

2023



Erasmus+



ASEDEM
Asociación Española
de Educación Emocional



BIENESTAR EMOCIONAL Y AFRONTA-
MIENTO DE VIDA PARA JÓVENES CON
ALTAS CAPACIDADES
PROYECTO ERASMUS

Asociación española de educación emocional

C. Exposición, 14, 41927 Mairena del Aljarafe, Sevilla

Sommario

Introducción.....	1
Desiderátum educativo	3
A - Una aproximación al concepto de Educación Emocional.....	5
B - Hacia una comprensión de la Altas Capacidades	7
Comprender las Altas Capacidades	7
¿Qué dicen las neurociencias de las Altas Capacidades?.....	9
¿Podemos ver indicios de Altas Capacidades?	12
De los indicios a las características.....	18
Más de un 90 % sin identificar.....	22
¿Qué hacer ante niños/as y jóvenes con Altas Capacidades?	23
La construcción del concepto de inteligencia y las Altas Capacidades.....	24
C - El diagnóstico y sus alrededores.....	29
La importancia del diagnóstico	31
El desarrollo cognitivo de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades y algunos estereotipos.....	31
¿Son las Altas Capacidades completamente innatas o únicamente fruto del esfuerzo o de alguna otra causa?.....	33
D - Desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades.....	37
Las fortalezas del corazón.....	39
Sensibilidad: percibir, sentir, comprender	43
Propuesta metodológica	50
Problema	50
Objetivos.....	50
Propósito de la intervención	51
Consideraciones conceptuales y metodológicas para la intervención.	51
- Consideraciones conceptuales.....	51
- Consideraciones metodológicas.....	53
Diseño de la intervención.	56
F - Desarrollo de las sesiones.....	60

Sesión inicial. Evaluación inicial.	60
<i>Módulo 1: Cerebro y emociones.</i>	62
<i>Módulo 2: Bienestar emocional y calidad de vida.</i>	65
<i>Módulo 3: La comunicación</i>	69
<i>Modulo 4: Comunicación y bienestar emocional.</i>	75
<i>Módulo 5: Bienestar emocional y aprendizaje.</i>	78
<i>Módulo 6: Mindfulness. Funciones ejecutiva. Autoeficacia.</i>	80
<i>Módulo 7: Consciencia emocional.</i>	83
<i>Módulo 8 (sesiones 9 y 10): Regulación emocional.</i>	86
<i>Módulo 9: Autonomía emocional.</i>	92
<i>Módulo 10: Competencias socioemocionales</i>	95
<i>Módulo 11: Tomas de decisiones para el futuro.</i>	98
G - Evaluación.....	101
H. Conclusiones y discusión	105
Referencias bibliográficas	107

Introducción

Este manual se enmarca en el proyecto "Bienestar Emocional y Afrontamiento de Vida para Jóvenes con Altas Capacidades" financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea a través del Instituto de la Juventud (Injuve). Su objetivo principal es proporcionar una guía completa para educadores y educadoras que trabajan en el ámbito de la Educación No Formal, así como para otros profesionales de la Educación Formal, madres y padres interesados en un acercamiento a las Altas Capacidades e incluso para los propios jóvenes con Altas Capacidades.

Su objetivo inmediato es proporcionar una guía para una primera aproximación a educadores y educadoras que trabajan en el ámbito de la Educación No Formal. Sin embargo este texto que también pretende constituir una aproximación a las Altas Capacidades para otros profesionales de la Educación Formal, madres y padres e incluso para los propios jóvenes con Altas Capacidades u otros que puedan tener interés en las conclusiones que se desprenden de unos contenidos específicos pero que pueden ser aplicables a todas las personas en un período de la vida que contribuye decisivamente a la formación de la identidad y el desarrollo de habilidades que perdurarán en la adultez

Se abordará una comprensión adecuada de las Altas Capacidades y ofrecerán herramientas conceptuales que faciliten la toma de decisiones en la acción, el proceso y el acompañamiento educativo.

