUPDF. [https://kupdf.net/download/3-chaea-junior\\_59ac299bdc0d60f416568edb\\_pdf](https://kupdf.net/download/3-chaea-junior_59ac299bdc0d60f416568edb_pdf)

**ANEXO 2. Cuestionario inicial y final. Elaboración propia. Pictogramas extraídos de ARASAAC.**

Coloca una X debajo de la actividad que prefieras.

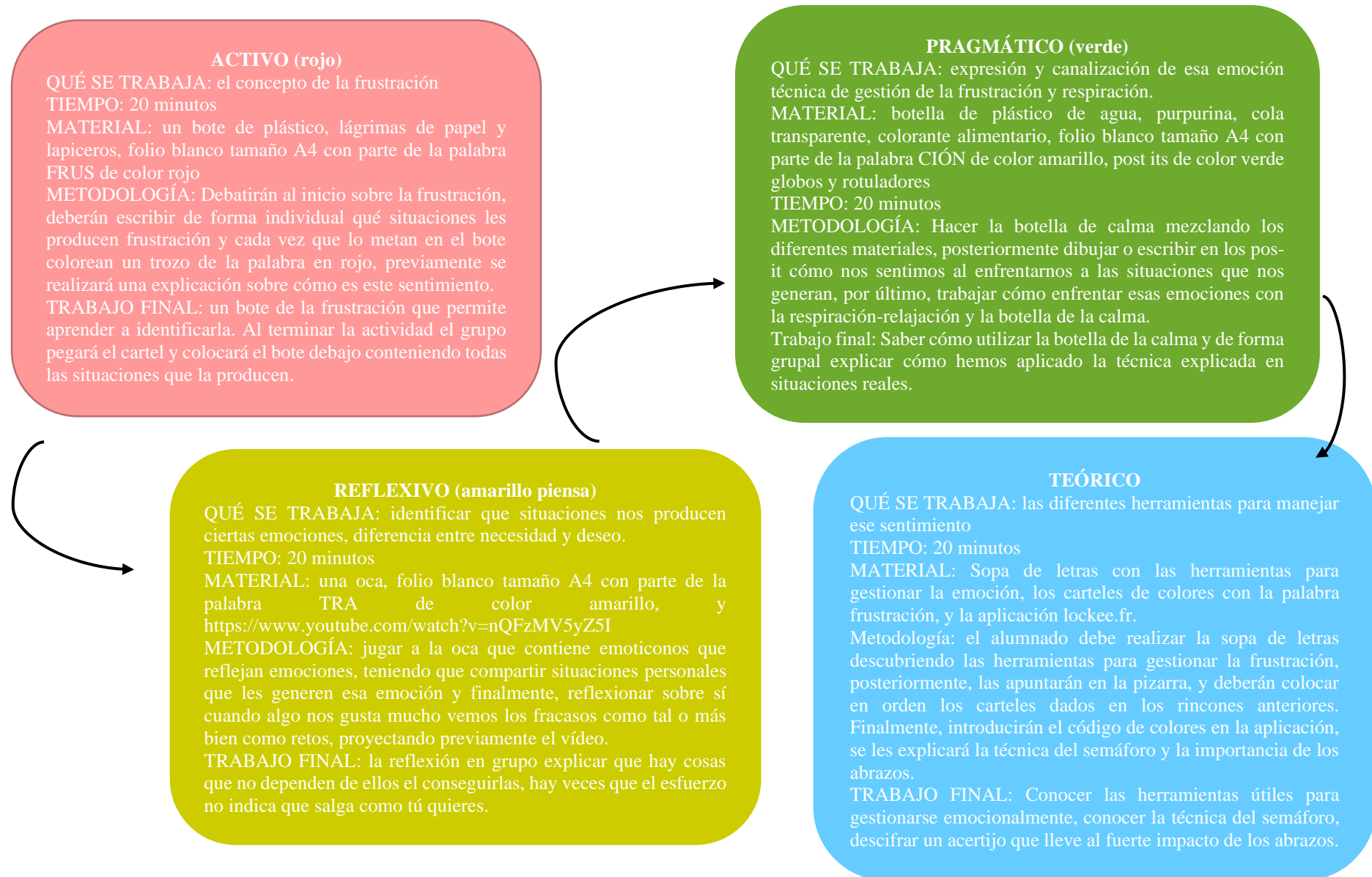


HACER BOTE DE LA FRUSTRACIÓN	JUEGO DE LA OCA	BOTELLA DE LA CALMA	SOPA DE LETRAS

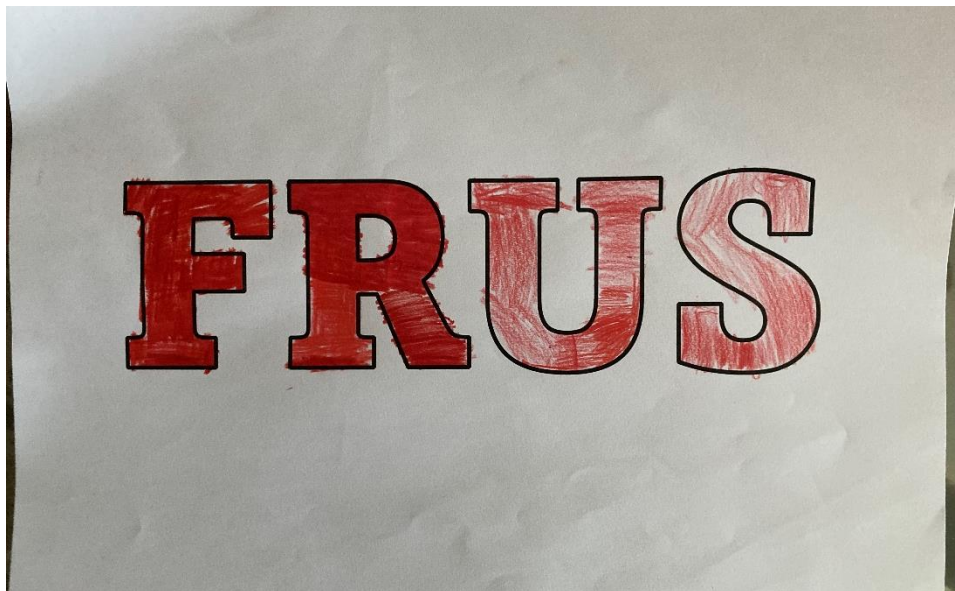
