



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Niños con altas capacidades
intelectuales: desarrollo de las
competencias emocionales**

*Children with high intellectual abilities:
development of their emotional
competencies*

Autor:

Lorena Fernández Urdániz

Director:

Luís Rodríguez Barreiro

Facultad de Educación:

Año 2016

*“Muchos creen que el talento es cuestión de suerte,
pero pocos saben que la suerte es cuestión de talento.”*

- Jacinto Benavente -

RESUMEN

El propósito de este Trabajo de Final de Grado (TFG) es acercarnos a la realidad del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (en adelante AACC).

Para ello, comenzaremos realizando un análisis histórico y legislativo de la situación de las AACC con el objetivo de conocer y comprender su situación actual.

A continuación hablaremos de los distintos modos de detección y de la tipología de este tipo de alumnado, así como de las intervenciones curriculares que pueden realizarse, analizando la atención que se da a su desarrollo emocional.

Así mismo, contaremos con la colaboración de la asociación aragonesa de AACC “Sin Límites” y del CEIP Marie Curie, entidades que nos han permitido hablar con profesionales y familias del ámbito, así como la realización de experiencias centradas en el desarrollo emocional de este tipo de alumnado.

Por último, tras conocer el estado actual de la educación emocional de los alumnos más capaces, propondremos un modelo de intervención en colaboración con alumnos del Máster de Educación Socioemocional de la Universidad de Zaragoza para mejorar las necesidades emocionales de los alumnos con AACC con el fin de adaptar su desarrollo emocional tanto a su desarrollo intelectual como a su entorno personal y académico.

PALABRAS CLAVE

Altas capacidades intelectuales, superdotación, precocidad, desarrollo intelectual, desarrollo emocional.

ABSTRACT

The proposal of this essay is come closer to the reality of students with high intellectual abilities (hereinafter giftedness).

We will start making a historical and legal analysis of the situation of the giftedness in order to know and understand the current situation.

Then we'll talk about the different ways of detection and typology of these students, and all curricular interventions that can be made by analyzing the attention given to their emotional development.

Also, we will collaborate with the Aragonese Association of giftedness "Sin Límites" and the Marie Curie public school, entities that have allowed us to discuss with professionals and families in the area, as well as the realization of experiences focused on the emotional development of this kind of students.

Finally, after knowing the current state of emotional education of giftedness, we will propose an intervention model in collaboration with students of the Socio-emotional Education Master at the University of Zaragoza to improve the emotional needs of these students in order to adapt their both emotional and intellectual development to their personal and academic environments.

KEY WORDS

High intellectual abilities, giftedness, precocity, intellectual development, emotional development.

SYNTHÈSE

Le but de ce travail est celui de nous approcher à la réalité des élèves ayant des capacités intellectuelles élevées (dorénavant surdoués).

Nous allons commencer par faire une analyse historique et juridique de la conception des surdoués, afin de connaître et de comprendre la situation actuelle que leur entoure.

Ensuite, nous allons parler des différents modes de détection et de la typologie de ces étudiants et les interventions scolaires qui peuvent être faites en analysant l'attention portée à leur développement affectif.

Après, nous aurons la collaboration de l'Association aragonaise d'enfants surdoués "Sin Límites" et de l'école publique Marie Curie, entités qui nous ont permis de parler avec des professionnels et des familles de la matière, ainsi que la réalisation d'expériences axées sur le développement affectif de ce type des étudiants.

Finalement, après d'avoir pris connaissance de l'état actuel de l'éducation émotionnelle des élèves les plus habiles, nous proposerons un modèle d'intervention en collaboration avec les étudiants du Master en Éducation Socio-émotionnelle à l'Université de Saragosse pour améliorer les besoins émotionnels des étudiants avec capacités intellectuelles élevées à fin d'adapter leur développements affectif et intellectuel à leur environnements personnel et scolaire.

MOTS CLÉS

Capacités intellectuelles élevées, surdoués, précocité, développement intellectuel, développement affectif.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.	8
1.2. OBJETIVOS.	9
1.3. BREVE HISTORIA DE LAS AACC.....	10
2. ANÁLISIS LEGISLATIVO.....	12
2.1. MARCO LEGISLATIVO ESTATAL.....	12
2.2. MARCO LEGISLATIVO AUTONÓMICO.	16
3. MARCO TEÓRICO.	19
3.1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO: AACC.	19
3.2. TIPOLOGÍA.	20
4. MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS AACC.....	23
4.1. MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO.....	23
4.1.1. El modelo de los Tres Anillos de Renzulli.....	23
4.1.2. El modelo diferenciado de dotación y talento de Gagné.....	24
4.2. MODELOS DE ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL.	24
4.2.1. El modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum.	24
4.2.2. El modelo de la interdependencia triádica de Mönks.	25
4.3. MODELOS COGNITIVOS.....	25
4.3.1. La Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación de Stenberg.....	25
4.4. MODELOS BASADOS EN CAPACIDADES.	26
4.4.1. El Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner.	26
5. IDENTIFICACIÓN Y PROCEDIMIENTOS.	28
5.1. PROCEDIMIENTOS NO ESTANDARIZADOS.....	29

5.2. PROCEDIMIENTOS ESTANDARIZADOS.....	30
6. RESPUESTA EDUCATIVA.....	32
6.1. MEDIDAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	32
6.2. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA BÁSICAS ..	35
6.3. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EXTRAORDINARIA.....	36
6.4. OTRAS MEDIDAS	38
7. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	39
7.1. APROXIMACIÓN AL MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES ..	39
7.2. DISINCRONÍAS	42
8. TRABAJO DE CAMPO.....	44
8.1. CUESTIONARIO PARA PADRES DE NIÑOS CON AACC.....	44
8.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO	46
8.3. PLANTEAMIENTO DEL TALLER.....	52
8.4. RESULTADOS	53
8.4.1. Taller “Aprendo a relacionarme con los demás”.	53
8.4.2. Taller “Desde dentro”.....	56
8.4.3. Taller “El monstruo de colores”.....	59
9. CONCLUSIONES.....	61
BIBLIOGRAFÍA.....	65
WEBGRAFÍA.....	67
ANEXOS	68
ANEXO I. Análisis del caso de Noelia.....	68
ANEXO II. Cuestionario para padres de niños con AACC (cuestionario íntegro)...	75
ANEXO III. Taller “Aprendo a relacionarme con los demás”.....	104
ANEXO IV. Taller “Desde dentro”.....	126
ANEXO V. Taller “El Monstruo de Colores”.....	137

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Este Trabajo de Final de Grado (TFG) está planteado en dos partes: una primera en la que se pretende analizar el estado de la cuestión para comprender los avances en el terreno de las AACC a nivel tanto teórico como práctico, y una segunda que consiste en un trabajo de campo con el fin de conocer las dificultades de este alumnado y plantear una respuesta a sus necesidades emocionales.

En el trato con este tipo de alumnado, este aspecto es muchas veces olvidado en favor del desarrollo intelectual y es que, a pesar de que la psicología ha dedicado múltiples estudios al concepto de Inteligencia, todavía hoy existe un gran desconocimiento por parte de la sociedad en general acerca de las AACC, siendo este concepto ignorado o confundido con términos como *superdotación* o *talento*, y no planteando una inteligencia más allá de la académica.

Este desconocimiento social se ha visto reflejado en el sistema educativo, el cual ha dedicado tradicionalmente un mayor esfuerzo en las aulas para que los niños con dificultades de aprendizaje no queden rezagados, ignorando durante décadas a los más capaces.

El filósofo Antonio Marina, autor de obras como *La inteligencia ejecutiva* o *La inteligencia fracasada*, resume la importancia de la Inteligencia en una frase: “La mayor riqueza de un país no son sus materias primas, su territorio y su capital, sino el talento de sus ciudadanos”.

Actualmente las AACC están integradas dentro de las necesidades educativas específicas, debiéndose afrontar su tratamiento desde la atención a la diversidad. El problema radica en que esta necesidad específica tiene una naturaleza distinta a las otras recogidas bajo este criterio y, por consiguiente, ha de ser tratada como tal.

En los últimos años se ha avanzado bastante en cuanto al desarrollo intelectual de estos chicos llevando a cabo adaptaciones curriculares de diversa naturaleza e impulsando las aulas de desarrollo de capacidades, las cuales existen en Aragón en más de 40 centros educativos de enseñanza Infantil y Primaria; su objetivo reside en no

perder el talento de estos niños y niñas, tradicionalmente abocado al fracaso escolar, pero dejando de lado el ámbito socio-emocional de los mismos.

Sin embargo, todavía existe cierto reparo en acelerar y flexibilizar a estos alumnos, reflejo del estado actual del Sistema Educativo que promueve la normalización educativa del alumnado, hasta el punto de no ver extraño que un alumno repita curso si no ha adquirido los objetivos del mismo, pero sí que se salte un curso aunque dichos objetivos ya los tenga adquiridos.

1.2. OBJETIVOS

Con este estudio no se pretende lograr una regla matemática de actuación frente a las AACC, sino llegar a una conclusión general a través del análisis del estado actual del concepto teórico de AACC, así como de múltiples casos y la actuación a través de talleres emocionales con niños con estas características.

Los objetivos de este trabajo son:

- Analizar la evolución del concepto de AACC desde su surgimiento hasta la actualidad para concluir si el Sistema Educativo se adapta a las necesidades específicas de este tipo de alumnado.
- Identificar si existe un problema en el ámbito socio-emocional de estos chicos, y si éste se ve acentuado o disminuido con las diferentes actuaciones que se pueden llevar a cabo tras la identificación de un niño con AACC en un aula ordinaria.
- Plantear y llevar a cabo una propuesta de intervención para la mejora de las competencias emocionales del alumnado con AACC desde una entidad privada con el fin de que pueda llevarse a cabo en las escuelas.

Debemos tener siempre presente que estamos tratando con personas, y que puede ocurrir que una actuación exitosa en un caso tenga efectos devastadores en otro de características similares.

1.3. BREVE HISTORIA DE LAS AACC

Las AACC tienen su origen en la transformación de la percepción monolítica de la inteligencia basada en el cociente intelectual en una construcción de múltiples factores de variables intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad.

Los primeros estudios científicos sobre superdotación, entendida como concepto análogo al de AACC, se basaron en familias de personajes ilustres como los Bach y los Strauss. Estos primeros estudios defendían las AACC como un aspecto principalmente hereditario, lo que suscitó una polémica que todavía hoy sigue vigente.

No sería hasta la creación del primer test de inteligencia desarrollado por Binet y Simon (1905), por encargo del Ministerio de Educación de Francia, cuando se comenzaran a realizar mediciones sobre la inteligencia de niños y adultos otorgándoles una edad mental acorde al grado de éxito de respuesta en las pruebas diseñadas.

Más tarde, William Stern (1912) enriquece el test de Binet-Simon con la introducción del cociente intelectual (CI) (resultado de dividir la edad mental por la edad real y multiplicar por el resultado por 100) siendo entendido como una única medida de la inteligencia.

Posteriormente, Spearman (1927) utilizó el análisis factorial para identificar un “Factor G” o inteligencia general.

Para desarrollar esta Teoría Bifactorial, Spearman observó que las puntuaciones que los niños en edad escolar sacaban en cada una de las asignaturas mostraban una relación directa entre ellas, de manera que un niño con una puntuación alta en una materia tendía a obtener altas puntuaciones en todas las materias.

Según esta teoría, la inteligencia mostraría dos niveles de factores:

- Un factor general de la inteligencia (Factor G) que es el fundamento esencial del comportamiento inteligente en cualquier situación.
- Una serie de factores específicos (Factores S) entendidos como habilidades y aptitudes presentes sólo en ciertos ámbitos de la vida y cuyos resultados no pueden ser generalizables a otros dominios.

Ya en 1938, Thurstone identificó siete aptitudes mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, aptitud espacial, velocidad de percepción, inducción y memoria) concibiendo la existencia de diferentes capacidades intelectuales, independientes entre sí, que se utilizan en función de la naturaleza de los problemas ante los que se exponen los individuos.

Esto fue la antesala de lo que Gardner (1983) desarrollaría más adelante bajo el nombre de las inteligencias múltiples, que en una primera aproximación identifica siete tipos de inteligencia que posteriormente amplía a nueve (Gardner, 2001): lógico-matemática, lingüística, espacial, cinética, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Es bajo esta teoría cuando se replantea el concepto de superdotación, hasta el momento concebido como un alto CI, y se da paso a una definición de superdotación más amplia en la que se acepta la existencia de alumnos con un CI medio con altas capacidades para la música, las artes plásticas, la lectura, las matemáticas, etc.

Renzulli (1986) considera que los niños superdotados pueden obtener puntuaciones elevadas en algunos de los factores de la inteligencia, considerando ésta dentro del modelo de Spearman (Teoría Bifactorial, 1927), o en alguna de las inteligencias múltiples de Gardner (Teoría de las Inteligencias Múltiples, 1983).

A modo de conclusión, la excepcionalidad intelectual ha pasado de un modelo unitario de superdotación basado en la medición del cociente intelectual, a un modelo pluridimensional de capacidades donde las personas pueden destacar en uno o varios ámbitos. Esto ha llevado a múltiples autores a desarrollar sus teorías llegando como consenso común al hecho de considerar la superdotación como un tipo de excepcionalidad dentro del espectro hoy en día conocido como Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y donde deben considerarse otros perfiles talentosos.

Así, dentro de las AACC hay todo un gradiente de posibilidades: niños con una enorme capacidad creativa pero sin habilidades académicas, grandes oradores, pequeños eruditos académicos, virtuosos de algún instrumento musical, etc. Talentos potenciales muy distintos que forman en su conjunto un grupo muy heterogéneo que debería aportar una enorme riqueza al entorno educativo y a la sociedad.

Los perfiles de superdotación y de los distintos talentos son casos particulares de AACC, pudiendo incluso en algunos casos coincidir dependiendo de la relación cualitativa y cuantitativa de las aptitudes de una determinada persona.

2. ANÁLISIS LEGISLATIVO

2.1. MARCO LEGISLATIVO ESTATAL

En España han existido numerosas leyes de educación, pero no todas han contemplado las necesidades educativas especiales, y mucho menos las AACC.

La primera ley educativa española fue la *Ley Moyano* (1857), aprobada gracias al consenso entre progresistas y moderados. Esta ley significó la consolidación del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la institución pública durante más de un siglo. El objetivo de esta ley no era otro que intentar resolver el grave problema de analfabetismo que afectaba a España tras la inestabilidad causada por la Guerra de la Independencia (1808-1814).

En los años 70 la necesidad de cambio era evidente. Es en 1970 bajo el régimen de Francisco Franco (1939-1975) cuando se pone en marcha la *Ley General de Educación* (LGE). Esta ley regula y estructura, por primera vez en el siglo XX, todo el sistema educativo español logrando la escolarización plena de toda la población comprendida entre los 6 y los 14 años. Ya en esta ley se cita la atención a los superdotados, pero sin arbitrar ninguna medida.

Desde 1970 con la LGE, vigente durante los primeros años de democracia, la historia del Sistema Educativo español hasta la actualidad se ha caracterizado por la sucesión de diferentes leyes educativas, coincidentes con los cambios de Gobierno del país.

Tras la puesta en marcha de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985) que distingue entre centros públicos, privados y concertados, y reconoce una serie de derechos a padres y alumnos, llega al Sistema Educativo

español la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990).

Esta ley introduce el concepto de “necesidades educativas especiales” haciendo referencia a la compensación de desigualdades en educación, contemplando la normalización e integración social. Sin embargo, no se especifica de una manera clara a qué tipo de alumnado se hace referencia bajo este término.

No será hasta 1995 con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) cuando se aclara qué tipo de alumnado se engloba dentro de las “necesidades educativas especiales”.

“[...] se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.” (LOPEG 1995, BOE 278, pág 33660)

También con la LOPEG se establecen una serie de aspectos que las distintas Comunidades Autónomas han de desarrollar, aunque sigue sin reflejarse ninguna regulación con respecto a los alumnos con AACC.

Es en un Real Decreto que modifica a la LOPEG cuando aparece la primera regulación legislativa a nivel estatal que contempla a los alumnos con AACC haciendo referencia a las necesidades educativas que presentan (*Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*).

Incluye a los alumnos con sobredotación intelectual dentro de las “necesidades educativas especiales” y especifica que la atención educativa prestada a este tipo de alumnado velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de las distintas capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

Más tarde, la *Orden de 14 de Febrero de 1996 Sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del*

Sistema Educativo, establece como punto importante que las adaptaciones curriculares significativas que se realicen se recojan en un documento individual, incluyéndose en éste los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo como las propiamente curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

A pesar de que en aquellas fechas todas las Comunidades Autónomas ya tenían transferidas las competencias en Educación, la mayoría aún no disponían de una normativa propia en lo que a las AACC respecta, rigiéndose por la del MEC.

Con la *Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales* se atribuye la competencia exclusiva de evaluación de los alumnos considerados potencialmente con AACC a los Equipos Psicopedagógicos (EOEPs) y de los Departamentos de Orientación.

La *Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual* tiene como objeto establecer el procedimiento para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. Cuando se prevea la adopción de cualquiera de las medidas curriculares extraordinarias se mantendrán informados a los padres o tutores legales del alumno, de los que se recabará su consentimiento por escrito. De igual modo, se proporcionará información al alumno.

Esta Resolución es completada con la *Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual* que regula el plazo de presentación de los expedientes de solicitud de aceleración (del 1 de enero al 31 de marzo).

En 2006 se pone en marcha la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que los alumnos con “necesidades educativas especiales” pasan a formar parte de un grupo más amplio llamado “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE), que también engloba, entre otros, a los “alumnos con altas capacidades intelectuales”, haciéndose referencia a ellos en dos artículos de la ley.

“Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.”

(LOE 2006, BOE 106, pág 17180)

Por primera vez aparece el término de *alumnos con altas capacidades* (AACC) en sustitución de los anteriores empleados en las distintas normativas: *superdotados intelectualmente* y *alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual*. Con el nuevo término, un concepto mucho más amplio que los anteriores, se reclama también la atención específica para otro tipo de alumnado, por ejemplo para los *alumnos precoces* y los *talentosos*.

Ya en 2013 entra en vigor la actual ley educativa, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), que resulta una modificación de la anterior ley educativa (LOE, 2006).

A diferencia de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que mencionaba una sola vez el concepto de talento en su preámbulo, la LOMCE cita ampliamente el término talento en su Preámbulo, aunque sin incorporar ninguna otra mención expresa al concepto de talento o al desarrollo del talento en el resto de su articulado, que queda

invariable o con leves modificaciones de redacción con respecto a la LOE en todos los puntos relacionados con las AACC.

2.2. MARCO LEGISLATIVO AUTONÓMICO

En cuanto a la Legislación Autonómica de las AACC referente a la Comunidad Autónoma de Aragón, es a partir de la puesta en marcha de la LOPEG (1995) cuando se otorga una cierta autonomía en el ámbito educativo.

Hasta el año 2000, la regulación del alumnado con AACC en Aragón se realiza tomando las indicaciones del MEC a nivel estatal.

Es con el *Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales* con el que se empieza a regular la competencia educativa de manera autonómica en Aragón, pretendiendo una ordenación de las condiciones para una adecuada atención educativa a los alumnos con *necesidades educativas especiales* en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, atendiendo igualmente a los que presenten condiciones personales de mayor capacitación.

A efectos de este Decreto, se calificarán de *necesidades educativas especiales* las del alumnado que requiera durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes.

La *Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones*, de conformidad con lo señalado en el Artículo 9 del anterior Decreto citado (BOA 27-12-00), crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, para facilitar la participación de los sectores sociales implicados en la respuesta a estas necesidades especiales. Dicha Comisión tendrá

carácter consultivo y contará con el apoyo administrativo de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

La Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual busca la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales.

Para asegurar la respuesta educativa que garantice el progreso personal y social de estos alumnos en general, y los alumnos con AACC en particular, esta orden establece los criterios generales de escolarización, regula el proceso de evaluación psicopedagógica y los modelos organizativos, así como determina los procedimientos técnicos y administrativos adecuados.

Con la Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual se vertebraba, de manera general, la atención y los procedimientos que se van a emplear con este tipo de alumnado: evaluación psicopedagógica, registro de medidas excepcionales, expediente de sobredotación, etc.

Asimismo, se comenta que la atención a los alumnos sobredotados intelectualmente se realizará en centros ordinarios, potenciándose el desarrollo y enriquecimiento de los objetivos generales de la etapa, señalándose igualmente la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolarización cuando se considere conveniente y que se cuente con la conformidad de los padres/madres.

A partir de la LOE, al cambiar la denominación de alumnos con “necesidades educativas especiales” por alumnos con necesidades educativas específicas (ACNAE), considerando los primeros como un subgrupo de los alumnos ACNAES y disponiendo

un subgrupo independiente para otras tipologías, como es el caso de los alumnos con AACC, quedaba pendiente la tarea de cambiar los marcos normativos de las Comunidades Autónomas para adaptarlas a esa nueva referencia.

Este cambio no se produjo en Aragón hasta tiempo después de la implantación de la LOMCE (2013), con la publicación en 2014 de una normativa de atención específica a estos alumnos, a través del *Decreto 135/2014, del 29 de julio*, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, y la *Orden de 30 de julio de 2014* por la que se regulan las medidas de intervención educativa.

Dicho cambio normativo radica en la última orden publicada en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) referente a las AACC es la *Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulaba la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos desde un enfoque inclusivo*. Esta Comisión no resulta una novedad, pues ya existía desde 2001 la denominada “Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales”. Esta Orden pone en marcha dicha Comisión y entierra definitivamente la anterior que, a grandes rasgos, cumple una función similar.

En resumen, existe poco desarrollo normativo en las Comunidades Autónomas para concretar, regular y precisar las orientaciones que se desprenden de la normativa de nivel estatal y que en ella sólo están apuntadas.

Destacamos también una gran disparidad en cuanto a las interpretaciones de dicho marco legislativo estatal, donde cabe citar las legislaciones autonómicas de comunidades como Madrid o Extremadura, consideradas “aberrantes” por los expertos en el ámbito de las AACC, o el caso de la legislación autonómica de las Islas Canarias, la cual fue anulada tras una demanda instada por la fundación FANS (Fundación de Ayuda a los Niños Superdotados).

En el caso de la legislación de la Comunidad Autónoma de Aragón, ésta se sirve de la de Cataluña como inspiración para su redacción y puesta en marcha.

Esta falta de legislación va en detrimento de la calidad de enseñanza que se ofrece al alumnado con AACC, y cuyo desarrollo normativo y atención educativa debería caminar al unísono del resto de los ámbitos de la diversidad que se mencionan en el Título II de la LOE (modificado por la LOMCE), relacionado con la equidad en la Educación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO: AACC

Las AACC tienen su origen en la transformación de la percepción monolítica de la inteligencia basada en el CI, en una construcción multifactorial de variables intelectuales, ambientales y de personalidad.

Durante décadas la *superdotación* era un único concepto que se empleaba para referirse a todas aquellas personas con un alto potencial intelectual y que manifestaban un rendimiento escolar acorde al mismo. Esto generó que se creara una imagen estereotipada de la persona superdotada que ha trascendido a lo largo del tiempo hasta nuestros días.

Javier Tourón, vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y uno de los referentes actuales en el estudio de las AACC en nuestro país, escribe en su blog una serie de mitos sobre la alta capacidad con el fin de desmentirlos. Citamos a continuación el título de algunos de ellos:

- Mito 1. La alta capacidad es innata o, el mito contrario, ésta es principalmente un problema de trabajo duro.
- Mito 2. Los niños con alta capacidad académica lo son en todas las áreas escolares.
- Mito 5. Los niños de alta capacidad son creados por unos padres “superapasionados”, que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, estos niños terminan fracasando.

- Mito 7. Los niños de alta capacidad suelen pertenecer a clases sociales altas.
- Mito 11. La atención diferenciada a los alumnos de alta capacidad atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, produciendo diferencias entre los alumnos en función de su capacidad.
- Mito 12. La atención a los alumnos de alta capacidad es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas.

Hoy en día, fruto de los avances legislativos y teóricos del ámbito del alto rendimiento intelectual, se ha establecido una tipología, englobada dentro del concepto de *Altas Capacidades Intelectuales*, que tiene en cuenta siempre que el potencial humano es gradual y no un parámetro de dos estados antagónicos (alto – bajo). Se estableció un punto de corte con el fin de dictaminar cuando un niño tiene AACC o no, pero siempre teniendo en cuenta el contexto social en el que el niño desarrolla su potencial.

Desde la perspectiva de la inclusión, es conveniente utilizar un concepto lo más amplio posible pero que se ajuste a las características comunes de toda la tipología englobada por las AACC, pudiendo abarcar al máximo número de alumnos para reducir al mínimo el riesgo de dejar sin atender a casos reales de AACC no identificados (falsos negativos), así como al máximo de niños posibles, para que el desarrollo de capacidades le sea rentable al Sistema Educativo y se inviertan fondos en el mismo.

Según este criterio, los alumnos con AACC serían *aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas* que les permiten, en un entorno favorable, rendir *por encima de la media* con respecto a su grupo referencia.

3.2. TIPOLOGÍA

Como hemos apuntado en el apartado anterior, dentro de las AACC consideramos diferentes perfiles según las aptitudes o capacidades de los niños, siendo posible que un mismo niño presente dos o más perfiles a la vez.

Los términos a continuación definidos han sido adaptados de los utilizados por Castelló y Martínez (1999):

- **Perfil de superdotación.**

La *superdotación* o *sobredotación* hace referencia a niños que disponen de recursos cognitivos amplios y variados de forma que son capaces de usarlos de manera muy efectiva para resolver problemas y situaciones complejas.

Lo que distingue a este tipo de alumnado con respecto al promedio es el uso de estrategias metacognitivas para la resolución de problemas, así como recursos diversificados y elevados de razonamiento verbal, matemático, lógico, espacial, con creatividad y buena gestión de la memoria que les permiten una adaptación más eficiente y exitosa en cualquier ambiente.

En el caso desarrollado en el anexo I de este trabajo nos encontramos ante un caso claro de sobredotación intelectual, así como de las medidas llevadas a cabo.

- **Perfil talentoso.**

A diferencia del concepto anterior, hablamos de una capacidad específica y altamente construida.

Se trata de niños con un enorme potencial o rendimiento extraordinario en una determinada destreza o rama de conocimiento humano, y niveles discretos en el resto de las aptitudes.

Se distingue entre talentos simples, estructurados sobre dominios muy específicos como son los lógico, matemáticos, verbales, creativos y espaciales; y complejos, que combinan aptitudes específicas en dos o más talentos como es el caso del talento académico, artístico-figurativo, etc.

- **Perfil de precocidad.**

Se entiende por niño precoz aquel que debido a un desarrollo psicobiológico acelerado, presenta un perfil intelectual equivalente para su edad a una persona superdotada o talentosa.

Se trata obviamente de un caso de AACC, aunque el criterio que se sigue para su identificación es distinto. Para Castelló (1996), la precocidad es un fenómeno fundamentalmente evolutivo, mientras que la superdotación y el talento son

fenómenos cognitivos estables, que responden a determinada configuración cognitiva.

Existe cierta polémica en la detección de niños precoces y superdotados o talentosos antes de los 14 años (final del desarrollo cognitivo), ya que la identificación se realiza a partir de la observación de conductas observables en un momento puntual.

- **Perfil de prodigio.**

Cuando hablamos de un niño prodigio lo hacemos refiriéndonos a un niño precoz de muy temprana edad (10 años o menos) cuyas habilidades y/o resultados son comparables a los de un adulto competente. Es un concepto normalmente aplicado en ámbitos artísticos.

Un prodigio puede ser a su vez superdotado o talentoso dependiendo de sus características intelectuales.

- **Perfil de genio.**

Al contrario que el prodigio, el genio se desarrolla a lo largo de la maduración y requiere siempre que el niño posea además un perfil de superdotación o talentoso, una alta creatividad y alta productividad.

Así, el genio se definirá por el producto de su trabajo u obra, y éste no dependerá solo de sus cualidades cognitivas, sino también de la motivación, creatividad y del compromiso con su tarea, así como del reconocimiento social que suscite la misma.

Existe mucha confusión entre los diferentes perfiles definidos, sobre todo con los de *prodigio* y *genio*.

Esta confusión puede originarse ya que muchas personas piensan que los niños y niñas con AACC deben demostrar su potencial desde su más corta edad, elaborando productos de una calidad similar a la de los adultos, lo cual es uno de los múltiples mitos que rodean el amplio espectro de las AACC.

Genios y niños prodigio hay muy pocos, sin embargo, hay un amplio número de niños con habilidades por encima de la media. El potencial necesita tiempo y ejercitación para llegar a convertirse en algo útil para que se transforme en rendimiento efectivo. Tal y como afirma Tourón (1998), *las altas capacidades no son más que una promesa de alto rendimiento en la etapa adulta*.

4. MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS AACC

Los modelos explicativos de las AACC son lecturas de la realidad que engloba a las AACC elaboradas por diferentes autores. Han variado mucho a lo largo de los años, aunque todos ellos tienen en común la idea subyacente de la conceptualización de la inteligencia.

A continuación, exponemos los modelos de mayor relevancia en el campo de las AACC.

4.1. MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO

Los modelos basados en el rendimiento hacen hincapié en las características que intervienen en los logros. Dentro de estos modelos, destacamos:

- El modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978).
- El modelo diferenciado de dotación y talento de Gagné (1985).

4.1.1. El modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Este modelo, también conocido por el nombre de *Modelo de Enriquecimiento Triádico*, contempla como único perfil de AACC la superdotación, dándose ésta con la combinación de tres características o rasgos estables:

- *Habilidad general y/o habilidad específica por encima de la media*
- *Altos niveles de implicación en la tarea*
- *Altos niveles de creatividad*

4.1.2. El modelo diferenciado de dotación y talento de Gagné

El modelo diferenciado de dotación y talento “MDDT” establece la diferenciación entre superdotación y talento. Considera superdotación cuando aparece una competencia por encima de la media en uno o dos dominios pertenecientes a las llamadas capacidades naturales (G); y talento cuando se trata de un rendimiento superior en uno o más campos de la actividad humana (T), pudiéndose desarrollar mediante el trabajo sistemático.

Introduce los catalizadores interpersonales y ambientales (lugar de nacimiento, contexto social, suerte...) que pueden influir de forma positiva o negativa en el desarrollo de aptitudes individuales.

4.2. MODELOS DE ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL

En estos modelos se considera fundamental la interacción del individuo con el entorno que le rodea, el cual sirve de estímulo positivo o negativo a sus aptitudes intelectuales. Dentro de estos modelos, destacamos:

- El modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum (1997).
- El modelo de la interdependencia triádica de Mönks (1992).

4.2.1. El modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum

En este modelo se le atribuye una gran importancia, además de a la inteligencia, al contexto sociocultural en el que se desenvuelve el individuo, así como a los factores de personalidad.

Este modelo considera cinco factores de la superdotación (normalmente representados en forma de estrella), así como una serie de factores dinámicos y estáticos. Esos cinco factores son:

- *Capacidad general*
- *Aptitudes específicas*
- *Factores no intelectivos*

- *Influjos ambientales*
- *Factor suerte u oportunidad*

4.2.2. El modelo de la interdependencia triádica de Mönks

En este modelo, J. Mönks añade las variables socioculturales al modelo de los Tres Anillos de Renzulli.

Considera la superdotación como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo poseedor de las características estables que detalla Renzulli (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea), con su entorno, en el cual destaca tres factores:

- *la familia*
- *el colegio*
- *los compañeros*

4.3. MODELOS COGNITIVOS

Los modelos cognitivos se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva que tratan de identificar qué procesos y estrategias se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Con ello se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas con AACC.

A continuación desarrollamos la teoría de Sternberg (1993), ya que es la más destacada dentro de estos modelos.

4.3.1. La Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación de Stenberg

La teoría triárquica propuesta por Stenberg plantea un modelo basado en tres subteorías de las que el autor se sirve para explicar la naturaleza de la inteligencia excepcional:

- *Subteoría componencial* o de relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental de la persona. Se explican los procesos mentales implícitos en la inteligencia.
- *Subteoría experiencial* en la que se refiere a la inteligencia y su experiencia a través de la vida, empleada para automatizar la información ante nuevas situaciones.
- *Subteoría contextual*, que contempla la inteligencia y el mundo externo de la persona, así como a los mecanismos de adaptación, selección y configuración del medio.

En la explicación de la Teoría Pentagonal de la superdotación, enfatiza el contexto en el que estamos insertos, considerando necesaria la existencia de cinco criterios en la consolidación de las AACC (criterio de rareza, de productividad, de valor, de demostrabilidad y de excelencia).

4.4. MODELOS BASADOS EN CAPACIDADES

Dentro de los modelos basados en capacidades, existen modelos unidimensionales y modelos multidimensionales, aunque todos ellos coinciden en definir la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona, aunque después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

El modelo basado en capacidades más representativo es el de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1984), a continuación detallado.

4.4.1. El Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Howard Gardner desarrolla la teoría de las Inteligencias Múltiples, cambiando la concepción de inteligencia como elemento único y estático.

Todo empezó con el análisis de estudiantes brillantes con un alto CI que resultaban nefastos en otras competencias, lo que le sirvió para concluir que tenemos múltiples inteligencias, de las cuales podemos destacar en una o en muchas de ellas. Tras varias modificaciones de su teoría, concluye que existen 9 inteligencias:

- *Inteligencia interpersonal*
- *Inteligencia intrapersonal*
- *Inteligencia lingüístico-verbal*
- *Inteligencia lógico-matemática*
- *Inteligencia visual-espacial*
- *Inteligencia musical*
- *Inteligencia corporal-cinestésica*
- *Inteligencia naturalista*
- *Inteligencia espiritual*

Lo más importante de esta nueva perspectiva que propone Gardner es por una parte, la insistencia en la pluralidad del intelecto, y por otra, el hecho de que agrupa bajo el término de inteligencia tanto la cognición impersonal (pensamiento que trata con el mundo físico, con el tiempo, movimiento y espacio), como la cognición intra e interpersonal (pensamiento y percepción, que permite a un individuo el hacer inferencias acerca de si mismos y con respecto a otros, comprendiendo así fenómenos sociales, políticos, económicos y legales).

Podemos afirmar que aparece la dimensión emocional al mismo nivel que la inteligencia entendida hasta ese momento, más puramente racional, en forma de dos inteligencias distintas:

- *La inteligencia interpersonal*, definida como la capacidad para entender a las otras personas y responder de manera apropiada a sus estados de ánimo, motivaciones, deseos...
- *La inteligencia intrapersonal*, definida como la capacidad de construir una percepción precisa respecto a uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Representa el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos y su selección.

Ambos tipos de inteligencia han contribuido de forma importante a un nuevo concepto dentro el marco teórico general acerca de la Inteligencia, que en el año 1990 fue denominado por Mayer y Salovey como *Inteligencia Emocional* y que analizamos brevemente a continuación.

5. IDENTIFICACIÓN Y PROCEDIMIENTOS

Es innegable que las AACC, al igual que las demás necesidades englobadas dentro del grupo denominado “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE), han de ser atendidas dando respuesta a sus características específicas.

Para ello se debe comenzar por identificar y evaluar, además de su capacidad cognitiva general, los puntos fuertes y débiles que presentan en relación con las distintas variables que constituyen los perfiles de alta capacidad para así potenciar al máximo sus capacidades y favorecer su desarrollo.

En nuestro Sistema Educativo, el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante para identificar las necesidades educativas de este tipo de alumnado, así como fundamentar y concretar la respuesta educativa que éste precisa se realiza a través de la evaluación psicopedagógica.

En los centros de Educación Infantil y Primaria, esta evaluación es competencia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), aunque en ocasiones esta labor de evaluación trasciende, incorporándose la participación de los profesionales que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes, desde las aulas, derivan a los alumnos que, tras la realización de pruebas diagnósticas no estandarizadas, consideran que presentan un perfil de AACC al EOEP del centro para que éstos valoren la identificación y posterior ajuste de la respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante.

La evaluación psicopedagógica de los niños con AACC es una evaluación contextualizada que debe basarse en:

- las características personales del alumno o alumna, teniendo en cuenta su potencial cognitivo y de pronóstico, y potenciales de aprendizaje y de aptitudes
- su nivel de competencia curricular
- la calidad de su interacción con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto escolar y con la familia.

Para la identificación de los alumnos con AACC se deberán tener en cuenta todas las fuentes de información existentes, estableciéndose un proceso de comunicación entre todos los agentes participantes del proceso de aprendizaje.

Para ello, distinguimos entre dos tipos de procedimientos de identificación diferenciados con el fin de que resulten complementarios a la hora de determinar las necesidades educativas de cada niño de manera individualizada.

5.1. PROCEDIMIENTOS NO ESTANDARIZADOS

Se trata de todas aquellas referencias recogidas de forma cualitativa o cuantitativa a través de observaciones y opiniones sobre el alumno o alumna realizadas por todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza (profesores, padres, monitores de actividades, etc.).

Estas valoraciones corresponderían a la primera fase de detección del niño con AACC, es decir, de la recogida de datos previa a la evaluación psicopedagógica, aunque en muchos casos se realiza de forma paralela, o incluso posterior, a la identificación estandarizada.

Su función es concretar los aspectos relevantes, formular hipótesis sobre la existencia de un perfil u otro de AACC y establecer los instrumentos que se utilizarán posteriormente. Se trata de un mecanismo subjetivo basado en indicadores estandarizados, el cual nos permite una cierta libertad a la hora de analizar las características socioemocionales de posible alumno con AACC.

Entre las estrategias más utilizadas, destacamos:

- Análisis de los informes sobre la historia escolar previa del alumno o alumna (observables en el caso detallado en el anexo I de este dossier).
- Análisis del nivel de competencia curricular.
- Utilización de diversos registros de observación y anecdóticos, cuya información pueda ser contrastada con la del resto del equipo docente que trabaja con el alumno, y con la información aportada por la familia.

- Empleo de cuestionarios o escalas de valoración que nos proporcione el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica para profesores, familia, e incluso para el propio grupo de iguales y el niño observado. Estos cuestionarios serán objeto de análisis conjunto.

Escalas de valoración para profesores.

Son un instrumento de registro de la observación a través de listas de características o indicadores comunes a este tipo de alumnos. Normalmente es el procedimiento a través del cual los docentes valoran derivar ciertos casos al equipo de EOEP.

Nominaciones de los compañeros o grupo de iguales.

Están destinados a la recogida de datos que se refieren a situaciones cotidianas. Son elaborados para recoger información de los compañeros.

Nominaciones de los padres.

Aportan información valiosa difícil de obtener a través de otras fuentes. Hace referencia al comportamiento habitual del niño o niña.

Autoinformes.

Son autovaloraciones y autobiografías en las que los mismos alumnos valoran sus propias características y expresan sus experiencias, logros e intereses.

5.2. PROCEDIMIENTOS ESTANDARIZADOS

Se basan en la aplicación de pruebas objetivas, normalizadas y estandarizadas, que contrastan las valoraciones realizadas a través de procedimientos no estandarizados con las posibles capacidades excepcionales del alumno.

Fruto de la gran disparidad de teorías en torno a la concepción de las AACC y de la gran polémica sobre cómo medir la inteligencia, distinguimos:

- *Tests que miden el CI (criterio tradicional)*

Su finalidad es la medición de la inteligencia a través de una o varias pruebas, generalmente relacionadas con el razonamiento lógico abstracto.

El resultado de la prueba se reduce a un número (CI), que es valorado con respecto a los datos medios obtenidos al presentar el test en una muestra significativa de sujetos.

La validez de este tipo de pruebas es cuestionable, pues tan solo estudia las cualidades intelectuales de un individuo dado sin contemplar las características del momento en el que se realiza el test, las características personales del niño ni el desarrollo emocional del mismo.

- *Pruebas de aptitudes (criterio pluridimensional)*

Este tipo de pruebas surgen de la crítica del criterio tradicional de medición del CI tratando de dar respuesta a un concepto de inteligencia más amplio y variado. Desde este punto de vista, ya no solo interesan las capacidades intelectuales en sentido estricto, sino también otras capacidades como la gestión de la memoria, la creatividad o la gestión perceptiva, así como las formas de interacción entre todas ellas. Se hace hincapié en la combinación de recursos que configuran las aptitudes de determinados perfiles, aunque se sigue sin atender a las características personales del niño ni el desarrollo emocional del mismo.

- *Sistema de identificación colectiva (basado en los estudios de Renzulli)*

Según este sistema, lo más importante no es identificar a los alumnos más capaces sino obtener las mejores respuestas del mayor número posible de alumnos. Para ello se realiza una selección colectiva en dos fases:

1. Se selecciona el 50% del total a través de pruebas estandarizadas (a través de pruebas de CI o de aptitudes).
2. Los docentes seleccionan al otro 50% por nominación entre los alumnos que no han sido seleccionados en la primera fase.

Con este sistema se pretende identificar al total de alumnos con AACC con un mínimo margen de error, y dar respuesta a todos ellos.

Al englobar procedimientos estandarizados (que atienden el desarrollo intelectual de manera objetiva) y no estandarizados (que nos permiten la observación de aspectos puramente conductuales), nos da una visión más completa de las características intelectuales, sociales y emocionales del grupo seleccionando, permitiendo realizar así actuaciones específicas que den respuesta a necesidades más allá de las puramente intelectuales.

6. RESPUESTA EDUCATIVA

Es evidente la necesidad de ofrecer una respuesta educativa al alumnado con AACC, siempre adaptándonos a sus necesidades específicas.

Esto se ve reflejado en nuestro Sistema Educativo en un amplio espectro de adaptaciones diferentes, que suponen desde ajustes organizativos y curriculares, tanto en los documentos oficiales del centro como en las programaciones didácticas, hasta llegar al último nivel de concreción, que es el de las adaptaciones curriculares individuales.

Cuando se habla de adaptación curricular se admite la posibilidad de que el currículo no sea rígido, sino que posea una cierta flexibilidad para que todos los alumnos puedan conseguir los objetivos y competencias educativas que les permitan sus capacidades. Dicho esto, a continuación exponemos las distintas medidas de intervención a los alumnos con AACC contempladas por la *Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*.

6.1. MEDIDAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Según el Artículo 10 de la *Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*, las medidas generales de intervención

educativa pueden ir dirigidas a toda la comunidad educativa o a parte de ella, fundamentándose en los principios de prevención y de intervención inmediata ante la aparición de desajustes en el desarrollo personal y académico de los alumnos.

Entre otras, se consideran medidas generales de intervención educativa aplicables a alumnos con AACC las siguientes actuaciones:

- El desarrollo de prácticas educativas, apoyos y propuestas metodológicas y organizativas que favorezcan la participación y el aprendizaje interactivo de los alumnos.
- La detección temprana y la intervención inmediata con el alumnado que presente dificultades en su desarrollo y aprendizaje, así como con el que presente altas capacidades intelectuales, especialmente en los primeros niveles educativos.
- La realización de adaptaciones curriculares no significativas temporales y de carácter individual, que suponen la realización de modificaciones en cualquier elemento de la programación, sin que ello suponga cambios en los criterios de evaluación correspondientes al ciclo o nivel en el que el alumno está escolarizado.
- La realización de proyectos de enriquecimiento y profundización curricular que promuevan el desarrollo de capacidades, talentos y la excelencia en el aprendizaje.
- La organización de medidas extraescolares de enriquecimiento y profundización que promuevan el desarrollo de capacidades, talentos y la excelencia en el aprendizaje.
- La realización de acciones personalizadas de seguimiento y acción tutorial, así como aquellas de ámbito grupal que favorezcan la participación del alumnado en un entorno seguro y acogedor.
- El desarrollo de actuaciones de transición educativa y de seguimiento de itinerarios formativos del alumnado.
- La participación y organización de programas de participación educativa de la comunidad, bien para el desarrollo de grupos interactivos o bien para cualquier otra actuación que pudiera contemplarse tanto dentro como fuera del horario escolar.

Un ejemplo claro de medida general de intervención educativa son las *Aulas de Desarrollo de Capacidades*.

Este tipo de aulas están basadas en la teoría de identificación de Renzulli expuesta en el punto anterior, ofreciendo la posibilidad de trabajar contenidos mucho más procedimentales y con mayor profundidad; actividades mucho más libres y transversales; y a través de una metodología mucho más cooperativa y abierta al diálogo.

Durante el periodo de prácticas del presente curso 2015/16 hemos tenido la oportunidad de realizar observaciones en el Aula de Desarrollo de Capacidades del CEIP Marie Curie, uno de los más de 40 centros adscritos a este proyecto en Aragón, y conocer su funcionamiento.

De cada nivel son seleccionados alrededor de 15 niños y niñas a través del *Sistema de identificación colectiva*. Estos niños salen de su aula ordinaria dos horas semanales para trabajar con profundidad la unidad didáctica que se estudia en el aula ordinaria, para realizar experiencias manipulativas acerca de un tema concreto, o para trabajar aspectos que no figuran dentro de ninguna de las áreas curriculares, como es el caso de la creatividad, objeto de observación de las sesiones del aula durante estos últimos meses.

Destacamos el proyecto de creatividad de 6º curso por el carácter emocional que alberga. Consistió en que de manera individual diseñen fotografías que transmitan los sentimientos, sensaciones y valores que han adquirido a lo largo de su estancia en el centro.

En primer lugar, se realizó una tarea reflexiva individual a través de una dinámica de grupo en la que anotaban aspectos como “su primer maestro en el colegio” o “sus primeros amigos en el centro” a partir de la cual se les planteó la tarea de las fotografías.

Durante las siguientes semanas, los distintos niños pensaron y diseñaron “sus fotografías”, en las que podían o no contar con la presencia de otros compañeros en las mismas, para transmitirle lo que tenían en mente a la profesora encargada del aula y que ésta fotografiara su creación. Se obtuvieron fotografías en las que se expresó la

adquisición de conocimiento (un niño posó en la biblioteca rodeado de diccionarios y enciclopedias), el camino que es la vida (una niña saliendo del colegio con una maleta “llena de recuerdos”), la amistad verdadera (dos niñas tumbadas en el patio del recreo y rodeadas de fotos juntas de diferentes años)...

6.2. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA BÁSICAS

Según el Artículo 11 de la *Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*, las medidas específicas básicas son aquellas dirigidas a responder a las necesidades de un alumno en concreto que no implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo, pudiendo adoptar en lo que a los alumnos con AACC respecta, entre otras, las siguientes modalidades:

- Adaptaciones de acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual, a través de la incorporación de ayudas técnicas y de sistemas de comunicación; la modificación y habilitación de elementos físicos así como con la participación del personal de atención educativa complementaria.
- Programación didáctica diferenciada que permita la realización sistemática de adaptaciones a partir de la programación del grupo-clase para enriquecer, profundizar, ampliar y condensar, sin que ello suponga cambios en los criterios de evaluación correspondientes al ciclo o nivel en el que el alumno está escolarizado. Esta programación formará parte de la programación del grupo-clase.
- Adaptaciones curriculares no significativas de forma prolongada y que incorporen aspectos directamente relacionados con la diversidad funcional que manifiesta el alumno. Estas adaptaciones formarán parte de la programación del grupo-clase.

- Adaptación de las condiciones de realización de las pruebas de evaluación individualizada que se establezcan legalmente en las distintas etapas educativas, que permitan garantizar las mejores condiciones de obtención de la información referente al aprendizaje.

6.3. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EXTRAORDINARIA

Según el Artículo 12 de la *Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*, las medidas específicas extraordinarias implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo pudiendo adoptar en el caso de las AACC, entre otras, las siguientes modalidades:

- Cambio de tipo de centro que permita una respuesta más ajustada a las necesidades. Existen tres tipos de centro: ordinario, de atención preferente y de educación especial.
- Adaptación curricular significativa de áreas o materias.
- Aceleración parcial del currículo.
- Flexibilización del periodo de permanencia en los diversos niveles, etapas y grados.

Las medidas específicas de intervención educativa extraordinarias implican la modificación de elementos curriculares normativos.

Son empleadas en casos en los que el alumno requiere una atención más individualizada debido a sus características específicas, requiriendo cambios en la estructura de la programación escolar.

Dentro de estas medidas destacamos:

- *Adaptaciones curriculares de aceleración parcial de currículo.*

Según el Artículo 18 de la Orden anteriormente citada, la aceleración parcial del currículo implica la evaluación del alumno con referencia a los criterios del nivel educativo superior al que está escolarizado, referidos a las áreas o materias objeto de la aceleración. Dicha propuesta de aceleración parcial del currículo en las enseñanzas obligatorias se podrá realizar cuando se cumplan las siguientes condiciones:

- Que el alumno presente altas capacidades intelectuales.
- Que el alumno tenga un rendimiento académico superior en las áreas o materias objeto de la propuesta, pudiéndose darle por superado el nivel en el que está escolarizado.
- Que no se prevean dificultades de adaptación social o repercusión negativa en la estabilidad emocional del alumno.

Rayer y Tourón (2003) determinan que el criterio para aplicar esta medida es el nivel de competencia, y no la edad del alumno. De ahí que cuando hablemos de aceleración, lo hagamos de adaptar el proceso de aprendizaje al ritmo del alumno, lo que conlleva un currículo diferenciado, en el que el alumno progresa a su propia velocidad pudiendo trabajar contenidos de cursos posteriores.

- *Flexibilización.*

Cuando en el proceso de aceleración el alumno adquiere los objetivos del curso al que va a promocionar y siempre que se estime que está en condiciones de promocionar al siguiente curso que le correspondería, se lleva a cabo una flexibilización. Esto supone la incorporación del alumno a un nivel superior al que le corresponda por su edad, no considerándose requisito para realizar esta propuesta que previamente se haya solicitado aceleración parcial del currículo.

Este hecho es detallado en el Artículo 19 en el que se especifica los casos en los que se podrá tomar esta medida, siendo éstos los mismos que en el caso de la aceleración, más:

- Que con el alumno se haya llevado a cabo durante, al menos, un curso escolar, la medida específica básica de programación diferenciada.

En España, el desarrollo legal de la flexibilización está dentro de los más avanzados del mundo, pudiendo el alumno saltarse hasta 3 cursos en las etapas

obligatorias y uno adicional en la enseñanza postobligatoria no universitaria, dejando abierta la posibilidad de que en circunstancias excepcionales no se apliquen tales límites.

Sin embargo, existe una gran polémica por parte de las familias y docentes a la hora de flexibilizar a un alumno con AACC, dada una fuerte preocupación acerca de su integración en un nuevo grupo de niños un año más mayores.

A la hora de llevar a cabo una flexibilización curricular, es muy importante conocer los rasgos de personalidad del niño así como su desarrollo emocional, para valorar los beneficios o problemas con los que va a encontrarse al saltarse un curso.

En el primer anexo de este dossier encontramos el testimonio y análisis del caso de Noelia, una joven de 23 años actualmente graduada en Ingeniería Aeroespacial a la que flexibilizaron de 2º a 4º de Primaria.

6.4. OTRAS MEDIDAS

Aquí destacaremos otros recursos a los que puede acceder el alumnado con AACC y que complementan la respuesta educativa de la escuela.

Destacamos los *programas de enriquecimiento extracurricular*, en muchas ocasiones impulsados a través de asociaciones que ofertan actividades complementarias a la educación reglada que se desarrollan fuera del horario lectivo.

Es el caso de la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades “Sin Límites” que ha colaborado en nuestra labor de investigación, la cual oferta cursos y actividades para diferentes edades con el fin de dar otro tipo de respuesta a las necesidades educativas del alumnado con AACC, enriqueciendo las medidas educativas que les proporciona el sistema reglado.

El objetivo de este tipo de organismos que proporcionan programas de enriquecimiento a los niños y niñas más capaces no es nunca enseñar contenidos curriculares, sino proporcionar a los estudiantes vías diferentes que inciten al descubrimiento y a la creatividad.

Es también bajo estos programas donde se trabaja de una manera más activa las emociones y el autoestima, objeto de estudio de este ensayo, olvidados en muchas ocasiones en los programas integrados en la educación reglada, la cual ofrece en general una respuesta muy ligada al desarrollo intelectual sin atender a aspectos de desarrollo emocional, creativo o de personalidad.

Destacamos también dentro de este ámbito la asociación “La Asociación para el Apoyo Emocional a la Sobredotación Infanto-juvenil” (AAESI) de Madrid, creada con el objetivo de dar respuesta a las necesidades emocionales de los niños con AACC y desde la cual se realizan talleres de inteligencia emocional para niños.

7. INTELIGENCIA EMOCIONAL

7.1. APROXIMACIÓN AL MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El término de “Inteligencia Emocional” (en adelante IE) fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990 y definida como *un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones*.

A partir de entonces se inician estudios con alumnos con y sin AACC con el objetivo de precisar si la IE manifestada es diferente en ambos casos, comprobando la correspondencia entre los conceptos de IE, acuñado por ellos mismos, y el concepto de *superdotación emocional* propuesto por Dabrowski (1964). Este autor formuló su teoría sobre la sobreexcitabilidad en las AACC, referida a la gran intensidad que éstos manifiestan en algunas áreas como la motora, emocional o intelectual, que les lleva a tener un desarrollo diferente y que les produce algunos desajustes.

Para Salovey y Mayer, la IE incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas. En sus estudios,

recogen las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de IE expandiéndolas en cinco dominios principales:

- *Conocer las propias emociones.* El conocimiento de uno mismo, de nuestros propios sentimientos.
- *El manejo de las emociones.* La capacidad de manejar las emociones de forma apropiada evitando los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc.
- *El motivarse a uno mismo.* La capacidad de regular las emociones al servicio de una meta es fundamental para prestar atención, conseguir dominar una dificultad y para la creatividad.
- *El reconocer las emociones en los demás.* La empatía es la habilidad relacional más importante, y comprendiendo los deseos y las necesidades de los demás.
- *La capacidad de relacionarse con los demás.* La habilidad para la competencia social, que en buena medida implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que se interactúa.

Sin embargo, el concepto de IE defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On y Parker (2000) y muchos otros se trata de un constructo hipotético dentro del campo de la psicología que diversos autores, como Hedlund y Sternberg (2000) o Saarni (2000) entre otros, han cuestionado. Lo que no se pone en duda es la importancia y la necesidad de adquirir competencias emocionales, las cuales ponen el énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente en el que ésta se mueve, confiriéndole una mayor importancia al aprendizaje y desarrollo de las mismas.

En este sentido, la educación emocional, entendida como un proceso educativo continuo y permanente, pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con el objeto de capacitarla para la vida.

Las competencias emocionales son un constructo amplio que incluyen diversos procesos y provocan una variedad de consecuencias. Diversos autores han elaborado distintas propuestas con la intención de describir este constructo (Salovey y Sluyter (1997); Goleman (1995); Saarni (2000) entre otros), aunque a continuación tan solo concretaremos la propuesta del GROU (*Grup de Recerca en Orientació*

Psicopedagógica) en la cual nos hemos basado para la creación de talleres de mejora de las competencias emocionales en niños y niñas con AACC.

Tras la revisión de las distintas propuestas del modelo de competencias emocionales, desde el GROPE (1997) se trabaja la educación emocional con el propósito de contribuir al desarrollo de dichas competencias, entendidas como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*. El GROPE establece un modelo pentagonal en el que contempla el agrupamiento de las competencias emocionales en cinco bloques:

- *Conciencia emocional*
Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.
- *Regulación emocional*
Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
- *Autonomía emocional*
Capacidad para autogenerarse las emociones apropiadas en un momento determinado, incluyendo una buena autoestima, actitud positiva ante la vida y responsabilidad.
- *Habilidades socio-emocionales*
Capacidad para mantener buenas relaciones con los demás.
- *Habilidades para la vida y el bienestar emocional*
Comportamientos apropiados y responsables para afrontar los retos que se nos plantean, organizando nuestra vida de forma sana y equilibrada.

No obstante, el desarrollo emocional, al igual que el desarrollo físico o intelectual, no se efectúa de manera lineal, adoptando cada persona un ritmo en base a los rasgos de personalidad propios y a los estímulos del ambiente, pudiendo existir disincronías entre los distintos desarrollos de la persona, las cuales hay que tener siempre presentes para el trabajo de las competencias emocionales.

7.2. DISINCRONÍAS

La disincronía es un término acuñado por Terrassier (1990) referido a una carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo intelectual, afectivo y motor. Este fenómeno, apuntado ya por Zazzo (1971) quien lo denominaba *heterocronía*, apunta que las disincronías pueden darse en cualquier individuo, siendo más notorias en el caso de las AACC. Normalmente, cuanto más homogéneo es el perfil de AACC, la incidencia de este fenómeno es menor, desapareciendo en los perfiles complejos más próximos a la superdotación.

Este desequilibrio puede afectar a varios aspectos de la vida de estos niños, y su resultado pueden producir problemas de rendimiento, de personalidad y sociales si no se actúa a tiempo para paliarlos.

Terrassier clasifica las disincronías de la siguiente manera:

- *Disincronías Internas* (irregularidad en el desarrollo de algunas áreas).

Disincronía intelectual-psicomotora

Se refiere al desequilibrio entre el nivel intelectual y el desarrollo psicomotor. A veces, algunos superdotados aprenden a leer muy pronto, pero su desarrollo psicomotor para el trazo de las primeras letras es desastroso. Esto se va agudizando a lo largo de la escolaridad.