El título del manual, *Bienestar Emocional y Afrontamiento de Vida para Jóvenes con Altas Capacidades*, refleja la esencia y los objetivos del proyecto desarrollado por la Asociación Española de Educación Emocional (ASEDEM), Farò Volontariato (Italia) y Attitude (Rumanía), que han constituido el consorcio del proyecto europeo E+.

Este proyecto E+ se ha centrado en Bienestar Emocional de los jóvenes con Altas Capacidades y en su capacidad para afrontar los desafíos de la vida, desde el reconocimiento de la importancia que un adecuado desarrollo socio-emocional tiene para el despliegue de las potencialidades cognitivas, hasta el desarrollo del talento en todas las personas y, singularmente, en el colectivo al que ha ido dirigido el trabajo desarrollado.

El modelo comprensivo desde el que se tomen decisiones en el acompañamiento educativo a niños, niñas y jóvenes con Altas Capacidades es de enorme trascendencia para lograr una atención educativa adecuada que atienda a sus necesidades específicas de apoyo educativo.

Nuestro objetivo es proporcionar un modelo de intervención que vaya más allá de la comprensión de la importancia de las emociones en este colectivo y se centre en su aplicación práctica en la vida cotidiana. Esto es, en las competencias emocionales que hacen de la educación emocional una educación para la vida.

Con la implementación del proyecto "Bienestar Emocional y Afrontamiento de Vida para Jóvenes con Altas Capacidades" se ha buscado lograr varios objetivos:

1. Promover la inclusión social y educativa de los jóvenes con Altas Capacidades, proporcionando una metodología innovadora en el ámbito de la Educación No Formal.
2. construir un modelo de intervención para promover un desarrollo en equilibrio de las personas.
3. Contribuir a la participación social de los jóvenes con AACC a través de relaciones interpersonales saludables y constructivas.
4. Capacitar a educadores y educadoras en el ámbito de la Educación No Formal y otros profesionales de la educación.

Este proyecto que concluye con la redacción de este manual, nos invitará a reflexionar sobre la calidad de la educación y la importancia de una educación que fomente el desarrollo de todas las capacidades y el talento de cada individuo. La Educación Emocional desempeña un papel fundamental en esta visión de una educación más inclusiva y centrada en el bienestar de todos los estudiantes.

Desiderátum educativo

La educación es en sí misma un proceso de vida, no sólo una preparación para una vida futura. John Dewey

Muchos jóvenes con Altas Capacidades se enfrentan a un proceso de vida en el que se suceden experiencias personales de incertidumbre, malestar o sufrimiento emocional, personal y familiar. Nos encontramos, además, a lo largo de los últimos años una serie de informes que ponen de manifiesto un continuo en altos índices de fracaso y abandono académico.

En el contexto de la educación formal, el diagnóstico, que en no pocas ocasiones ha venido precedido por disfunciones del comportamiento y dificultades en el desempeño escolar, requeriría ir asociado de una respuesta que atienda globalmente, en el marco de una educación inclusiva, a los componentes emocionales, sociales y cognitivos del desarrollo.

Se hace imprescindible por tanto un conocimiento más riguroso y menos estereotipado de los sujetos con Altas Capacidades que considere sus necesidades emocionales, que implique orientaciones metodológicas dirigidas a sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y que pondere la calidad de las relaciones que establecen con los otros en diferentes contextos de socialización.

En el ámbito familiar frecuentemente se han venido construyendo respuestas a medida que las dificultades se consolidan o se van sucediendo valoraciones desorganizadas tanto por parte de los centros educativos como a través de las vivencias que se observan respecto a los comportamientos y los modos en que los sujetos se relacionan en el medio familiar y social.

Una intervención adecuada desde la Educación no Formal, constituye, en consecuencia la oportunidad de completar una respuesta educativa global y coherente dirigida a un mayor bienestar emocional de los y las jóvenes con Altas Capacidades.

