

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de un programa de prevención de dificultades sociales en alumnado de Educación Infantil con sospechas de altas capacidades.

Proposal for a program for the prevention of social difficulties in Nursery Education children suspected of being gifted.

Autor/es

Camino Sánchez Ortiz

Director/es

Camino Álvarez Fidalgo

Grado en Magisterio en Educación Infantil

Año

2022/2023



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo el diseño de un programa de intervención para el alumnado con altas capacidades que permita prevenir las dificultades en las que derivan las situaciones sociales conflictivas. Para ello, la propuesta está orientada al trabajo inclusivo en el grupo de iguales durante la etapa de Educación Infantil cuando existan indicios sobre posibles casos de altas capacidades. En un inicio, se plantea el análisis del concepto de esta condición, sus características definitorias y las implicaciones de estas en las interacciones sociales. A partir de ello, se desarrolla un programa de intervención en el aula que pretende favorecer las conductas prosociales y de resolución de conflictos interpersonales de este tipo de alumnado. A esto contribuye el entrenamiento específico en habilidades sociales a partir de tareas creativas, flexibles, comunicativas y de abstracción. Los resultados esperados se corresponden con la adquisición e integración de habilidades de identificación de conductas sociales positivas entre iguales para su aplicación en contextos reales.

Palabras clave: *Altas capacidades, Educación Infantil, prevención, habilidades sociales.*

Abstract: The aim of this work is to design an intervention program for gifted children to prevent the difficulties that lead to conflictive social situations. For this purpose, the proposal is oriented towards inclusive work in the peer group during Nursery Education when there are indications of possible cases of high abilities. Initially, an analysis of the concept of this condition, its defining characteristics and the implications of these in social interactions is proposed. Based on this, an intervention program is developed which aims to promote pro-social behaviors and interpersonal conflict resolution in this type of students. Specific training in social skills based on creative, flexible, communicative and abstraction tasks contributes to this. The expected results correspond to the acquisition and integration of skills to identify positive social behaviors among peers for their application in real contexts.

Key words: *Gifted children, Nursery Education, prevention, social skills.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 ALTAS CAPACIDADES	3
1.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ALTAS CAPACIDADES	4
1.2. INTERACCIONES SOCIALES EN POBLACIÓN NORMATIVA	6
1.3 INTERACCIONES SOCIALES EN ALTAS CAPACIDADES.....	7
1.4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN LLEVADOS A CABO.....	9
2. OBJETIVOS.....	13
3. METODOLOGÍA.....	14
3.1 PARTICIPANTES	14
3.2 INSTRUMENTOS	14
3.3 PROCEDIMIENTO	18
4. SESIONES	21
5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	30
6. RESULTADOS ESPERADOS	32
7. CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ALTAS CAPACIDADES

Hablar de alumnado con altas capacidades dentro de los centros educativos exige una conceptualización hacia el propio término. A nivel legislativo, según el decreto vigente en materia de respuestas educativas inclusivas (Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón), se puede hacer referencia a altas capacidades cuando existe una “adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia” (p. 42946). Esta institucionalización del término se dio por primera vez en el Informe Marland (1971) del Departamento de Salud, Educación y Bienestar de Estados Unidos. En este, se establecía que se debía sobresalir en la capacidad intelectual, la aptitud académica específica, el pensamiento creativo, el liderazgo, el campo artístico o la habilidad psicomotora; o incluso en varios de estos dominios.

En suma, cuando se trata el tema de las altas capacidades, se trabaja a partir de la consideración de un rendimiento superior a lo esperado en comparación con los iguales (Abo-Hamza et al., 2020). En este sentido, la mayor capacidad intelectual lleva implícita el desarrollo de los procesamientos cognitivos de una forma creativa y precoz, siendo necesario que esto se manifieste durante las etapas de desarrollo, es decir, antes de los 18 años (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011).

No obstante, los rasgos específicos de esta desviación positiva dependen de los autores¹ o clasificaciones que se tomen de referencia. Por ello, es importante conocer la evolución del término que apareció en los trabajos de Terman y Oden, quienes relacionan Cociente Intelectual con superdotación, tratándolo desde una posición conservadora y estática (Lubinski y Benbow, 2021; Terman y Oden, 1947). En la postura contraria, Witty, lo vincula con las actividades humanas muy destacadas, ampliando el concepto al desempeño superior en cualquier actividad valiosa para el ser humano (Renzulli, 1978). No es hasta la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli cuando se incluye la interrelación de la capacidad, el compromiso y la creatividad para poder hablar de superdotación, evaluando esta en términos de rendimiento. Además, Renzulli es el primero en crear una clasificación, en su caso basada en distintas áreas: el área escolar (las habilidades cognitivas), el área creativa y el área

¹ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos.

productiva (aplicaciones de los conocimientos) (López-Rivas y Calero-García, 2018; Renzulli, 1978). A partir de esta propuesta, empiezan a surgir teorías que abogan por la interrelación de factores, como la de Tannenbaum, que plantea un modelo sociocultural en el que los superdotados presentan una capacidad intelectual superior, actitudes específicas, aspectos no intelectuales que sirven como apoyos en su rendimiento, un entorno facilitador y, al mismo tiempo, desafiante, y suerte en momentos críticos (Quílez-Robres y Lozano-Blasco, 2020). Además de las características que plantea que debe tener un alumno superdotado, su teoría exige que estas permitan desarrollar productos útiles en la sociedad que mejoren la calidad de vida de las personas. Otra caracterización que se puede encontrar es la de la Teoría Pentagonal de Sternberg en la que un superdotado engloba el criterio de excelencia, excepcionalidad diferente, resultados productivos, demostrabilidad de estos resultados mediante pruebas y valoración social (Sternberg, 2003).

La diversidad de modelos teóricos existentes acerca de la definición de esta condición también deriva en el empleo de una amplia y variada terminología. En las investigaciones se nombran altas capacidades, dotados, talentosos, especialmente capaces... A nivel general, la superdotación parte de una capacidad y un funcionamiento intelectual, con una gran presencia de componentes innatos, por encima de la media que afecta a todos los ámbitos. Los talentos, por su parte, cuando este alto rendimiento se desarrolla y se da en una aptitud concreta, pero no en todas (Ivarsson, 2023). Cuando la creatividad o la productividad de las personas son determinantes, también se habla de genios (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011). Todos ellos, con una idiosincrasia determinada que les define, se engloban dentro de las altas capacidades, que es el término que también se recoge en las órdenes legislativas y que va a ser empleado de aquí en adelante.

1.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ALTAS CAPACIDADES

El alumnado con altas capacidades presenta una gran habilidad perceptiva que, junto a la gran creatividad y sus grandes habilidades sociocognitivas, le permite tener un rendimiento académico muy bueno. Esto se refleja especialmente en su capacidad lingüística al emplear términos y estructuras precisas y complejas; en el rápido análisis de la información o la resolución de problemas de carácter lógico-matemático (Abo-Hamza et al., 2020). Además, su capacidad de abstracción también es mejor que la de sus pares, posibilitando de esta forma la organización compleja de la información que, a su vez, es mayor (Gómez-León, 2020a). Esto podría explicarse por la presencia de neuronas más rápidas, con mayor plasticidad y, por tanto, más eficientes, que dan como resultado un desarrollo neuronal precoz (Gómez-León,

2020b). Asimismo, se menciona que la creatividad tiene un papel muy destacado y su gran desarrollo responde a que el origen de esta, genéticamente, es el mismo que el de la propia inteligencia (Gómez-León, 2020a). Atendiendo a la motivación, los niños con altas capacidades tienen una gran curiosidad por el entorno y la novedad, respondiendo bien a las actividades exploratorias con una gran facilidad de atención, concentración, perseverancia, asimilación e integración de conocimientos. Esto hace que las dominen con rapidez y con escasa ayuda, llegando a aprender de forma autónoma (Gómez-León, 2020b).

Dentro del centro educativo, sus características les relacionan con grandes resultados en muchos ámbitos académicos. Sin embargo, también deben hacer frente a algunas dificultades. En términos generales, el alumnado con altas capacidades presenta muy poca motivación y consecución en las tareas que no le atraen, teniendo expectativas muy bajas sobre estas actividades. Dentro del aula, esta falta de participación en la tarea puede originar búsquedas de atención de los compañeros, creando una mayor distracción en todo el grupo. Entre estas tareas que les suelen resultar de escaso interés se encuentran las que son rutinarias y prácticas, prefiriendo el desarrollo de retos inusuales que en el aula no siempre se proponen. Además, son muy críticos consigo mismos, sus docentes o sus propios compañeros, pudiendo esto influir en las interacciones sociales que establecen. En relación con esto último, suelen preferir trabajar en solitario o junto a personas adultas a quienes exigen el mismo dominio cognitivo. En cuanto a dificultades más específicas, es muy común la disgrafía (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011).

Todas estas características mencionadas les hacen sentirse diferentes a los demás, existiendo por ello un riesgo a que oculten sus capacidades para evitar el aislamiento. En algunas ocasiones, este también surge de las exigencias y la competitividad que les caracteriza por su temor al fracaso.

Las características del alumnado con altas capacidades les identifican y, a su vez, se presentan como signos que ponen en aviso al entorno del niño para su detección precoz. En este sentido, dentro del aula y con alumnado en Educación Infantil, es especialmente definitorio el dominio de la expresión, la lectura y la escritura previo a los 4 años, así como la gran capacidad comprensiva, memorística y de razonamiento espacio-temporal (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011). Además, las conductas de curiosidad, creatividad o interés excesivo por las interacciones con adultos son rasgos muy relevantes a tener en cuenta. A todo ello se suma la adquisición de múltiples hitos de cualquier área del desarrollo uno o dos años antes de lo previsto.

1.2. INTERACCIONES SOCIALES EN POBLACIÓN NORMATIVA

El ser humano se define como un ser social, protagonizando interacciones de carácter social por predisposición genética e interés del entorno, lo que posibilita su desarrollo integral (Ilyka et al., 2021). En relación con ello, la educación se define como un proceso de socialización que se da a lo largo de toda la vida para una formación coherente con una determinada cultura (Pérez et al., 2022).

El desarrollo socioemocional, imprescindible en el desarrollo de las personas, interrelaciona los procesos reguladores emocionales y los de socialización. Estos responden a áreas específicas del cerebro cuya maduración y desarrollo se inicia dentro del útero de la madre, pero que exigen las interacciones para poder asentarlo (Olhaberry y Sieverson, 2022). Estas primeras interacciones se dan en el núcleo familiar, pero tras la escolarización, los iguales adquieren un papel muy importante. Partiendo de la población normativa, los iguales presentan un desarrollo físico, cognitivo y socioemocional similar que permite trabajar conjuntamente y desarrollar habilidades de cooperación, superar actitudes egocéntricas y resolver conflictos inter e intrapersonales que surgen de forma espontánea, como defendía Piaget en sus teorías (Cava y Musitu, 2000). Además, algunos estudios como los de Brown y Taylor (2009), sugieren que el condicionamiento de los logros educativos por la calidad de las interacciones sociales es, a su vez, intergeneracional.