Marca con una X en el emoticono adecuado:

Conozco lo que es la frustración		
Conozco como controlar esta emoción		

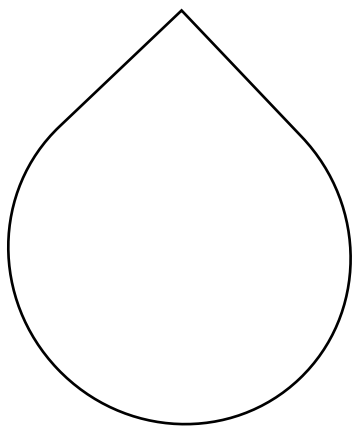
### ANEXO 3. Esquema con el diseño de los cuatro rincones. Elaboración propia.



**ANEXO 4. Material Rincón Activo.**



*Fuente: Elaboración propia*



*Fuente: Elaboración propia.*



## ANEXO 5. Material Rincón Reflexivo.



Fuente: Extraído de Orientación Andujar.

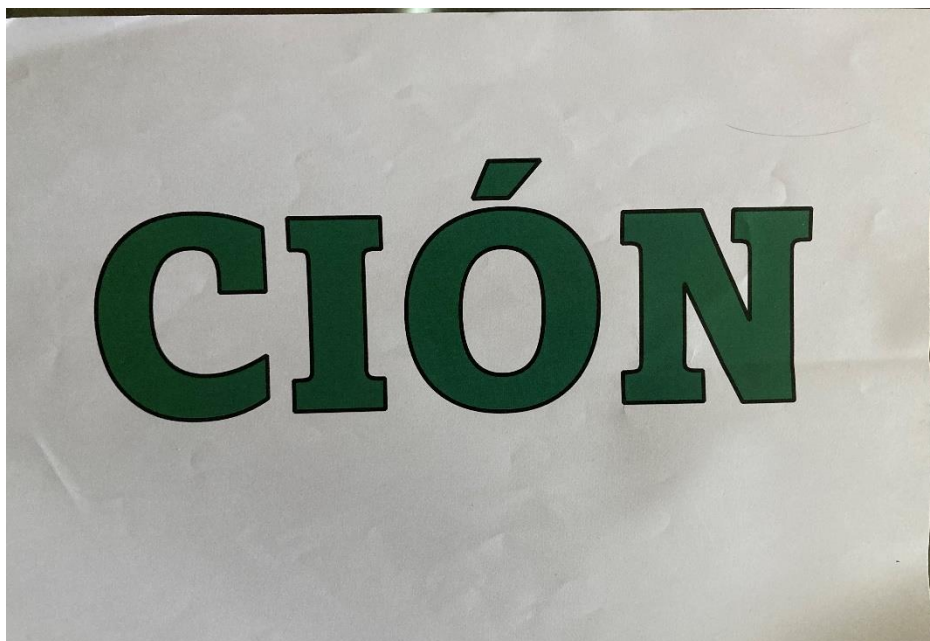


Fuente: Elaboración propia.

Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=nQFzMV5yZ5I>



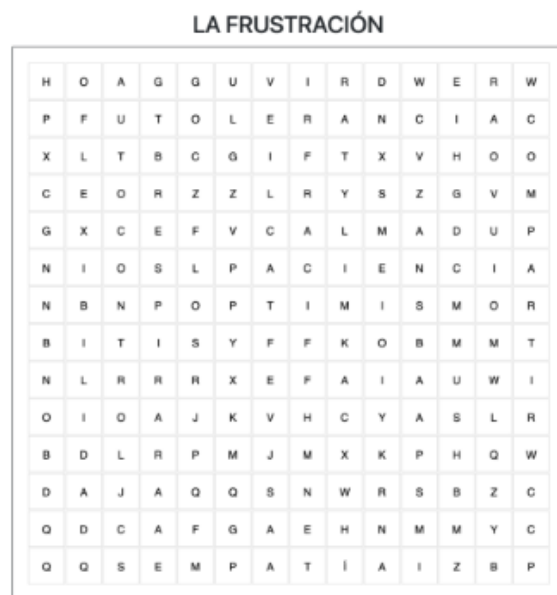
**ANEXO 6.    *Material Rincón Pragmático.***



*Fuente: Elaboración propia.*



## ANEXO 7. Material Rincón Teórico.

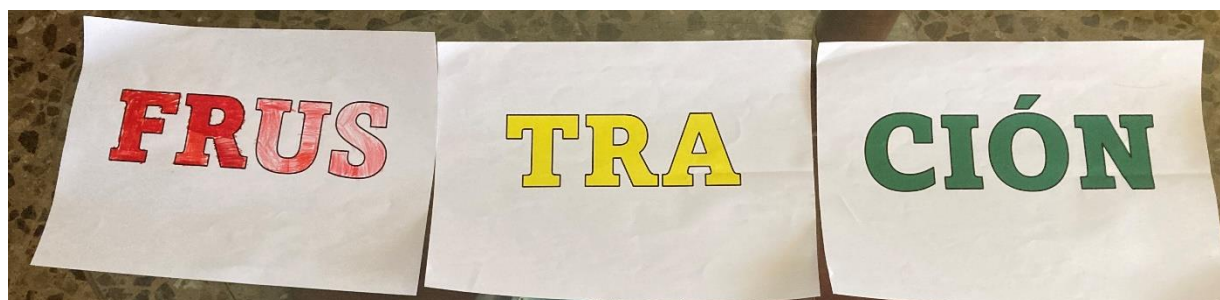


educima.com

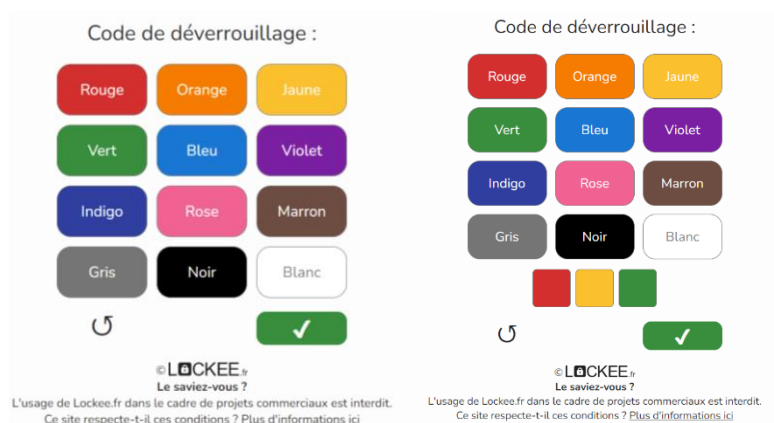
AUTOCONTROL  
 COMPARTIR  
 FLEXIBILIDAD  
 PACIENCIA  
 TOLERANCIA

CALMA  
 EMPATÍA  
 OPTIMISMO  
 RESPIRAR

*Fuente: Elaboración propia mediante la aplicación de educima.*



*Fuente: Elaboración propia.*



*Fuente: Elaboración propia mediante la aplicación Lockee.fr.*

**ANEXO 8.** *Escala de valores para evaluar la actitud y participación del alumnado.*  
*Elaboración propia.*

	1	2	3	4
Participa activamente en los diferentes rincones				
Escucha activamente las explicaciones				
Ayuda a los demás				
Respeto las normas de convivencia				
Reflexiona sobre los diferentes aspectos a tratar				
Muestra motivación y entusiasmo				
Intercambia opiniones si no está de acuerdo con algo o alguien				