Se va cimentando un cada vez mayor consenso científico en relación a un nuevo modelo comprensivo de las Altas Capacidades. Por otra parte a partir de los numerosos estudios sobre el conocimiento del funcionamiento del cerebro se ha demostrado la correlación directa que se produce entre bienestar emocional y aprendizaje.

Si atendemos a que los adolescentes con Altas Capacidades pueden desplegar sus emociones de una manera característica, podemos inferir que atender a la dimensión emocional del desarrollo será de enorme importancia para afrontar ese proceso de vida que constituye la educación.

El adolescente con Altas Capacidades vive un día a día real, en un entorno real de personas con las que se relaciona y que les van a demandar un nivel real desempeño eficiente en cada uno de sus contextos de funcionamiento. Así pues tendrá que aprobar sus exámenes con un profesorado con perfiles diferentes y sensibilidades, tendrá que integrarse en una gran variedad de tipos de relaciones sociales y tendrá que vivirse a sí mismo antes, durante y después de cada experiencia real. El adolescente con altas capacidades, como cualquier otra persona, tampoco puede esperar a un mundo *mejorado* para vivir la vida que tiene que vivir.

Una mirada desde la Educación Emocional, sustentada en el convencimiento de que ésta sea una educación para la vida a lo largo de cada ciclo de la misma debe contribuir a que niños, niñas, adolescentes y personas adultas con Altas Capacidades, puedan vivir de la manera más equilibrada y plena posible.

Por los mismos motivos se ha pretendido citar referencias de fácil búsqueda y dentro de textos de divulgación, si bien se refieren otras citas de carácter más académico para una profundización más formal en la temática que nos ocupa.

A - Una aproximación al concepto de Educación Emocional

Para la Asociación Española de Educación Emocional (ASEDEM) la Educación Emocional se define como “Un nuevo paradigma educativo en el que se abandonan los patrones clásicos relacionados con el modelo patriarcal en el que el miedo y el autoritarismo son la fuente básica del desarrollo emocional, por uno en el que la cooperación, la interdependencia positiva y las actitudes prosociales se plantean como base vertebral de las relaciones individuales y grupales en los diferentes contextos educativos. Para ello, el nuevo enfoque se establece a través de cinco pilares competenciales: espiritual, corporal, emocional, intelectual y relacional, con el objetivo de generar un óptimo desarrollo cognitivo, un autoconcepto sano, una autorregulación equilibrada y relaciones sociales constructivas”.

Con este punto de partida, ASEDEM concibe la Educación Emocional como un nuevo paradigma, un enfoque renovado desde el que el ser humano puede alcanzar su desarrollo integral. Esta visión, por tanto, trasciende perspectivas precedentes basadas, prioritariamente, en la alfabetización emocional, es decir, en una correlación entre una expresión o lenguaje no verbal concretos con una denominación de una emoción, o que también se fundamentaban en una interpretación exclusivamente conductual sobre la exteriorización de emociones y sentimientos. De esta forma, desde ASEDEM se le da voz a esa necesidad de las personas para la adquisición de recursos para su vida.

Para esa finalidad, la Educación Emocional practicada por ASEDEM posibilita la comprensión de la relevancia de los aportes de la neurociencia al respecto del funcionamiento del cerebro en cuanto a, por ejemplo, la bidireccionalidad comunicativa de mente y cuerpo: el Ser, la persona como un todo. Esta praxis también se nutre de otras formas para la comprensión del ser humano. Con ese objetivo, la Educación Emocional contempla que la conducta refleja aspectos más trascendentes que solo acciones, y amplifica esa mirada para albergar los aportes relativos al apego, trauma y la teoría polivagal.