Estas interacciones sociales en las que varias personas se comunican a través de diferentes medios pueden presentar caracteres diferentes. Entre los más pequeños, empiezan a aparecer las primeras relaciones de amistad, así como las valoraciones. La valoración que uno mismo y los demás dan influyen en la integración social de una persona y, esta, en el bienestar y el desarrollo académico del alumnado en sus aulas (Kong et al, 2015). Esta idea de la aceptación de los demás se exemplifica en los estatus sociométricos, es decir, las posiciones que una persona puede ocupar dentro de un grupo social. Dentro del aula, estos estatus pueden diferenciar entre los niños populares, con un estatus medio, ignorados o, incluso, rechazados; siendo aquellos con problemas los que menos autoestima presentan y percepción más negativa tienen (Cava y Musitu, 2000). Aunque no hay un modelo estricto de gustos, se ha demostrado que los niños buscan relacionarse con aquello que más se parece a ellos mismos, al disminuir de esta forma conflictos y ganar confianza y validación (García-Bacete et al., 2021).

Todo esto es apoyado por la teoría de la autodeterminación que engloba las necesidades psicológicas básicas que se deben satisfacer para conseguir el bienestar en el desarrollo: autonomía, competencia y afinidad, es decir, las relaciones que se establecen con los demás (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Vansteenkiste et al., 2020).

Las interacciones sociales son procesos esenciales en el desarrollo de una persona al posibilitar la puesta en práctica y la adaptación de las capacidades a las demandas del entorno y, por tanto, uno de los objetivos en los centros educativos es la creación de un clima adecuado para el establecimiento de relaciones sociales de calidad en todo el alumnado.

1.3 INTERACCIONES SOCIALES EN ALTAS CAPACIDADES

Actualmente, no hay acuerdo en la bibliografía acerca de los niveles de desarrollo social de los niños con altas capacidades (López y Sotillo, 2009). La revisión bibliográfica llevada a cabo por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) recoge que el análisis del desarrollo social de los altamente capacitados se divide en dos corrientes: aquella que determina la alta capacidad como potencialidad para la adquisición de habilidades sociales más elaboradas y, en la postura contraria, aquella que defiende la relación de esta condición con los desajustes emocionales. Esta última posición es mayoritaria al hacer referencia a la predisposición existente en estos casos a estados de ánimo y percepciones negativas derivadas del perfeccionismo exigido a sí mismos y al entorno.

No obstante, en lo que sí que existe una unanimidad es en el factor de riesgo que una gran capacidad puede suponer para la experimentación de interacciones sociales significativas en el grupo de clase. Esto se debe a que los propios niños se sienten diferentes y tienen dificultades para encontrar puntos en común con sus pares (Gómez-Pérez et al., 2014). Estas diferencias en los niveles de desarrollo y la diversidad de estrategias empleadas se definen como características personales que no son comprendidas por el entorno infantil, suponiendo esto un riesgo en el desarrollo de su bienestar. Los niños con altas capacidades no siguen los procesos de socialización habituales porque tienden, por su gran independencia, a seguir propuestas reflexivas propias que hacen que en su grupo de iguales destaque por sus diferencias (Semenovna-Avramkova, 2020). Esta situación hace que sea necesario que entre los niños se dé un mayor proceso de ajuste interpersonal y, en los casos en los que esto no tiene lugar, se desemboque en el aislamiento. Además, los procesos mentales que siguen y sus recursos de afrontamiento, al ser diferentes, causan rechazos que, con el tiempo, tienen como efecto la inhibición de las capacidades para poder conseguir una aceptación en el grupo

mayoritario (Gómez-León, 2020c). Estas situaciones de riesgo social son reforzadas por el gran número de actividades en solitario que desarrollan, reduciendo de esta forma las experiencias en las que participan (Shechtman y Silektor, 2012).

Por otra parte, los niños con altas capacidades, además de protagonizar menos interacciones sociales con sus iguales, también muestran desadaptaciones con la sociedad en general. La solución ante esto pasa por la creación de nuevos modos de interacción entre estos niños y su entorno (Semenovna-Avramkova, 2020). El objetivo no debe ser solo ampliar sus experiencias sociales, sino que, al mismo tiempo, los niños desarrollen labores significativas en la sociedad en la que se puedan sentir como participantes activos e igualitarios.

Como consecuencia de todo ello, las dificultades sociales y los problemas de adaptación en los grupos de iguales son comunes entre el alumnado con altas capacidades, no por una dificultad específica en el desarrollo, sino por la falta de experiencias sociales en las que participar activamente. Los niños con altas capacidades perciben, comprenden y actúan en su entorno de una forma diferente, lo que, en ocasiones, les aísla de oportunidades junto a sus pares.

Esta necesidad de potenciar los entornos dotados de interacciones sociales para evitar el desarrollo de dificultades implica la consideración de la prevención como eje de actuación. Intervenir de forma preventiva garantiza el desarrollo integral de estos niños, pero esto también conlleva nuevas limitaciones. Como se puede determinar, el diagnóstico raramente se produce en Educación Infantil, demostrándose esto en la escasez de estudios publicados al respecto y en las edades a las que están orientadas las pruebas psicométricas de detección de altas capacidades, habituales del comienzo de las etapas educativas obligatorias (Educación Primaria). Esperar en el diagnóstico permite discriminar entre las altas capacidades y el desarrollo temprano, pero también dificulta la aplicación de programas de respuestas educativas específicas. Las esperas en la evaluación no deben suponer una limitación en las aulas, puesto que este tipo de alumnado demanda una estimulación creativa, precoz y continuada. Por esta razón, pese a no tener un diagnóstico, es imprescindible registrar todas las observaciones que se identifiquen con las características mencionadas anteriormente y actuar en dos líneas: el fomento de las capacidades y la prevención de dificultades.

Por último, en cuanto al valor dado por los niños con altas capacidades a la integración social, como se recoge en la revisión bibliográfica llevada a cabo por Inmaculada-Martínez

et al. (2021), esta se define como uno de los aspectos de mayor preocupación para los niños cuando se deciden establecer actuaciones específicas. En esta revisión, aparecen algunos estudios en los que se recogen las experiencias y percepciones de los niños, mostrando su conformidad con las medidas y respuestas educativas específicas tomadas, pero dando a conocer el gran malestar provocado por la previsión de un alto riesgo de exclusión o la creación de un clima social negativo (Dare y Nowicki, 2020; Dare et al., 2021; Dare et al., 2019). En otros de estos estudios, se refleja la importancia de la adaptación social en el grupo de iguales tras las intervenciones para la obtención de resultados positivos (Ülger y Çepni, 2021; García-Perales y Almeida, 2019), las medidas orientadas a evitar la segregación (Robertson y Pfeiffer, 2016) e, incluso, la importancia de los programas de carácter específico social (De Oliveira et al., 2020; Van Der Meulen et al., 2014). Toda esta revisión teórica determina que la aplicación de intervenciones con altas capacidades no puede darse de forma aislada hacia el rendimiento, sino que es necesario seguir un acompañamiento social adecuado para que los niños se encuentren seguros. Dar respuesta a las propias inquietudes manifestadas por los niños, en este caso, su preocupación acerca de su integración social, debe constituir uno de los ejes principales en la planificación de propuestas de trabajo. Esto justifica a su vez en el seguimiento de medidas que aboguen por la inclusividad para una educación de calidad, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos en la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

1.4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN LLEVADOS A CABO

La evaluación y diagnóstico de los niños con altas capacidades tiene lugar en Educación Primaria, por lo que las intervenciones realizadas que se pueden encontrar atienden a este tipo de alumnado. Por ello, la mayoría de estas actuaciones presentan objetivos de desarrollo específicos y no medios preventivos. Por ejemplo, modalidades de aceleración, es decir, de promoción a cursos superiores; de enriquecimiento, realizando ampliaciones curriculares sin cambiar el grupo de trabajo; o el entrenamiento en grupos homogéneos de altas capacidades para la creación de proyectos específicos (Kreger-Silverman, 2016, como se citó en Ivarsson 2023). Todas estas modalidades deben ser analizadas en relación a cada niño particular para definir la idoneidad de estas; no obstante, en todas ellas surge la importancia de que exista un apoyo y un acompañamiento social a este alumnado para conseguir un desarrollo personal adecuado que potencie sus capacidades (Ivarsson, 2023).

A este respecto, se han desarrollado programas para garantizar estas habilidades más allá de la intervención específica en el fomento de las capacidades intelectuales, trabajando por el bienestar y la inclusión de los más pequeños. Por ejemplo, en la revisión sistemática realizada por Piñeiro-López et al. (2022) se pone en evidencia la importancia del trabajo en equipo y la toma de decisiones comunes, potenciando esto la empatía y la adaptación conductual hacia los demás.

En relación a esto, el estudio de Fernández-Díez et al. (2017) desarrolla un programa específico extracurricular (Programa Explora del Gobierno de La Rioja). Tras la implantación de este, los participantes con altas capacidades mejoraron su capacidad intelectual en los campos que habían sido trabajados. Entre estos destaca el socioemocional, que tuvo como objetivo el ajuste y el equilibrio emocional para la mejora de las relaciones. Para ello, se inició con el conocimiento de los conceptos implicados en la inteligencia emocional, así como con el análisis de las situaciones relacionadas con estas vivencias afectivas. Después, se reflexionó a nivel personal y, por último, se potenciaron las situaciones afectivas en un contexto real. Los resultados positivos demostraron que las relaciones interpersonales mejoran cuando la adaptación del mundo emocional al entorno es adecuada. Las fases seguidas en este programa se relacionan con otros proyectos puestos en marcha con grandes resultados. Las situaciones guiadas y contextualizadas culturalmente, como la biblioterapia o la visualización de películas, analizadas por Hébert y Speirs-Neumeister (2002), se definieron como actividades a incluir en los programas de entrenamiento. Esto se corresponde con las tareas que este tipo de situaciones exigen, pues experimentan la identificación e, incluso, la empatía con aquello que están viendo para, posteriormente, reflexionar sobre ello, adquirir conocimiento y aplicarlo en su contexto sociocultural. En este sentido, el trabajo de Foley-Nicpon et al. (2017) demostró que la técnica del modelado y automodelado de vídeo, es decir, la observación del comportamiento propio y de los demás, es efectiva para el fomento de la seguridad y la valoración positiva de las relaciones de amistad como fuente de apoyo. Se debe señalar que en este estudio se refleja cómo los resultados son positivos cuando los niños están orientados al aprendizaje de habilidades sociales. Por el contrario, cuando los niños están orientados principalmente al dominio académico, las consecuencias son perjudiciales al protagonizar conductas competitivas con sus propios compañeros. Si los niños con altas capacidades identifican un objetivo, emplean todas sus posibilidades de acción para conseguirlo de la mejor manera posible, sin dar atención, por ejemplo, a la cooperación en un grupo de trabajo que favorezca dicha adquisición. Por ello, en estos casos, el trabajo de las

habilidades sociales no se puede limitar al tipo de agrupamiento o actuación integrada en otras tareas, sino que exige un trabajo específico y consciente de las conductas prosociales. Esta idea justifica el entrenamiento específico de las habilidades interpersonales en los programas (Calero y García-Martín, 2005, citado en Gómez-Pérez et al., 2014). Otro ejemplo que sigue las mismas pautas es el uso del juego de roles de Rosselet y Stauffer (2013) para el trabajo de la inteligencia emocional. Cuando se presentan situaciones en las que se exige la toma de conciencia sobre las conductas propias y, al mismo tiempo, el distanciamiento de las mismas por medio de la creatividad para la asunción de un rol determinado, los niños son capaces de cambiar y mejorar su percepción social.