Disincronía del lenguaje y el razonamiento

Consiste en un desequilibrio entre el razonamiento y el lenguaje. Por ejemplo, en el área de las matemáticas, algunos niños superdotados comprenden rápidamente las explicaciones y creen que saben la lección sólo porque la entienden. Sin embargo, cuando se le pide que la explique, lo hacen, pero utilizan un lenguaje muy pobre y poco preciso.

Disincronía afectivo-intelectual

Se define como el desequilibrio entre la esfera afectiva y la cognitiva. Es frecuente que en los superdotados la inteligencia y el afecto no se desarrollen de forma paralela. Estos niños pueden utilizar su brillantez para disfrazar su inmadurez emocional que puede emerger en momentos clave en los que la

ansiedad y la angustia no se pueden aliviar ni con su gran capacidad de razonamiento.

- *Disincronías sociales o externas* (resultado del desfase entre la pauta interna del desarrollo del niño y la norma social adecuada a la infancia).

Disincronía niño-escuela

Se produce cuando el niño domina una mayor cantidad de información y su ritmo de aprendizaje está por encima de sus compañeros del aula.

La forma más clara de disincronía del niño superdotado es la discrepancia entre la velocidad de su desarrollo intelectual y la del resto de la clase.

Es la disincronía que normalmente delata la condición de AACC de un niño en un aula ordinaria.

Disincronía niño-compañeros

Las diferencias entre un niño con AACC y otros niños de su misma edad sin dicha condición no solo tienen influencia a nivel de ritmos de trabajo en el aula, sino también en las relaciones con iguales fuera de ella.

Es frecuente que las aficiones e intereses de un niño con AACC no correspondan con los de la mayoría de compañeros de su misma edad, encontrando puntos en común con niños más mayores y adultos.

Ante la presencia de dificultades de relación en un grupo de iguales, se genera una frustración que tiende a manifestarse en formas desde introversión y el aislamiento, hasta comportamientos violentos y agresivos.

Disincronía-relaciones familiares

Los desequilibrios que manifiestan algunos niños con AACC producen una cierta confusión en las relaciones familiares. En ocasiones, los padres reconocen la superdotación de sus hijos, pero no tienen recursos culturales, intelectuales y económicos para hacer frente a los problemas derivados dichos desajustes.

A veces los padres necesitan la orientación de profesionales que les ayuden a mantener un equilibrio entre sus posibilidades y las necesidades de sus hijos.

Los centros educativos con un sistema educativo estandarizado perpetúan la desigualdad de oportunidades y no favorecen la equidad.

8. TRABAJO DE CAMPO

8.1. CUESTIONARIO PARA PADRES DE NIÑOS CON AACC

Antes de confeccionar el taller de emociones, nos pusimos en contacto con la Asociación aragonesa de Altas Capacidades, y nos invitaron a asistir a un evento para padres de niños de estas características el sábado 12 de marzo en el Centro Cívico Esquinas del Psiquiátrico.

Allí se celebraba una charla guiada por Teresa Millán, psicóloga y presidenta de la asociación, con el fin de resolver dudas de los padres de estos niños. Muchas de las preocupaciones más recurrentes del encuentro hacían referencia al campo de la inteligencia emocional de estos niños, sobre todo en lo referente a la socialización en la escuela y en el control de la frustración.

“Mi hijo va a 1º de Primaria y sale siempre muy contento del colegio porque dice haber jugado con todos los niños del recreo. El otro día nos contaba que había jugado al baloncesto de tres equipos con sus compañeros, pero que no había podido tocar la pelota porque un equipo era él solo” contaba una de las madres asistentes al coloquio, preocupada no solo por las dificultades de socialización de su hijo, sino porque el niño no es consciente de sus problemas de relación.

Con Teresa Millán hablamos de la importancia que tiene el hecho de que los niños con AACC tengan la posibilidad de relacionarse con niños de su misma condición para eliminar total o parcialmente los desajustes entre su desarrollo emocional y social, y su desarrollo intelectual. En muchas ocasiones, este tipo de niños intentan rebajar su nivel, tanto de comportamiento como de razonamiento con el fin de ser aceptados socialmente. Estos intentos de ajustar su comportamiento para encajar son contraproducentes, causándose situaciones como las que contaba una de las madres de la reunión:

“Cuando salimos a cenar con amigos que tienen hijos de la misma edad que Javier, éste se comporta como no lo hace otros días con nosotros: tira las cosas al suelo, grita, se levanta de la silla...”.

Tras conocer las inquietudes de las familias con hijos con AACC, establecimos una serie de parámetros (edad del niño, diagnóstico de AACC, punto de vista de las familias, sensibilidad, frustración) a través de los cuales construimos un cuestionario que, desde la Asociación, se hizo llegar a todas las familias adscritas.

Las preguntas de dicho cuestionario, todas de respuesta abierta a excepción de la última, son:

1. Indique el curso de su hijo/a
2. ¿Cómo os disteis cuenta que vuestro hijo o hija tenía AACC?
3. En el centro educativo, ¿aplican a vuestro hijo o hija alguna adaptación curricular? ¿En qué consiste?
4. ¿Cuáles son los aspectos positivos de tener una hija o un hijo con AACC?
5. Por otro lado, ¿qué dificultades habéis encontrado ante tal situación?
6. ¿Habéis notado que vuestro hijo muestra una mayor sensibilidad que otros niños sin AACC? ¿Qué comportamientos destacaríais?
7. ¿Habéis percibido si vuestros hijos se encuentran tristes o frustrados después de algunas clases? ¿Qué destacaríais al respecto?
8. ¿Consideraríais enriquecedor trabajar la regulación de sentimientos como la felicidad, la tristeza o la frustración? (Respuesta Sí / No)

Destacar que desde la asociación, el cuestionario llegó a ojos de la coordinadora de la Plataforma de Apoyo a las Altas Capacidades debido a su condición de socia, apareciendo nuestro cuestionario en el blog de la plataforma mientras éste permaneció abierto (del 20 de abril al 7 de mayo).

Durante el tiempo que permaneció activo el cuestionario se registraron 56 respuestas (disponibles en el anexo II del presente documento), las cuales dividimos en tres bloques para su análisis:

- Niños en la etapa de Educación Infantil (7 de los 56 encuestados)
- Niños en la etapa de Educación Primaria (38 de los 56 encuestados)

- Niños en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato (11 de los 56 encuestados)

8.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Las respuestas obtenidas en la primera y segunda pregunta fueron analizadas de manera conjunta en los tres bloques, pues hacen referencia al curso actual de los niños, y al modo y momento de detección de las AACC.

Observamos un predominio de los diagnósticos durante la etapa de Educación Primaria, afirmando tan solo 13 de los 56 encuestados el diagnóstico de sus hijos durante la etapa de Educación Infantil, y ninguno durante la etapa de Secundaria y Bachillerato. También resulta llamativo que cinco de los siete niños valorados con perfil de AACC durante su escolarización en Educación Infantil (un 71.4%) fueron detectados por sus maestros y maestras, y derivados desde el centro a un orientador o psicólogo.

En cuanto a la valoración por parte de las familias, 37 familias de las 56 encuestadas (un 66.1%) afirman ser ellos de manera particular quienes sugirieron al centro escolar el diagnóstico de su hijo o hija, o quienes acudieron a un psicólogo para el diagnóstico.

También resulta llamativa la evolución en cuanto al diagnóstico en los centros escolares a lo largo del tiempo. Dentro del grupo de niños que actualmente cursa estudios secundarios, encontramos no solo un mayor peso de las familias en el diagnóstico, sino que muchas de esas valoraciones (derivadas desde los centros escolares o de forma particular) fueron atendidas como posibles casos de TDAH, confusión todavía presente aunque en menor medida en el tramo de Educación Primaria e Infantil.

Destacamos igualmente dentro del total de encuestados, 5 familias que afirman que el desarrollo de la inteligencia emocional y la sensibilidad de sus hijos fue un factor determinante en el diagnóstico de las AACC.

En definitiva, tras el análisis de esta primera cuestión observamos un avance en el diagnóstico temprano de las AACC gracias a una mayor información disponible tanto

para padres como para maestros, así como un mayor peso en la valoración de estos niños en las escuelas, aunque atendiendo al comportamiento manifestado todavía existe confusión entre distintas patologías y la existencia de un perfil de AACC.

La siguiente cuestión analizada hace referencia a la existencia o no de adaptación curricular, y ha sido estudiada por los tramos de edad previamente especificados (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria-Bachillerato).

En cuanto al conjunto de familias con hijos en la etapa de Educación Infantil (7 de las 56 familias encuestadas), observamos una ausencia casi total de adaptaciones curriculares, con tan solo 1 de los 7 casos estudiados con el currículo adaptado a sus necesidades.

Únicamente dos familias afirman que, a pesar de no existir ninguna adaptación curricular legal, la maestra muestra cierta predisposición a adaptar en la medida de lo posible la enseñanza al niño.

Destacamos el caso del único encuestado dentro del bloque de Educación Infantil por presentar una adaptación curricular, en este caso no significativa, consistente en sacarlo del aula ordinaria dos horas semanales a hacer actividades para trabajar sus competencias emocionales, así como para ampliar contenidos de cursos superiores.

Dentro del grupo de Educación Primaria, observamos una gran pasividad por parte de los centros escolares, los cuales en su mayoría no plantean ningún tipo de adaptación curricular a los niños con AACC o las plantean administrativamente sin llegar a llevarlas a cabo de manera preferente. Destacamos dentro del total de casos estudiados en de la etapa de Educación Primaria (38 de las 56 familias encuestadas), la existencia de 14 adaptaciones curriculares, en su mayoría no significativas, llevadas a cabo desde los propios centros. Citar, dentro de este tipo de adaptaciones, el papel que cumplen las Aulas de Desarrollo de Capacidades, ya que ejercen un papel motivador y de ampliación de contenidos a través de experiencias prácticas que fomentan la interacción entre los niños, incluido también el trabajo desde el ámbito de las

emociones. También encontramos adaptaciones curriculares no significativas en las que se añade al trabajo generalizado del aula actividades con un mayor grado de complejidad.

Hemos observado de forma fehaciente que estas adaptaciones no son bien acogidas ni por las familias ni por los niños, hasta el punto de demorar su trabajo para evitar la realización de las “tareas extra”.

Nos llama especialmente la atención el escaso número de adaptaciones curriculares significativas (2 de los 38 casos estudiados dentro del bloque de Educación Primaria), en las que se produce en la actualidad una aceleración de contenidos de diversas áreas para proceder al siguiente curso a una flexibilización del currículo.

Encontramos también un niño que estudia en un colegio que sigue un sistema de pedagogía Waldorf (Waldorf Zaragoza), donde la familia relata que una de las bases de dicha corriente es respetar el proceso evolutivo de cada niño, lo cual hace innecesaria la existencia de adaptaciones curriculares personalizadas. Nos cuenta que en el colegio Waldorf Zaragoza no se trabaja con el niño dándole más alimento cognitivo, sino equilibrando todas sus dimensiones o planos: físico, mental, emocional y espiritual.

En cuanto a los alumnos que actualmente se encuentran en Enseñanza Secundaria y Bachillerato, encontramos un notable predominio de niños sin una adaptación curricular de ningún tipo, habiéndola presentado algunos de ellos durante la etapa de Primaria.

Dentro de este bloque, encontramos en general niños diagnosticados de manera tardía cuya adaptación curricular actual, si existe, consiste en facilitarles de manera complementaria más tarea y de una mayor complejidad.

Las preguntas 4 y 5 también han sido estudiadas de manera conjunta, pues ambas hacen referencia a la visión de los padres de las AACC como agente en contacto directo y constante.

Los padres de niños con AACC en Educación Infantil perciben dicha condición en general como algo positivo, apuntando al fácil entendimiento con sus hijos, a los

altos niveles de interés y creatividad en las tareas, y a un mayor grado de sensibilidad. Como principal dificultad contemplan la falta de conocimiento y concienciación por parte de los centros escolares, los cuales no se adaptan a las condiciones específicas de sus hijos, aunque a nivel más personal estos padres hablan de dificultades relacionales, incomprensión y baja tolerancia a la frustración.

Esta visión en general positiva varía en los padres de niños de la etapa de Primaria, donde empiezan a ser latentes nuevas dificultades, como el hecho de cambiar de profesores y por consiguiente, de metodología. También aparece la desmotivación ligada a malas o nulas adaptaciones curriculares, que hace que los niños se acostumbren a conseguir logros sin esfuerzo. Una de las mayores preocupaciones de los padres, sobre todo de aquellos niños con AACC que se encuentran en 5º o 6º curso de Educación Primaria es el ámbito relacional, el cual en la etapa de la preadolescencia les genera cierto estrés, ansiedad, e incluso cuadros de depresión. También es notorio el hecho de ser más emocionales (aspecto valorado positivamente en la franja de edades de Educación Infantil) que resulta una dificultad añadida en su adaptación en contextos múltiples.

Los aspectos positivos a ojos de las familias continúan siendo la facilidad de razonamiento y entendimiento con sus hijos, apareciendo también en múltiples ocasiones la percepción del “reto” que estos chicos y chicas suponen para sus padres, y la posibilidad de que estos niños logren sentirse realizados en lo que se propongan.

En lo que al bloque de Educación Secundaria y Bachillerato respecta, todavía se acentúa más la opinión negativa de los padres hacia la implicación de los centros escolares en el desarrollo de estos chicos con AACC.

Son todavía más marcadas las diferencias entre las tareas que les motivan y las que no, apareciendo en muchas ocasiones como resultado de la desmotivación en las aulas el fracaso escolar. Destacamos la opinión de una de las familias encuestadas, que afirma no haber experimentado ninguna de las problemáticas citadas debido a la condición rural del centro escolar de su hijo, donde existe una educación más individualizada y una mayor integración de todos los agentes del Sistema Educativo.

Como aspectos positivos, aparece la autonomía y la preocupación por el mundo, aunque existe una amplia mayoría de encuestados que no ven ningún aspecto positivo en que su hijo o hija presente AACC.

La sexta pregunta del cuestionario pretende acercarnos de manera directa al tema de la sensibilidad y las emociones, un aspecto destacado de forma recurrente en las distintas familias encuestadas.

Encontramos de manera bastante llamativa una involución en el terreno de lo emocional, destacando una fuerte preocupación por los problemas del mundo (contaminación, animales...), la muerte (propia y de los que les rodean) y la justicia en la etapa de Educación Infantil. También en esta franja de edad destacan reacciones desmesuradas ante estímulos que les generan enfado o tristeza y unos altos niveles de estrés ante situaciones desconocidas, así como situaciones de aislamiento social. Estas características permanecen relativamente estables durante los primeros cursos de Educación Primaria.

En esta etapa de Primaria, algunos niños presentan ciertas características sensibles fruto de sus rasgos propios de personalidad (poco a poco desarrollados con la edad) y de las consecuencias de una mala adaptación del Sistema Educativo a su rendimiento intelectual. No obstante, siguen destacando como rasgos característicos la empatía, el sentimiento de justicia y las preocupaciones existenciales aunque en un menor número de casos que en Educación Infantil.

Destacamos también en los alumnos de últimos cursos de Primaria cierta tendencia a ocultar sus sentimientos, tanto de cara a los demás para su aceptación en el grupo, como para evitar el dolor propio ante determinadas situaciones. A estos últimos cursos de la etapa los caracteriza una ansiedad por sentir aceptación y pertenencia al grupo, empezando en muchas ocasiones a descuidar el plano académico en favor del social.

Destacamos 5 de los 38 casos estudiados de la etapa de Educación Primaria, en el que los padres destacan una hipersensibilidad en múltiples ámbitos: sensorial, físico,

emocional... Este hecho nos lleva a pensar que en la etapa de Primaria es cuando aparecen los rasgos más distintivos entre los distintos perfiles de AACC.

En cuanto al análisis del bloque de Secundaria y Bachillerato, es característico el temprano interés por temas sociales y políticos, muchas veces ligado al sentimiento de justicia nombrado anteriormente. Se acentúa todavía más la introversión para no hacerse notar en la clase y ser aceptado, así como el aprecio al esfuerzo ajeno. Entre las familias encuestadas con hijos en esta franja de edad, tan solo encontramos un niño con perfil de hipersensibilidad en múltiples contextos.

En la séptima pregunta, preguntamos por la tristeza y frustración en el colegio, sensaciones experimentadas por 47 de los 56 casos estudiados (casi un 84%).

En el bloque de Educación Infantil destacamos un notable descenso de estas sensaciones negativas tras la aplicación de adaptaciones curriculares de distinta naturaleza, siendo la principal causa de tristeza en los niños de este bloque la soledad.

En el bloque de Educación Primaria, no todas las adaptaciones curriculares logran paliar, aunque sea parcialmente, los sentimientos de tristeza y frustración. En esta etapa, los niños se caracterizan por mostrar motivación ante tareas de su propia elección, fruto de un sentimiento de incomprensión en la escuela (existen excepciones, según los padres, ligadas íntimamente al método de trabajo y motivación que transmite el maestro). Comienzan a darse situaciones de aislamiento más llamativas tanto en el aula como en el patio de recreo, no otorgándole la palabra al niño o niña con AACC porque “ya lo sabe”, situaciones de repetición continua o en las que el niño no está de acuerdo y no se le deja participar, provocándoles fuertes sentimientos de tristeza y frustración.

Esto es traducido en muchas ocasiones en un comportamiento violento, dentro y fuera del aula, y en una verbalización de sus sentimientos cada vez menor.

Esto es agravado con la llegada a Secundaria y Bachillerato, donde la presencia de la frustración y la tristeza llega incluso a la pasividad en lo que a los temas académicos respecta.

La mala actuación frente a la frustración de estos chicos y chicas en los diferentes momentos de su escolarización puede causarles desinterés, aburrimiento y pérdida de la motivación, llegando incluso a presentar cuadros graves de depresión.

En la última cuestión planteada, el 100% de los encuestados manifiesta la importancia de trabajar la regulación de sentimientos en el alumnado con AACC. Este resultado resume a la perfección la percepción de las familias, que critican la respuesta del Sistema Educativo a las necesidades específicas de sus hijos en general, y a las necesidades emocionales en particular.

Un diagnóstico tardío y una mala adaptación del currículo a las necesidades específicas del alumno con AACC puede dificultar no solo el correcto desarrollo intelectual del niño causando desmotivación y pérdida del interés, sino afectar al plano emocional del mismo provocando situaciones de aislamiento, desajustes entre el desarrollo intelectual y emocional, e incluso cuadros de depresión.

Es también importante tener en cuenta, no solo la existencia de múltiples perfiles de AACC, sino que cada persona es diferente y por consiguiente, debemos actuar de manera distinta adaptándonos a las mismas.

8.3. PLANTEAMIENTO DEL TALLER

Desde la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades “Sin Límites”, se nos puso en contacto con dos estudiantes del Máster de Educación Socioemocional y coaching empresarial, máster propio de la Universidad de Zaragoza, que se encontraban realizando prácticas en la misma.

Así pues, de manera conjunta y en base a los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario realizado en el que concluimos que en el terreno emocional, una de las piedras angulares del alumnado dotado de AACC era el plano de las relaciones socio-emocionales, elaboramos un taller destinado a niños de 4º, 5º y 6º de Primaria con el objetivo de trabajar y mejorar dicha competencia.

Escogimos esta franja de edad pues era en la que este problema tenía una mayor repercusión en su autoestima, llegando incluso a ocasionar cuadros depresivos.

Siguiendo en todo momento la propuesta de competencias emocionales elaborada por el GROU, planteamos un taller de 1h30 de duración en el que se inscribieron 11 niños, y cuyo planteamiento completo se encuentra en el anexo III.

8.4. RESULTADOS

Además de al taller previamente especificado, en el que participamos tanto en la elaboración como en la ejecución del mismo, asistimos como colaboradores a otros dos talleres en la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades “Sin Límites”, uno con niños de 1º, 2º y 3º de Primaria, y otro con niños de Educación Infantil, ambos diseñados por las alumnas del Máster de Educación Socioemocional y Coaching Empresarial (adjuntados como anexos IV y V respectivamente).

A continuación analizamos los resultados de los tres talleres por orden de puesta en escena:

- Taller “Aprendo a relacionarme con los demás” para niños de 4º a 6º de Primaria (jueves 2 de junio de 2016 a las 18h)
- Taller “Desde dentro” para niños de 1º a 3º de Primaria (viernes 3 de junio de 2016 a las 18h)
- Taller “El monstruo de colores” para niños de Educación Infantil (sábado 4 de junio de 2016 a las 11h)

8.4.1. Taller “Aprendo a relacionarme con los demás”

En este taller destinado a niños y niñas de 4º a 6º de Primaria contamos con 9 asistentes de los 11 inscritos de manera inicial.

El taller se desarrolló dentro de los tiempos previstos y cumpliendo la duración de noventa minutos acordada, dando comienzo con la primera dinámica de grupo “¿Nos conocemos?”. En esta actividad no solo nos presentamos, sino que les mostramos a los niños la complejidad y fragilidad de las relaciones interpersonales a través de la

creación de una red de hilos de lana cruzados que utilizamos con la dinámica. Tras la explicación de la complejidad de las relaciones, varios niños intervinieron para compartir sus experiencias propias en las que consideraban que habían tenido dificultades en este aspecto, casi todas extraídas de un contexto escolar.

En la segunda actividad tratamos de convertir un concepto abstracto como la autoestima en algo tangible, representándola con un folio.

En el desarrollo de esta actividad destacamos que algunos de los asistentes cortaron el folio original para partir de un tamaño de autoestima menor que el de otros compañeros.

A partir de la autoestima considerada inicial, los niños fueron rasgándola o no en función de cómo les afectaban una serie de situaciones leídas en voz alta. Después les facilitamos cinta adhesiva para que reconstruyeran el folio y les propusimos que escribieran en las zonas rasgadas cosas que les “repararan” la autoestima.

Destacamos la reconstrucción del folio realizada por algunos niños, alejada de la presentación original del mismo. También la negativa de tres niños a la hora de poner en común las situaciones que fortalecían la autoestima al considerar que se trata de un asunto personal (encontramos las autoestimas del taller en el anexo III del trabajo, tras el desarrollo del taller).

En la actividad titulada “no siempre es lo que parece” se les leyó la primera parte de una historia en la que a la protagonista de la misma le dan plantón sus amigos el día de su cumpleaños. Tras la lectura de este fragmento, se reflexionó acerca de los sentimientos de la niña y de cómo se habrían sentido ellos en su caso.

En este apartado de reflexión destacaron tanto la visión positiva acerca de la situación, en la que varios niños apuntaron que el plantón de los amigos de la protagonista se debe a que le están preparando una fiesta sorpresa, como la visión negativa, en la que dos niños (uno de ellos con un perfil de AACC y Asperger) proponen el rencor, la venganza y las conductas violentas como respuesta de la niña al plantón de sus amigos.

Tras la lectura del final de la historia en la que efectivamente los amigos de la protagonista le habían preparado una fiesta sorpresa, varios niños ven este acto como

algo negativo debido a las mentiras de los amigos de María durante la preparación de la sorpresa, volviendo a responder con hipótesis negativas y violentas ante la situación expuesta. Esto pensamos que es debido a un sentido de la justicia hiperdesarrollado en el que las mentiras, sea cual sea su naturaleza, son vistas como algo negativo.

En la penúltima actividad, se le otorga a cada niño un papel con un personaje diferente para el *roleplaying* preparado, en el que se representa un conflicto dentro del aula.

En primer lugar nos llama la atención la reacción magnificada de uno de los niños (con un perfil de AACC e hiperactividad) cuando se le da un personaje que no quiere representar, metiéndose debajo de la mesa y negándose a salir si no se le cambia el rol. Finalmente accedemos a cambiarle el rol para continuar con la dinámica, la cual no llega a efectuarse de manera correcta: el profesor (interpretado por el niño con AACC y Asperger) no se impone y “se suicida”; el conflicto no llega a generarse, y el resto de los papeles asignados quedan confusos en la puesta en escena.

Lo sorprendente de esta actividad sucede cuando cortamos la dinámica y preguntamos por qué no ha funcionado, y si creen que han llevado a cabo su papel de una manera correcta. Es en ese momento cuando salen a la luz múltiples sentimientos relacionados con la actividad y con su día a día en la escuela, siendo los más recurrentes la frustración, la tristeza y la vergüenza, así como situaciones de aislamiento social y de desatención por parte de los maestros en sus respectivas escuelas.

Varios niños apuntan que la dificultad de este *roleplaying* reside en interpretar roles sociales alejados del que ellos representan en el aula.

Es a partir de estas situaciones y sentimientos cuando presentamos la última de las actividades del taller, en la que el objetivo es representar en pequeños grupos una emoción. Para ello dividimos al grupo en dos mitades, realizando cada una de ellas una composición grupal de expresión corporal transmitiendo una de las emociones surgidas en la actividad anterior, con el fin de que el otro grupo adivine la emoción representada.

En esta actividad, los propios niños son los que llegan a la conclusión de que ante una misma situación, las emociones sentidas pueden ser distintas en función de la

persona, no existiendo respuestas correctas o incorrectas, ya que ante una misma representación surgen distintas interpretaciones.

Para finalizar, se les pasa a todos los asistentes un pequeño cuestionario para que valoren el taller, coincidiendo todos en una buena valoración a excepción del niño que presenta un perfil de AACC con Asperger, del cual destacamos no solo la respuesta distinta a la de sus compañeros, sino la presentación de dicha elección (adjunta en el anexo III).

En resumen, con este taller se ha fomentado la reflexión acerca de las emociones propias y ajenas con el fin de mejorar las habilidades socio-emocionales de estos chicos y chicas. En noventa minutos de taller es una utopía tratar de cambiar aspectos conductuales, pero sí es posible la reflexión sobre esas conductas que hacen que las relaciones sociales de estos niños con AACC sean sustancialmente diferentes a las de otros niños de su misma edad.

8.4.2. Taller “Desde dentro”

En este taller, de una hora y media de duración, contamos con ocho asistentes de edades comprendidas entre los 7 y los 9 años, el total de los inscritos en el mismo.

Al igual que en el taller anteriormente analizado, comenzamos por la dinámica grupal “¿Nos conocemos?” en la que nos presentamos y observamos la complejidad de las relaciones inter-personales. En esta dinámica destacó el comportamiento de uno de los niños que buscaba continuamente llamar la atención, interrumpiendo a las monitoras y a sus compañeros, y entorpeciendo el desarrollo de la actividad estirando continuamente del hilo de lana.

La segunda actividad consistió en la visualización de un video en el que aparecían diferentes fragmentos de películas de dibujos animados con situaciones dónde los personajes experimentaban diferentes sentimientos. Tras cada fragmento, el video se detenía para analizar los sentimientos aparecidos, así como las situaciones en las que se observaban.

En el análisis de los distintos fragmentos, destacamos la iniciativa de varios de los niños que describieron no solo los sentimientos y las situaciones en las que éstos aparecían, sino que apuntaron que sentimientos de primeras antagónicos como la alegría y la ira pueden sucederse en determinadas situaciones en una misma persona, o aparecer en la misma situación experimentados por dos individuos distintos.

Sin embargo, el mismo niño que buscaba llamar la atención en la primera dinámica continuó interrumpiendo, gritando y haciendo comentarios fuera de lugar, arrastrando a otro de los asistentes a adoptar también una actitud pasiva y desafiante.

En la actividad titulada “Caretas”, se les repartió a los niños cuatro imágenes que representan la alegría, el miedo, la ira y la tristeza (adjuntadas en el anexo IV tras el desarrollo del taller). En primer lugar debían identificar las emociones y anotarlas en las imágenes para a continuación, proceder a levantar una u otra según cómo consideraban que se sentirían ante determinadas situaciones, leídas por las monitoras en voz alta.

Destacamos la iniciativa de una niña que argumentaba que es posible sentir más de una emoción al mismo tiempo, y que por ello en ocasiones levantaba dos e incluso tres de las imágenes repartidas, iniciativa que respaldaron sus compañeros.

A continuación presentamos la actividad de “Mímica emocional”. Para ello hicimos dos grupos de 4 niños y les dejamos reflexionar de manera conjunta acerca de qué emoción iban a representar y de qué manera. Los niños que habían interrumpido en la actividad de visualización del vídeo continuaron con la dinámica de entorpecer el taller, por lo que se les separó de sus respectivos grupos para hablar con ellos de manera individual.

Uno de ellos confesó avergonzado que su mal comportamiento venía determinado por el del otro niño (el niño que ya en la dinámica de presentación había estado llamando la atención) y prometió no volver a repetir esa actitud, por lo que se le permitió volver a la actividad de mímica.

El otro niño estuvo entorpeciendo el desarrollo del taller desde el inicio y, tras preguntarle la razón y dejarle unos minutos para su reflexión, nos confesó cabizbajo, avergonzado y en voz baja que con su mal comportamiento pretendía hacerse respetar y caerles bien a los demás niños. Esto nos llamó la atención sustancialmente, ya que

coincidió con varias de las respuestas del cuestionario para padres previamente analizado.