Asimismo, considera la importancia de la asimilación de las competencias emocionales como ejes vertebradores y sustentos vitales de la cotidianidad. La asimilación e interiorización de estas competencias, suponen el garante para el desarrollo integral, holístico, armónico y en equilibrio de la persona, atendiendo así a que la Educación Emocional se refleja en nuestras acciones y relación con el mundo, esto es, *desde dentro hacia fuera*.

De esta forma, las competencias que ASEDEM aplica en este paradigma que conforma esta perspectiva de la Educación Emocional se abordan para el ámbito estrictamente per-

sonal (intrapersonales), en nuestro trato y contacto con las demás personas y entorno (interpersonales), así como en una escala de trascendencia (suprapersonales). Lo apuntado se articula de la siguiente forma:

Tabla 1: Tabla de competencias emocionales.

COMPETENCIAS EMOCIONALES		
INTERPERSONALES	INTERPERSONALES	INTERPERSONALES
Autorregulación	Empatía	Cuestionamiento reflexivo
Consciencia emocional	Heterorregulación	Conexión con la naturaleza
Autoestima	Escucha activa	Respeto por todos los seres vivos
Autoconcepto	Comprensión	Espiritualidad
Desarrollo perceptivo	Aceptación	Compasión
Consciencia corporal	Respeto	
Atención sostenida	Gratitud	
Automotivación	Motivación empática	
Vocabulario emocional	Mediación	
Memoria emocional	Compromiso social	

En definitiva, la Educación Emocional que impulsa ASEDEM confiere las bases clave para la finalidad que persigue este proyecto desde ese paradigma que atiende a todo lo concerniente al ser humano: comunicación, relaciones, actividad, mente, lenguaje, decisiones... para posibilitar un cambio social, revertir el rumbo y generar un mundo más humano y mejor.

B - Hacia una comprensión de la Altas Capacidades

El talento que no se cultiva se pierde. (Javier Turón)

Comprender las Altas Capacidades

El rendimiento o el potencial para rendir que expresan niños, niñas y jóvenes con Altas Capacidades se presenta con un elevado nivel en relación a sus pares en edad, experiencia y entorno.

Las Altas Capacidades se despliegan como manifestaciones cognitivas y en los alrededores de la creatividad, en todos los grupos culturales, socioeconómicos o que respondan a cualquier otro criterio por el que agrupemos a las personas.

Niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades tienen necesidades específicas de apoyo educativo y, en consecuencia, necesitan de recursos orientados a dar una respuesta educativa específica a través tanto de recursos humanos como metodológicos.

De esta forma sencilla, aunque con implicaciones de enorme calado educativo que la aleja de la simplicidad, enmarca Javits (IMGENDE TIC y Educación con Ingrid, 2023) una concepción de las Altas Capacidades.

No es posible en consecuencia que en algún centro educativo, aunque su alumnado responda a determinados parámetros de perfil colectivo (origen inmigrante, nivel socioeconómico bajo o entorno próximo conflictivo) no se haya identificado absolutamente a ningún alumno o ninguna alumna con Altas Capacidades. Más adelante volveremos a esta afirmación a partir de las estimaciones de algunos autores y estadísticas.

Muchos/as niños, niñas y adolescentes no están identificados y diagnosticados, habitualmente debido a la comprensión de las Altas Capacidades desde un modelo insuficiente para integrar su complejidad y, quienes sí lo están, frecuentemente no reciben, con carácter general, una respuesta a sus necesidades específicas socioeducativas por parte de la escuela.

Sin embargo, como iremos viendo, la Educación No Formal constituye un espacio educativo que puede proporcionar extraordinarias oportunidades para el Bienestar Emocional y el desarrollo social de jóvenes con una gran diversidad de características, aunque con un denominador común: su alta potencialidad.

Las altas capacidades son siempre un potencial en desarrollo y el desarrollo se despliega en todo ese proceso de vida que es la educación en cualquiera de sus planos de actuación.

La inteligencia refiere a la capacidad de aprender, razonar, planificar, resolver problemas, pensar de manera abstracta y creativa, relacionar y comprender ideas complejas.