Observando algunas intervenciones realizadas en España, surgen propuestas de talleres específicos, ya que las capacidades socioemocionales tienen una gran importancia en las tareas creativas y flexibles, como el caso de la música, al adaptarse mejor a las características personales de aquellos que presentan altas capacidades (Irimia-Nores et al., 2014). Otra muestra es el estudio piloto desarrollado por Turanzas et al. (2020) que emplea las técnicas de Mindfulness en sesiones grupales centradas en la atención plena, la inteligencia emocional y los valores de compasión para conseguir la mejora en las habilidades emocionales de los niños con altas capacidades, así como la disminución de los síntomas negativos emocionales que suelen presentar.

Como resultado de las intervenciones analizadas, los programas de entrenamiento con altas capacidades deben trabajar de forma específica la educación en habilidades sociales desde propuestas flexibles y creativas que garanticen su adaptación y adecuación. Pero esto, pese a haber sido estudiado de forma extracurricular, también debe tener una presencia en las aulas si se quiere conseguir la inclusión en el grupo de iguales. La resolución de las tareas deben respetar los ritmos, dando libertad a los participantes, pero teniendo lugar esto siempre dentro de un grupo social de pertenencia (Sánchez-Dauder, 2019). De esta forma, la respuesta educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades pasa por el desarrollo de métodos que permitan el enriquecimiento en el horario lectivo. Por ejemplo, a través del uso de las tecnologías emergentes que dan la posibilidad de la adaptación personal a diferentes ritmos de aprendizaje (García-Perales y Almeida, 2019). Como consecuencia de la intervención inclusiva, la adaptación social del alumnado es más significativa. También se puede tener en cuenta la integración del juicio moral a partir de la representación dramática en actividades teatrales, las cuales han evidenciado una mejora en la definición de problemas sociales y en su resolución en todo el alumnado participante (Bencik-Kangal y Ari, 2013).

Para poder profundizar en estas intervenciones, es necesario hacer referencia a programas que tienen en cuenta otros factores específicos, como el de Morawska y Sanders (2009) que se centra en la formación de los cuidadores principales de los niños. Esta capacitación se realiza a través de sesiones grupales en las que adquiere conocimiento sobre el manejo conductual y la parentalidad positiva, favoreciendo el desarrollo infantil, su aceptación social y el ajuste conductual. De Oliveira et al. (2020), trataron las habilidades sociales de niños con altas capacidades a partir de la socialización, la comunicación, la expresión de sentimientos, la autogestión, la autodefensa y la asertividad y la colaboración. Tras la intervención, los propios niños, sus familias y los docentes señalaron su eficacia y la mejora notable de las conductas prosociales. Por otra parte, cuando un niño trabaja por medio del aprendizaje cooperativo o el modelado para un aprendizaje vicario en un entorno en el que no se siente amenazado por una posible competencia, se encuentra más motivado para actuar de forma colaborativa y valorar las aportaciones ajenas. Asimismo, esto se da cuando el tema es de interés, se abarca desde un enfoque lúdico y cuenta con una retroalimentación bidireccional y constante. Estos resultados fueron obtenidos por Peñaherra-Vélez et al. (2019) con un programa de intervención de diagnósticos diferenciados al relacionar altas capacidades y discapacidad intelectual moderada. En concreto, los valores analizados que mejoraron están relacionados con la expresión emocional propia, la identificación emocional de los otros y el tratamiento de las normas y la autoridad.

Todos estos programas tienen en cuenta al alumnado con altas capacidades, pero también deben fijarse en los iguales que interaccionan en el día a día con ellos, para poder fomentar las interacciones sociales contextualizadas en su realidad. Como demuestra Semenovna-Avramkova (2020), cuando los niños con un rendimiento superior ayudan a otros con más dificultades en aspectos académicos en los que son conscientes que destacan, sienten que son necesarios dentro del grupo. Estas situaciones se dan dentro de las actividades habituales del aula, por lo que su autopercepción mejora y sienten que sus talentos son realmente útiles en la sociedad. No desempeñar únicamente tareas ajenas y creadas específicamente para ellos les da la oportunidad de ser partícipes de la sociedad, desarrollando estrategias sociales más efectivas.

En resumen, los programas descritos muestran que el entrenamiento social específico potencia las habilidades de interacción social en los niños con altas capacidades. Sin embargo, debemos tener en cuenta que estas intervenciones se han realizado en alumnado de primaria debido a las dificultades de contar con un diagnóstico a edades más tempranas. No

obstante, la importancia de actuar de forma preventiva exige que estos programas de intervención se adecúen y apliquen en alumnado de Educación Infantil para realizar una actuación orientada a evitar el desarrollo de dificultades. Para ello, se debe partir de la identificación de los signos tempranos relacionados con las altas capacidades y planificar una propuesta que aúne las estrategias eficaces del entrenamiento en habilidades sociales con las necesidades de este tipo de alumnado desde una perspectiva inclusiva.

2. OBJETIVOS

El programa de intervención que se propone, se orienta a prevenir las situaciones de riesgo social que pueden darse en el alumnado con altas capacidades. En este sentido, se debe trabajar por aumentar el número de experiencias sociales positivas en las que participe este tipo de alumnado y, al mismo tiempo, reducir los momentos conflictivos que disminuyen dicha participación. Para ello, se definen como objetivos generales del proyecto:

Objetivo 1: Fomentar la creación de experiencias interpersonales positivas.

Objetivo 2: Resolver eficazmente los conflictos interpersonales.

Estos se concretan en los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos del objetivo general 1: Fomentar la creación de experiencias interpersonales positivas

- 1.1. Identificar los estados emocionales propios y ajenos.
- 1.2. Iniciar conductas prosociales.
- 1.3. Adaptar las conductas a los estados emocionales de los demás a través de formas socialmente aceptadas.
- 1.4. Crear climas afectivos y cómodos para iniciar interacciones sociales.

Objetivos específicos del objetivo general 2: Resolver eficazmente los conflictos interpersonales.

- 2.1. Definir situaciones sociales conflictivas.
- 2.2. Idear soluciones alternativas a los conflictos sociales.
- 2.3. Llevar a cabo la resolución de conflictos interpersonales.

3. METODOLOGÍA

3.1 PARTICIPANTES

El programa de entrenamiento en habilidades sociales planificado está dirigido a un aula de 5 años conformada por 15 alumnos entre los que se determina uno de ellos como posible niño con altas capacidades pendiente de evaluación y diagnóstico. Cabe señalar que todo el grupo se conformará como beneficiario del enriquecimiento social del programa, pese a partir de una planificación específica hacia el alumnado con altas capacidades.

3.2 INSTRUMENTOS

Como en el grupo de edad planteado no se contará con un diagnóstico de altas capacidades, los instrumentos estarán orientados tanto a la determinación de este grupo como a la valoración del grado de consecución de los objetivos planteados.

Por una parte, dentro del grupo, se identificarán a aquellos niños con potencial de presentar altas capacidades a partir de:

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-IV (WPPSI-IV) (Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria) de David Wechsler y cuya adaptación española ha sido diseñada por el Departamento de I+D de Pearson Clinical and Talent Assessment (2014).

Esta escala trabaja a partir de la concepción de la inteligencia como la integración de factores de dominio específicos orientados a la adaptación a la realidad. Esta idea se relaciona con las teorías contemporáneas de la inteligencia y, por tanto, de las altas capacidades más allá de la puntuación en un área específica (Cruickshank-Campbell et al., 2021; Gibbons y Warne, 2019). La prueba está diseñada para niños de entre 2 años y 6 meses y 7 años y 7 meses y debe ser supervisada por un equipo psicológico adecuado. Para su aplicación en alumnado de 5 años, se registran individualmente quince pruebas (cubos, información, matrices, búsqueda de animales, reconocimiento, semejanzas, conceptos, cancelación, localización, rompecabezas, vocabulario, clave de figuras, comprensión, dibujos, nombres) de respuesta libre, dicotómica y elección múltiple, durante 45 o 60 minutos, que dan como resultado cinco índices primarios (comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento), cuatro secundarios (adquisición de vocabulario, no verbal, capacidad general, competencia cognitiva) y uno global. Las puntuaciones se obtienen a partir del conteo de las plantillas de registro de respuestas para

poder compararlas con el grupo de edad de referencia (Departamento de I+D de Pearson Clinical and Talent Assessment, 2014).

Por otra parte, la evaluación de las habilidades sociales surgirá de la valoración del grado de consecución de los objetivos planteados.

Como se recoge previamente, el programa se estructura en torno a dos objetivos principales. En primer lugar, el fomento de la creación de experiencias interpersonales positivas (objetivo general 1), se evaluará con el Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition (ABAS-II) (Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa) de Harrison y Oakland, con la adaptación española de Montero y Fernández-Pinto (2013).

Esta prueba tiene como objetivo la valoración de la conducta adaptativa de los individuos para su funcionamiento autónomo en el día a día. Entre sus versiones, se emplea la escolar (5 a 21 años) para padres. Los tests habilitados de esta prueba cuentan con algún solapamiento de edades, como es el caso de los 5 años, pues existe la versión infantil (0 a 5 años) o escolar (5 a 21 años). No obstante, si existe un desarrollo funcional, y teniendo en cuenta que se trabaja también con niños con altas capacidades, se recomienda el empleo de la modalidad escolar. Esta versión, cuyos informantes son los padres, consta de 231 ítems agrupados en 10 áreas (comunicación, uso de recursos comunitarios, habilidades académicas funcionales, salud y seguridad, vida en el hogar, ocio, autocuidado, autodirección, social y empleo). La aplicación de este test, con una duración aproximada de 20 minutos, da como resultado un índice conceptual, uno práctico, uno social y otro de conducta adaptativa general. Por ello, en este caso, solo van a ser completados los ítems del área social y del ocio relacionados con los objetivos del proyecto, reduciendo esto a su vez el tiempo empleado y facilitando la participación de las familias (ver tabla 1). Concretando la correlación entre los ítems escogidos y los objetivos específicos, la evaluación se organizará a partir de:

Tabla 1

Relación de los ítems escogidos del ABAS-II (versión escolar padres).

OBJETIVO ESPECÍFICO EVALUABLE	ÍTEMS DEL ABAS-II (2 A 5 AÑOS PARA PADRES) QUE LO EVALÚAN
1.1. Identificar los estados emocionales propios y ajenos.	SOCIAL 8. Dice cuándo otros parecen estar alegres, tristes, asustados o enfadados.