Después de prometernos no volver a romper el desarrollo del taller, le dejamos incorporarse a la tarea con sus compañeros.

La representación de las emociones por parte de los dos grupos transcurrió con normalidad. Uno de los grupos representó la tristeza por sentirse aislado. Lo curioso de esta representación fue que realizaron la escena imitando a gatos, pues les resultaba más sencilla la puesta en escena así. Se situaron todos juntos transmitiendo felicidad a excepción de una niña, que se quedó sentada en una esquina mirando al suelo.

El otro grupo representó la vergüenza, escondiéndose todos detrás de sillas, mesas, armarios, etc.

En esta actividad, al igual que en el taller del día anterior, fueron los propios niños los que llegaron a la conclusión de que ante una misma situación, las emociones sentidas pueden ser distintas en función de la persona, no existiendo respuestas correctas o incorrectas, ya que ante una misma representación surgen distintas interpretaciones.

Por último, les planeamos una actividad con música en la que les pusimos cuatro melodías distintas. Mientras sonaba cada una de ellas, los niños debían dibujar lo que la música les sugiriera. Fue llamativo el cambio drástico en el comportamiento del niño que había estado rompiendo las diferentes dinámicas del taller, ya que en esta actividad permaneció callado y concentrado (encontramos las creaciones de los niños en el anexo IV, tras el desarrollo del taller).

Al igual que en el primer taller, les facilitamos a los niños una pequeña encuesta anónima de satisfacción en la que todos valoraron positivamente el taller a excepción del niño del mal comportamiento, cuya encuesta adjuntamos en el anexo IV.

En resumen, en este taller se pretendió trabajar en base a la conciencia emocional, competencia ya adquirida por estos niños. Tal vez esta sea la razón de que algunas actividades les hayan resultado en general poco atractivas.

8.4.3. Taller “El monstruo de colores”

El último de los talleres llevados a cabo en la Asociación “Sin Límites”, al contrario que los anteriormente expuestos, tuvo una duración de sesenta minutos.

Acudieron seis niños de la etapa de Educación Infantil de diferentes colegios de Aragón, con los que nos presentamos a través de una dinámica de grupo.

Esta vez fue una pelota nuestro hilo conductor, otorgándole al poseedor la palabra para decir su nombre y algo que le gustara mucho. Para ello nos sentamos en el suelo formando un círculo y nos fuimos pasando la pelota hasta que todos nos presentamos.

Fue sorprendente el buen funcionamiento de esta actividad y el respeto del turno de palabra de los compañeros. Los propios niños fueron los que pidieron hacer una segunda ronda para decir en orden cual era su animal favorito, y si tenían mascota o no.

En la segunda actividad se presentó al monstruo de las emociones, personaje que nos acompañó a lo largo de todo el taller. Para ello, se proyectó un vídeo en el que se contaban las aventuras del monstruo. Los niños estuvieron muy atentos durante el filme, y tras éste, hablamos sobre las emociones que habían aparecido en el vídeo.

Fue muy interesante el debate que se abrió, en el que algunos niños estaban de acuerdo con el código de colores que proponía el vídeo para identificar a las emociones, otros discrepaban en algunos de ellos, y todos propusieron nuevos colores asociados a emociones que no habían sido nombradas por el vídeo.

Cabe destacar que algunos niños confundieron acciones como correr o saltar con emociones. Esto probablemente es debido a que son demasiado pequeños para tener plenamente adquirida la conciencia emocional.

Tras este pequeño debate se les preguntó acerca de sus emociones en ese momento, respondiendo la mitad que se sentían alegres, y la otra mitad calmados. Se les facilitó un dibujo del monstruo de las emociones acordes a su respuesta y pinturas de colores para que pintaran el dibujo acorde a sus sentimientos del momento (dibujos adjuntados en el anexo V del trabajo, tras el desarrollo del presente taller). Casi todos ellos respetaron los colores asociados a las emociones propuestas en el video,

destacando el trabajo de uno de los niños que pintó al monstruo de múltiples colores explicándonos que él se sentía calmado, pero había pintado al monstruo confuso.

En la dinámica titulada “El escondite de las emociones”, había encima de la mesa cinco cuencos de diferentes colores, y se les dio a cada niño una serie de papelitos de esos mismos colores (amarillo, azul, rojo, negro y verde).

Una de las monitoras leía una serie de situaciones y cada niño echaba en los cuencos los papelitos correspondientes a las emociones que creía convenientes según las distintas situaciones.

Destacamos la conclusión extraída de uno de los niños durante la actividad, al observar que en algunas de las situaciones los papelitos escogidos por los niños no coincidían. Este niño nos explicó que los papelitos no coincidían porque cada persona siente las cosas de una manera diferente.

Para finalizar el taller, jugamos al “Cubo de las emociones” (ilustrado en el anexo V tras el desarrollo del taller). Se trata de un gran dado en el que cada cara representa una emoción (calma, tristeza, enfado, miedo, alegría y “comodín”, en el que la persona que tira el dado escoge la emoción) la cual ha de ser representada mediante mímica e ilustrada mediante la narración de una anécdota en la que se sintió esa emoción.

Subrayamos en el desarrollo de esta actividad la gran sensibilidad demostrada por algunos de los niños, los cuales contaban anécdotas de alta carga emocional, emocionándose en algunos casos al contarlas. Nos llamó igualmente la atención el gran sentido del orden de estos niños, pidiendo que se completaran las rondas para que todos pudiéramos tirar el dado dos veces (monitoras incluidas).

Por último, se les pasó el mismo cuestionario que a los asistentes de los otros dos talleres, valorando todos positivamente el taller y destacando la respuesta de uno de los niños, que nos valoró rodeando las caras que representan la alegría y la sorpresa en el cuestionario (adjunto en el anexo V tras el desarrollo del taller).

En resumen, en este taller observamos que los niños de entre 4 y 5 años todavía no tienen plenamente adquirida la conciencia emocional, aunque algunos de ellos presentan una sensibilidad superior a la de niños de la misma edad sin AACC.

9. CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha realizado un doble análisis: por una parte, se ha estudiado la evolución de las AACC desde el nacimiento del concepto hasta la actualidad, y por otra, se han realizado varias experiencias prácticas a fin de conocer y mejorar las competencias emocionales del alumnado con AACC.

En el análisis de la historia y la legislación acerca del tema observamos que el concepto “AACC” existe desde hace siglos, pero sin embargo no ha sido regulado en España hasta hace tan solo unas décadas. Esto es reflejo del desconocimiento que a día de hoy todavía se tiene del tema, tanto por parte de los profesionales de la Educación como de la sociedad.

Sin embargo, a pesar de la concepción tradicional de la Educación en la que prima la segregación por edades a la adaptación del Sistema Educativo frente a las necesidades educativas del alumno, sí se han producido avances en el terreno legislativo en España desde la puesta en marcha de la LOPEG (1995).

Esto ha hecho que en la actualidad sea posible la realización de adaptaciones curriculares de distinta naturaleza en los alumnos con AACC diagnosticadas con el fin de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características específicas, aunque todavía sigue sin ser habitual encontrarnos con casos de AACC diagnosticadas y con adaptación curricular en las aulas ordinarias. Este es uno de los motivos por el que en las últimas décadas hayan surgido múltiples plataformas y asociaciones en defensa del alumnado con AACC, y de la gran predisposición de las familias de estos niños a colaborar con tareas investigadoras en este campo.

El diagnóstico de este tipo de alumnado sigue siendo una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema, existiendo discusiones entre los expertos acerca de cual es la mejor vía de detección, lo cual se traduce en un amplio número de “falsos negativos” que sufren de manera íntegra las consecuencias de una mala adaptación del Sistema Educativo a sus necesidades.

Si bien es cierto que todos los estudios relacionados no están sujetos a una ciencia exacta debido a las múltiples variables que pueden alterar los resultados, si que desde las escuelas debería existir un esfuerzo por comprender y analizar dichas

variables para no abogar por el fracaso académico de los más capaces, haciendo más flexibles los requisitos por los que a un niño con AACC se le puede o no aplicar una adaptación curricular.

La naturaleza del trabajo práctico de este ensayo ha venido determinada por el abandono prácticamente total del trabajo de las emociones desde los centros educativos, entendiendo las AACC tan solo desde su perspectiva académica.

Tras la realización de múltiples experiencias y el análisis de distintos casos particulares, concluyendo que los desarrollos emocional e intelectual van a la par o no dependiendo del perfil de AACC del individuo, siempre sujetos a condiciones variables como el entorno y los rasgos de personalidad.

Esto es especialmente llamativo cuando observamos los resultados del cuestionario adjunto en este trabajo (Anexo II) en el que el 100% de las familias encuestadas creen necesario el trabajo en torno a la regulación de sentimientos, uno de los grandes retos ante los que se enfrentan estos niños sin ningún tipo de apoyo por parte del Sistema Educativo en este aspecto.

Sin dejar de lado el cuestionario (Anexo II) destacamos los casos en los que el desarrollo emocional acompaña al desarrollo cognitivo e intelectual, el cual se da en un número mínimo de casos. Ante estas situaciones, tendemos a pensar que esto sucede cuando el niño con AACC presenta un perfil de precocidad aislado o acompañado de otro perfil complementario.

La existencia o no de disincronías internas afectivo-intelectuales, o externas derivadas de la anteriormente nombrada, la observamos de una manera mucho más directa a través de los talleres, donde concluimos que el trato que la escuela tiene hacia los distintos niños es fundamental para el trabajo de estos desajustes.

Es de vital importancia determinar las necesidades emocionales del alumnado con AACC para trabajar en mayor profundidad las competencias que así lo requieran, así como realizar un seguimiento del mismo para así contribuir a un desarrollo íntegro de la persona, previniendo posibles desajustes entre ambos factores clave del desarrollo de la persona.

En resumen, las conclusiones que extraemos de este estudio se pueden dividir en teóricas y prácticas.

CONCLUSIONES TEÓRICAS

1. Pese a la antigüedad del concepto “AACC”, todavía en la actualidad existe un gran desconocimiento acerca del tema, tanto por parte de los profesionales de la Educación como de la sociedad.
2. A pesar de que en la actualidad es posible la realización de adaptaciones curriculares de distinta naturaleza en los alumnos con AACC, todavía sigue sin ser habitual tomar medidas al respecto, siendo esto reflejo de una concepción tradicional de la Educación.
3. La falta de atención a las AACC desde los organismos es la causa de la gran predisposición de las familias de estos niños a colaborar con tareas investigadoras en este campo, así como de la creación de asociaciones y plataformas que tratan de compensar la desatención de estos niños en los centros educativos.
4. La existencia de un alto número de “falsos negativos” es el resultado de la reticencia mostrada por los docentes a la hora de derivar a los EOEP los posibles casos de AACC.

CONCLUSIONES PRÁCTICAS

1. Desde los centros educativos existe un abandono prácticamente total del trabajo de las emociones, entendiendo las AACC tan solo desde su perspectiva académica.
2. El fracaso escolar de los más capaces es resultado de la desmotivación y la frustración generadas al ralentizarles el ritmo de aprendizaje adaptándolos al Sistema Educativo, y no siendo el sistema el que se adapte a sus necesidades.
3. Los desarrollos emocional e intelectual van a la par o no dependiendo del perfil de AACC del individuo, siempre sujetos a condiciones variables como el entorno y los rasgos de personalidad.
4. Los casos en los que el desarrollo emocional acompaña al desarrollo cognitivo e intelectual, el niño con AACC presenta un perfil de precocidad aislado o acompañado de otro perfil complementario.

5. Es de vital importancia determinar las necesidades emocionales del alumnado con AACC, así como realizar un seguimiento de las mismas para así contribuir a un desarrollo íntegro de la persona, previniendo posibles desajustes entre ambos factores.

BIBLIOGRAFÍA

- Albes, C. & otros. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno vasco: departamento de educación, política lingüística y cultura.
- Bisquerra, R. & otros (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Editorial Parramón
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. & otros (2010). *Sentir y pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela*. Pinto, Madrid: Ediciones SM.
- Comes Nolla, G. & otros. (2009). *Análisis sobre la legislación española sobre la educación del alumnado con Altas Capacidades*. Universidad de La Rioja.
- Gómez, M. T. & otros (2015). *Niños con altas capacidades. Cómo gestionar sus emociones*. Barcelona: Ediciones Omega
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona: Graó
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid: MEC, Consejería de Educación de la C. de Madrid y Fundación CEIM
- López Garzón, J.C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Editorial Síntesis
- Marina, J. A. (2012). *Niños con altas capacidades*. (Consultado el 8/4/2016 en <http://www.joseantonioamarina.net/articulo/ninos-con-altas-capacidades/>)
- Molero, C. & Vicente, S. (1998). Del concepto de Inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Patti, J., Brackett, M. A., García, C. F., & Prieto, M. F. (2011). ¿ Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.

- Porter, L. (2005). *Gifted Young children*. Berkshire, England: Open University Press (McGraw – Hill Education)
- Reis, S. & Renzulli, J. (2004). *Current research on the social and emotional development of gifted and talent students : good news and future possibilities*. University of Connecticut.
- Reyzábal, M. V. (2002). *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid: MEC y Consejería de Educación de la C. de Madrid
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe
- Sánchez, M. D. P., & Avilés, R. M. H. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 8, 86-103.
- Sousa, D. (2009). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, California: Corvin Press
- Valadez, M. D. & otros (2012). *Alumnos superdotados y talentosos*. México DF, México: Manual Moderno

WEBGRAFÍA

Webs y blogs (consultadas múltiples entradas)

<http://www.aesi.org/>

<http://www.altacapacidad.net/>

<http://apoyoac.blogspot.com.es/>

<http://www.elmundodelsuperdotado.com/>

<http://www.javiertouron.es/>

<http://mascapaces.net/>

<http://psicoglobalia.com/>

<https://psicologiaymente.net/>

<http://sengifted.org/>

ANEXOS

ANEXO I. Análisis del caso de Noelia

Hablamos con Noelia, una joven de 23 años actualmente graduada en Ingeniería Aeroespacial a la que flexibilizaron de 3º a 4º de Primaria, que nos cuenta en primera persona su experiencia:

“Mis primeros recuerdos de estar haciendo algo distinto que el resto de niños es de la clase de 5 años, cuando la profe me apartaba para que fuera aprendiendo a escribir con mayúsculas y minúsculas. Antes de eso yo no recuerdo nada, aunque leyendo mis boletines de “notas” de la guardería sí que las profesoras decían que daba gusto, que lo pillaba todo estupendamente y que le daba ritmo a la clase gracias a eso.

Ya en 1º de primaria fue cuando me empezaron a hacer las pruebas. Vino un señor al que recuerdo con cariño que me sacaba de clase y me llevaba a hacer pruebas. De las clases de ese año en sí no me acuerdo mucho, y de las pruebas sólo recuerdo que algunas eran de seguir una serie de figuras geométricas y que una vez, ya harta de una que no me saliera un ejercicio, fui a sonarme los mocos a propósito porque la papelera estaba detrás de donde el profesor tenía la solución, para así poder verla y pasar de figura.

Creo que ese mismo año hablaron con mis compañeros de clase, los cuales veían normal que fuera lista y responsable, no como nada negativo. Supongo que eso es tener suerte con la gente que te toca y con la que empiezas a crecer en el colegio.

Ya en 2º de Primaria les dijeron a mis padres que ese año haría matemáticas y lengua de 3º, en vez de las de 2º. Yo me subía a la clase de 3º en esas horas y el resto las pasaba con mis compañeros de siempre. Fue ahí cuando empezaron las cosas desagradables.

No conocía a mis nuevos compañeros. Me sacaban de mi zona de confort y encima me metían en una clase a la que no pertenecía ni por edad ni por relaciones sociales. Académicamente me fue igual de bien que si hubiera seguido en 2º (hice los primeros exámenes de mi vida y salieron con notas sobresalientes), pero eso desencadenó que el hasta entonces niño listo de la clase empezara a meterse conmigo: me preguntaba si sabía hacer tal o cual cosa, se metía conmigo... No lo recuerdo

exactamente, pero sí me acuerdo que empezaba a inventarme que me dolía la tripa para no subir, cuando venían a por mí subía llorando...

Un día mi tutora de entonces me cogió y me dijo que lo que tenía David este chico era pura envidia. Que yo no tenía que echarme para atrás porque él habría ganado, y poco a poco lo fui superando, y continué yendo a las clases de 3º como siempre.

El resto del año siguió normal. Sí que recuerdo que a veces intentaba escribir con las letras separadas como “los niños mayores” pero me cansaba al rato porque pensaba mucho más rápido de lo que era capaz de escribir y entonces volvía a las letras juntas. Cuando terminó el año me dijeron que estaban pensando pasarme a 4º el año siguiente, pero que para eso tendría que estudiar en verano todo el inglés y el conocimiento del medio de 3º. Y ahí estaba yo, en la playa con el libro de inglés y mi walkman haciendo los *listening*. Mi abuelo me insistió en el pueblo con acabar el libro de conocimiento del medio y ya llegó un punto en el que le dije a mi madre que no podía más. Así que no lo terminé y mis padres me dijeron que ya estaríamos atentos por si el año que viene me atascaba con algo.

Con respecto a cómo llevaron este asunto mis padres, decir en primer lugar que mis padres trabajaban, y mucho. Me recogían del cole y nos íbamos al trabajo. Aprendí casi antes a escribir con el ordenador que a mano, pero siempre, siempre, siempre estaban pendientes de mí y de mi aprendizaje.

Me gustaban los juegos educativos y ellos jugaban conmigo, me preguntaban por el cole... No sé, lo que hacen los padres involucrados, supongo. Eso con el tiempo se convirtió en mucha presión porque yo siempre conseguía dar lo que pedían de mí, pero eso lo noté más adelante.

Empezó el nuevo curso ya en 4º, y todo siguió más o menos igual. Lo único es que todo el mundo sabía que era la “empollona” a la que habían subido de curso, y eso dolía. Así que intentaba pasar desapercibida en clase. No me gustaba preguntar, no me gustaba que la gente me mirara si respondía a una pregunta en clase...

Toda esa tendencia de no querer llamar la atención la sigo llevando encima, me sigue dando vergüenza hablar con los profesores, preguntar en clase o responder si me preguntan porque noto todos los ojos en mí, y eso no me gusta nada.

También bailaba. Esa era la única excepción a la regla de no llamar la atención. Me encantaba bailar, y lo hacía bien, así que me ponían siempre de protagonista y me enfadaba si eso no pasaba. A lo de bailar se le sumaba la pintura y el inglés: en lo primero, pésima, y en lo segundo muy por delante del nivel normal para mi edad. La verdad es que el inglés siempre se me ha dado bien.

En 5º y 6º se empezó en mi cole la revista, de la que formaba parte junto con otro chico al que habían acelerado un año después que a mí (casualmente, el niño que me hizo la vida insufrible), mi mejor amiga de la clase nueva y una buena amiga de baile. Nos sacaban de clase una vez a la semana para trabajar en el tema y creo que fue mi primera experiencia de trabajo en grupo. Estuvo bien porque a final de curso teníamos una revista bastante decente, y rompía un poco la monotonía de la semana.

El último año estuve también en un taller de matemáticas con otros 10-12 chicos.

Me acuerdo que en 6º saqué un 6.5 en un examen de Conocimiento del Medio y mis padres me regañaron muchísimo (a estas reacciones me refiero con lo de la presión de mis padres). Estaba un año por delante de lo programado, sacándolo todo con buena nota, y eso ya me había convertido en alguien que no podía fallar. Fue ahí cuando empecé a tenerle miedo a fallar. Por el fracaso en sí y porque no tenía que responder sólo ante mí si éste llegaba.

El colegio terminó y me fastidió mucho en el punto en el que había conseguido hacer amigos de verdad (aunque también enemigos) y ahora tendría que volver a hacerlo. También me habían gustado mis primeros chicos y se habían reído de mí en clase por ello. El pack completo de colegio, supongo.

La cuestión es que decidí entrar al instituto sin decir que tenía un año menos. La edad cada vez contaba menos, pero no quería que la gente supiera que era lista, ni empollona ni nada que se le pudiera parecer.

Aquí ya voy más rápido. Me dieron la gestión de una sección para los de primero en la revista del instituto, seguí con las buenas notas y fui poco a poco descubriendo mi “identidad secreta” de un año menos. Hice nuevos amigos y ya por fin quedó atrás lo de la flexibilización.

No he hablado nada de lo de los sábados. Desde 2º hasta que terminé el bachillerato iba a una asociación (creo) de niños y niñas como yo. Creo que esto de verdad me ayudó a ver que la gente “como yo” eran niños estupendos, con los que se podían hacer cosas divertidas. Cambiar de grupo al saltarme un curso me costó muchísimo menos que en el cole, y encontré gente buenísima allí.

Sobre la flexibilización no sé muy bien qué pensar. Creo que se estudia mucho cómo lo llevaría el alumno en cuestión, pero no el ambiente en el que va a aterrizar, y eso puede ser crítico. No me arrepiento de que me aceleraran, creo que para mi rendimiento académico fue la mejor decisión y ha quedado demostrado que he podido con ello, pero no estoy tan segura de que haya sido bueno para mí a nivel emocional, porque me ha puesto algunas cargas que todavía me duran. Por eso, creo que deben valorarse tanto las opiniones del profesorado como las de la familia, las del alumno y las de todo su entorno. No se puede predecir todo lo que puede pasar, pero creo que hay cosas que sí se pueden hacer mejor.”

Es ella misma la que nos facilita el libro *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual* (2002) editado por el MEC y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, donde aparecen especificaciones sobre su caso en particular.

En el estudio oficial de las distintas adaptaciones curriculares llevadas a cabo, especificando los resultados de las pruebas de nivel de competencia curricular de cada área así como las adaptaciones específicas de cada una de ellas.

Nosotros, con el objetivo de analizar el caso de una manera más general, mostramos a continuación las tablas-resumen del caso elaboradas por las maestras-tutoras de 2º y 3º de Primaria junto con el orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) (todas ellas presentes en el libro Reyzábal, M. V. (2002). *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid: MEC y Consejería de Educación de la C. de Madrid).

RESUMEN DE LA HISTORIA ESCOLAR DE LA ALUMNA

CURSO	CENTRO	NIVEL EDUCATIVO	MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS
97/98 - 98/99	Colegio Público	2º ciclo de Ed. Infantil	Actividades de ampliación: lectura de libros en el rincón de “los cuentos”.
99/00	Colegio Público	1er. curso de Ed. Primaria	Solicitud de la tutora al EOEP del sector para realizar a la alumna la Evaluación Psicopedagógica por considerar que presenta indicadores de altas capacidades. La evaluación psicopedagógica acredita sobredotación intelectual de la alumna y concreta que necesita una Adaptación Curricular de ampliación.
00/01	Colegio Público	2º curso de Ed. Primaria	Elaboración y puesta en práctica de la Adaptación Curricular de ampliación y seguimiento de la misma por el EOEP y el equipo docente, para valorar la convivencia de solicitar, en el mes de febrero de 2001, la flexibilización del período de escolarización obligatoria de la alumna.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Necesita una Adaptación curricular de ampliación en las Áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Idioma y Conocimiento del Medio, para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Necesita desarrollar destrezas de comunicación interpersonal y relaciones de cooperación con sus compañeros, así como compartir experiencias y aceptar las aportaciones de los otros como igualmente válidas.
- Necesita seguir trabajando de manera equilibrada todas sus capacidades, cuidando especialmente el desarrollo de un adecuado autoconcepto, evitando que puedan llegar a producirse sentimientos de incomprensión, inferioridad o superioridad respecto a sus compañeros que influyan negativamente en sus interacciones con ellos y puedan dar lugar a conductas de aislamiento, rechazo o desmotivación.
- Necesita desarrollar la capacidad de resistencia a la frustración y la tolerancia a sus propios errores.
- Necesita seguir relacionándose con alumnos de similares características a las suyas para desarrollarse de manera equilibrada, aprovechando todas sus potencialidades.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO A LAS QUE ASISTE

- Programa de Enrichimiento Extracurricular desarrollado en el marco del convenio de colaboración Consejería de Educación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Fundación CEIM, 2 sábados al mes. El aprovechamiento en el Programa de Enrichimiento Extracurricular es bueno, destacando su imaginación en los trabajos de Creatividad Lingüística.
 - Actividades extraescolares (en el propio centro docente): danza y pintura, 3 horas a la semana; pre-deporte, 1'5 horas a la semana; Escuela Municipal de Música, 1 hora a la semana.
- Asiste con regularidad a todas las actividades que ella ha elegido. No muestra indicadores de cansancio ni fatiga, salvo en las relacionadas con el pre-deporte, por lo que se plantea que deje de asistir. Muestra un aprendizaje rápido en la lectura de partituras musicales y en las clases de danza. En las clases de pintura revela una gran sensibilidad y gusto en la utilización de los colores.

ASPECTOS RELEVANTES SOBRE LA ALUMNA

- Aspectos intelectuales: Su capacidad intelectual, medida a partir de pruebas estandarizadas, es muy superior a la media. Presenta un desarrollo homogéneo de las capacidades verbales y no verbales. Buena capacidad de atención y de concentración en la tarea. Es muy observadora y tiene gran capacidad de reflexión. Muestra alta capacidad de razonamiento abstracto y una gran flexibilidad de pensamiento, facilidad para discernir entre lo principal y lo accesorio, para establecer relaciones entre las partes y el todo y para la formación de conceptos verbales.
- Muy buen razonamiento y cálculo numérico, así como gran manejo automático de símbolos.
- Creativa. Muestra gran sensibilidad y gusto cuando utiliza colores en las producciones artísticas, en la profusión de detalles y en la originalidad de sus aportaciones cuando inventa cuentos e historias.
- Aspectos comunicativo-lingüísticos: Presenta fluidez verbal y riqueza de vocabulario, tanto cuando se expresa oralmente como por escrito, aunque le cuesta exponer sus producciones (cuentos, historias) al resto de sus compañeros o participar en actividades de elaboración grupal. Se muestra como una lectora adulta. Su comprensión es muy buena en todo tipo de textos, destacando su capacidad para relacionar y transferir conocimientos e ideas extraídas de textos escritos a diferentes situaciones.
- Aspectos del desarrollo motor: Coordinación viso-motora muy buena para su edad. Prefiere las actividades que implican expresión corporal, como el ballet y la danza, a las que suponen un esfuerzo físico o aquellas que relaciona con Educación Física y Deportiva en sentido estricto.
- Aspectos de adaptación e inserción social: Adecuado autoconcepto y buen nivel de autoestima. Es consciente de que aprende con facilidad, que en algunos aspectos es “mejor” que sus compañeros, aunque presenta una baja tolerancia a la frustración. Busca situaciones de éxito y es muy vulnerable al fracaso. Resulta reservada en lo que respecta a sus sentimientos. En el aula es aceptada por sus compañeros aunque tiende a jugar sola en los recreos. Le cuesta respetar los turnos de palabra y valorar los puntos de vista de los demás. Se relaciona adecuadamente con los adultos y profesores, busca su compañía para comunicar experiencias, ideas y, sobre todo, demandar respuestas para sus preguntas.
- En línea con lo anterior se aprecia una disincronía afectivo-intelectual.
- Estilo de aprendizaje: Prefiere trabajar de forma individual. Es reflexiva, autónoma y ordenada en la realización de tareas nuevas, aunque entrañen dificultad.
- Intereses: música, danza, ballet y canto.

INFORMACIÓN RELATIVA AL CONTEXTO ESCOLAR

Condiciones que favorecen al desarrollo de la alumna

- Está aceptada en su grupo de referencia.
- Tiene buena relación con los profesores.
- En el centro existe una buena coordinación y comunicación inter-ciclos sobre procesos de aprendizaje.
- En el primer y segundo ciclo de Educación Primaria se favorece la participación de los alumnos y la búsqueda de soluciones alternativas a las propuestas por los profesores, sobre todo en la presentación gráfica de los problemas.
- El centro ha establecido una medida organizativa de desdoble en el área de inglés (se divide el grupo-clase en dos grupos teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de los alumnos; un grupo permanece con la tutora y el otro grupo tiene inglés con el especialista y la hora siguiente se cambian los grupos).
- La profesora de 2º fomenta que los niños puedan trabajar en el aula sobre contenidos diversos.
- En la clase hay distintos materiales de otros cursos y bastantes manipulativos.
- El mobiliario de las clases está dispuesto de tal modo que permite el trabajo en equipo y los agrupamientos diversos.

Condiciones que dificultan el desarrollo de la alumna

- Se relaciona con sus compañeros de forma superficial, no estableciendo fuertes lazos de pertenencia al grupo.
- Tiene dificultades para respetar el turno de palabra y las opiniones de los demás.