Sin embargo, cuando hablamos de inteligencia nos situamos en un territorio sobre el que se va construyendo conocimiento a partir de las investigaciones que van desarrollando las denominadas neurociencias.

Y las neurociencias informan de que no hay una estructura especializada en el cerebro para los procesos implicados en la inteligencia, sino una combinación de procesos que interactúan de manera específica y que establecen las diferencias de procesamiento, eficiencia o sensibilidad entre unas personas y otras.

La ciencia no puede todavía describir con exactitud qué produce las diferencias individuales en cada una de las capacidades descritas; pero sí que la herencia genética participa en dar forma a estas diferencias. Aunque no únicamente; los entornos sociales nos moldean y ponen las condiciones para que podamos alcanzar o no todo nuestro potencial cognitivo.

De esta forma, la alta inteligencia estaría fuertemente influenciada por el ambiente: “Factores como la crianza, la educación, la disponibilidad de recursos en el aprendizaje y la nutrición, entre otros, serían quienes conforman y construyen el potencial intelectual” (Talentum, 2021).

No hay pues una estructura especializada que haga a unas personas más inteligentes que al resto. En realidad, se trata más bien de una multiplicidad de mecanismos neurofisiológicos en coalescencia, un cosmos sináptico que se construye a partir de una infinitud de relaciones, lo que conforma en evolución un cerebro lúcido, eficaz y sensible en la manera en que lo es el de las personas con Altas Capacidades.

Así, la alta inteligencia puede estar condicionada por los genes, pero también lo está por muchos otros factores que ocurren desde los primeros momentos del desarrollo evolutivo.

Con una mayor densidad conceptual la *Guía científica de las Altas Capacidades* (2014) establece una comprensión más compleja y científica basada en los siguientes criterios:

- constituyen un proceso de origen y fundamento genético, epigenético y neurológico;
- tienen una naturaleza neuropsicológica;
- en consecuencia, su comprensión requiere una mirada que atienda a factores biológicos, psicológicos y sociales.

Necesitamos comprender las Altas Capacidades desde la interacción de sus componentes biológica, psicológica y social, con el propósito de reconocer en las personas las diferencias cualitativas que hacen necesaria una intervención educativa que atienda a sus necesidades específicas de funcionamiento cognitivo y metacognitivo, pero también emocional y social.

Llegados a este punto, pueden surgir algunas preguntas: ¿Qué ocurre si la genética predispone a una alta inteligencia pero el ambiente no ha estimulado su desarrollo? ¿Y si además el desempeño académico no ha sido el que se espera o presupone o el éxito se produce sin bienestar emocional o nos acercamos a las fronteras del fracaso escolar?

¿Qué dicen las neurociencias de las Altas Capacidades?

El cerebro de las personas con Altas Capacidades presenta singularidades anatómicas y funcionales, tales como la arquitectura e interconexión de las neuronas, densidad y distribución del tejido neuronal.

Veamos algunas de estas características típicas siguiendo a autores como Tetreault, N., Haase, J. y Duncan, S. (2016).

- El tamaño del cerebro es mayor. También la densidad de la sustancia blanca, lo que afecta al funcionamiento neurológico respecto de:
 - La conexión entre hemisferios cerebrales
 - Mayor velocidad de procesamiento
 - Colapso de información que puede hacer más lenta la respuesta en determinadas situaciones
- La mayor cantidad de sustancia gris justificaría la mayor habilidad para la toma de decisiones y la sobre-excitabilidad sensorial.
 - Lóbulos frontales (toma de decisiones complejas)
 - Lóbulos temporales (procesamiento auditivo e interpretación del lenguaje)
 - Lóbulos parietales (sensaciones de gusto, temperatura, tacto)
 - Lóbulos occipitales (información visual).