	9. Dice cuándo se siente alegre, triste, asustado o enfadado.
1.2. Iniciar conductas prosociales.	<p style="text-align: center;">SOCIAL</p> <p>6. Trata de entablar amistad con otras personas de su misma edad.</p> <p>11. Se ofrece a ayudar a otras personas.</p> <p>Se aparta del camino de otra persona sin que se le pida.</p> <p>17. Se ofrece a prestar sus cosas a otras personas como, por ejemplo, su ropa o sus materiales.</p> <p>23. Hace o compra regalos personalmente para los miembros de su familia en las celebraciones importantes.</p> <p style="text-align: center;">OCIO</p> <p>2. Invita a otras personas a su casa para jugar a juegos o hacer cosas divertidas.</p> <p>12. Propone juegos o selecciona programas que les gustan a sus amigos o familiares.</p> <p>15. Cuando participa en juegos u otras actividades cede el primer turno a otros.</p> <p>17. Organiza un juego u otra actividad divertida para un grupo de amigos sin la ayuda de otras personas.</p>
1.3. Adaptar las conductas a los estados emocionales de los demás a través de formas socialmente aceptadas.	<p style="text-align: center;">SOCIAL</p> <p>3. Se ríe en respuestas a comentarios graciosos o bromas.</p> <p>12. Intenta agradar a los demás haciendo algo especial o dándoles una sorpresa.</p> <p>14. Felicita a los demás cuando les pasa algo bueno.</p> <p>15. Se disculpa si hiere los sentimientos de los demás.</p> <p>20. Evita decir cosas que puedan resultar vergonzosas o hirientes para otras personas.</p> <p>21. Elogia a los demás cuando actúan o se comportan bien, por ejemplo, si son sinceros o amables.</p> <p>22. Escucha a sus amigos o familiares cuando necesitan hablar de sus problemas.</p>
1.4. Crear climas afectivos y cómodos para	<p style="text-align: center;">SOCIAL</p> <p>10. Permanece a una distancia cómoda de los demás durante</p>

iniciar interacciones sociales.	las conversaciones (no demasiado cerca). 19. Hace peticiones razonables a sus amigos (no se enfada si un amigo juega con otra persona).
	<p style="text-align: center;">OCIO</p> 2. Invita a otras personas a jugar a juegos o a hacer otras cosas divertidas.

En cada uno de los ítems se hace referencia a una serie de conductas que las familias, en función de lo que han observado en sus hijos, deben puntuar en una escala Likert de 4 puntos (donde 1 significa “no es capaz” y 4 significa “siempre cuando es necesario”).

Por otra parte, el segundo objetivo general del programa, la resolución eficaz de conflictos interpersonales, será evaluado por el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI).

Esta prueba tiene como objetivo la valoración cuantitativa y cualitativa de las destrezas cognitivas relacionadas con la solución de problemas interpersonales (identificación y definición de situaciones conflictivas de interacción social, generación de pensamientos alternativos de resolución, anticipación de consecuencias interpersonales, toma de decisiones) (García-Pérez y Magaz-Lago, 1998). Además, está orientada para su aplicación en alumnado entre 4 y 12 años, siendo el equipo psicopedagógico junto a los docentes quienes rellenen la plantilla con las respuestas de los niños. Esta evaluación se realizará de forma individual y contará con dos baterías de situaciones representadas en tarjetas o diapositivas (6 en total) con preguntas de carácter social a las que dar respuesta; la batería A, previa a la intervención, y la B; posterior a la misma (García-Pérez y Magaz-Lago, 1997). Cada una de las modalidades que van a ser completadas tiene una duración de 20 minutos y, los ítems que en ellas se recogen, se relacionan con los objetivos específicos definidos (ver tabla 2).

Tabla 2.

Relación de los ítems del EVHACOSPI

OBJETIVO ESPECÍFICO EVALUABLE	ÍTEMES DEL EVHACOSPI QUE LO EVALÚAN
Definir situaciones sociales conflictivas.	A. Identificación de Situaciones-Problema. B. Descripción del Problema.

	C. Identificación del Problema..
Idear soluciones alternativas a los conflictos sociales.	D. Generación de pensamientos alternativos de resolución.
Llevar a cabo la resolución de conflictos interpersonales.	E. Anticipación de consecuencias. F. Toma de decisiones.

La batería de tarjetas de la prueba debe mostrarse a los niños y acompañarse, en el caso de la versión A (pre-test), de una pequeña descripción y preguntas guiadas; y en la B (post-test), únicamente de las preguntas. Conforme se van trabajando, se deben registrar las respuestas dadas por el alumnado. Para la evaluación de todo ello, la prueba cuenta con un manual de corrección en el que se registran, por cada uno de los ítems, el número de categorías de respuesta y el número de enumeraciones dadas por el niño en cada una de las situaciones planteadas. A partir de esta evaluación cuantitativa, se debe interpretar de forma cualitativa con las guías recogidas en el mismo en las que se relacionan los resultados con el grado de habilidad de resolución de conflictos.

3.3 PROCEDIMIENTO

La selección del grupo de participantes se realizará tras la notificación del tutor de aula al equipo de orientación del centro educativo acerca de posibles signos definitorios de altas capacidades en uno de los alumnos. A partir de esto, se iniciará la aplicación del programa como forma preventiva para evitar las dificultades en las habilidades sociales en este tipo de alumnado. Al contar con un carácter preventivo, no será necesaria la identificación de dificultades específicas, aunque sí que se realizará un registro del grado de desarrollo de todo el grupo.

Para ello, el equipo psicopedagógico del centro, en colaboración con los docentes, completará el WPPSI-IV. Esto permite obtener una caracterización individual de las capacidades generales del alumnado en diferentes dominios de inteligencia. De este modo, antes de iniciar el programa, se conocerá el grado de desempeño de cada uno de los niños, pudiendo definir las posibilidades de presentar altas capacidades. Esto se llevará a cabo 15 días antes de la intervención.

La semana anterior al inicio del programa, las familias completarán los ítems escogidos, y reflejados en la tabla 1, del ABAS-II, siendo necesaria la colaboración y

conformidad de estas con el proceso, dándoles a conocer el proyecto y pidiendo su intervención. Por su parte, el mismo día, el equipo psicopedagógico realizará y analizará los resultados del pre-test (versión A) de la prueba EVHACOSPI, cuyos ítems se recogen en la tabla 2.

Tras ello, se llevará a cabo durante dos semanas el programa de entrenamiento en habilidades sociales. Este programa estará compuesto de cinco sesiones de trabajo, de 40 minutos cada una de ellas, en las que se empleará la primera parte para realizar una pequeña Asamblea introductoria basada en preguntas y recordar los conocimientos previos. A esto les seguirán dos actividades de trabajo específico y, se finalizará, con una conclusión y cierre oral y un compromiso para adquirir las conductas consensuadas en ese momento. Las primeras tres sesiones, realizadas en la primera semana durante días alternos, estarán orientadas a la creación de experiencias interpersonales positivas, y las dos últimas, llevadas a cabo en la segunda semana, a la resolución de conflictos.

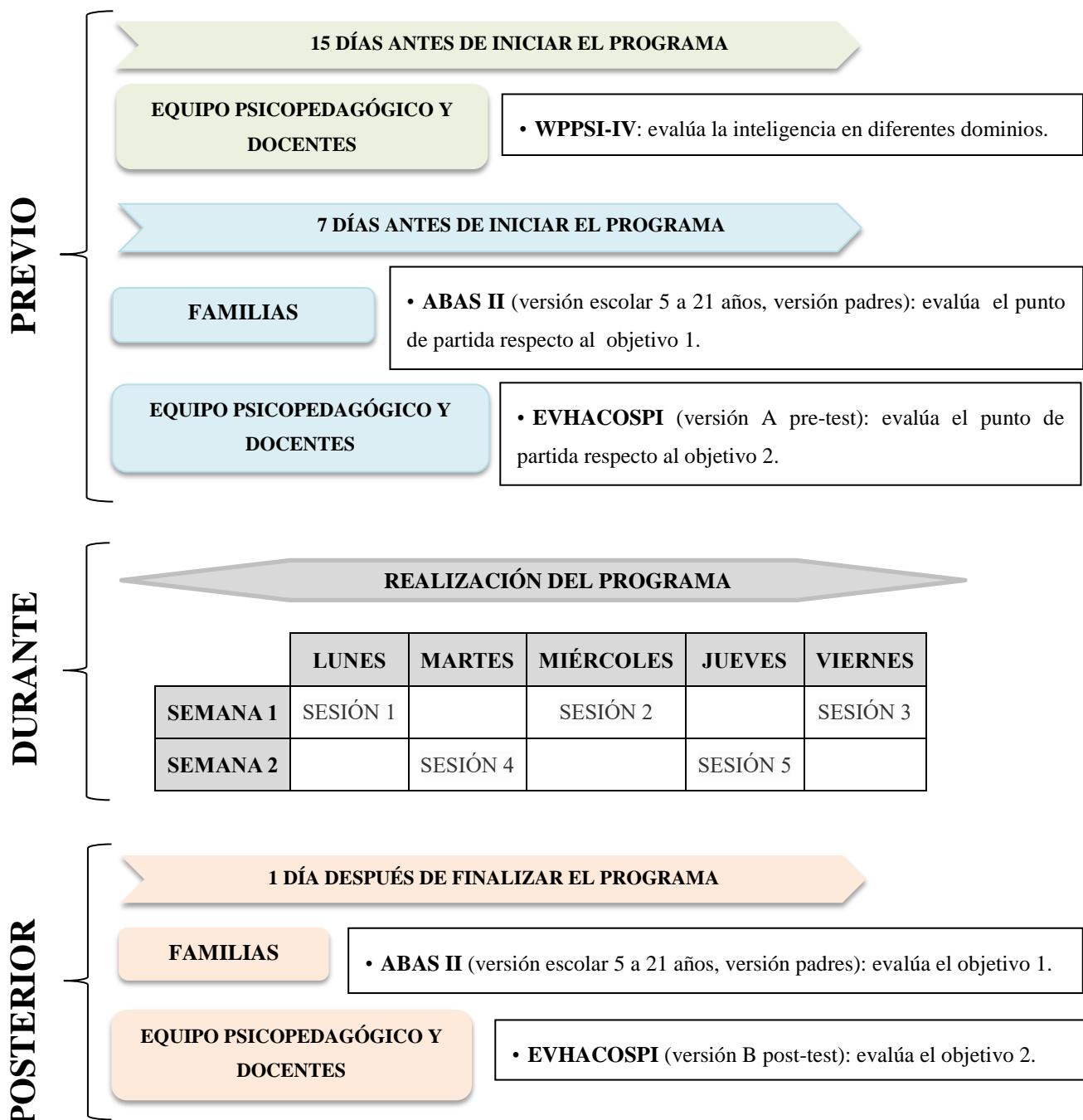
Con la finalización de este, se iniciará la fase de evaluación que contará con el registro del EVHACOSPI (versión B post-test) y el ABAS-II por el equipo psicopedagógico y las familias respectivamente. Las puntuaciones obtenidas serán comparadas con las medidas previas al entrenamiento, valorando la existencia o no de un fomento de las experiencias interpersonales positivas (objetivo 1) y de la resolución eficaz de conflictos interpersonales (objetivo 2). Además, se realizará un análisis exhaustivo de la evolución del alumnado identificado como posibles altas capacidades.