INFORMACIÓN RELEVANTE RELATIVA AL CONTEXTO FAMILIAR

Condiciones que favorecen el desarrollo de la alumna

- Los padres tienen planteamientos comunes en relación con la educación de su hija.
- Los padres realizan muchas actividades comunes con su hija.
- En general, está participando de un contexto familiar muy enriquecido.
- La colaboración padres-colegio es positiva. Los padres participan con el equipo docente en el proceso de toma de decisiones para ajustar la respuesta educativa de su hija; colaboran y desarrollan las orientaciones que se les proponen, mostrando seguridad, confianza y expectativas positivas respecto a su progreso.
- Los padres son bilingües, lo que favorece el interés y el progreso académico de la alumna en inglés.

Condiciones que dificultan el desarrollo de la alumna

- Los padres tienen tendencia a hacer participar a la niña en actividades de ocio y tipo libre propias de adultos.

ANEXO II. Cuestionario para padres de niños con AACC (cuestionario íntegro)

Nº	Marca temporal	Curso actual	¿Cómo os disteis cuenta que vuestro hijo o hija tenía AACC?	En el centro educativo, ¿aplican a vuestro hijo o hija alguna adaptación curricular? ¿En qué consiste?
1	4/20/2016 16:10:23	4º de primaria	en el colegio	le hacen trabajar en proyectos para que él los haga como quiera
2	4/20/2016 16:24:10	2 primaria	Por su mal comportamiento en el colegio	Lo cambiamos de colegio y desde entonces ha mejorado, además hace unos meses han habilitado una aula para el desarrollo de capacidades y acude 2 horas por semana, está encantado.
3	4/20/2016 16:30:19	Segundo de primaria	Su maestra de infantil nos indicó que era demasiado maduro para su edad y que destacaba tanto en el área del lenguaje como en la matemática. Este curso comenzó a tener problemas de comportamiento en el aula y decidimos realizar una evaluación psicológica.	No de momento
4	4/20/2016 16:33:40	segundo de primaria	no los comento su profesora	la profesora intenta darle más materiales a parte de lo que trabajan en clase
5	4/20/2016 16:35:55	1º Primaria	Una madre de otro niño con AACC de la misma clase nos llamó la atención del problema. Sabíamos que nuestra hija era inteligente, pero no conocíamos las consecuencias y problemas que eso podía acarrear.	Dicen que si acaba la tarea tienen tareas más difíciles para ella preparadas, pero como no acaba (no le interesa), no le dan las nuevas tareas.
6	4/20/2016 16:36:55	5º de primaria	Por que aprendió a leer muy temprano, hubo una profesora que decía que aunque no parecía atento siempre sabía lo que había explicado, utilizaba las matemáticas como un juego, jugaba con la calculadora, cuando hablabas con él era como hablar con un adulto pequeño, las preguntas y las curiosidad sobre todo.....	No

7	4/20/2016 16:40:27	2º infantil	Su hermana tiene AACC y él es incluso más inteligente.	La profesora intenta adaptarse al niño, pero dice que no tiene recursos y que el niño quiere hacer lo mismo que los demás.
8	4/20/2016 16:41:30	5º Primaria	Nos lo dijeron en la escuela.	Sí. Durante 2º y 3º le hicieron adaptación pedagógica significativa y no significativa. Después le flexibilizaron y le pasaron a 5.º sin hacer 4.º.
9	4/20/2016 16:42:09	2 primaria	Aprendía cosas antes y muy rapido	Si Plan de alto rendimiento Le sacan 2 veces semana a él solo
10	4/20/2016 16:48:18	tercero primaria	fue precoz con la letras, puzzles, encajables, etc., y posteriormente por su comportamiento que era muy intenso y persistente	no
11	4/20/2016 17:02:58	5	Precocidad al andar, hablar. Expresiones muy correctas desde muy temprano e interés por temas científicos desde los dos años y medio	No
12	4/20/2016 17:09:25	1º ESO	Se dio cuenta su tutora de 1º y 2º de primaria	no
13	4/20/2016 17:13:42	1 bachillerato	desde siempre era muy precoz y espabilado. La certeza la tuvimos cuando le hizo unas pruebas una Psicóloga. Le llevamos allí (con 7 años) por los muchos problemas que tenía en el colegio no paraba quieto, no quería realizar algunas tareas, hacía muchas preguntas "molestas", nos decían que podía ser hiperactivo,...	No

14	4/20/2016 17:21:53	3 EP	Por su capacidad lingüística, lógica, matemática...impropia de su corta edad	No
15	4/20/2016 17:32:45	4º ESO	Sus maestros de primaria se quejaban de que no prestaba atención en clase y distraía a los demás compañeros. La maestra de 4º recomendó que le hicieran pruebas de déficit de atención pero la dirección del centro pensó que podrían ser altas capacidades, le hicieron los tests y lo confirmaron.	No
16	4/20/2016 17:44:33	1º Ed. Primaria	Nos informó su maestra de infantil	No
17	4/20/2016 18:38:30	3º PRIMARIA	Por su precocidad en hablar y leer, numeros...y por tener un familiar también con aacc	Este es el primer año, que le hacen adaptación. está evaluada desde los 5 años. Realiza ampliación en la asignatura de science, realizando diferentes profundizaciones en los temas. Power points, videos, lap book. Y una vez por semana tiene actividad con otro niño de su condición y con la Pt, para preparar temas de su interés. En matemáticas también se le aportan materiales más creativos como retos
18	4/20/2016 18:49:55	1º ESO	Facilidad en el aprendizaje, capacidad para comprender textos o situaciones complejas y transmitirlos posteriormente resumidos de una forma sencilla prestando atención a lo importante, excesiva sensibilidad en comparación con los niños de su edad...	Si. Le dan tareas extras, lo que no siempre resulta motivador. En la actualidad su profesora de sociales le ha nombrado redactor jefe del periódico de Roma que están elaborando en la clase y esta actividad le resulta muy motivadora.
19	4/20/2016 19:13:17	2 Primaria	Gran memoria y aprender a leer a los 3 años.	Sí. Le han valorado y les hacen proyectos ajenos a los libros y trabajan con ellos la parte más emocional y afectiva (lo hacen con toda la clase).
20	4/20/2016 19:29:51	5 primaria	Nos lo dijo una psicóloga a la q acudimos en P5 pq no quería ir al cole	NO

21	4/20/2016 20:47:57	6º primaria	Odiaba ir al cole, pero sacaba muy buenas notas, se daba cuenta y me contaba muchas cosas del entorno y los otros niños y sus familias (que el resto de los niños no se daba cuenta). Por cómo era su mirada, otras madres me decían : "tu hijo se entera de todo" tenía una mirada muy penetrante en ocasiones que contrastaba con una mirada perdida y cara de apatía en clase.	Nada. pese a poner en su conocimiento, desde hace años, las características del niño. Al presentar el informe de la valoración de la psicóloga en las tutorías, durante años no han querido ni siquiera oírla, y parecía que les daba alergia a las tutorías nombrar ni siquiera el tema. Eso durante 3 años. Finalmente, el curso pasado, la tutora fue muy receptiva al tema, e incluso me pidió una copia del informe. Con esta profesora, con la que continúa este año, finalmente, el niño va contento al cole
22	4/20/2016 21:39:35	4 primaria	No gateo, cosa que después supimos que era un indicativo. A los 9 meses comenzó a hablar y a los 3 años conocía todas las letras y aplicaba la lógica en operaciones matemáticas simples.	Deberían, por que tiene un diagnóstico del propio centro que así lo indica, pero aún así no aplican ningunas adaptaciones.
23	4/20/2016 21:47:25	2º de infantil	Porque sumaba y leía sin haberle enseñado, a parte de buscar razonamientos de todo de una manera un poco avanzada para su edad, preguntaba todo	Adaptación curricular no significativa y lo sacan dos horas semanales (si pueden) a hacer actividades. En la adaptación trabajan sobre todo lo emocional y le dejan material a su alcance de otros niveles para que él elija su ritmo de aprendizaje.
24	4/20/2016 21:47:28	tercero de primaria	Leía y escribía en primero de Infantil, era un niño que hacía preguntas más complejas.....el maestro nos dijo que podía tener Altas Capacidades.....y en segundo de primaria la Orientadora del colegio le hizo las pruebas, sacando al niño dos veces por semana durante varios meses . Salió positivo	En el colegio de mi hijo hay un aula de desarrollo de Altas Capacidades donde sale dos horas a la semana. También nos dijeron que le adaptarían el currículum pero de momento sigue el mismo que sus compañeros
25	4/20/2016 21:58:16	4º PRIMARIA	PRECOCIDAD INTELECTUAL (ABECEDARIO, LECTURA, MATEMÁTICAS,...)	1/2 HORA SEMANA PROYECTO
26	4/20/2016 22:12:55	4º primaria	Por su inusual adquisición de habilidades (lingüísticas, matemáticas, naturalistas, psicomotoras...) tempranamente y destacables frente a su grupo de edad correspondiente y a la propia edad cronológica en si misma. También comenzó a hacer preguntas cerca de los tres añitos acerca de la muerte, la pobreza... Poseía (y posee) una empatía tremenda.	Sí. Una adaptación curricular no significativa. No le cargan de tarea extra; si no que le permiten hacer actividades más adaptadas a sus intereses dentro del temario que trabajan. Le enseñan técnicas de "aprender a aprender".

27	4/20/2016 22:27:25	1º primaria	Porque su desarrollo madurativo correspondía a un niño de 12-15 meses más de edad biológica	<p>Mi hijo va a un colegio de pedagogía Waldorf (Waldorf Zaragoza) donde una de las bases es respetar el proceso evolutivo de cada niño. Si se respeta el proceso evolutivo de cada niño, no es necesario adaptar nada.</p> <p>En el colegio, no se trabaja con el niño dándole más alimento cognitivo, sino equilibrando todas sus dimensiones o planos: físico, mental, emocional y espiritual.</p> <p>En la etapa de infantil, realizada en un colegio público, se limitaban a introducir contenidos. Él se aburría. Ahora en primaria, en su nuevo colegio, los contenidos que se introducen, en primer lugar se hacen desde el arte y en segundo lugar resuenan más con el mundo interno del niño, y no se aburre. Está emocionado.</p>
28	4/21/2016 8:32:53	1º primaria	lo detecto su profesora de infantil	NO
29	4/21/2016 8:43:56	6º de Primaria	Desde que ha ido al colegio, siempre nos comentaban que el niño era muy nervioso, movido, despistado, que si posiblemente tenía TDAH, fuimos un a psicólogo para su valoración, siendo esta negativa. Hasta 3º de primaria en la que su tutor nos comentó que quizá fuera un caso de AACC. Esto nos hizo ver a nosotros y a los compañeros de clase el asunto desde otro punto de vista	<p>Desde el Departamento de Orientación del colegio, siempre hemos tenido apoyo. No así de algunos profesores... En estos momentos, el colegio da una clase semanal (sacada del horario escolar) para varios niños que ese mismo departamento ha seguido.</p> <p>Esa clase es dedicada a experimentos, física, música...</p>
30	4/21/2016 9:44:08	2º de primaria	aprendió a leer solo, con 4 años leía los libros de Geronimo Stilton, hacía cálculos mentales de sumas y restas de gran complejidad para su edad, puzzles de 150 piezas él solo, veía documentales científicos de adultos (le encantaban y le siguen encantando), con 3 años (sin ningún antecedente musical en casa) nos pidió ir a clases de música y piano.....desde muy pequeño tenía muchísimas inquietudes intelectuales y una motivación enorme para aprender de todo	si, aceleración en matemáticas y enriquecimiento en lenguas y como continua teniendo unos resultados extraordinarios, el próximo curso pasa a 4º

31	4/21/2016 9:47:41	1º ESO	<p>Empezamos a darnos cuenta cuando aprendió a leer solo con 4 años, sin ninguna ayuda externa (no tiene hermanos mayores y sus padres trabajamos mañana y tarde), facilidad para desarrollar juegos tipo lego y mecanos de tramos de edad superior a la suya. Las características personales que hemos podido observar en él durante este tiempo serían: Es autodidacta en todo lo que le gusta y muy curioso. Dispone de una excelente memoria, que le permite sacar muy buenas notas sin trabajar. A pesar de ser tan desorganizado, lo tiene controlado dentro de su caos. Es extremadamente sensible, de llanto fácil y muy intenso emocionalmente. Tiene un gran corazón, protege a los chicos que entiende más débiles, les ayuda con los deberes. Curiosidad constante, hasta que no consigue terminar lo que le interesa no descansa. No se le puede imponer las normas, todo hay que argumentarlo y razonarlo.</p> <p>Nos ha planteado a una edad temprana temas como la muerte (con miedos que le generan ansiedad y pesadillas). Nos hizo borrarle de la clase de religión durante el curso de 1º de primaria, etc. Es un chaval muy perfeccionista que se exige mucho. Muy competitivo y coordinado, que le permite destacar en los deportes. Siempre ha dormido muy poco le sobra la energía.</p>	<p>Durante la etapa de primaria ha ido variando en función del tutor, alguno le ha facilitado el aprendizaje con complementos y con otros hemos tenido problemas de adaptación. En su colegio ha asistido al aula de desarrollo, donde trabajaban en grupo un día a la semana desarrollando trabajos complementarios, radio, revista, etc. Este primer año de instituto no dispone de ningún tipo de adaptación, así que hemos vuelto a los problemas dentro de la clase de hablar, aburrimiento, desmotivación, que notamos al ver como llena de nuevo los cuadernos y sus brazos de dibujos.</p>
32	4/21/2016 9:50:14	2º eso	<p>Desde pequeño se veía con gran memoria y capacidad de observación. Habló muy correcto desde pequeño y recordaba nombres y cosas que el resto no nos fijábamos</p>	<p>En primaria participo en talleres específicos para determinados niños, especialmente de matemáticas</p>
33	4/21/2016 11:53:57	2 eso	<p>casa y tutora</p>	<p>si, mentorización (además del tutor del curso), en ocasiones condensación. ampliación curricular, actividades fuera de aula en ocasiones</p>

34	4/21/2016 12:32:27	2º curso ESO	<p>Por ver actitudes en él que no eran la de niños propios de su edad. Por ejemplo, su curiosidad exagerada por temas de todo tipo, porque leía mucho y de todo (yo iba a la biblioteca a buscar libros con el carro de la compra), su forma de hablar era demasiado madura, una memoria muy buena hasta de cosas de cuando era muy niño. Es algo así como que lo ves diferente a los demás pero no sabes muy bien que está pasando ni el porqué. Era torpe en psicomotricidad y algo también a la hora de relacionarse con los demás, pero estos rasgos se han ido corrigiendo totalmente. Empezamos a investigar con médicos de desarrollo infantil, psicólogos y no tardaron en decirnos que era un niño de AACC.</p>	<p>Si, aunque poca cosa, estoy contenta porque al menos se esfuerzan por hacer algo más con él, cosa que me consta que en otros colegios no es así. Hacen al año dos o tres talleres de enriquecimiento de capacidades en el que siempre le incluyen. A veces le han incluido en alguna actividad de cursos superiores, por ejemplo el año pasado en una obra de teatro de inglés que era de un curso superior. Pero adaptación curricular como dice la normativa vigente, propiamente dicho, no. Eso sí, interés por él y decirme en todos los cursos que es una persona muy capaz, etc sí. Pero hasta quinto no se atrevió a decir una profesora que pensaba que era de AACC (por esa fecha nosotros ya lo sabíamos pero no quisimos decir nada para no hacerlo diferente y que pudieran surgir otros problemas, es un tema con mucho desconocimiento por parte de la gente en general, que no saben lo que significan las altas capacidades y creen que son personas que lo hacen todo bien, y para eso yo personalmente pienso que mejor no comentar nada, aunque este tema es muy personal. Yo lo he hecho así y le ha ido bien al niño, de hecho tiene 14 años y él aun no sabe nada de que es una persona de AACC. No obstante, no es tonto, y sabe que es inteligente). Algún día se lo contaremos, cuando surja y de forma muy natural).</p>
35	4/21/2016 12:45:00	5º primaria	A través de la profesora, yo sabía que el niño era muy "espabilado" para la edad que tenía por las reflexiones que hacía pero no pensé que pudiera tener alta capacidad	No. Le dan alguna tarea extra cuando termina la que estén haciendo en clase
36	4/21/2016 12:46:38	3ºEI	por su conducta y por comentarios de la tutora	no
37	4/21/2016 14:00:06	4º ESO	Problemas en la atención en clase y ritmo de trabajo inadecuado. inapetencia en lo que se refiere al colegio	No
38	4/21/2016 14:30:50	4 primaria	consulta en psicóloga porque detectamos problemas en comportamiento y queríamos saber cómo ayudarla	no

39	4/21/2016 17:32:53	5º primaria	aprendió a leer sólo y mala adaptación al entorno escolar	no
40	4/21/2016 18:41:52	4º ESO	DESDE PEQUEÑO MOSTRABA MUCHA CURIOSIDAD POR TEMAS QUE NO INTERESABAN A NIÑOS DE SU EDAD, TENIA MUCHAS GANAS DE APRENDER, DE SABER MAS Y MAS, TODO LO PREGUNTABA Y NECESITABA SIEMPRE UNA RESPUESTA RAZONADA, NO LE SERVIA CUALQUIER CONTESTACION. SIEMPRE HA DESTACADO SU CAPACIDAD PARA EL ESTUDIO, CON MUY POQUITO ESFUERZO LOGRABA GRANDES RESULTADOS.	SI. LOS PROFESORES LE PROPORCIONAN MATERIAL DE TRABAJO EXTRA QUE SUS COMPAÑEROS NO TIENEN, DE ESTA MANERA AMPLIA CONOCIMIENTOS.
41	4/21/2016 22:59:48	Primero de primaria	Rebeldía y rechazo al profesor y a realizar las tareas en clase y en casa	No, ninguna
42	4/21/2016 23:08:22	2 de primaria	En segundo de infantil, por su comportamiento lo llevamos a una psicóloga y lo valoró. Desde muy, muy pequeño era especial y diferente.	No
43	4/22/2016 12:42:34	2 infantil	Veíamos q aprendía con rapidez, tenia mucho interés por las cosas nuevas, las cosas q ocurrían a su alrededor, los números, las letras, su vocabulario era muy amplio y tenia expresiones no muy habituales para su edad. También era mas maduro emocionalmente	La profesora le adapta algunos contenidos cuando puede.
44	4/22/2016 12:49:23	3º Primaria	En infantil por su capacidad en matemáticas	Está reconocido y a veces le preparan materiales especiales en matemáticas más acordes a su nivel, pero los hace solo si le sobra tiempo
45	4/22/2016 16:32:46	3 primaria	Lo llevamos a valorar por peticion del colegio ya que pensaban que era hiperactivo	No

46	4/23/2016 9:25:23	Segundo primaria	Fues su profesora en segundo de infantil	No.
47	4/24/2016 9:51:42	1º ESO	Altos resultados obtenidos en el BADYG de 2º de Primaria	No.
48	4/24/2016 22:02:32	3º infantil	En el colegio no atendía, no participaba en las actividades, no hacía las fichas. Sin embargo, es un niño que, desde muy pequeño, tiene mucha curiosidad por todo, pregunta mucho y es muy sociable. No nos pareció normal su comportamiento en el colegio y empezamos a preguntar	No. Saben que tiene Altas Capacidades, pero no han hecho nada.
49	4/25/2016 9:57:20	Sexto primaria	En tercero de primaria empezó a tener problemas de comportamiento con los profesores a los que odiaba, a tener malas relaciones con sus amigas y a dejar de hacer deberes, estudiar.	Ninguna, además de ignorarla por activa y pasiva, a la tercera orientadora por la pasó mi hija, le obligamos a que la valorase porque las anteriores se negaron. El único material de apoyo que ha tenido la tutora, se lo ha proporcionado yo y ha sido la única que ha tenido cierta sensibilidad al tema, porque ha visto que tenía un problema en clase y la niña que lo provocaba era una alumna brillante con unos padres colaboradores.
50	4/25/2016 13:16:32	Tercero Primaria	Su enorme curiosidad, sus reflexiones sobre la vida, análisis de situaciones complejas, buenos resultados académicos, facilidad de lectoescritura, capacidad de empatía	Aplican una pequeña adaptación, no significativa, y de forma irregular, en ocasiones le cambian ciertas tareas de repetición (por ejemplo de cálculo) por otras más complejas, o en lenguaje le evitan hacer resúmenes y ejercicios de comprensión lectora por ejercicios de escritura creativa.

51	4/25/2016 15:27:31	3º INFANTIL	Tenia muchos problemas en el aula con sus profesora en segundo, de infantil, no paraba quieto ni un segundo, rebatía las normas, problemas en el juego con sus compañeros porque siempre quería mandara el. En un principio pensaron en su centro educativo que era hiperactividad, pero el equipo de orientación lo descartó. Empezó 3º de infantil este año con una nueva profesora y empezaron los problemas de comportamiento otra vez, a los anteriores se sumaron que no terminaba nunca las fichas y tenía muchas rabietas. Decidimos buscar ayuda y se diagnosticaron altas capacidades intelectuales.	Estamos en plena lucha, pero es muy complicado, hay muy poca información en el profesorado y orientadores.
52	4/26/2016 20:37:59	3º Educación Infantil	Empezó a hablar a los 5 meses, a leer correctamente y por sí solo a los 3 años, dificultades de socialización, intensidad emocional, intereses y juegos muy diferentes a los de los niños de su edad, muy buenas aptitudes para la música, gran capacidad de memoria, aprendizajes muy tempranos (en torno al año sabía números, colores, partes del cuerpo....). En la guardería y el pediatra nos lo sugirieron.	NO.
53	4/27/2016 13:26:36	1º primaria	Ya desde pequeño vimos que tenía facilidad para hacer puzzles, le encantaba jugar con las letras y con los números, que asimilaba muy facilmente lo que le explicabas y que tenía un vocabulario muy fluido y una forma de expresar las cosas que correspondía a un niño mayor de lo que era. Fue este año cuando su profesora del colegio nos dijo que se aburría en clase, que tenía mucha facilidad para aprender y el orientador del centro lo miró.	Únicamente lo sacan un día a la semana a un taller de ajedrez.
54	4/27/2016 21:03:15	6 primaria	nos lo comentó una madre con un niño en la misma situación	la tiene aprobada pero no lo han llevado a a cabo
55	4/30/2016 22:45:03	2 de Primaria	Por sus continuas inquietudes hacia cosas que no tendria por que saber o entender	No, ninguna
56	5/4/2016 10:09:11	Sexto primaria	Precocidad de habla y razonamiento	No

Nº	¿Cuáles son los aspectos positivos de tener una hija o un hijo con AACC?	Por otro lado, ¿qué dificultades habéis encontrado ante tal situación?	¿Habéis notado que vuestro hijo muestra una mayor sensibilidad que otros niños sin AACC? ¿Qué comportamientos destacaríais?
1	Facilidad de entendimiento, el día a día con ellos es fascinante	problemas en las habilidades sociales	Si. Diferencia en la manera de reaccionar ante cosas propias de su edad
2	X ahora ninguno Lo cuestiona todo, sobretodo reglas y autoridad	Aún nos estamos adaptando a su situación y cómo él tiene la visión de la vida, comportamiento con respecto a los demás, retar para sobrepasar límites.... Por un lado tiene muy claro distintos aspectos y por otro lo que no le importa ni se molesta en esforzarse por hacerlo bien	Sensibilidad cada vez tiene más porque le insistimos Ahora dice muchas frases que son adecuadas a las situaciones pero su tono de voz se nota que no es natural
3	En el caso de nuestro hijo su grado de madurez nos ha permitido desde que era muy pequeño abordar casi cualquier tema de forma razonada. No ha habido pataletas, ha sido siempre muy razonable. A pesar de su personalidad.	La falta de motivación en un gran número de actividades escolares. Desde colorear en infantil hasta aprender las tablas este año.	No especialmente
4	de momento no veo aspectos negativos ni positivos al respecto.	de momento ninguna	mi hijo es más sensible emocionalmente pero no se si por sus capacidades o simplemente tiene ese caracter. Yo también soy más sensible y no tengo AACC
5	Da gusto contarle cosas porque luego siempre se acuerda. Tiene intereses muy bonitos y maduros para su edad. Sin embargo, a menudo deseo que no fueran tan inteligentes, pues acarrea muchos problemas.	Se aburre mucho en el colegio y no quiere ir, algunos días no quiere levantarse de la cama. Tiene muchas rabietas porque tiene las ideas muy claras. A menudo se siente incomprendida por otros niños y niñas de su edad. Demanda muchas actividades extraescolares a la salida del colegio. Eso exige mucha dedicación y sacrificio económico	Es complicado decirlo puesto que mis dos hijos tienen AACC. Siempre había considerado a mis hijos "normales" y a los otros menos inteligentes. Cuando me alertaron de la situación no sabía ni lo que significaba "altas capacidades". Mi hija es una niña especialmente cariñosa, muy entusiasta, disfruta mucho con lo que le gusta pero se frustra también con facilidad cuando algo no sale como ella espera. Tiene altibajos de humor.
6	Que es especial, muy cariñoso, amable, atento...	Qué no entiendes sus necesidades, que el colegio no comprende las necesidades que ellos tienen ya que piensan que son prefectos y saben hacer todo ellos solos. Que es muy inestable que se frustra enseguida si no le sale todo a la primera....	Se preocupa por todo lo que ocurre y magnifica cualquier situación, si ocurre algo a su alrededor le afectamos. Es más llorón.

7	Aprende con facilidad. Se relaciona bien con adultos.	No encuentra niños de su edad que jueguen con él al ajedrez o al guiñote. Hay un abismo entre las posibilidades que tiene él y lo que debe hacer en la escuela en cuanto a la lecto-escritura y a las matemáticas. Siente que todo es muy fácil y no aprende a esforzarse.	Preocupación por agradar a los demás, especialmente a su madre. Muy sensible, sobre todo ante una situación problemática. Estrés ante situaciones desconocidas. No sabría distinguir si es porque tiene AACC o es por otro motivo.
8	Tengo dos hijos más (en principio sin AA.CC.) y no le veo ninguna ventaja específica al hecho de tener un hijo con AACC. Tampoco ninguna desventaja. Si lo comparo con sus hermanitos, cada uno tiene unos ámbitos en los que es más independientes y otros en los que hay que ayudarles más. Lo mismo sucede con el que tiene AA.CC. En su caso, obtiene muy buenos resultados en el colegio y apenas hay que ayudarlo con sus tareas, pero hay que estar más pendiente de él en el terreno de sus emociones.	Hasta que se le valoró y diagnóstico, la dificultad fue descubrir qué le pasaba. Una vez empezaron a adaptarle el currículo en el colegio, se frustraba por tener que hacer cosas distintas a sus compañeros. Ahora con la flexibilización esto está solucionado. Al margen del ámbito educativo, la mayor dificultad ha sido que aprendiera a gestionar sus emociones, a identificar sus sentimientos y a expresarlos con palabras, controlando su deseo constante de echarse a llorar. Con la edad y con paciencia estas cosas las ha ido superando.	Muchísima más. Sobre todo detesta todo tipo de injusticias, le afectan a él o cualquier otra persona. Sufre mucho cuando hay un problema en casa (por ejemplo cuando sus abuelos se ponen enfermos). Enseguida se da cuenta de que algo va mal y pregunta. Se preocupa en exceso ante cualquier circunstancia (por ejemplo si su padre o su madre tienen que trabajar un día muchas horas). Valora las consecuencias que sus actos pueden tener. Se enfada muchísimo si algo se le olvida (como preparar algo para clase). Se preocupa porque sus compañeros hagan los deberes. Si se acuesta con algún tipo de preocupación no puede dormir bien. El pobre es un sufridor nato.
9	Autoconfianza	La sociedad no comprende a estos niños El gobierno no se involucra Tienes q estar siempre luchando	Llora por cosas q su hermana nunca a llorado Le llama mucho la atención cuando algún compañero lo pasa mal Las injusticias
10	si el quiere, aprende rápido. Es muy emotivo.	La principal, es que le cuesta obedecer a la primera. Todo lo cuestiona. Es muy intenso.	Si. Le duele muchísimo que se metan con él (sobre todo amigos y familiares, es decir, gente querida por él). En algunas ocasiones lo demuestra llorando de impotencia y en otras ocasiones desprende mucha ira (ésta es la más incómoda).
11	Mi hijo es creativo, maduro y cuando está centrado en sus inventos es admirable, es cariñoso	Altibajos emocionales cuando se siente incomprendido, aceptación por parte de algunos maestros, sólo se esfuerza por lo que le interesa...y esto no siempre coincide con lo que se requiere en el colegio o en casa. Alta demanda de atención que requiere	Sí, por ejemplo hiperreacciona cuando no se siente a gusto con alguna persona o en un grupo. Tiene mal comportamiento y en muchos casos es porque se ha sentido "herido" y es su forma de reaccionar

12	En mi caso, que es un niño con gran sentido del humor, divertido, te sorprende cada día con un proyecto nuevo y por su "madurez" en cuanto a su comportamiento "puedes ir con él a cualquier sitio".	Su continua "actividad" , su "incontinencia verbal" y el hecho de que esta siempre "en las nubes" es difícil de llevar y puede acabar con la paciencia de cualquiera.	Realmente no lo se, porque no he tratado mucho con otros niños de su edad. No obstante es cierto que se ha interesado siempre por temas sociales o políticos que a otros niños de su edad no les interesaban en absoluto. También hemos notado que es muy empático, desde muy pequeño.
13	Desde chiquitín se puede razonar perfectamente con él. Es muy cariñoso.	Muchísimas. Parece que por fin las cosas comienzan a cambiar un poco, pero hace unos años un total desconocimiento del tema, una total incomprensión por parte de los profesores y directores de los centros educativos. Infantil fue difícil, pero Primaria fue un auténtico suplicio. Siempre estuvo muy apartado y no se relacionaba con niños de su edad, por ello se acababa juntando con niños mayores o pequeños. Los profesores año tras año nos decían que ya llegaría su turno que tenían niños muy retrasados a los que prestar su ayuda, pero en tantos años nunca llegó su turno. Ni siquiera hacían caso de las indicaciones que el Orientador les daba. Pasamos por 3 cambios de colegio, pero sirvió de mucho. En el último las "Aulas de Desarrollo de Capacidades" fueron todo un acierto y una válvula de escape para tener un aliciente para ir al colegio, aunque tan sólo fuera 1 tarde o una mañana a la semana.	Sí, sobre todo de pequeño, era hipersensible ante las injusticias, el trato a los animales, enseguida detectaba si teníamos algún problema, ..
14	La interacción, el aprendizaje continuo...nos ha contagiado su afán por descubrir!	La sociedad, enmarcada en el ámbito escolar y el desconocimiento de sus necesidades en un principio	Destaca sobremanera su sentido de la justicia. Y eso, desgraciadamente, no lo entienden muy bien sus compañeros. Su sentido de la responsabilidad y del trabajo bien hecho. Perfeccionista. Y también destaco su empatía. Sabe ponerse
15	No tenemos claro que con el actual sistema educativo haya ningún aspecto positivo	Es difícil que consiga interesarse por algo. Afortunadamente se centró en la música y es muy bueno con el violín, pero no le interesa ninguna otra cosa. Va mal en los estudios.	Siempre nos pareció maduro, sensato y responsable. Ahora que está en la adolescencia nos parece que se toma las cosas en serio y aparte de los estudios no nos crea otras preocupaciones.