Estos autores sugieren que el cerebro con una alta dotación posee una mayor arborización dendrítica (conjunto de dendritas que surgen de una neurona), más axones mielinizados (que permite que los impulsos eléctricos se transmitan de manera rápida y eficiente a lo largo de las neuronas) y mayor cantidad de sinapsis (especialmente en los lóbulos frontales a una edad más temprana de lo habitual). En consecuencia:

- La eficiencia neuronal, medida en menor consumo de glucosa, es mayor.

- La respuesta al sonido y otros estímulos sensoriales es más intensa en amplitud y duración. Esta experiencia sensorial puede ser placentera o puede ser molesta o dolorosa.
- El procesamiento emocional se percibe con una mayor amplificación. La conectividad del córtex cingulado anterior y el córtex frontal explicarían la gran curiosidad intelectual y el distinto uso de la información emocional que permeabiliza toda la función cognitiva. Esta permeabilidad estaría detrás de la amplificación o intensidad emocional, incluyendo aquellas relacionadas con ansiedad o diferentes estados anímicos.

El funcionamiento del cerebro de las personas superdotadas se acelera con el nivel de reto.

Un número mayor de tractos de materia blanca (haces de millones de axones densamente empaquetados) conectan las regiones frontales con los ganglios basales (centro de recompensa y toma de decisiones) y las regiones parietales (razonamiento fluido, memoria de trabajo y creatividad).

La mayor activación bilateral del cerebro produce lo que llaman estado “de flujo”. Esto permitiría abordar los retos y la resolución de problemas de forma cualitativamente distinta. Cuando el nivel de reto es adecuado tiene efecto significativo en su estado emocional.

Del mismo modo presenta una mayor plasticidad cerebral.

Con todo ello, debemos considerar que las Altas Capacidades presentan particularidades complejas que no se pueden reducir a ningún aspecto neurológico único.

Además, estas características no siempre implican una propiedad provechosa y llevan consigo sus propios desafíos. Esto es, niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades pueden desarrollar capacidades extraordinarias en aspectos como la resolución de problemas, la creatividad y el procesamiento emocional, aunque también pueden tener un desarrollo que plantee sus propios problemas y necesidades en áreas como el procesamiento sensorial y el desarrollo socioemocional.

Si las capacidades de todas las personas son, como hemos señalado, potencialidades en desarrollo, comprender el origen de estas singularidades relativas a las Altas Capacidades puede contribuir a proporcionar el apoyo y los recursos adecuados para comprenderlas en su complejidad y proporcionar los apoyos necesarios para que puedan expresarse plenamente y mediante un desarrollo en equilibrio.

Por ejemplo, una de las singularidades más notables que se han encontrado mediante las técnicas de neuroimagen es la mayor activación y eficiencia en la corteza prefrontal, el área del cerebro responsable de las funciones ejecutivas, como la atención, la planificación,

la toma de decisiones y la memoria de trabajo. Sin embargo, simultáneamente, la investigación demuestra que los sujetos con Altas Capacidades pueden presentar dificultades para planificar el futuro, gestionar el tiempo o comenzar una tarea cotidiana.

Todo ello podría comprenderse desde las diferencias observadas entre los cerebros de algunos niños superdotados en comparación con sus pares típicos. Los cerebros de los niños típicos comienzan a podarse aproximadamente a los 9 años de edad. La poda sináptica es una especie de reajuste en el número de neuronas de determinadas áreas y de su cableado neuronal, de modo que se van eliminando aquellas conexiones que no se utilizan, a la vez que refuerzan las que son útiles para la supervivencia y la adaptación.

Así pues los cerebros promedio son más selectivos en cuanto a la nueva información que retienen, lo que permite que se comiencen a desarrollar algunas funciones ejecutivas de nivel superior, como la planificación, la iniciación de tareas y la gestión del tiempo.

En el caso de algunos niños superdotados, sus cerebros no inician este proceso hasta su adolescencia temprana.