Por último, se creará un informe en el que se reflejarán las evaluaciones realizadas, las actividades del programa y los resultados. Esto tendrá un objetivo más allá de la propia evaluación del proyecto, pues este informe se tendrá en cuenta como información valiosa para la realización de una evaluación psicopedagógica global para un posible diagnóstico futuro.

Todo este procedimiento, que será seguido durante la realización de la propuesta, se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Línea cronológica sobre el procedimiento.



Nota: La figura representa las tres fases de la propuesta. La previa al programa en la que la evaluación define las líneas base de los objetivos; la intermedia de implantación del programa; y, la posterior a la intervención para la evaluación. Abreviaturas: WPPSI-IV: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-IV; ABAS II: Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition; EVHACOSPI: Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales.

4. SESIONES

El programa está orientado al entrenamiento de habilidades sociales, siendo necesaria su generalización e integración en el comportamiento espontáneo para su verdadera adquisición. Por ello, cada sesión trabaja de forma específica estas conductas a partir del modelado, el ensayo conductual o la retroalimentación pero, al finalizar, es necesario que se dé su generalización, en este caso, con la ayuda de la economía de fichas general. Es decir, el grupo con el que se trabaja el programa, dentro del aula, plantea la modificación conductual a partir de una economía de fichas con conductas positivas a aumentar y negativas a disminuir. A partir de esta economía de fichas, los niños pueden conseguir recompensas al finalizar la semana. En relación con esto, en cada sesión se consensuarán dos nuevas conductas de las propuestas realizadas a incluir en esta economía de fichas, por lo que seguirán siendo trabajadas a lo largo de todos los días y no de forma exclusiva en las sesiones de intervención.

Cabe destacar que las sesiones están orientadas al trabajo de todo el grupo del aula, pero especialmente de aquellos alumnos con posibles altas capacidades, por lo que su diseño hace uso y estimula sus habilidades lingüísticas, de razonamiento, reflexión y pensamiento divergente.

SESIÓN 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.1. Identificar los estados emocionales propios y ajenos.

TEMPORALIZACIÓN

La duración total de la sesión será de 40 minutos (introducción, 15 minutos; tarjetas mágicas, 10 minutos; *El relato de sus emociones*, 10 minutos; conclusión y cierre, 5 minutos). Se llevará a cabo el lunes de la primera semana de realización del proyecto.

RECURSOS

Materiales: economía de fichas general del aula; *Las bolas preguntonas*; linterna, cartas mágicas de las expresiones emocionales; baraja de las emociones; *micrófono mágico*, material escolar para nuevos criterios de la economía de fichas.

Espaciales: zona de la Asamblea del aula (espacio amplio, despejado y con alfombra en la que sentarse).

Humanos: docentes habituales del aula.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA, METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS

Para comenzar la sesión que da inicio al programa, se introducirá el tema de trabajo relacionándolo con la economía de fichas ya seguida en el aula. Como ya son conscientes, existen algunos comportamientos que hacen que el grupo funcione mejor y todos estén más cómodos y contentos cuando trabajan y, estas sesiones, les darán pistas sobre nuevas conductas a seguir para lograrlo. Para poder descubrirlas, empezarán recordando algunas que ya conocen, como esperar a que el compañero acabe de hablar para intervenir o compartir los juguetes en los momentos de juego. A continuación, se abrirá el frasco de *Las bolas preguntonas*, que, en este caso contendrá: *¿Qué hace que te sientas alegre?* *¿Qué hace que te sientas asustado?* *¿Qué crees que le hace sentirse enfadado a tu compañero?* *¿Cuándo sabes que tu compañero está triste?* *¿Cómo te sientes en este momento?* En una pequeña Asamblea, se irán comentando estas cuestiones.

Para la primera actividad, todo el grupo permanecerá sentado sobre la alfombra de la Asamblea en forma de círculo y, por orden, irán saliendo de uno en uno al centro. El niño que se encuentre en el medio, cogerá una linterna y una carta mágica y, al pasar la linterna por ella, podrá observar una expresión facial. Su labor es representársela a sus compañeros, quienes tendrán que adivinar la emoción que se relaciona con dicha expresión. Las tarjetas mágicas se crean pegando sobre la que contiene la expresión facial una cartulina blanca; de este modo, a simple vista solo se ve una tarjeta blanca, pero, al ponerle un foco de luz, se descubre el dibujo de detrás.

Después, crearán *El relato de sus emociones*. Para ello, sentados en la misma posición recibirán una carta de una baraja de las emociones en la que aparecerá una de ellas reflejada. Una vez vista, la esconderán para que ninguno de sus compañeros la pueda ver. Cuando todos ya conozcan la emoción que les ha tocado, se creará una historia compartida. Se establecerá un orden y, por turnos, tendrán que completar la historia de sus compañeros con una situación en la que ellos hayan sentido esa emoción. Para favorecer el desarrollo de la tarea, los docentes realizarán una demostración previa. Por ejemplo, si la historia creada por los compañeros es sobre un perro superhéroe que se fue al supermercado y, la emoción de la carta es la sorpresa, podría continuarse el relato con que de repente se encontró a su abuela que vivía en otra ciudad. Esto responderá a que una vez esa persona se sorprendió al encontrarse con su abuela de fuera.

El cierre de la sesión se realizará con una puesta en común a partir del *micrófono mágico* en el que solo el que lo tiene en sus manos puede hablar. Esta reflexión surgirá sobre qué emociones tienen ellos y cómo descubren las de los demás. Después, elegirán dos emociones que pasarán a formar parte de la economía de fichas, recompensándoles cuando sean capaces de expresar o identificar en los demás las emociones decididas. Los criterios de la economía de fichas se crean con un texto que describe el ítem acompañado de un dibujo, una imagen o una fotografía que lo represente, pudiéndose ser escogida la forma por el alumnado según las preferencias de ese día.

SESIÓN 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.2. Iniciar conductas prosociales.

1.4. Crear climas afectivos y cómodos para iniciar interacciones sociales.

TEMPORALIZACIÓN

La duración total de la sesión será de 40 minutos (introducción, 15 minutos; carrera de la amistad, 10 minutos; *El reloj de todos los juegos*, 10 minutos; conclusión y cierre, 5 minutos). Esta sesión se llevará a cabo dos días después de la sesión 1.

RECURSOS

Materiales: economía de fichas actualizada por la sesión previa, *Las bolas preguntonas*, cuento *El gusano arcoíris* (Muñoz-González, 2015); marcas del recorrido para el suelo, ladrillos de colores de plástico, tarjetas sobre situaciones de la amistad; peluche del gusano arcoíris; ruletas de *El reloj de todos los juegos*, materiales lúdicos del aula; *micrófono mágico*, material escolar para nuevos criterios de la economía de fichas.

Humanos: docentes habituales del aula.

Espaciales: todo el aula del grupo.

DECRIPCIÓN DE LA DINÁMICA, METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS

La sesión dará comienzo con el recuerdo de las conductas trabajadas en la sesión previa y seguirá con la lectura a todo el grupo en la zona de la Asamblea del cuento *El gusano arcoíris* (Muñoz-González, 2015). En este se reflejan conductas problema que tienen los animales con el gusano quien, ante cada una de ellas, pierde un color de su cuerpo. Además, este no consigue solucionar los problemas porque decide huir de cada una de estas

situaciones. Tras esta lectura, se realizarán las preguntas correspondientes al cuento del frasco de *Las bolas preguntonas*: *¿Cómo se comportan el resto de animales con Gusano? ¿Por qué creéis que pierde los colores de su cuerpo? ¿Qué tenía que haber hecho Gusano en cada situación? ¿Qué podrían haber hecho los animales con Gusano? ¿Alguien recuerda una situación parecida?*

Con todo el espacio del aula despejado, se crearán varios recorridos con obstáculos mediante ladrillos de colores de plástico. Para poder saltar estos obstáculos, tendrán que superar un pequeño reto: adivinar una conducta prosocial, es decir, elegir una situación que facilite entablar una relación de amistad. Para ello, delante del obstáculo tendrán tres imágenes reales y deberán elegir aquellas que favorezcan las relaciones. Si al darle la vuelta, la tarjeta es de color verde, podrán saltar el obstáculo; si por el contrario, es roja, tendrán que esperar un turno y probar con otra tarjeta. Un ejemplo de estas situaciones sería: entregar un regalo en una fiesta de cumpleaños, no dejar pasar a nadie en el pasillo o quitar un juguete a un compañero; siendo la primera la única tarjeta de color verde. Cada elección correcta que realicen, les situará más cerca de su nuevo amigo el gusano arcoíris, estando su peluche al finalizar el recorrido.

Con la llegada de todos los compañeros a la meta, su nuevo amigo el gusano arcoíris, les dará *El reloj de todos los juegos*. Este reloj será una ruleta con cada sección marcada con un color diferente. Cada fragmento de color representará a un alumno, por lo que dispondrá de ese tiempo, cronometrado con un reloj de arena, para proponer y organizar el juego que este desee. Una vez transcurrido el tiempo, otro compañero será el encargado de elegir y los demás participarán en su propuesta. Este recurso quedará disponible en el aula para su uso en cualquier momento del día por si, ante un conflicto, los niños quieren hacer uso de este para gestionar sus decisiones. No obstante, como en esta actividad se realizará una muestra, se dispondrá de 5 relojes, creando grupos de tres integrantes cuyo tiempo de elección de juego será de 3 minutos respectivamente.

La sesión finalizará con una puesta en común con ayuda del *micrófono mágico* sobre qué pasos han dado para conseguir la amistad del gusano y el por qué es importante elegir y dejar elegir los juegos. Esta reflexión verbal se concretará en la creación de dos nuevas conductas positivas que se deben tener con los compañeros y se incluirán en la economía de fichas.

SESIÓN 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.3. Adaptar las conductas a los estados emocionales de los demás a través de formas socialmente aceptadas.

TEMPORALIZACIÓN

La duración total de la sesión será de 40 minutos (introducción, 10 minutos; dramatización de roles, 15 minutos; juego TIC, 10 minutos; conclusión y cierre, 5 minutos). La sesión se realizará dos días después de la realización de la sesión 2.

RECURSOS

Materiales: economía de fichas actualizada por la sesión previa, *Las bolas preguntonas*; baraja de cartas de tres colores, disfraces y nave del tiempo, tarjetas guía de situaciones a representar; tablets interactivas didácticas con juego preprogramado; *micrófono mágico*, material escolar para nuevos criterios de la economía de fichas.