16	Para nosotros resulta también muy estimulante su inquietud constante por aprender, la inagotable imaginación, los razonamientos sorprendentes, su extrema empatía... sin duda es un verdadero regalo.	Hasta que comenzó este curso no había presentado dificultad de ningún tipo. En infantil estaba perfectamente adaptado, feliz y muy motivado en todo momento. Es un niño que siempre se ha relacionado muy bien. Actualmente, en su colegio no puede recibir la atención educativa que necesita por falta de medios y preparación de los docentes (así comentado con su tutora, la que, pese a todo, le atiende como mejor puede). Al comenzar primaria, tras un cambio de metodología, su motivación cayó en picado. Se niega a hacer las tareas de clase, en ocasiones no atiende y espera a que pase la hora sin hacer nada... después del colegio tiene mucha necesidad de juego en casa y de aquellas extraescolares que ya demandó desde infantil (música, idiomas, robótica, ajedrez...) con lo que al día le faltan horas.	Es un niño muy sensible, desconozco si más o menos que otros niños sin altas capacidades. Es llamativa su empatía. En particular con otros niños, siempre encuentra la manera de calmar a un niño que está llorando o de explicarle como hacer para sentirse mejor. Y tiene necesidad de ir y hablar con el niño o niña, aunque no lo conozca o esté alejado.
17	Su maravillosa actitud ante el aprendizaje y su alta sensibilidad y empatía hacia los demás.	El desconocimiento mayoritario de las personas de las que se supone que depende su ayuda; desde profesorado, orientadores, directores, inspectores... y un desconocimiento y prejuicio general en la sociedad de esta realidad. Pasan años antes de que se tomen las medidas adecuadas y tienes que ser tu como su abanderado en la búsqueda de las mismas.	Si, en varios aspectos. Por un lado sensorial: a los ruidos o aglomeraciones con muchos sonidos, al tacto ya que no soportaba las etiquetas; emocionalmente es muy sensible al sufrimiento ajeno y reacciona excesivamente para bien y para mal en muchas ocasiones. Tiene mucha empatía y reconoce los sentimientos propios y ajenos desde lejos...
18	Es mucho más comprensivo y sensible que los niños de su edad. Tiene un sentido de la justicia muy desarrollado. Siente gran interés por aprender cosas nuevas sobre casi cualquier tema. Puedes conversar con él fácilmente.	Necesita mucha más motivación para estudiar los temarios habituales. Sobre todo en el colegio rebate los argumentos y plantea discrepancias. No tiene hábitos correctos de estudio.	Si. Es muy sensible a las injusticias. Aprecia desde muy pequeño la belleza de los paisajes y cosas, incluso de las personas. Describe perfectamente el carácter de profesores y compañeros llegando a una profundidad sorprendente. Aprecia el esfuerzo de sus profesores y no tiene reparo en reconocerlo, etc.
19	Un reto que esperamos llevarlo a cabo para la felicidad de nuestro hijo.	Muchas. Vive en su mundo gran parte del tiempo, se abstrae muchas veces y no es capaz de atender a los estímulos de lo que le rodea.	No. Tiene mucho menos desarrollada la sensibilidad y la parte afectiva. Tiene más interés y ganas de aprender algunos temas, eso sí.
20	Bufffff, si todo va bien en el tema escolar q no tienes q preocuparte por sus estudios pero son difíciles de llevar	Tener un niño con necesidades mas altas a su edad y en la mayoría de ocasiones no poder complacer sino es por medios privados	SI, sobretodo mucha empatia, preocupación por problemas sociales, e injusticias varias

21	no siento que haya ninguno. Amo a mis hijos independientemente de sus diferentes características	Se choca con los estereotipos del subconsciente de la sociedad (de las personas y profesionales)que tienen sobre cómo tienen que ser estos niños y sobre que no necesitan nada, mientras que las expectativas sobre su rendimiento son muy altas. Resumiendo: incompreensión total sobre que necesitan, como lo necesitan y problematica al pertenecer a una minoria (casi todas las minorias tienen problematica de una u otra forma pero se empatiza mucho mas facilmente con otras minorias)	si, en general se "reconocen" y se encuentran a gusto con ellos a un nivel muy intuitivo e inconsciente
22	Aparte de la facilidad para acabar sus deberes y de sacar buenas notas en el colegio, pocas.	La primera el lidiar con problemas psicológicos, como miedos e inseguridades impropios para su edad. Después el comprobar que el ser más inteligente hace que muchas veces se sienta mal y se preocupe. La diferencia entre la capacidad intelectual y emocional y lo difícil que se le hace a la familia el acoplarse a ello.	Lleva muy mal las injusticias, aunque sean solamente porque según el no sea una situación lógica. Y por otra parte le resulta más complicado explicar sus sentimientos que cualquier razonamiento o experiencia.
23	La facilidad que tiene de aprender	Lo difícil que es manejarse con él y los problemas que encuentras en los centros escolares para que los atiendan en su nivel	Sobre todo sus enfados desproporcionados y la alta necesidad de cariño que necesita, vamos que es todo en grado superlativo
24	Que no le hace falta estudiar....simplemente con lo que da en clase le es suficiente. Puede dedicar su tiempo libre a actividades que le gusten.	Que sufren mucho más porque se sienten incomprendidos,no toleran que sus amigos se salten las normas,que para eso están,se frustran más,se aburren en clase,hay fracaso escolar	Muchísima más sensibilidad que los otros que no están diagnosticados. Son más vulnerables,les afecta mucho más las cosas,las injusticias...piden más abrazos,notan si su madre está más triste...ven más allá
25	SON UN RETO: FASCINANTES, SORPRENDENTES, ENTRAÑABLES.	EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL DESCONOCIMIENTO DEL PROFESORADO	SI. OCULTAR SUS SENTIMIENTOS TRAS UNA CORAZA PARA EVITAR EL DOLOR.
26	Los niños con altas capacidades tienen muchos perfiles...dependiendo de la inteligencia/s en la que sean alta.capacidad, y del equilibrio que haya entre el desarrollo de todas ellas. En nuestro caso, es un niño de alta capacidad en todas sus inteligencias, por lo que es un niño brillante.	Ninguna, porque no nos hemos centrado en sobrealimentarlo cognitivamente. Su cabeza funciona sola. Sentimos que es necesario nutrir otras áreas para armonizarlas y equilibrarlas todas ellas.	Si. Es muy sensible. Empatiza mucho con su mundo exterior: animales, otros niños....

27	<p>Pues muchos; no es "un problema" como mucha gente opina. Es fascinante aprender de ellos puntos de vista que nunca te habías planteado y como son capaces de sorprenderte con soluciones sencillas donde tu ves dificultades.</p> <p>Su avidez de aprender, de vivir experiencias variadas y ricas.</p>	<p>Su impulsividad porque a veces no entienden determinadas respuestas estereotipadas de los distintos sistemas que los rodean (familiares, educativos,...)</p> <p>Como sus intereses son muy diferentes al resto de niños de su edad, a la hora de no participar en determinadas actividades (por ejemplo toca el piano en vez de gustarle el fútbol) le limita en determinados subgrupos sociales.</p> <p>También es verdad que no le importa porque por otro lado obtiene un gran reconocimiento de sus compañeros los cuales saben que pueden contar con él, les ayuda muy a menudo, confían en su opinión, ideas... ejerce cierto liderazgo positivo a otros niveles versus habilidades deportivas.</p>	<p>Sí. Como ya he comentado es más sensible al sufrimiento ajeno, es empático para lo bueno y lo malo, es pasional con sus vivencias sobre todo en aquellas que disfruta realizando</p>
28	<p>DA GOZO VER A UNA NIÑA CON INQUIETUDES POR TANTAS COSAS Y VER LA HABILIDAD QUE TIENEN PARA REALIZARLAS</p>	<p>SU AUTOEXIGENCIA A VECES LE GENERA MAL GENIO. POR OTRO LADO AL CAMBIAR DE PROFESORA AL EMPEZAR PRIMARIA, ESTYA SE DESDENTENDIO DEL TRABAJO HECHO POR LA DE INFANTIL, YA VEREMOS COMO ACABA LA COSA. DE MOMENTO LA CHICA LO GESTIONA BASTANTE BIEN AL IR MAS SOBRADA.</p>	<p>YO CREO QUE TIENE UNA SENSIBILIDAD PARECIDA A LOS DEMAS.</p>
29	<p>Es tu hijo, por lo que cualquier aspecto ya lo ves positivo... ;) Quizá la sensación de que tiene posibilidades de realizarse en lo que quiera, si quiere, claro... ;)</p>	<p>Es un niño de difícil "manejo". Cuestiona las órdenes, el trabajo (si cree que es innecesario), la autoridad...</p>	<p>Cuando era más pequeño si que lo notabamos muy sensible a lo que pensarán los demás...</p>

30	como padres aprendemos mucho de nuestro hijo, es un reto estar al día y sumamente enriquecedor ir creciendo con él	aunque se dieron cuenta desde el principio de su capacidad, pues desde el centro nos lo decían continuamente, la pasividad inicial para tomar medidas y hacer cosas diferentes al resto de niños. Y, por supuesto, el sistema educativo (que no es responsabilidad del centro, sino de la política educativa, creencias erróneas de los docentes, etc). Nos gustaría que él aprendiera a su ritmo- que es mucho más rápido-, y no al ritmo de la media, lo cual le produce aburrimiento, y de manera más estimulante.	si, desde muy pequeño le importa mucho la justicia social, el respeto por la naturaleza (desde muy pequeño no pisaba ni hormigas). Con 3 años se despertó algunas noches muy angustiado pensando que nosotros(sus padres) nos moriríamos, ya tenía un concepto muy claro de la muerte y su significado. Tiene un carácter muy equilibrado, maduro y sociable, no tolera ningún tipo de violencia-ni verbal, no le gustan los gritos. Una vez una señorita le pego un grito y al llegar a casa se puso a llorar. Las cosas se le han de explicar, no sirve un no porque lo digo yo. Jamás ha tenido conflictos con otros niños, nunca ha pegado ni se ha burlado de ninguno, pero una vez unas niñas le dijeron una burla y volvió a casa muy dolido diciendo que había tenido un mal día.
31	No lo se, para mi no es algo positivo o negativo. El es así como mi otro hijo es de otra manera, no me gusta etiquetar. Por decir algo, podría ser la comodidad para los padres por su grado de autonomía personal y como negativo que emocionalmente nos vuelve locos con sus altos y bajos.	En la anterior respuesta ya lo he comentado, emocionalmente es agotador y muy intenso al no desconectar su mente fácilmente. Le cuesta dormir, permanecer en alguna actividad sentado, salvo claro está que sea de su máximo interés (ordenador, videojuegos, deportes,..)	Si, es muy sensible emocionalmente. Protección de otros niños que el considera más débiles, sensibilidad cuando recibe el castigo de un adulto (especialmente si es referente para el) o le falla algún amigo. Es como hipersensible a los estímulos, luces, sonidos, etc. que le hace ser bastante intuitivo. Lloro y río con mucha facilidad.
32	Su capacidad de aprendizaje y de recordar las cosas.	Es complicado encontrar cosas que le motiven	En nuestro caso si considero que es muy sensible tanto para la bueno como para lo malo, ya que es muy cariñoso, necesita mucha atención y a la vez tiene muchos celos de su hermano pequeño y tiene "prontos" bastante fuertes que cada vez va controlando mejor, pero le cuesta
33	Su interés por todo, es contagioso.	Necesita constantemente refuerzo en el concepto de esfuerzo, que le es ajeno. Es terriblemente desorganizado y despistado para aquello que no le interesa (aspectos mas prácticos de la vida). Es muy sensible y se hace preguntas metafísicas que le hacen sufrir, ya que emocionalmente tiene su edad biológica	No soporta la injusticia . No entiende la maldad humana. Y lo mencionado en la respuesta anterior.

34	Cada hijo es como es y hay que aceptarlo así. Nunca me he parado a pensar en eso. Quizás la capacidad de aprender más rápidamente. Y todo lo bueno que se derive de ser inteligente. Yo creo que he encontrado mas negativos que positivos en el pasado. Una vez que supe lo que le pasaba ya me tranquilicé y sin problemas.	Aquí si te puedo contar mas. La relación con el resto de los niños, mejor dicho, con alguno en particular, que ha podido reirse de su forma de hablar o de su forma de correr, porque corría despacio, no le gusta el futbol, y tenía mas amigas que amigos. Pero ha sabido solucionar sus problemas y pasar de ellos, cosa que siempre he admirado en él, porque tiene una personalidad fuerte. Dicho también por la psicóloga. Creo que he sufrido yo más por él, que él mismo. No ha sufrido bullying y ha sido y es un niño feliz. Por lo casos que conozco creo que tenemos suerte en este aspecto.	Si. Con total seguridad. No se le puede reñir como a la hermana porque le duele en el alma. Creo que tiende a sentirse enseguida culpable, cosa que intento cambiar. Le da demasiada importancia a las cosas, se preocupa demasiado. Se preocupo desde muy pequeño por temas como la muerte, por ejemplo. Le dices que algo se tiene que hacer así y lo hace ya siempre. A su hermana le dices lo mismo y lo tienes que repetir muchas veces y pasa.
35	Es un niño extremadamente "adulto" en sus reflexiones y permite explicarle cosas de la vida cotidiana complejas y que el las entienda	En el colegio no saben manejar a este tipo de niños	Si, es mucho más sensible que los niños de su entorno. Hace reflexiones éticas que yo a su edad ni se me ocurrían
36	poder tener conversaciones razonadas y profundas	falta de información en la escuela, orientación, buscarle medios para satisfacer sus necesidades cognitivas y sensoriales, educar mucho la inteligencia emocional, relaciones sociales	contundentemente, si. Hipersensibilidad al tacto (reacciones por su parte no ajustadas a la situación real), hipersensibilidad olfativa(olisquea y chupa cosas no comunes), hiposensibilidad propioceptiva y vestibular (necesita emitir ruiditos con gran frecuencia y aguanta muy poco sentadito, prefiere siempre juegos tipo lego, en vez de grupales y de movimiento)...
37	Es impresionante lo que puede lograr, es una persona especial, tiene una gran conversación, se preocupa por temas que no son normales para su edad, es capaz de hacer varias cosas a la vez y bien. Tiene soluciones para todo, ojalá nos gobernara algún día	Al tener poca madurez emocional ha tenido dificultades para etiquetar sus sentimientos, no encuentra puntos en común con sus compañeros, aunque sí con la gente adulta. Cuestiona TODO absolutamente, incluso puede dar la vuelta a cosas (incluidas normas) con argumentos muy válidos y lógicos. Por eso las discusiones son numerosas	Sí, por supuesto. Al no tener muchos puntos en común con gente de su edad tiende a aislarse y eso en el fondo no le gusta, es más cariñosa de lo normal y vive todo con mucha intensidad. No controla sus reacciones sin importarle lo que los demás piensen
38	Alegría por saber que tiene más posibilidades de desarrollo futuro. Disfrutar de compartir el conocimiento. Satisfacción por ver su interés en aprender.	Fuerte carácter: quiere tener razón y se ofusca facilmente; hay que esforzarse mucho para hacerle entrar en razón y que valore la opinión de otros aunque sean contrarias a la suya	Mayor percepción del entorno, valora a las personas más detalladamente que un mera relación de compañerismo en clase.

39	Te hace estar despierto y activo para responder a sus porqués	Mala adaptación social por diferentes intereses que niños de su edad	si. Al aislamiento social en ocasiones
40	APRENDEMOS MUCHO DE ELLOS, NOSOTROS NECESITAMOS DESARROLLAR MUCHAS MAS CAPACIDADES YA QUE ELLOS SIEMPRE PIDEN MAS Y MAS	EN NUESTRO CASO NO HEMOS SUFRIDO EL RECHAZO NI POR PARTE DE LOS COMPAÑEROS NI POR PARTE DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, PERO OTROS PADRES SI QUE NOS HAN COMENTADO QUE LO HAN SUFRIDO. NOSOTROS, AL VIVIR EN UN NUCLEO RURAL, TENEMOS QUE DESPLAZARNOS A ZARAGOZA PARA QUE PUEDA REALIZAR ACTIVIDADES QUE REALMENTE LE INTERESAN.	QUIZA SEA UN POCO MAS INTROVERTIDO Y PREFIERA RELACIONARSE CON CHICOS CON SUS MISMAS CARACTERISTICAS. ES MUCHO MAS MADURO QUE LOS CHICOS DE SU EDAD.
41	Su avidez por conocer, su facilidad en captar conocimientos, emociones y situaciones, su capacidad de observación	Su rabia y frustración en el colegio, su alto grado de desánimo ante las dificultades, su incapacidad para realizar rutinas de esfuerzo y superación	Si, es mucho más sensible. Capta de inmediato las actitudes y emociones de familiares, amigos, profesores...
42	El interés y la curiosidad que tiene por las cosas. Su perseverancia en lo que le interesa.	Las reacciones exageradas, los cambios de humor. La gestión de las emociones. La frustración.	Si, se angustia mucho con las malas noticias. En casa no vemos las noticias. Incluso si escucha comentarios de algo malo que le ha ocurrido a alguien. No soporta que se burlen de él. Le preocupaba la muerte desde muy pequeño.
43	La capacidad de aprendizaje y el interés por aprender. La creatividad y la sensibilidad	El comportamiento porque a veces es muy movido y se siente capaz de hacer cosas q cree q controla pero no es adecuado para su edad. Se siente mayor en algunos momentos y pequeño en otros. También las preguntas q se hacen q a veces son difíciles de contestar. Por otro lado el miedo de q tenga problemas para relacionarse por tener capacidades e intereses distintos y no saber comprenderle	Si. Se dan cuenta de los sentimientos de las personas d su alrededor. Se sienten peor por cosas q a otros niños sin AACC no perciben. Cuando explicas una situación injusta, por lo q es correcto y no...
44	Es un reto desarrollar su capacidad y su potencial	La dificultad de que en el colegio adopten medidas más acordes con la capacidad del niño y hagan actuaciones para desarrollar y aprovechar sus capacidades	Es más maduro en muchos aspectos. Tiene un sentido de humor más desarrollado que el otros niños de su edad, un humor más inteligente. Es capaz de darse cuenta de cosas que otros niños de su edad no son capaces de percibir.

45	Te hace ver la vida de otra manera	Muchas, sobre todo en el cole, dice siempre lo que piensa, es muy descarado, normalmente tiene razon. Pero claro no se puede ir llevando la contraria a los profes.	Si. Siente todo extremadamente. Es muy dramático.
46	Su madurez, su capacidad de razonamiento, su empatía, su sensibilidad, su gran percepción de lo que es justo y lo que no.	Su excesivo grado de perfeccionismo, su frustración si no le sale todo bien a la primera, la relación a veces más complicada con algunos niños de su edad	Si, sin dudar. Su empatía y la percepción de los matices en comportamientos de otros es muy alta. Todo le afecta en gran medida. Y le cuesta entender actitudes y comportamientos en otros que no sean correctos. Se preocupa mucho por los demás, es la primera en ayudar si pasa algo y se preocupa mucho por el bienestar de la gente que la rodea.
47	Buenos resultados académicos, rápida comprensión de lo que trabaja, gran sentido del humor (ironías, dobles sentidos...)	Cómo incentivarla para que haga otras cosas.	Sí. Nivel de frustración muy bajo, ante las dificultades.
48	Su curiosidad, sus ganas de aprender, su capacidad para entender, razonar y sentir son maravillosas.	Incomprensión. Por parte de educadores, que no quieren aprender o hacer el esfuerzo por entender a estos niños y motivarles en el colegio. Incomprensión por parte de familiares, amigos y sus padres, que no entienden las reacciones o la forma de entender las cosas de estos niños. Son muy intensos. Muy sensibles. En algunos aspectos son muy maduros, pero en otros son niños. Y en muchas ocasiones frustración, porque sientes que no le estás dando a tu hijo lo que necesita	Si. Le preocupa mucho la muerte. La de sus seres queridos y la suya propia. Se preocupa de que estemos bien. Cuando otro niño llora va enseguida a preguntar como está. Piensa mucho en las consecuencias. No le gusta que te rías cuando él falla. No le gusta equivocarse.
49	A día de hoy no he visto ninguno. Dentro del ámbito escolar, mi hija sufre mucho. Fuera del colegio se va aceptando porque va a la asociación y se relaciona con niños "tan raros como ella" y se siente cómoda y buscando otras alternativas se encuentra con otros profesores fuera del colegio que la aprecian muchísimo, pero a esta edad lo que quiere es integrarse con personas de su edad y no puede.	Muchas, enseguida decidimos que cuanto menos gente lo supiese mejor, porque a los que se lo dijimos al principio nos miraron hasta mal y en el colegio todo ha sido desprecio.	No tengo hijos sin AACC así que no puedo comparar, pero si puedo decir que mi hija es terriblemente sensible, sufre ataques de ansiedad cuando el resultado obtenido no es el esperado, sufre cierta bipolaridad, puede estar muy feliz y al momento por el más ligero contratiempo se hunde.

50	madurez emocional y facilidad para entender nuevos conceptos. no necesita apoyo para los deberes ni para estudiar. Posibilidad de tener conversaciones más maduras que con las de un niño normal.	Curiosidad a veces agotadora, necesidad de muchas actividades intelectuales extraescolares, ciertos problemas de integración en su grupo de edad escolar, aburrimiento con las tareas escolares e incluso a veces también en las clases.	Sí. Muestra mucha empatía tanto con adultos (cansancio por trabajo, tristeza por problemas) como con otros niños que son más débiles o frágiles. Le es relativamente sencillo ponerse en el lugar de otros. Por otra parte, también le afecta más cuando algún compañero se ríe de ella o la menosprecia o no la entiende. Creo que es más sensible a las llamadas de atención de profesores y familiares que otros niños. Se siente humillada con cierta facilidad.
51	Son niños muy generosos, se preocupan mucho por los demás, te sorprenden cada día con su capacidad para aprender cosas nuevas que no corresponden a su edad. Son niños maravillosos.	Demasiado perfeccionista. Se obsesiona con un tema y hasta que no sabe del mismo todo lo que quiere no existe otra cosa. Muy sensible. Cuando le dices que no a una cosa que en ese momento el quiere hacer, coge rabietas diciéndote que no es justo. En el cole lo pasa mal, no le entienden.	Si. Si te ve preocupado te pregunta que te pasa. Ahora que nos oye hablar de que igual hay nuevas elecciones por ejemplo, pregunta a menudo si ya hay presidente del gobierno. Yo tengo problemas de espalda y siempre esta preguntándome si me duele o no ese día la espalda.
52	Por su gran creatividad e imaginación y por su necesidad de saber te pide constantemente actividades nuevas y retos, tienes que estar constantemente pensando, inventando actividades; así, tú desarrollas también tu creatividad e imaginación. Te haces más sensible a los aspectos emocionales de su educación y desarrollo, que hay que cuidar muchísimo.	Incomprensión y falta de formación en el centro escolar. Se nos ha dicho en varias ocasiones que nuestro hijo no es prioritario en el centro, que hay muchos más niños con dificultades mucho mayores que nuestro hijo. También se nos ha dicho que ningún profesor ve que destaque en lo curricular. En nuestro caso la evaluación se realizó por sus dificultades de socialización, a petición nuestra y se dilató durante todo un curso; en el centro nadie había detectado la posibilidad de AACC en nuestro hijo. Dificultad a la hora de compartirlo con otras personas, especialmente padres pero también profesionales; todavía persisten muchas falsas creencias, falta de conocimiento y de sensibilidad hacia las AACC.	Es hipersensible. Ante cualquier mínimo comentario, por nuestra parte o por parte de maestros u otros adultos, acerca de algún error o mal comportamiento por su parte no puede contener sus lágrimas. Tiene muy escasa tolerancia a la frustración, es incapaz de enfrentarse al error (que puede ser mínimo, ya que es muy perfeccionista); se enfada, grita, rompe lo que le ha salido mal, no quiere continuar realizándolo y, en alguna ocasión, se ha golpeado a sí mismo. Vive los sentimientos con gran intensidad, si se ha enfadado o se siente triste por algo este sentimiento puede durarle todo un día sin que sea capaz de expresar el motivo del mismo. Es muy sensible ante la injusticia, le duele muchísimo y le enfada; tanto si se le ha realizado a e'l mismo como si es con otra persona.
53	Su facilidad para asimilar las cosas, su curiosidad por los números y las ciencias naturales, puedes explicarle las cosas y fácilmente las entiende,...	El aburrimiento que sufre en clase debido a las veces que su profesora repite las explicaciones y los ejercicios; la monotonía que supone para él hacer las tareas de algunas asignaturas (por ejemplo los ejercicios de lengua son muy simples y no los quiere hacer); su negación a enfrentarse a dificultades (está tan acostumbrado a entender las cosas a la primera o a que los ejercicios le salgan fácilmente que ante cualquier dificultad se viene abajo y no quiere enfrentarla),...	Si, nuestro hijo es muy sensible. Por ejemplo no quiere ver películas nuevas porque en muchas mueren el padre o la madre al principio y eso le entristece mucho (hasta el punto de ponerse a llorar y gritar que quitemos la película); en la cabalgata de los Reyes Magos se pone a llorar de la emoción y se dice que está enfadado por otra cosa para que nadie se de cuenta, cuando algún primo o su hermana le pega sin querer se pone a llorar, no por el dolor físico, sino porque es como si se sintiera traicionado,...