Esto significa que sus cerebros absorben y retienen rápidamente más información durante un período de tiempo más prolongado que la media, lo que conduce a una mayor inteligencia y una adquisición más rápida, a costa de un desarrollo retrasado de las habilidades de funcionamiento ejecutivo.

Otras características pueden explicarse desde la mayor conectividad en lo que se denomina la red de modo predeterminado o DMN (Gómez-León, 2020). La DMN es un sistema de áreas cerebrales conectadas que muestran una mayor actividad cuando una persona no se centra en lo que está sucediendo a su alrededor.

La DMN es especialmente activa, cuando uno se involucra en actividades introspectivas como soñar despierto. Y soñar despierto sin restricciones a menudo puede conducir a la creatividad. La red de modo predeterminado también está activa cuando una persona está enfocada en alguna tarea mental. Sin embargo, en un estado de reposo, cuando una persona no está ocupada en ninguna tarea mental rigurosa, orientada externamente, la mente cambia a modo predeterminado.

Pues bien, las neurociencias ponen de manifiesto que los cerebros con Altas Capacidades tienen una mayor conectividad dentro de la DMN, lo que puede contribuir a su capacidad para generar ideas y soluciones novedosas, pero también puede ser un factor de dificultad por el que las personas superdotadas sean más vulnerables a tener crisis existenciales frecuentes a lo largo de su vida. Y la adolescencia es una etapa crítica al respecto.

Los niños y adultos superdotados también muestran diferencias en el procesamiento de la información sensorial. Pueden tener una mayor sensibilidad a estímulos sensoriales, como el sonido, la luz o el tacto, lo que puede resultar abrumador o causar distracción en ciertos entornos.

Muchos niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades pueden tener una mayor capacidad para seleccionar las informaciones relevantes y enfocarse en lo que es importante en entornos desordenados.

Otra área de diferencia es la forma en que las personas superdotadas procesan la información emocional. Pueden ser más sensibles a las señales emocionales y tener una mayor capacidad para reconocer y regular sus propias emociones como adultos. Esto puede estar relacionado con el aumento de la conectividad entre la corteza prefrontal y la amígdala, una región cerebral que desempeña un papel clave en el procesamiento emocional.

Por otro lado, los niños, niñas, adolescentes y adultos jóvenes pueden sentirse abrumados por sus emociones intensas, ya que sus cerebros y sistemas nerviosos altamente sensibles no están completamente desarrollados.

Los niños pequeños, además, suelen carecer del lenguaje necesario para expresar verbalmente lo que están experimentando emocionalmente. Muchos sujetos con Altas Capacidades procesan la información emocional antes que la cognitiva, lo que puede dar lugar a una intensa atracción hacia sus intereses, resistencia fuerte hacia tareas que no son deseables para ellos y fatiga emocional.

Por todo ello, niños, niñas y jóvenes con Altas Capacidades necesitan un acompañamiento educativo paciente y comprensivo para construir estrategias de afrontamiento de vida y transitar con el mayor equilibrio posible sus distintas etapas de desarrollo.

¿Podemos ver indicios de Altas Capacidades?

Esta pregunta supone un primer acercamiento a las características de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades. Pero, además, ¿por qué es importante interrogarnos sobre indicadores que denoten la posibilidad de encontrarnos ante un niño/a o adolescente con Altas Capacidades?

- Porque identificar unas determinadas necesidades para el acompañamiento educativo desde la Educación No Formal (pero también desde la Educación Formal y el ámbito de la familia) implica poder actuar desde la comprensión de una de las formas en las que se manifiesta la diversidad como son las Altas Capacidades.