Humanos: docentes habituales del aula.

Espaciales: zona de la Asamblea del aula (espacio amplio, despejado y con alfombra en la que sentarse) y rincón de tecnologías de la información y comunicación (TIC) (espacio con acceso a dispositivos tecnológicos).

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA, METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS

La sesión de trabajo se iniciará con una breve Asamblea en la que todo el alumnado del grupo se sentará en la alfombra del aula en círculo y se recordarán las nuevas condiciones incluidas en la economía de fichas los días previos. A continuación, se realizarán las preguntas del frasco de *Las bolas preguntonas*. En esta sesión, se reflexionará acerca de cómo debemos comportarnos ante las situaciones personales de nuestros compañeros. Para ello, se partirá de las preguntas: *¿Podemos saber cómo se sienten nuestros compañeros?* *¿Cómo?* *¿Qué podemos hacer cuando hemos hecho daño a nuestro compañero?* *¿Qué cosas pueden alegrar a nuestros compañeros?* *¿Qué nos gustaría que nos dijeran nuestros compañeros cuando estamos tristes?* *¿Qué nos gustaría que nos dijeran nuestros compañeros cuando hacemos algo bien?*

Tras ello, se propondrá la primera actividad, para la que se necesita la creación de tres grupos. Esto se realizará con una baraja de cartas de tres colores diferentes que irán

escogiendo sin mirar. Aquellos que posean una carta del mismo color, conformarán un mismo grupo. Estos grupos, mediante un juego de roles, representarán diferentes situaciones teatrales siguiendo el guion de un viaje en el tiempo. Uno de los grupos será el primero en actuar, eligiendo sin que sus compañeros les vean una imagen que represente una situación, como por ejemplo, un momento de risa o alegría. Entonces, aparecerá un segundo grupo que se convertirá en los detectives de los viajes en el tiempo. Su objetivo será observar la actuación de sus compañeros, montarse en la nave del tiempo y viajar junto al tercer grupo de compañeros. Este último representará, con ayuda de nuevas imágenes, varios antecedentes conductuales, por ejemplo, una felicitación y una discusión. Los detectives de los viajes en el tiempo tendrán que descubrir cuál ha sido la causa de la emoción observada y relacionarla con el posible suceso que la ha desencadenado, es decir, emparejar las representaciones de los dos grupos de sus compañeros. Si el primer grupo ha representado un momento de alegría, el objetivo es buscar una causa de esa alegría; por lo que, si el segundo grupo ha representado una felicitación y una discusión, tendrían que elegir la felicitación. Con cada misterio que consigan resolver, se cambiarán las funciones de cada grupo para que todo el alumnado pueda representar los tres papeles definidos.

Cuando se finalice esta actividad, los niños cogerán individualmente una tablet interactiva didáctica en la que se habrá programado de forma previa las acciones a desarrollar. Al tocar la pantalla, se les activará un panel que representará la nave del tiempo empleada en la dramatización previa. Para conseguir que esta avance, tendrán que asociar antecedentes conductuales con comportamientos socialmente aceptados, como en la actividad anterior. Esta actividad interactiva se irá adaptando de forma personalizada a los resultados de cada alumno. En un inicio, tendrán que asociar las situaciones arrastrándolas; si esto lo realizan varias veces sin dificultad, el propio juego les mostrará una única situación y ellos, por medio de la voz o la escritura, tendrán que crear el antecedente o el consecuente válido. El grado de dificultad dependerá del número de veces que obtengan éxito al primer intento, adecuándose de esta forma al desarrollo de cada uno.

Para concluir la sesión, se activará el *micrófono mágico* y cada uno podrá decir un comportamiento que se deba tener ante los compañeros según cómo se encuentren. Por ejemplo, si está triste, consolarlo; si hace algo bien, felicitarle; si nos ayuda, agradecérselo... El grupo se pondrá de acuerdo para escoger dos de ellos que se reflejarán en nuevos criterios de la economía de fichas del aula.

SESIÓN 4

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.1. Definir situaciones sociales conflictivas.
- 1.2. Idear soluciones alternativas a los conflictos sociales.

TEMPORALIZACIÓN

La duración total de la sesión será de 40 minutos (introducción, 5 minutos; imagen cooperativa, 15 minutos; soluciones con siluetas, 15 minutos; conclusión y cierre, 5 minutos). Esta sesión tendrá lugar la segunda semana de realización del programa.

RECURSOS

Materiales: economía de fichas actualizada por la sesión previa, *Las bolas preguntonas*; imagen de atención selectiva sobre conflictos sociales, folios y material escolar, ordenador y proyector; papel continuo, ceras de colores; *micrófono mágico*, material escolar para nuevos criterios de la economía de fichas.

Humanos: docentes habituales del aula.

Espaciales: zona de la Asamblea (espacio amplio, despejado y con alfombra en la que sentarse) y zona central de trabajo del aula.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA, METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS

La sesión dará comienzo con la Asamblea rutinaria en la zona de la alfombra, recordando los criterios trabajados previamente y abriendo el frasco de *Las bolas preguntonas* para conocer las preguntas del día: *¿Por qué nos gusta solucionar los conflictos?* *¿Cómo nos hacen sentirnos los conflictos?* *¿Cómo se sienten los compañeros cuando nos enfadamos?* *¿Cómo queremos nosotros solucionar los conflictos?* *¿Cómo quieren nuestros compañeros solucionar los conflictos?*

Para la primera actividad, que sigue la dinámica llamada *1,2,4* (individual, pareja y grupo), en lugar de sentarse en círculo, se sentarán en fila sobre la alfombra mirando hacia la pizarra digital. En esta se proyectará una imagen de un colegio llena de detalles y situaciones diferentes. El alumnado dispondrá de 30 segundos para observar toda la imagen e identificar algunos conflictos que en esta se habrán representado (niños peleando por un juguete, sin dejar jugar a un compañero o llorando tras haber sido empujados). Una vez transcurrido el tiempo, en un folio y de forma individual, podrán escribir o dibujar aquello que hayan

encontrado en la imagen. Después, se volverá a proyectar la misma imagen durante otros 30 segundos y, tras esto, se colocarán por parejas o tríos y completarán aquello que habían observado en primer lugar. Para finalizar con esta dinámica de dibujos cooperativos, se crearán grupos de cuatro o cinco miembros en los que enriquecerán sus propuestas incluyendo aquello que sus compañeros hayan podido ver o recordar.

La siguiente actividad exigirá que se despejen todos los elementos del centro del aula, dejando la zona libre. En esta se colocará un gran papel continuo cubriendo todo el suelo y, todos los niños, se colocarán alrededor de él. Se elegirá una de las situaciones que componen la imagen proyectada previamente y, aquel niño que tenga una idea sobre cómo solucionar ese conflicto, lo comentará a sus compañeros y se tumbará en el papel. Todos sus compañeros, con ceras de colores, irán dibujando alrededor de este su silueta, pudiendo observarla cuando se levante. De esta forma, cada uno irá dando ideas sobre cómo solucionar de forma diferente los conflictos identificados. Si una situación, tras unas cuantas intervenciones, recibe respuestas similares, se podrá cambiar escogiendo una diferente de las recogidas en la imagen. Finalmente, las siluetas de todos los niños se encontrarán dibujadas en el papel y se reflexionará sobre cómo, cada una de ellas, es diferente (tamaño, color, forma...), al igual que sus soluciones; pero todas ellas se encuentran juntas y son válidas para resolver los conflictos conjuntamente.

Para concluir la sesión, gracias al *micrófono mágico*, se irán compartiendo las soluciones que más han gustado y se consensuarán dos de ellas para intentar ser seguidas en los próximos días cuando surja un conflicto. Estas se incluirán en la economía de fichas.

SESIÓN 5

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.3. Llevar a cabo la resolución de conflictos interpersonales

TEMPORALIZACIÓN

La duración total de la sesión será de 40 minutos (introducción, 5 minutos; recorrido *técnica de la tortuga*, 15 minutos; creación de vales de ayuda, 15 minutos; conclusión y cierre, 5 minutos). Esta última sesión se realizará dos días después de la sesión 4.

RECURSOS

Materiales: economía de fichas actualizada por la sesión previa, *Las bolas preguntonas*; cinta de carrocería para marcar contornos del suelo, señal *Stop*, sábanas opacas oscuras, cartas

mágicas de las expresiones emocionales, baraja de las emociones, emocionario, *El gusano arcoíris*, tarjetas sobre situaciones de la amistad, nave del tiempo, tarjetas guía de situaciones a representar, imagen atención selectiva sobre conflictos sociales, botella sensorial de la calma, peluches, aceites esenciales, *El reloj de todos los juegos*, composición de siluetas, ruleta de soluciones de conflictos; material escolar para la creación de los vales de ayuda, cartulinas; *micrófono mágico*.

Humanos: docentes habituales del aula.

Espaciales: zona de las mesas de trabajo del aula y gimnasio del centro (espacio muy amplio, despejado y de libre movimiento).

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA, METODOLOGÍA Y AGRUPAMIENTOS

La sesión se iniciará recordando el trabajo de las intervenciones previas y seguirá la rutina de *Las bolas preguntonas* (*¿Qué conflictos podemos intentar solucionar? ¿Qué conflictos ya hemos sido capaces de solucionar? ¿Qué debemos hacer para poder solucionar un conflicto? ¿Cómo se pueden sentir nuestros compañeros cuando intentamos solucionar un conflicto? ¿Cómo nos sentimos cuando intentamos solucionar un conflicto?*).

La actividad de esta parte del programa se conformará a partir de un recorrido de cuatro estafetas que simularán los pasos de la *técnica de la tortuga*, es decir, primero trabajarán el reconocimiento de las emociones, después, la capacidad de parar para poder respirar y pensar dentro de uno mismo, como en un caparazón, para, finalmente, salir y poner en práctica una solución ideada. Por ello, la primera estafeta estará delimitada por el contorno de un corazón marcado en el suelo. Una vez entren en este espacio, tendrán acceso a diferentes materiales para reconocer las emociones. Por un lado, contarán con los materiales de la primera sesión (cartas mágicas de las expresiones emocionales y baraja de las emociones). Por otro lado, también se recogerá un emocionario en el que se incluirán las emociones y sus implicaciones a modo de diccionario. La segunda estafeta se marcará a continuación con una señal de tráfico de *Stop*, seguida de la tercera estafeta representada por una cueva creada con sábanas opacas de color oscuro. En estas estaciones, los niños podrán experimentar la importancia de parar y reflexionar. Para ello, contarán con algunos de los materiales empleados en la segunda sesión (*EL gusano arcoíris*, tarjetas sobre situaciones de la amistad), tercera (nave del tiempo, tarjetas guía de situaciones a representar) y cuarta (imagen atención selectiva sobre conflictos sociales). A estos se sumará una caja con objetos del rincón de la calma (botella sensorial de la calma, peluche y aceites esenciales). Por último, la cueva tendrá una

salida por su parte posterior que dará acceso a la última estafeta, cuyo espacio en el suelo se encontrará delimitado por el dibujo de una bombilla. Dentro de ella, se incluirán los materiales necesarios para solucionar conflictos, en este caso, *El reloj de todos los juegos*, la composición de las siluetas de todo el grupo, así como una ruleta con posibles soluciones a conflictos.