54	su madurez, su carácter íntegro, su mirada...	en el colegio no pueden seguir el ritmo que ella querría	sí es muy sensible, tal vez al reconocer los problemas que le rodean
55	En el caso de mi hijo, es muy facil razonar con el ya que todo lo comprende de una manera muy rapida.	Nuestro hijo no presta atencion necesaria en segun que cosas por que ya las sabe pero por culpa de esa falta de atencion termina haciendolo mal	Mi hijo es muy susceptible ante una reprimenda ya que enseguida siente que ha hecho algo mal y no quiere que eso ocurra. Tambien se siente especialmente mal cuando no es capaz de resolver algo y hay alguien al lado que se lo dice
56	Las rexpuestas ocurrentes	Desequilibrio entre razonamiento y madurez, entre capacidad cerebral y madurez	Si. Empatia

Nº	¿Habéis percibido si vuestros hijos se encuentran tristes o frustrados después de algunas clases? ¿Qué destacaríais al respecto?	Es importante la EE?
1	Si. No entienden comportamientos hacia ellos ni de sus profres ni de sus iguales	SÍ
2	Mucho La repetición le aburre y se dedica a distraerse y romper cosas con la consecuencia de castigo, que también le da igual Los retos le encantan y le absorben, cronometrar mientras hace ejercicios, genial pero si le das todo el tiempo que quiere lo pierde	SÍ
3	No	SÍ
4	De momento no porque su profesora es fenomenal la verdad y añade muchos materiales	SÍ
5	Si. Mi hija sale del colegio muy enfadada, con mucha tensión acumulada. Los profesores a menudo no se dan cuenta del problema que nos mandan a casa. Mi hija en el colegio tiene un comportamiento correcto, no se sale de la norma, y cuando sale explota por todo lo que se ha guardado dentro.	SÍ
6	Si. Cuando el va por delante de los demás en ejercicios o problemas de algunas asignaturas y le dicen que se espere que no se lo pueden corregir porque los demás no han terminado,	SÍ
7	En 2º de infantil no sale muy contento de cole, aunque no lo verbaliza.	SÍ

8	Sí, cuando son repetitivas o sobre algún tema que ya conoce y no le aportan nada nuevo. Me preocupa porque esto le está haciendo perder interés en el colegio. No tiene que esforzarse y cada día trabaja menos. La suerte que tenemos es que es un niño al que le gusta mucho salir, jugar con sus amigos en la calle y practicar deporte, por lo que las tardes después del cole son muy gratificantes para él y no piensa demasiado en el colegio.	SÍ
9	No	SÍ
10	Si. que el profesor/a no lo comprende. El profesor/a es muy exigente y muy poco tolerante (en mi caso es una extra-escolar). Y eso mi hijo/a no lo comprende y se frustra.	SÍ
11	Si, más que con clases ha sucedido con algunos tutores. Mi hijo ha teñido épocas de llorar todas las mañanas por no querer ir porque se aburría mucho. Luego ha sido cambiar de tuyo/a e ir muy emocionado	SÍ
12	Si, con frecuencia. Especialmente le ocurría con su tutora de 5º y 6º. No le dejaba contestar a las preguntas que planteaba para toda la clase ("tu no, ya que que lo sabes") pero luego "regalaba puntos positivos" a los niños que contestaban bien y el se quedaba sin ellos. Además se aburría y se sigue aburriendo terriblemente en las clases en las que se repite y se vuelve a repetir la misma materia día tras otro.	SÍ
13	Sí. Pero recuerdo un día que en 5 de Primaria llegó muy contento a casa diciendo que había aprendido algo nuevo (ya era hora ¿no?)	SÍ
14	Se frustra cuando algo no sale como él quiere, y sí, ha salido muchas veces frustrado de clase cuando se hace o se dice algo que no es como tiene que ser. Si no se sigue el orden de las cosas, o dan por bueno un resultado que él sabe que no es el correcto. Destaco su terquedad. No lo sacas de su posición porque él entiende (y sabe!) que tiene razón.	SÍ
15	No le parece interesante nada de lo que hace en clase, pero le gusta el instituto porque tiene buenos amigos.	SÍ

16	He notado que está muy excitado y feliz tras cualquier actividad de las que él ha elegido (piano, ajedrez, inglés...) o las de la asociación en las que comparte tiempo con niños como él. Es el mismo niño que se emociona con sus "inventos" o jugando con el lego. En el colegio no se siente así y cuando tiene que hacer tarea en casa porque no lo ha hecho en clase (siempre es alguna tarea repetitiva), antes protesta, llora, remolonea, me discute... Para mi esa es una señal clara de frustración.	SÍ
17	Muchas veces llegando a no querer seguir en el colegio por las repeticiones que para ellos resultan absurdas	SÍ
18	Si. Durante su etapa de 4º a 6º de primaria (no habían detectado su AACC), pasamos de muchos días de frustración y enfado, de no querer hacer los deberes. En la última etapa detectamos incluso un principio de depresión confirmado por su orientadora cuando le hacía las pruebas de AACC.	SÍ
19	No especialmente.	SÍ
20	Frustrados. Porque no entienden pq no pueden hacer las cosas de otra forma, o estudiar alguna innecesaria	SÍ
21	si, en muchas ocasiones, aunque estos dos ultimos años ha mejorado	SÍ
22	Más que triste diría que aburrido. No considera necesaria la segunda explicación de un mismo asunto, así como la multitud de ejemplos que se dan a dichas explicaciones.	SÍ
23	Todavía no mucho, solo alguna vez decía que se aburría o que no hacía nada. Después de la adaptación parece que sale más convencido, ahora cuenta que hace algo	SÍ
24	Muchas veces. Se frustran porque quieren exponer o contar en clase algo que les parece interesante y no lo pueden hacer por vergüenza, por no entorpecer el ritmo de clase, por no darse a entender.....y sienten que ese no es su sitio	SÍ

25	SI. ABURRIDO. NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO NO FUNCIONA PARA NADIE: CLASES MAGISTRALES Y NIÑOS QUIETOS SIN HABLAR.	SÍ
26	En su actual colegio NO.	SÍ
27	No, pero en segundo y tercero de segundo ciclo de infantil venia especialmente frustrado; lloraba y se negaba a ir a clase porque palabras textuales: "yo ya me se todo lo que explican y me aburro mucho mama"	SÍ
28	A VECES NOS CUENTA DE QUE SE ABURRE Y QUE OTRA VEZ CON LO MISMO.	SÍ
29	Ahora que tiene 11 años no, pero hace unos años si que lo notabamos que se llevaba bien con todo el mundo, pero no tenía el típico grupo de amigos que tienen todos los niños...	SÍ
30	antes, cuando aún no se habían tomado medidas, le llamaban el sabio despistado, porque claro, en clase, él estaba en su mundo, después la señorita le preguntaba y lo sabía todo (siempre ha sacado todo excelentes). Como su nivel era muy superior al de la clase, el se evadía. Con las aceleraciones y el enriquecimiento esto se ha solventado.	SÍ
31	Creo que he contestado antes. De clase sale aburrido, muchos días dice que no ha aprendido nada nuevo, así que acaba hablando y molestando al resto. Pienso que el sistema tendría que aprovecharse de estos chicos para tirar del grupo y ayudar a los demás. No con más trabajo del mismo, que al final lo entienden como un castigo, más bien que les permitiesen llevar y plantear temas de interés complementarios que pueden buscar en casa (relacionados con el tema tratado en cada momento en clase). Que confiasen en ellos como ayuda a otros chicos, cuando el profesor ha terminado la explicación y están realizando individualmente los ejercicios. Si el chico se siente útil la motivación es otra. Es complicado sujetar la mente de nadie cuando te repiten una vez detrás de otra lo mismo que tu has entendido la primera vez que lo escuchas. Y muy complicado para el profesor con tantos alumnos, el poder llegar a toda la diversidad en el aprendizaje.	SÍ
32	Yo creo que el principal problema es que no le interesa demasiado y se aburre, lo que produce determinados problemas de comportamiento. Por otro lado hay determinadas clases en las que pregunta sin parar y no siempre es bien aceptado por los profesores ya que supone una interrupción de las clases	SÍ

33	Solo en ocasiones, pero en nuestro caso el colegio (privado) y el 80% del profesorado han respondido de manera que, trabajando juntos , no se desmotive y aprenda el valor del esfuerzo.	SÍ
34	Me ha llegado a decir que porque en la clase no hacen dos grupos uno de los más listos y otro de los menos listos y así sería mejor, porque el profesor repite muchas veces las cosas para los que no lo entienden y le aburre que sea tan pesado repitiendo las cosas. No obstante yo siempre le he dicho que todas las personas somos diferente y que hay que saber convivir con todo el mundo. Algunos son mas buenos en futbol y otros en matemáticas, y hay que tener paciencia para convivir con todo el mundo. El por ejemplo es lento escribiendo y eso me ha servido para decir que también el tiene aspectos en el que es más torpe.	SÍ
35	Si, algunas clases le resultan aburridas porque ya se lo sabe o porque el tema no le supone ningún tipo de desafío	SÍ
36	totalmente. No quiere ir al colegio, se aburre	SÍ
37	Ahora está más estable pero sí ha pasado una etapa escolar bastante dura, sobre todo en primaria que se aburría mucho en el colegio. Hemos dependido totalmente de los profesores, algunos son sensibles con este tema y le ha ido bien, otros no y eso le provocaba rechazo, dándole igual los resultados obtenidos. Ahora ella es consciente de todo y habla mucho sobre lo mal planteada que está la educación en España	SÍ
38	Sobremano depende de la actitud y capacidades del profesorado: un profesor que no muestra motivación en su trabajo y que tampoco la transmite conduce a una gran frustración; nos pasó un año con un profesor así que la niña se desmotivaba y estaba muy muy enfadada. Sin embargo, también tuvo un año un profesor genial, hipermotivado, muy atento a las necesidades de cada niño: la niña era muy feliz, estaba motivada y mostraba interés en aprender más. El estar dentro de una dinámica académica enriquecedora la estimula y promueve a su propia superación.	SÍ

39	Si. Frustración por falta de atención , para él clases repetitivas	SÍ
40	A VECES SE ABURRE SI EL PROFESOR TIENE QUE REPETIR MUCHO LAS COSAS, POR ESO LE PROPORCIONAN CUADERNILLOS EXTRAS.	SÍ
41	Si. Muestra enfado, enojo, rabia, irritabilidad que vehículos hacia mi.	SÍ
42	Si. Según lo que trabajan en clase o la actitud de la profesora o de los compañeros. No todos saben entender su comportamiento. La imagen que perciben desde fuera es que son niños maleducados, repelentes, caprichosos, que no saben estarse quietos. Pero no son así. Sólo son niños que no saben gestionar sus emociones.	SÍ
43	En nuestro caso no suele comentar nada de clase. Hay q insistir mucho para q comente algo y le parece todo muy repetitivo.	SÍ
44	No le gusta cuando no le salen bien las cosas. La frustración se manifiesta si no les sale bien algo, no lleva bien el fracaso acostumbrado a que todo salga bien y sea fácil. En infantil no quería ir porque se aburría en clase, esa fase en primaria la hemos superado. No le gusta que le llamen empollón.	SÍ
45	Si. Se aburre, no le aportan nada.	SÍ
46	Si, si la clase ha sido aburrida, o si no ha entendido algún concepto, o si no le han prestado atención suficiente si ha levantado la mano (es algo que le cuesta), o si los niños de su mesa no han trabajado para realizar el trabajo común.	SÍ
47	No.	SÍ
48	Se aburre en clase. No quiere ir al colegio. No atiende y se queda ensimismado, sin hablar ni escuchar ni moverse. No hace los trabajos de clase porque le aburren. No le interesa colorear el número 8. Le interesa conocer el funcionamiento del aparato digestivo, o qué es un agujero negro. Y no ayuda que su profesora le diga que no quiere trabajar porque es un niño pequeño y que le y que le va a mandar a la guardería. Su tutora le ha hecho llorar varias veces, avergonzándolo delante de todos. Viene frustrado todos los días del colegio	SÍ

49	Para lo mal que la tratan las compañeras y algunos profesores es increíble lo que le gusta ir al colegio, lo único que le pasa es que se frustra después de un examen que no le ha salido bien, porque como sabe que es muy lista, no le cabe en la cabeza que no le puedan salir las cosas a la primera, y las dudas no las pregunta, así que acaba fallando y eso la disgusta mucho, provocando respuestas negativas que considero que son excesivas.	SÍ
50	No especialmente. A veces se muestra aburrida por tener que repetir muchas veces lo mismo, o le parece injusto que haya "castigos generales" cuando ella sí ha hecho las cosas bien. Se ha frustrado alguna vez cuando en un trabajo en equipo no ha conseguido convencer a sus compañeros de que su respuesta era la correcta y han terminado "fallando" en algún ejercicio, termina diciéndolo cosas como "sóla lo hubiera hecho	SÍ
51	Si, de echo su propia profesora antes de saber ni siquiera que tenia altas capacidades nos decía que tenia alguna frustración interior.Hace pocos días salió llorando desconsolado porque no había podido terminar una maqueta de Egipto. Si no le sale algo a la primera se enfada mucho, incluso llora.	SÍ
52	Muchos días va triste o enfadado al colegio, pero no es capaz de expresar que le pasa. El curso pasado repetía que no quería ir porque era aburrido y siempre hacían lo mismo. El primer año de colegio cogía fuertes rabietas todas las mañanas al ir al colegio, pero tampoco expresaba el motivo.	SÍ
53	Algunos días su que emisiones que sale del colegio triste o enfadado, pero nuestro hijo habla muy poco, no le gusta expresar lo que siente y no nos lo cuenta	SÍ
54	no lo manifiesta siempre, pero a veces dice que está cansada de tener que esperar siempre ella a los demás dice que no puede aprender porque nunca siguen su ritmo.	SÍ
55	No	SÍ
56	Si. Se aburren con los deberes porque entienden los conceptos muy rápido.	SÍ

ANEXO III. Taller “Aprendo a relacionarme con los demás”

APRENDO A RELACIONARME CON LOS DEMÁS



Somos Adriana García, Marta Jiménez y Lorena Fernández, alumnas de la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Somos conscientes de la importancia que tienen las relaciones sociales en estas edades y en nuestras vidas. Mediante este taller pretendemos a través de las dinámicas que proponemos introducir a los alumnos en el mundo de la Inteligencia Emocional, trabajando las habilidades socio-emocionales.

Pequeños pasos que en un futuro les harán grandes personas y les ayudará no sólo a crecer personalmente, sino también a fomentar relaciones sociales más positivas.

ACTIVIDADES

¿NOS CONOCEMOS?

Con esta dinámica nos vamos a conocer. Para ello, nos colocaremos en un círculo completamente cerrado. Una vez que estamos en un círculo, lanzamos un ovillo a otra persona del grupo, manteniendo la hebra de lana sujeta con nuestro dedo.

Antes de lanzar el ovillo debemos decir nuestro nombre en alto a todo el grupo y decir una cosa que hacemos muy bien.

Cada persona que recibe el ovillo, rodea uno de sus dedos con la lana y pasa el ovillo a otra persona. El objetivo es saber los nombres de nuestros compañeros y conocernos un poco más.

MI AUTOESTIMA

Con esta dinámica vamos a trabajar la autoestima. Primero, nos acercaremos al concepto. La autoestima es la valoración positiva o negativa que una persona hace de sí misma en función de los pensamientos, sentimientos y experiencias que tiene.

La finalidad de la actividad es dialogar sobre el significado de la autoestima y su relación con nuestro entorno. Destacar que todos los días nos suceden cosas que afectan a la forma de cómo nos sentimos con nosotros mismos.

Para ello, pondremos un ejemplo. Si nos enfadamos con nuestros padres, o si un amigo o amiga nos critica, puede afectar a nuestra autoestima de forma distinta, pues no todos somos iguales.

Para realizar esta actividad, entregaremos una hoja de papel a cada participante, explicándoles que ésta representa su autoestima.

A continuación, se les leerán una serie de sucesos que pueden ocurrirles durante su día y que pueden afectarles a su autoestima.

- Una pelea con tu mejor amigo o amiga.
- Tienes que hacer una redacción y no se te ocurre nada.
- Un compañero o compañera te pidió consejo sobre un tema delicado.
- Lograste hacer muy bien un ejercicio.
- Tu profesor o profesora ha criticado tu trabajo.

- Tu grupo de amigos no te incluyó en un paseo.
- Tus padres discuten entre ellos.
- Tu profesor te ha dicho: Has hecho muy bien tu trabajo ¡Te felicito!
- Un amigo o amiga reveló un secreto que tú le dijiste en confianza.
- Tus amigos o amigas se burlaron de ti por la ropa que te has puesto.
- Hay una excursión en el colegio y te estás aburriendo.
- Tus padres te dieron una bonita sorpresa.

Cada vez que uno de estos sucesos bajen su autoestima tendrán que romper un trozo del papel. Para terminar, se unirán los trozos del folio para recomponer a autoestima, y se reflexionarán cosas que nos aumenten la autoestima, de forma individual, para luego ponerlo en común.

NO SIEMPRE ES LO QUE PARECE

En esta actividad se leerá la primera parte de la historia “El cumpleaños de María”. Seguidamente, se realizaran unas

preguntas que invitaran a la reflexión del primer fragmento y se creará un nuevo final.

Para finalizar se leerá el final de la historia para que vean las diferencias con la creada grupalmente.

Primera parte:

Hoy es el cumpleaños de María. Está muy contenta porque cumple 13 años y este número le hace especial ilusión, ya que dice que no es supersticiosa.

Hace tiempo que había quedado con sus mejores amigos, Pablo y Ana, que esta tarde irían a merendar y después al cine. Está segura de que será un día especial y tiene muchísimas ganas de que llegue la tarde para salir a celebrarlo y pasarlo bien.

Sobre las 12 del mediodía, recibe un SMS de Pablo: < Cambio de planes. No puedo a las 5. Quedamos a las 7 >.

María, aunque no entiende los motivos del cambio, y en cierta manera le molesta un poco, en un principio no le da mucha importancia y decide esperar pacientemente a que lleguen las 7.

No obstante, a medida que avanza el día se va poniendo más nerviosa, y a las 5 y media llama a Ana para ver que está haciendo, y para intentar quedar con ella antes de reunirse con

Pablo. Pero ¡Oh! La madre de Ana le dice que Ana no está en casa, que hacia las 5 ha pasado Pablo a buscarla y que se han ido juntos.

Reflexiona sobre lo siguiente:

- ¿Qué crees que siente María?
- ¿Cómo te sentirías tú?
- ¿Qué puede hacer?
- ¿Qué alternativas tiene?

Cuando estamos muy enfadados, no somos capaces de analizar las situaciones de una manera correcta.

No obstante, si nos proponemos analizar las alternativas ante cualquier dificultad cada vez nos será más fácil. Por ejemplo en el caso de María, podría:

- Llamar a Pablo y preguntarle qué está pasando.
- Intentar hablar con Ana para aclarar la situación.
- Relajarse pensando que si sus amigos han retrasado la cita seguro que tienen un motivo importante para hacerlo.

- Enfadarse muchísimo, y llamar a otros amigos para celebrar sus cumpleaños con ellos.

Reflexiona sobre las siguientes preguntas

- ¿Qué harías tú en su lugar?
- ¿Cuál crees que es la mejor solución?

Segunda parte.

María no entiende nada, ¿Cómo han podido hacerle algo así? Está muy disgustada, por su cabeza pasa de todo: ¡Sus mejores amigos en el día de su cumpleaños, haciéndole semejante jugarreta!

Incluso se llega a plantear no acudir al sitio donde habían quedado.

Al final, todavía muy disgustada, y con ganas de decirles cuatro frescas a sus, hasta entonces, amigos, decide presentarse en el sitio y a las la hora que le había dicho Pablo, y cuando llega allí: ¡SORPRESA! No solo se encuentra con Pablo y Ana, sino que además están un montón de amigos, esperándola repletas de ilusión y de regalos. Pablo y Ana le habían organizado una fiesta sorpresa y habían invitado a todos sus amigos. Por ese motivo habían

necesitado disponer de dos horas para organizarlo todo: decorar, hacer pancartas, comprar las últimas cosas...

¿Qué conclusión crees que se puede sacar?

ROLE PLAYING

El role playing o juego de roles es una técnica grupal que consiste en dramatizar, a través del diálogo, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, el problema que se plantea debe ser abierto, pudiendo dar a diferentes soluciones e interpretaciones.

La presencia de distintos personajes permitirá introducir puntos de vista distintos antes un mismo suceso. Con el grupo de niños del taller, realizaremos la simulación de un conflicto en el aula. Para ello, contaremos con los siguientes personajes:

Profesor de matemáticas: estás explicando los cuerpos geométricos cuando comienza el conflicto en clase. Estás solo en el aula y no puedes salir a avisar a otro profesor y dejar solos a los alumnos. No sabes quién ha empezado la pelea.

El líder de la clase: es el niño que más amigos tiene en la clase. Es muy inteligente y saca muy buenas notas en todo, sobre todo en Educación Física. Le encanta el fútbol. Siempre habla sin tapujos para decir lo que piensa, es mandón y egoísta. Él no ha empezado la pelea, pero ha animado a los que se peleaban y ha dicho mentiras para que se enemistaran. Le gusta una de las dos chicas pijas de la clase.

Los dos secuaces del líder: no tienen personalidad, siempre hacen lo que hace el líder. Si el líder se porta mal, ellos se portan mal. Si el líder habla, ellos le dan la razón. Nunca hacen nada sin preguntarle antes al líder.

El listo de la clase: es un niño muy lógico y saca muy buenas notas en todo. Le encanta leer, e incluso lee cuando no debería hacerlo (en el recreo, durante la clase de matemáticas...) Piensa en el beneficio colectivo y no en el suyo propio. Intenta que la pelea acabe cuanto antes para que no haya consecuencias mayores.

Las pijas de la clase: son cuatro amigas que se conocen desde Infantil. Son vecinas y después del cole se van siempre juntas a hacer los deberes y a jugar. En el recreo juegan siempre juntas y no dejan a nadie más jugar con ellas porque son demasiado

“guays” para ir con según que niños de clase. A las cuatro les gusta el líder de la clase. Una de ellas ha roto las pinturas del niño que genera el conflicto sin querer (ha pisado el estuche). No dice que ha sido ella y le pide por favor al líder que la saque de este lío.

Los invisibles: Son dos niños muy callados que no participan en nada. Siempre tienen problemas a la hora de elegir grupo en los trabajos en grupo.

Uno de ellos va bien en clase, pero nunca pregunta nada por vergüenza.

El otro, es extranjero y tiene problemas con la lengua, pero no pregunta tampoco nunca por miedo a que se rían de su acento

Los impertinentes: son aquellos que interrumpen constantemente, molestan a sus compañeros, hacen comentarios inoportunos, preguntan cosas sin sentido y ya explicadas...

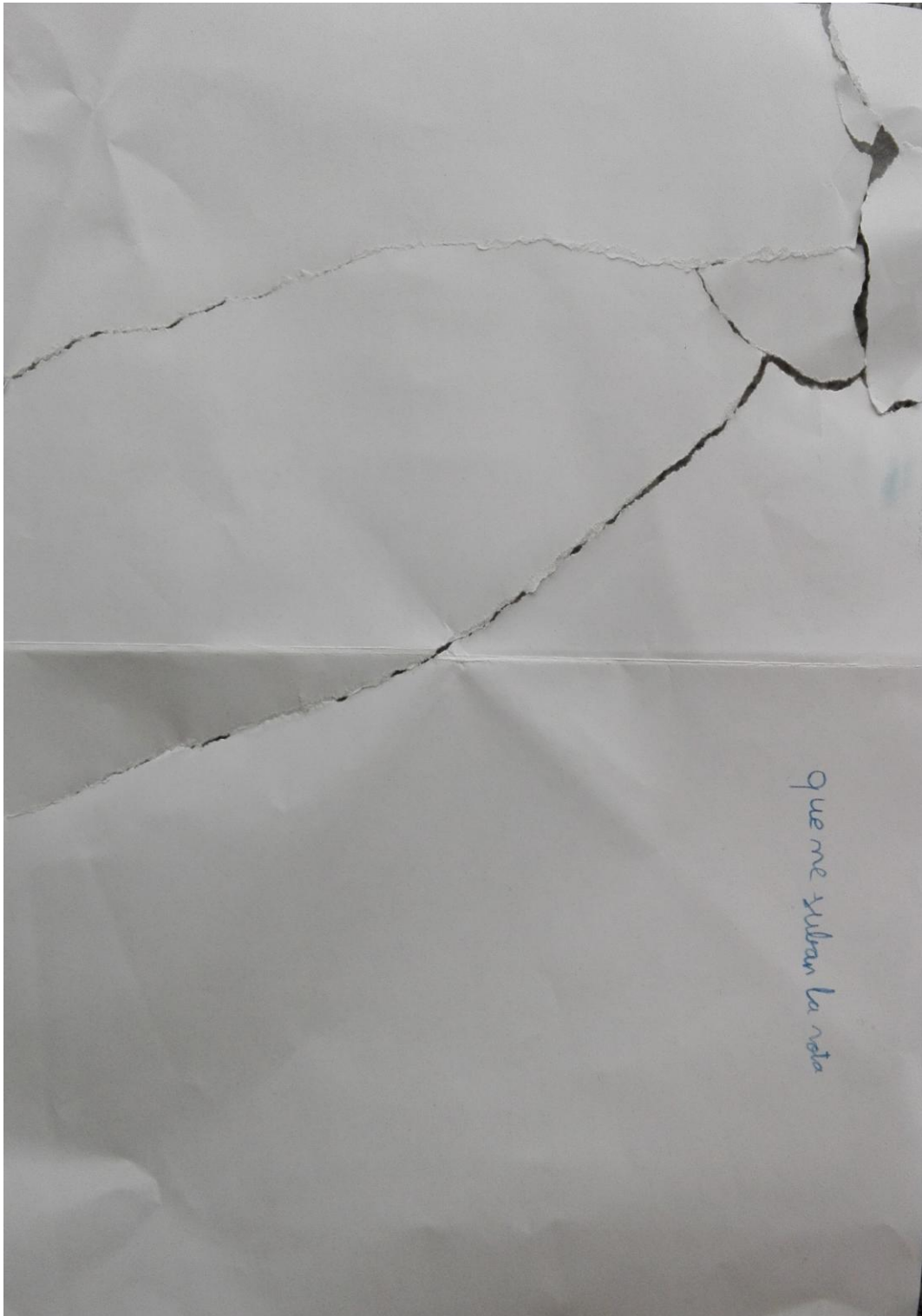
El que genera el conflicto: Has vuelto del recreo, y te encuentras con todas tus pinturas rotas. Estás muy enfadado. El líder te cuenta durante la clase de mates que el invisible que va bien en clase te ha roto las pinturas del estuche a idea como venganza por haber hablado al de él (cosa que es mentira, no has hablado mal de él).

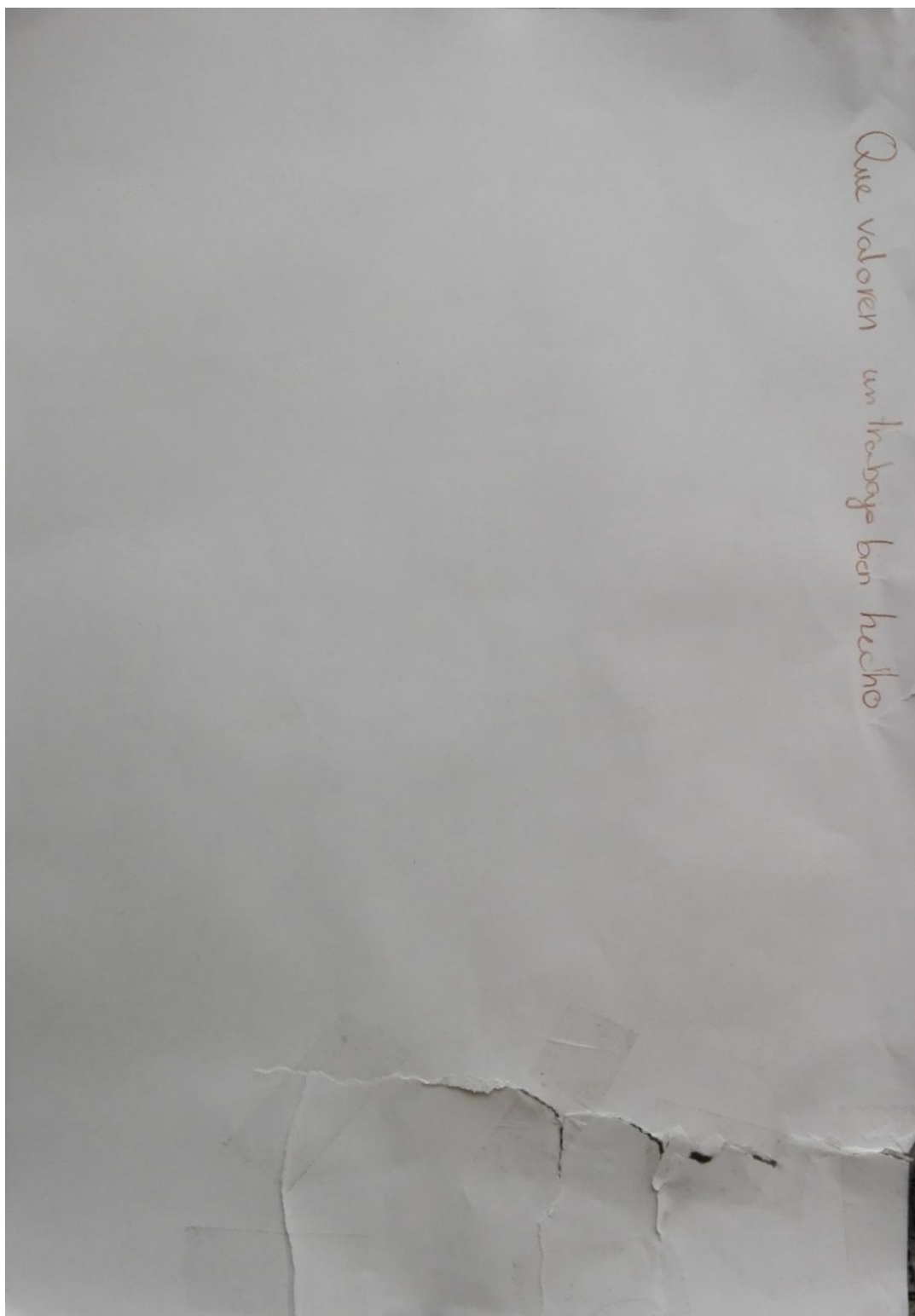
FOTOGRAFIANDO LAS EMOCIONES

En esta última dinámica nos dividiremos por grupos. Cada uno de ellos ha de pensar una emoción y representarla del modo en que quieran, cuanto más originales mejor. El objetivo es captar con la cámara el momento justo en el que se produce esa emoción que hemos escogido para la actividad.