Este recorrido se habrá situado desde el inicio hasta la parte posterior del gimnasio del centro educativo y el alumnado podrá pasar por las diferentes estafetas interaccionando y experimentando con los objetos que en estos se encuentren. El recorrido es unidireccional y cuenta con un inicio y cierre claro que garantiza el seguimiento de la propuesta de forma lineal y ordenada, sin modificar el orden de los pasos a seguir. Por otra parte, los materiales que en este se recogen responden a dos ya conocidos y trabajados en las sesiones previas y uno nuevo por cada una de las zonas de trabajo.

Tras el tiempo de exploración, regresarán al aula habitual y, en sus mesas de trabajo, crearán un vale de ayuda. En una cartulina pequeña, cada uno escribirá su nombre y representará algo que se le dé muy bien hacer, decorándolo como prefiera. Estos vales se colocarán, con ayuda de velcros, en la pizarra de la clase y se identificarán como una de las formas, dentro de las muchas que existen, de resolver los conflictos: sirviendo de aprendizaje para los compañeros. Si en un conflicto han hecho daño a alguno de sus compañeros, pueden recompensar esto ofreciéndoles su ayuda. Para ello pueden entregarle su vale personalizado y, cuando su compañero lo necesite, emplearlo. Por ejemplo, uno de los alumnos es muy bueno en las tareas de expresión plástica, por lo que ha creado un vale sobre ello. Tras un enfado en los juegos del patio, ofrece su vale a su compañero y, si en una actividad de expresión plástica necesita su ayuda, lo usará.

Para concluir la sesión, gracias al *micrófono mágico*, se irán compartiendo los conflictos reales que ellos mismos han tenido y su forma de solucionarlos. Además, se reflexionará acerca de si solo sus profesores pueden enseñarles y ayudarles en el colegio o si todos son capaces de realizar estas tareas. En esta tarea no se incluirán criterios a la economía de fichas, sino que se mantendrán los vales de ayuda para el resto de las sesiones.

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El programa desarrollado está orientado a la prevención de dificultades sociales en el alumnado con altas capacidades mediante el fomento de experiencias interpersonales de

carácter positivo y la mejora de las habilidades de resolución de conflictos. Para poder evaluar esto, se llevará a cabo un análisis comparativo de los resultados obtenidos de forma previa y posterior a la intervención.

La prueba EVHACOSPI (versión pre-test), guiada por el equipo psicopedagógico en coordinación con los docentes, se realizará antes de comenzar la intervención (ver figura 1), al igual que el ABAS-II, el cual será completado por las familias. Ambas pruebas tienen como objetivo evaluar el grado de adquisición de habilidades sociales en cada uno de los niños antes de iniciar el entrenamiento. Al finalizar el programa, las familias llenarán de nuevo el ABAS-II y, desde el centro, se seguirá la versión post-test del EVHACOSPI. De esta forma, se podrán comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, determinando si ha existido una evolución en las habilidades sociales del alumnado.

No obstante, aunque el programa se aplique con todo el alumnado, su adecuación parte del trabajo con altas capacidades. Por esta razón, se analizarán detalladamente los resultados de aquellos alumnos que, tras completar el WPPSI-IV, se hayan determinado como niños con posibles altas capacidades. En estos casos, las actuaciones y resultados se registrarán como historial de información para una evaluación psicopedagógica que pueda llevar a un diagnóstico futuro. Asimismo, durante el desarrollo del programa, si surge alguna interrupción o implicación de factores externos que pueda alterar los resultados, se dejará constancia de ello en un registro anecdótico. A este registro se podrá recurrir para la interpretación correcta de los datos.

Resumiendo lo planteado, el programa será determinado exitoso si los resultados de las pruebas realizadas sufren una evolución positiva desde el inicio hasta el final de la intervención, reflejando mejores valores en las pruebas realizadas al fin del mismo en comparación con las del inicio. Estos resultados de evolución deberán ser especialmente destacables en el alumnado con sospechas de presentar altas capacidades. En otro sentido, también se debe destacar que el programa se rige con un carácter preventivo, por lo que su verdadero éxito se determinará en el momento en el que alguno de estos alumnos reciba un diagnóstico favorable de altas capacidades y, en su evaluación psicopedagógica, no se encuentren dificultades en las habilidades sociales, así como en la integración en el grupo de iguales al que pertenece.

6. RESULTADOS ESPERADOS

La presente propuesta busca que, partiendo de la identificación de los estados emocionales, se inicien conductas prosociales que se adapten a dichos estados en un clima positivo de interacción. De esta forma, se pretende que se protagonicen un mayor número de experiencias sociales y se adquieran habilidades de resolución de conflictos al definir, idear y llevar a cabo dichos procesos en situaciones sociales problemáticas.

Esta propuesta de programa de prevención de las dificultades en las interacciones sociales con los iguales en el alumnado con altas capacidades se recoge dentro de las intervenciones de carácter inclusivo. En otras palabras, las prácticas están programadas para llevarse a cabo dentro del aula junto al grupo de pertenencia, lo que permitirá que las interacciones se den en un contexto social real y significativo (Sánchez-Dauder, 2019). Esta forma de intervención permite aprender y adquirir habilidades sociales al mismo tiempo que se están poniendo en práctica, pues las interacciones sociales con los iguales que se define como objetivo del mismo se reproducen en las tareas del programa. Este trabajo, desde un inicio, debe fomentar la inclusión participativa del alumnado, quienes se enriquecerán del trabajo y entrenamiento específico en habilidades sociales. Como algunos autores reflejan, los resultados en niños con altas capacidades están condicionados por la forma de exposición de las tareas, siendo la perspectiva más efectiva aquella que aboga por un entrenamiento específico y explícito de las situaciones sociales (Calero y García-Martín, 2005 citado en Gómez-Pérez et al., 2014; Foley-Nicpon et al., 2017). Por ello, se espera obtener una mejora en la participación en experiencias interpersonales positivas, perfeccionando la capacidad de identificación de estados emocionales y consecuencias socioemocionales, así como de la resolución de conflictos y la iniciación de conductas sociales. A esto contribuirá la perseverancia y el perfeccionamiento en la consecución de tareas que caracteriza a este tipo de alumnado (Gómez-León 2020b).

En cuanto a los rasgos específicos de las tareas que conforman el programa, se espera que, como se ha demostrado previamente, la observación conductual de uno mismo o de otros a través de los relatos contribuya a la identificación, reflexión y aplicación de las habilidades sociales (Hébert y Speirs-Neumeister, 2002). Otra de las ideas a incluir que se espera que permita el cambio en la percepción social, tomando conciencia al observar y distanciarse de las conductas, es el juego de roles y las dramatizaciones teatrales (Bencik-Kangal y Ari 2013; Rosselet y Stauffer, 2013). Como se puede observar, la parte principal del entrenamiento se basa en conseguir, a partir de diferentes recursos, identificar las conductas prosociales para

poder llevarlas a la práctica. En este sentido, la propia diversidad de estas habilidades exige el planteamiento de tareas creativas y flexibles que, en el alumnado con altas capacidades, facilitará su desarrollo potencial (Irimia-Nores et al., 2014). Ante experiencias abiertas con posibilidad de adaptación, los niños con altas capacidades podrán, gracias al gran desempeño cognitivo y, especialmente, a las capacidades de abstracción y pensamiento creativo y divergente, establecer modelos de interacción más eficientes y beneficiosos para todos los implicados (Abo-Hamza et al., 2020; Gómez-León, 2020a). Así pues, la integración de nuevas tecnologías facilita la adaptación personal y la diversidad de ritmos de aprendizaje (García-Perales y Almeida, 2019). Por consecuencia de todas estas características, esperamos que el programa podría evitar la definición de metas fijas y restrictivas para el alumnado, dando la oportunidad de alto desempeño en sus actividades.

Por otra parte, el dominio de la comunicación en el alumnado con altas capacidades es muy bueno (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011). Por este motivo, el apoyo comunicativo exigido en el programa, tanto al desarrollo cognitivo como socioemocional, se espera que favorezca las habilidades implicadas en la socialización (De Oliveira et al., 2020). De la misma forma se puede señalar que, aunque su nivel de desarrollo sea superior al de sus compañeros, la integración de dinámicas en las que ofrezcan su ayuda en los aspectos de mayor dominio y, al mismo tiempo, acepten recibir ayuda en los de mayor dificultad, garantizará que esta socialización surja del sentimiento de pertenencia y utilidad en su grupo social y no de la percepción de la diferencia (Semenovna-Avramkova, 2020).

Por último, la mejora en las interacciones sociales debe ir precedida de la adecuada adaptación conductual y emocional al entorno. Para ello, es necesario que, desde el debate y la toma de decisiones en común, se expliciten las conductas que mejoran estas relaciones (Fernández-Díez et al., 2017; Piñeiro-López, 2022). Las interacciones se dan dentro de un grupo social, por lo que es inevitable que, aquellas conductas que favorezcan su funcionamiento, surjan de la adaptación de todos los integrantes entre ellos. Esto contribuye a que la mejora en las habilidades sociales esperada no se limite a su grupo de referencia, sino que permita la adquisición de habilidades flexibles a otros entornos futuros. Las conductas a premiar durante el proceso de entrenamiento surgen de un consenso del grupo, por lo que se pretende que los resultados del programa evidencien la valoración de estas conductas como elementos positivos para el éxito en sus interacciones.

Como resultado de todo lo expuesto, de la intervención propuesta se esperaría observar en el alumnado, especialmente de altas capacidades, una mejora en la identificación de

elementos implicados en las interacciones, poniendo en valor aquellos favorables y disponiendo de herramientas para modificar los problemáticos. Todo ello justificado por la aplicación de tareas adecuadas al nivel de desarrollo y la forma de procesamiento de la realidad de los niños que poseen altas capacidades.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de interacciones sociales dentro de los grupos de iguales se concibe como una experiencia imprescindible para el desarrollo infantil. Cada una de ellas viene condicionada por una multitud de variables implicadas, como son las características de los propios niños que participan. A partir de esta idea, se puede defender que cuando se habla de interacciones sociales en alumnado con altas capacidades, los rasgos y características de las mismas también son específicos. Un ejemplo de ello es la gran capacidad que poseen en la adquisición de habilidades, entre las que se encuentran las sociales. A pesar de ello, suelen experimentar conflictos en este tipo de situaciones, necesitando de una línea de actuación específica.

El programa desarrollado busca prevenir el aislamiento y la inhibición de conductas prosociales en las que desemboca la diferencia de intereses, formas de percibir, procesar y actuar en la sociedad o la gran independencia y autonomía que poseen estos niños. Para ello, se ha creado un programa enfocado al entrenamiento específico de habilidades sociales que permita fomentar las experiencias enriquecedoras con los iguales y, al mismo tiempo, poder solucionar de forma eficaz aquellas en las que surjan problemas.

Esta nueva línea de trabajo que reemplaza la concepción de una debilidad en el ámbito social por un gran número de fortalezas en la misma posibilita que, desde las aulas, se planifiquen programas que garanticen la adquisición de estas habilidades antes de que se produzcan situaciones conflictivas para los niños. Los problemas que ocurren en las interacciones sociales provocan que, los niños con altas capacidades, participen en menos situaciones de carácter social y desarrollem conductas de aislamiento. Si se consiguen prevenir, no solo se garantizará el desarrollo socioemocional óptimo, sino que se dará la oportunidad de alcanzar un rendimiento superior también en estas áreas. Por todo ello, el objetivo del programa propuesto es potenciar las capacidades de este tipo de alumnado para que integren en su desarrollo formas de interacción social positivas para sí mismo como para su entorno. Esto exige la búsqueda de modelos sociales que reproducir y la resolución de problemas, pues este último hecho es inevitable en las relaciones y se conforma como una

propia fuente de aprendizaje y desarrollo. Asimismo, si se trabaja con todo el grupo, todos ellos tendrán la oportunidad de adquirir estos aprendizajes, favoreciendo las relaciones que en ese entorno social se den al contar con participantes más competentes socialmente. En este hecho la inclusión de la diversidad no se concibe únicamente como una necesidad a cumplir, sino como un elemento enriquecedor para protagonizar interacciones sociales que imiten el funcionamiento social real.

Entrenar de forma específica, identificando, analizando y presentando modos de actuación reales, observables e imitables, son tareas en las que el alumnado con altas capacidades presenta un gran rendimiento. En estos procesos se implican capacidades de creatividad, percepción, abstracción o perseverancia, todos ellos muy presentes en niños con altas capacidades. Conocer estas características marca la línea de actuación que deben seguir las propuestas para conseguir los mejores resultados posibles, sin limitar la capacidad de aprendizaje y sin aislar a los niños de su grupo de pertenencia.

No obstante, cabe destacar que el análisis previo al diseño del programa ha contado con varias limitaciones a destacar. El reducido número de estudios realizados, tanto en España como en otros países, en relación con las altas capacidades es aún más significativo en los aspectos socioemocionales de este tipo de alumnado. Dentro de estos limitados estudios, la controversia entre las investigaciones pasadas y las actuales se centra en el cambio de concepción sobre las posibilidades de estos niños. La escasez de información que se conoce al respecto perjudica la consolidación de una perspectiva positiva que no vea en el alumnado con altas capacidades una dificultad socioemocional, sino una forma diferente de actuación. Esto no solo se ve reflejado a nivel teórico, sino que, por consiguiente, perjudica la atención a partir de actuaciones específicas en las prácticas del día a día del aula. Debido a esto, las intervenciones cuentan con un número reducido de variables a tener en cuenta, sin poder profundizar en modelos de trabajo más enriquecedores. Por ello, esta limitación también refleja las nuevas líneas de investigación futura posibles que profundicen en este tipo de alumnado y que den respuesta a la necesidad actual de encontrar nuevas prácticas que potencien el rendimiento de las altas capacidades. Para poder adecuar las propuestas a los grupos reales del aula, se necesitaría una mayor caracterización y pruebas de intervenciones en todos los ámbitos del desarrollo de este tipo de alumnado, reflejando valores socioculturales que varían y definen a cada niño.

Como conclusión a todo el proyecto, el diseño de este programa de prevención podría permitir el trabajo en las aulas de forma inclusiva con todo el alumnado, pero con tareas orientadas al máximo desempeño en las altas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abo-Hamza, E., Mohamed, E. y Elsantil, Y. (2020). A systemic Review based Study of Gifted and Talented. *Talent Development and Excellence*, 12(2), 2888-2897.
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Bencik-Kangal, S. y Ari, M. (2013). Investigation of the effects of creative drama programs on moral development of gifted and typical children. *Egitim ve Bilim Education and Science*, 38(170) 308-320.
- Brown, S. y Taylor, K. (2009). Social interaction and children's academic test scores: Evidence from the National Child Development Study. *Journal of Economic Behavior and organization*, 7(2)1, 563-574. <http://doi.org/10.1016/j.jebo.2009.03.023>
- Calero, M.D. y García-Martín, M.B. (2005). Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso. Un método de entrenamiento para niños superdotados. *Revista Electrónica Mente y Conducta en Situación Educativa*, 2, 1-10.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social: International Journal os Social Psychology*, 15(3), 319-333. <http://dx.doi.org/10.1174/0213474007602597300>
- Cruickshank-Campbell, H., Wilson, C.J. y Josué, N. (2021). The performance of children with intellectual giftedness and intellectual disability on the WPPSI-IV. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 88-98. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1859930>
- Dare, L. y Nowicki, E. (2020). 'The road less travelled': grade-level acceleration in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837265>
- Dare, L., Nowichi, E.A., Murray, L.L. (2021). How students conceptualize grade-based acceleration in inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 58(1), 33-50. <https://doi.org/10.1002/pits.22435>

Dare, L., Nowicki, E.A. y Smith, S. (2019). On Deciding to Accelerate: High-Ability Students Identify Key Considerations. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 159-171. <https://doi.org/10.1177/0016986219828073>

De Oliveira, A.P., Capellini, V.L.M.F. y Rodrigues, O.M.P.R. (2020). Altas habilidades/superdotación: Intervención en habilidades sociales con estudiantes, padres/tutores y maestros. *Revista Brasileira de Educación Especial*, 26, 125-142.

DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. 24 de noviembre de 2022. BOA No. 228.

Departamento de I+D de Pearson Clinical and Talent Assessment (2014). *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI-IV)*. Pearson Educación.

Departamento de Salud, Educación y Bienestar (1971). *Education of the gifted and talented*.

Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, A., Sánchez-Fernández, E. y Pérez-Sáenz, J. (2017). Explora: atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., Kivlighan, D.M., Fosenburg, S., Cederberg, C. y Nanji, M. (2017). The effects of a social and talent development intervention for high ability youth with social skill difficulties. *High Ability Studies*, 28(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1298997>

García-Bacete, F., Freire, S., Marande-Perrin, G. y Gamboa, P. (2021). Reasons for disliking a classmate: A comparative study with Spanish and Portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105:101700. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700>

García-Perales, R. y Almeida, L.S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 27(60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>

García-Pérez y Magaz-Lago (1997). *ESCePI: programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Grupo ALBOR-COHS.

García-Pérez y Magaz-Lago (1998). *EVHACOSPI: Evaluación de las Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales*. Manual de Referencia. Grupo ALBOR-COHS.

García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)

Gibbons, A. y Warne, R.T. (2019). First publication of subtests in the Stanford-Binet 5, WAIS-IV, WISC-V, and WPPSI-IV. *Intelligence*, 75, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.02.005>

Gómez-León, M.I. (2020a). Bases psicobiológicas de la creatividad en los niños con altas capacidades. *Psiquiatría Biológica*, 27(1), 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.004>

Gómez-León, M.I. (2020b). La psicobiología de la motivación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Revisión Bibliográfica. *Psiquiatría Biológica*, 27(2), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.003>

Gómez-León, M.I. (2020c). La soledad en la alta capacidad intelectual: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297-311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>

Gómez-Pérez, M.M., Mata-Sierra, S., García-Martín, M.B., Calero-García, M.D., Molinero-Caparrós, C. y Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69. [https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)

Hébert, T.P. y Speirs-Neumeister, K.L. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25(1), 17-21. <https://doi.org/10.1080/02783190209554192>

Ilyka, D., Johnson, M. H. y Lloyd-Fox, S. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 130, 448-469. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.09.001>

Inmaculadaia-Martínez, G.; Gutimfila-Cacerés, R., Luque de la Rosa, A. y Leonorte, S.P. (2021). Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>

- Irimia-Nores, A., Calviño Santos, G., y Pomar-Tojo, C. (2014). El sonido de la inteligencia. *INFAD Revista de psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 503-510. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.712>
- Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7, 100400. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400>
- Kong, F., Ding, K. y Zhao, J. (2015). The Relationships Among Gratitude, Self-esteem, Social Support and Life Satisfaction Among Undergraduate Students. *Journal of happiness studies*, 16, 477-489. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2>
- Kreger-Silverman, L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur & Kultur Akademisk.
- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53. <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>
- López-Rivas, L. y Calero-García, M.D. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: Diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 91-112.
- Lubinski, D. y Benbow, C.P. (2021). Intellectual Precocity: What Have We Learned Since Terman? *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/0016986220925447>
- Menéndez-Santurio, J.I. y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 134-139. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52385>
- Montero, D. y Fernández-Pinto, I. (2013). *ABAS-II. Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa*. TEA Ediciones.
- Morawska, A. y Sanders M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org.cuarzo.unizar.es.9443/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Muñoz-González, M.T. (2015). *Actúa en prosocial*. Solidaridad Don Bosco.

- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación 2030.*
- Peñaherrera-Vélez, M.J., Cobos-Cali, M., Dávila-Pontón, Y. y Vélez-Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades: un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de psicología)*, 1(4), 401-410. <https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1618>
- Pérez, G., Bartroli, M., Pasarín, M.I., Artacoz, L. y Juárez, O. (2022). Estrategia de promoción de relaciones equitativas y saludables en centros educativos de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 37:102286. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.102286>
- Piñeiro-López, S., Martí-Vilar, M. y González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Pedagogía*, 74(1), 141-157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90586>
- Quílez-Robres, A. y Lozano-Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Renzulli, J.S. (1978). What makes Giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-14.
- Robertson, S. y Pfeiffer, S. (2016). Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners. *Roeper Review*, 38(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
- Rosselet, J.G. y Stauffer, S.D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *Psychology International Journal of Play Therapy*, 22, 173-192. <https://doi.org/10.1037/a0034557>
- Sánchez-Dauder, M. (2019). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, (50), 215-222.

- Semenovna-Avramkova, I. (2020). Pedagogical problems of the development of gifted children and the ways of resolving them. *Revista Inclusiones*, 7, 154-166.
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Sternberg, R.J. (2003). WISCS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Terman, L.M. y Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: twenty five years follow-up of a superior group*. Stanford University Press.
- Turanzas, J.A., Cordón, J.R., Choca, J. P. y Mestre, J.M. (2020). Evaluación del programa APAC (Mindfulness for Giftedness) en una muestra española de niños superdotados: un estudio piloto. *Consciencia*, 11, 86-98. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Ülger, B.B. y Çepni, S. (2021). Evaluating the effect of differentiated inquirí-based science lesson modules on gifted students' scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1289-1324. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.039>
- Van Der Meulen, R.T., Van Der Bruggen, C.O., Spilt, J.L., Verouden, J., Berkhout, M. y Bögels, S.M. (2014). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social-Emotional and Academic Functioning. *Child & Youth Care Forum*, 43, 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. y Soenens, B. (2020). Teoría de la necesidad psicológica básica: avances, temas críticos y direcciones futuras. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>