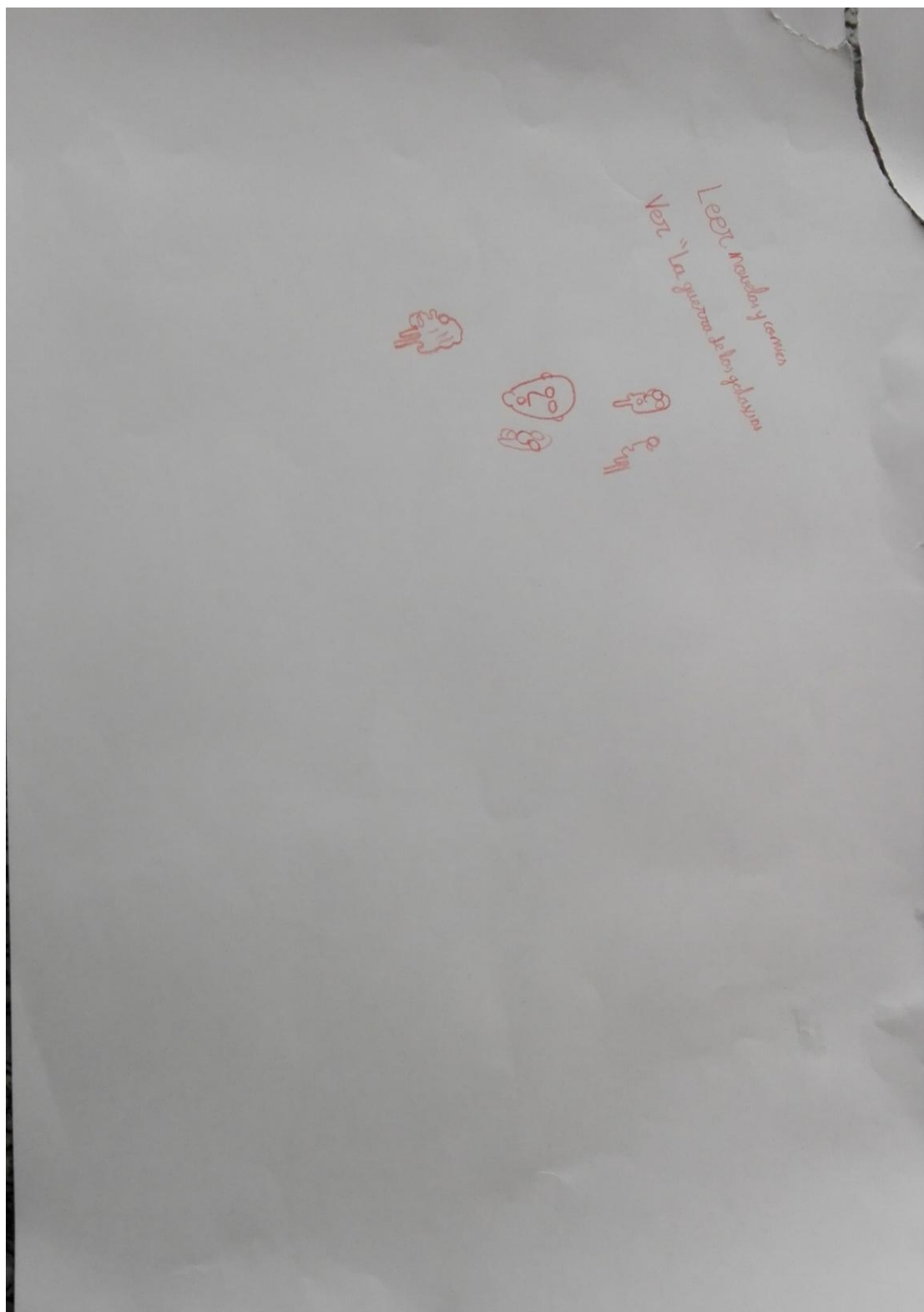
Por ejemplo, queremos representar la ira. A mí me genera ira el momento en el que alguien se cuela en una fila. Para ello, nos colocaremos en una fila, y se representará esa escena en la que alguien se te cuela, mostrando a través de la imagen congelada la ira que te genera esa situación.

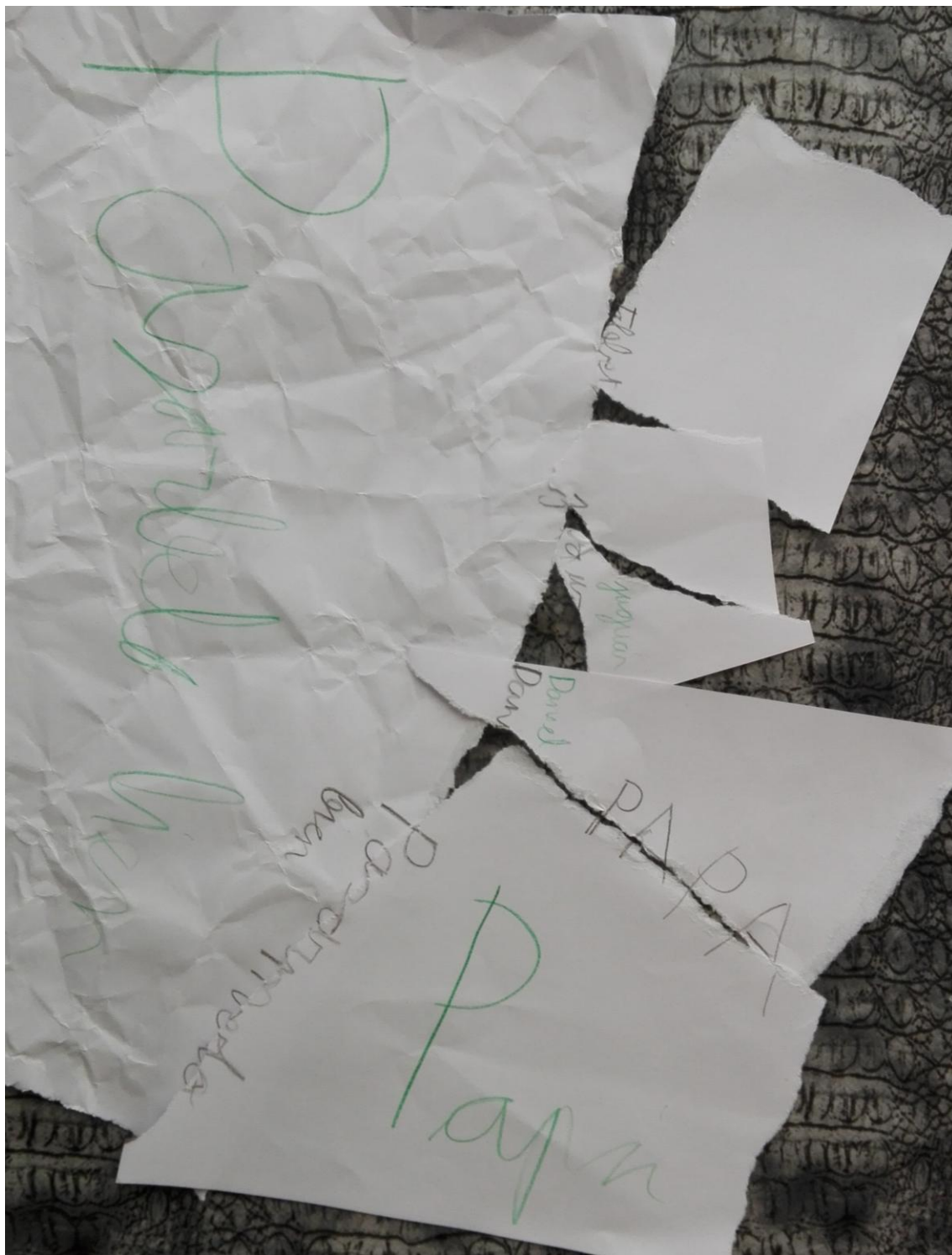
Autoestimas:



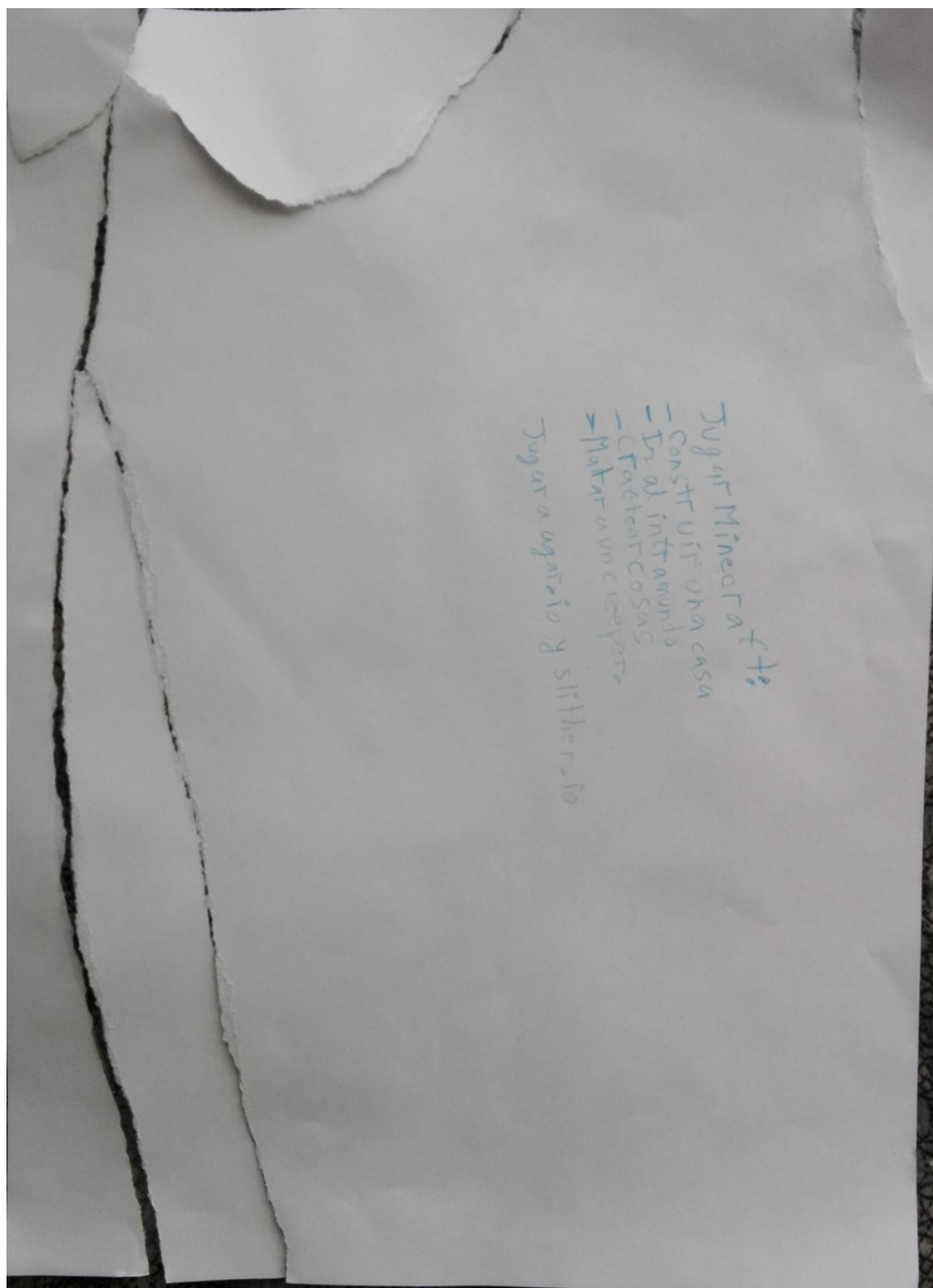








(Trabajo de un perfil de AACC con hiperactividad)





(Trabajo de un perfil de AACC con asperger)








Encuesta del niño con AACC y Asperger:


¿CÓMO LO HEMOS HECHO?


¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.











ANEXO IV. Taller “Desde dentro”

DESDE DENTRO



Somos Adriana García y Marta Jiménez, dos alumnas del máster en Educación socioemocional.

Somos conscientes de la importancia que tienen las emociones en nuestras vidas, y mediante este taller pretendemos a través de los juegos, introducir a los alumnos en el mundo de la Inteligencia Emocional. A través de diferentes dinámicas, pretendemos ayudarles a detectar, tomar conciencia y manejar sus propias emociones y las de los demás.

Pequeños pasos que en un futuro les harán grandes personas y les ayudará no sólo a crecer personalmente, sino también a fomentar relaciones sociales más positivas.

ACTIVIDADES

¿NOS CONOCEMOS?

Con esta dinámica nos vamos a conocer. Para ello, nos colocaremos en un círculo completamente cerrado. Una vez que estamos en un círculo, lanzamos un ovillo de lana a otra persona del grupo, manteniendo la hebra de lana sujeta con nuestro dedo.

Antes de lanzar el ovillo debemos decir nuestro nombre en alto a todo el grupo y decir una cosa que hacemos muy bien.

Cada persona que recibe el ovillo, rodea uno de sus dedos con la lana y pasa el ovillo a otra persona. El objetivo es saber los nombres de nuestros compañeros y conocernos un poco más acerca de ellos.

CONOCIENDO LAS EMOCIONES

Esta primera actividad consiste en la visualización de un video donde los personajes animados representan las emociones

básicas. Los alumnos, tras finalizar el video, deben decir qué emoción se ha representado.

EL objetivo que se persigue es que los alumnos conozcan cuáles son las emociones básicas, y sepan reconocerlas. Que vean, mediante los videos, que no existen emociones buenas o malas, como solemos creer. Lo que sí hay, son emociones que nos pueden ser más o menos agradables. Cada una de ellas tiene una función específica y todas son necesarias.

Estas son: Alegría, miedo, ira, tristeza.

<https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA>

CARETAS

Esta segunda actividad consiste en identificar, en cada una de las situaciones que vamos a describir, qué emoción se siente.

Para ello, a cada niño se le entregan cuatro folios donde aparecen la alegría, el miedo, la ira y la tristeza. Antes de comenzar, deben identificar cuál es cada una de ellas, y escribirla en ese mismo folio.

Cerrarán los ojos, se sentarán cómodamente, y escucharán atentamente la frase. Una vez piensen qué emoción sentirían, abrirán los ojos y cogerán la máscara que la represente. Se puede proponer que expliquen por qué se sienten así y en qué parte de cuerpo tienen esa emoción.

El objetivo es que aprendan a identificar, etiquetar y expresar sus sentimientos, y que vean que aunque en cada situación reaccionamos de forma distinta, todas son igual de válidas.

¿Cómo te sientes?

- La profesora te dice lo bien que has hecho una actividad delante de toda la clase.
- Un amigo tuyo no te presta el lápiz.
- Vas en bicicleta por la calle y te caes al suelo.
- Vas por la calle con tus padres y te sueltas de la mano y te pierdes.
- Tu abuelo/a te va a buscar al cole.
- Otro niño te quita tu balón.
- No puedes ir de excursión porque te has puesto enfermo.

- Te ponen tu comida favorita.
- Celebras tu cumpleaños con tus amigos.

MÍMICA EMOCIONAL

Para realizar esta tercera actividad, se dividirá la clase en pequeños grupos. Cada uno de ellos tendrá que representar gestualmente una de las cuatro emociones propuestas: tristeza, alegría, miedo, enfado, con la finalidad de que el resto de niños identifiquen la situación.

Para concluir se realizarán preguntas al resto de niños que en ese momento no estén participando en la representación, para que expliquen situaciones similares que les recuerden a lo representado por sus compañeros. Por ejemplo: un grupo representa la celebración de un cumpleaños para recrear la alegría, y tras finalizar el resto de compañeros tendrá que comentar en qué situaciones han sentido esa emoción.

El objetivo es identificar las emociones que están representando sus compañeros. Se trabaja la escucha activa, la observación, y tras ello se les preguntará situaciones donde se hayan sentido de ese modo, por lo que también harán un ejercicio de reflexión sobre sí mismos.

ME EXPRESO A TRAVÉS DEL DIBUJO

Esta última actividad consiste en realizar cuatro dibujos diferentes, al mismo tiempo que suenan diferentes bandas sonoras que transmitan diferentes emociones.

Con el primer dibujo se escuchará una música que transmita tristeza, y los niños han de dibujar algo, lo que ellos quieran, lo que les transmita y les sugiera ese sonido. Lo mismo procede con las tres siguientes canciones, de miedo, ira y finalmente alegría, para acabar la actividad. El niño que quiera, podrá exponer ante sus compañeros su dibujo.

El objetivo es que los niños sean capaces de relacionar sonidos con emociones y los representen de la forma en que ellos quieran, con total libertad.

Tristeza: <https://www.youtube.com/watch?v=OGvd6Pmn5WA>

Miedo: <https://www.youtube.com/watch?v=48GtcpUK3Cg>

<https://www.youtube.com/watch?v=9pvhItMh-bw>

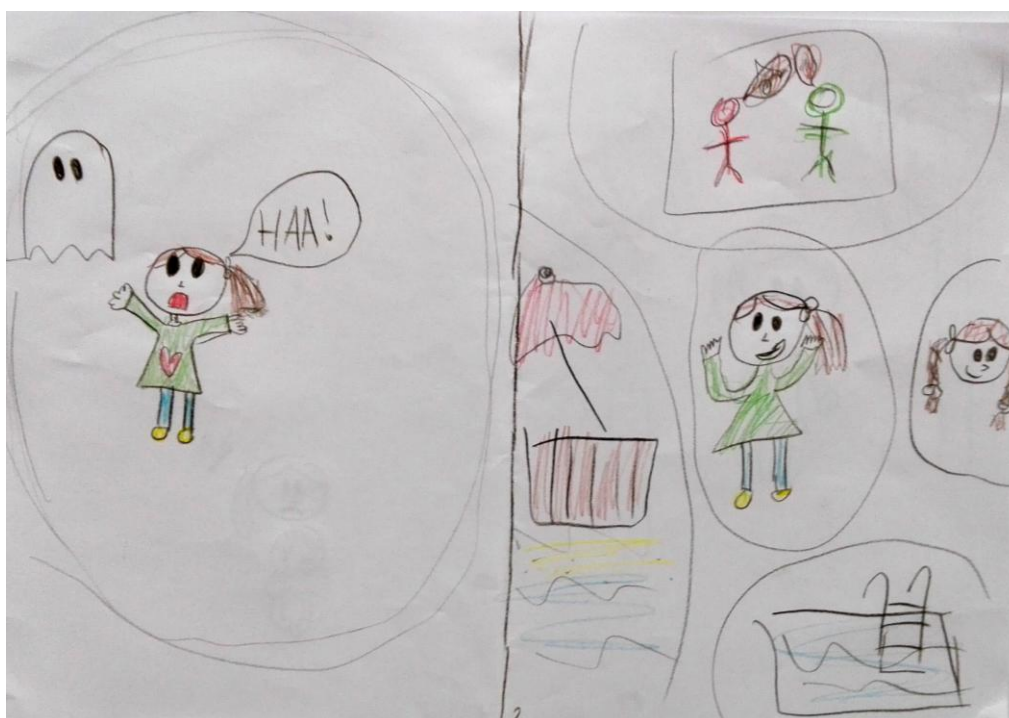
Enfado, ira: <https://www.youtube.com/watch?v=VkGA-qfq9DQ>

Alegría <https://www.youtube.com/watch?v=4OjOnUCSn5s>

Monstruos de la actividad “Caretas”:



Ejemplo de creación de la actividad “Me expreso a través del dibujo”:




Encuesta del niño del mal comportamiento donde se puede leer “Es super, super, super, super, super aburrido. Mejoradlo la próxima vez”:

¿CÓMO LO HEMOS HECHO?

¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.

Es super, super, super,
super, super aburrido

Mejoradlo la
proxima vez



ANEXO V. Taller “El Monstruo de Colores”

EL MONSTRUO DE COLORES



Somos Adriana García y Marta Jiménez, dos alumnas del máster en Educación socioemocional.

A través de la visualización “El monstruo de colores” pretendemos introducirnos con los niños en el mundo de las emociones.

Junto con nuestro protagonista, vamos a jugar para tomar conciencia de las emociones. Conocerlas, identificarlas en nosotros mismos y en los demás, con la intención de asimilarlas para poder regularlas en determinadas situaciones. Y sobre todo pasar un rato agradable con nuestros compañeros.

ACTIVIDADES

¿NOS CONOCEMOS?

Nos colocamos en un círculo completamente cerrado. Una vez sentados, lanzamos una pelota a otra persona del grupo.

Antes de lanzar la pelota debemos decir en alto nuestro nombre y una cosa que hacemos muy bien. Cada persona que recibe la pelota deberá realizar la misma acción. El objetivo es conocer el nombre de nuestros compañeros y un poquito más acerca de ellos.

EL MONSTRUO DE LOS COLORES

En esta primera actividad, vamos a conocer al monstruo de los colores a través de este video divertido y explicativo...

<https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI>

¡A DIBUJAR!

Se repartirá un dibujo en blanco y negro del monstruo de los colores. Cada niño, deberá pintarlo en relación a los colores asignados en el video, dependiendo de cómo se sientan en ese momento.

Estos son:

Amarillo: alegría. Azul: tristeza. Rojo: rabia. Negro: miedo. Verde: calma.

Posteriormente se comentará grupalmente, el porqué de la elección de ese color para la representación gráfica. Se hará más hincapié en los diseños de los niños que no hayan escogido el color amarillo, el cual debería ser el elegido por la mayoría para su expresión gráfica.

Se facilitará la dinámica poniendo una imagen de nuestro protagonista y las emociones correspondientes a diferentes colores.

EL ESCONDITE DE LAS EMOCIONES

En esta actividad, se van a colocar 5 cajas, que corresponden a cada una de las emociones que ha sentido el monstruo. Cada caja tiene un color, que pertenece a una emoción. En una mesa se pondrán tiras de colores, que al igual que las cajas, corresponden a cada una de las emociones.

Vamos a jugar a descubrir qué emoción se esconde tras Juan. Primero se leerá la frase, y entre todos encontraremos la emoción. Cuando hallemos la respuesta, cogeremos la tira que corresponda a la emoción que siente, y cada niño depositará en la caja correspondiente la tira.

Juan...

-Dice que se lo ha pasado genial jugando en el parque.

-Está llorando porque se ha caído de la bici.

-Está tumbado en el césped, escuchando a los pájaros.

-Grita a su hermana porque le ha cogido la pelota mientras el jugaba.

-No encuentra a sus padres y hay mucha gente.

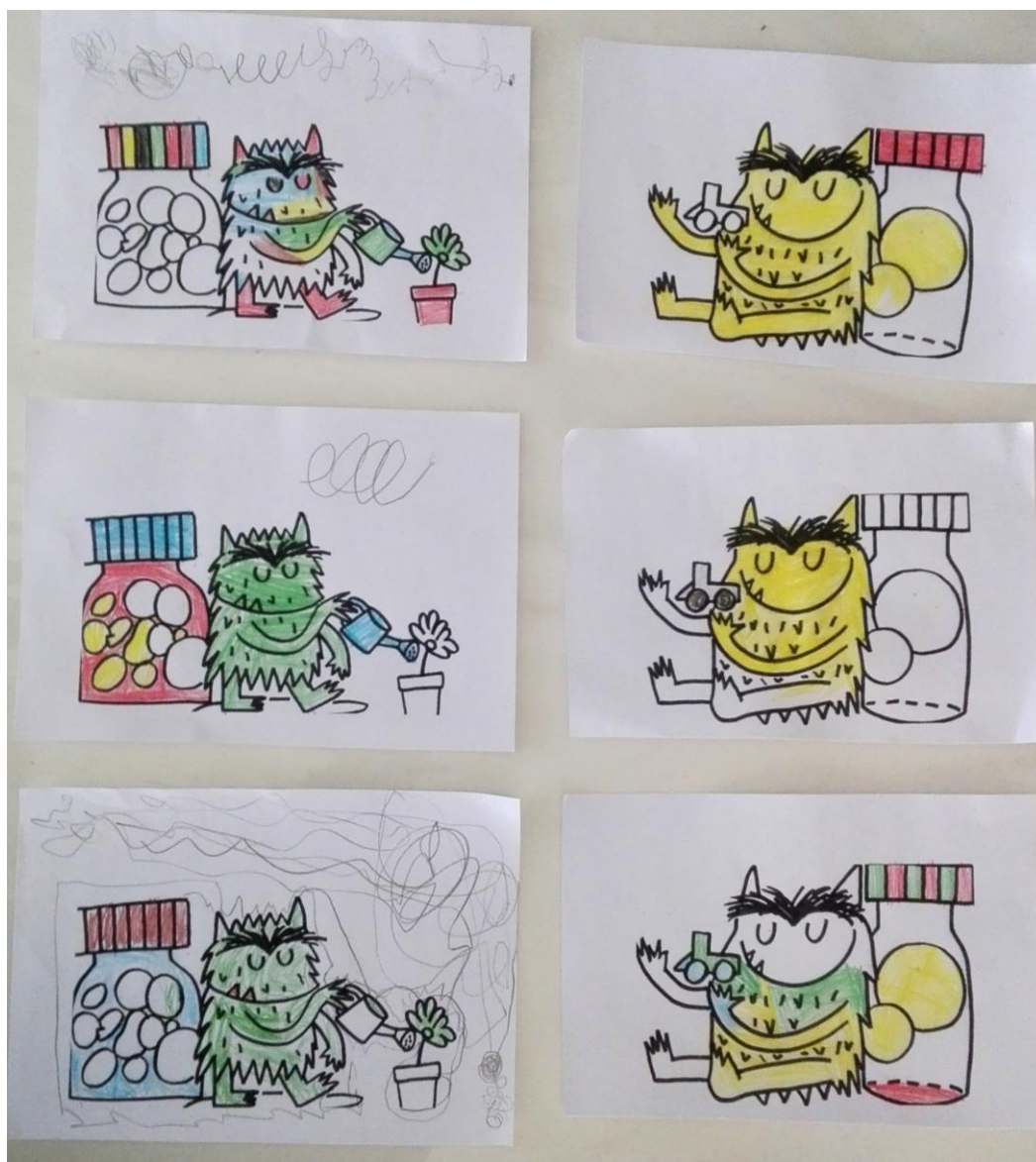
EL CUBO DE LAS EMOCIONES

En esta actividad vamos a jugar con un dado. En cada una de sus caras aparecen las 5 emociones que nos ha enseñado el monstruo de colores.

Al tirar el dado, hay que expresar y representar la emoción correspondiente a la casilla elegida por azar.

Uno de los lados de nuestro cubo emotivo tendrá otra función diferente. Sacar esta casilla consistirá en elegir a alguno de los integrantes del grupo para que represente alguna de las 5 acciones emocionales reflejadas en nuestro cubo.

Creaciones de la actividad “¡A dibujar!”:



Dado de “El cubo de las emociones”:



Encuestas de los niños:

¿CÓMO LO HEMOS HECHO?	¿CÓMO LO HEMOS HECHO?	¿CÓMO LO HEMOS HECHO?
<p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 Jorge</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>	<p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 muy bien</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>	<p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 ESTABA MUY ALEGRE</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>
<p>¿CÓMO LO HEMOS HECHO?</p> <p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 He jugado</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>	<p>HENAR</p> <p>¿CÓMO LO HEMOS HECHO?</p> <p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 Me a encantado</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>	<p>¿CÓMO LO HEMOS HECHO?</p> <p>¿Nos das tu opinión sobre el taller? Rodea la cara que creas más conveniente y pon al lado algún comentario. Muchas gracias.</p> <p>😊 ME LO PASABA MUY BIEN</p> <p>😞</p> <p>😐</p> <p>😱</p>