- Porque estas necesidades son tan necesidades como las de cualquier otra forma en la que se exprese lo que comúnmente se entiende como diversidad.
- Porque es importante visibilizar a aquellos niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades para que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto tengan en cuenta su bienestar emocional de la misma forma en que es de una extraordinaria importancia tenerlo en cuenta para cada persona y para cada colectivo.
- Porque las cifras de fracaso y abandono escolar, también para el caso de las Altas Capacidades, avergonzarían a cualquier sistema educativo.
- Porque este fracaso y abandono escolar se produce sin la más remota sospecha de que nos encontramos ante un alumnado con extraordinarias potencialidades.
- Porque el sistema educativo podría nutrirse de muchas reflexiones que parten desde las Altas Capacidades en relación a la calidad de los procesos que tienen lugar en sus entrañas.
- Porque niños/as y jóvenes con Altas Capacidades no deben ser algún día adultos que se encuentren a sí mismos perdidos en medio de una biografía que podrían estar empezando a comprender en muchos aspectos.
- Porque estamos hablando de malestar emocional y sufrimiento de personas y sus familias.
- Porque estamos hablando de la salud emocional de las personas.
- Porque las Altas Capacidades constituyen un potencial que la sociedad pierde para que pueda revertir en sí misma.

La comprensión sobre las Altas Capacidades está construida en gran medida a partir de pre-juicios y estereotipos. Bastaría con hacer una búsqueda en la red para comprobarlo en la información que simbólicamente comunican las imágenes relacionadas con la búsqueda.

Esta comprensión basada en juicios previos y en atributos asignados de antemano condiciona lo que buscamos encontrar a la hora de identificar algunos indicios que nos lleven a identificar Altas Capacidades en niños, niñas y jóvenes.

Desde una mirada simplificada de las Altas Capacidades probablemente nos interrogaríamos sobre el tema únicamente desde la consecución de determinados resultados, la manifestación de determinadas evidencias, y probablemente a partir de un inesperado diagnóstico o sospecha (por los motivos que fueran) nos llevaría a expresar nuestra extrañeza en forma de un “¡Yo no lo veo!” o un “¿Eso cómo va a ser si ha suspendido dos asignaturas?”.

En consecuencia debemos saber qué mirar o qué esperar en el caso de que estas Altas capacidades se expresen desde un modelo comprensivo que refiera a toda su complejidad y toda su diversidad dentro de la diversidad.

Lo cierto es que las Altas Capacidades se expresan a veces desde edad temprana y a lo largo del proceso evolutivo de los sujetos.

Cuánto tiempo y cuánto bienestar ganaríamos si no esperáramos encontrar a chicos y chicas con birretes y bombillas suspendidas sobre sus cabezas o que pasan sus horas buscando una solución a los más remotos e intrincados problemas de la física o las matemáticas.

Porque si buscamos o esperamos con referencia a un modelo comprensivo no pertinente nos pasarán como desapercibidos una gran cantidad de sujetos o desconfiaremos o negaremos que determinadas personas tengan unas necesidades específicas de acompañamiento educativo y, lo que es de una extraordinaria importancia, obviaremos la trascendencia de considerar la dimensión socioemocional de los sujetos con Altas Capacidades para buscar un desarrollo que incluya estrategias de afrontamiento y competencias para su bienestar emocional.

Los indicios por los que nos preguntamos y que podemos advertir van a depender en consecuencia de:

- la edad y momento evolutivo;
- el contexto en el que la persona se desenvuelve;
- el paradigma comprensivo de las altas capacidades;
- la persona que observa.

A veces no responden al perfil de interés por el conocimiento pero sí hay otras cuestiones que debemos observar, y que están muy en relación con el plano de la Educación No formal, como puede ser el pensamiento estratégico, la velocidad de respuesta a cuestiones cotidianas complejas, la creatividad de estas respuestas u otros.

Podríamos en consecuencia adoptar un ángulo en la mirada basado en:

- Las motivaciones para ejecutar una determinada conducta.
- Los propósitos que se persiguen con las actuaciones que se desarrollan

Si adoptamos el primer punto de vista podríamos atender a aspectos como:

- la intensidad lectora;
- la memoria auditiva;
- la organización temporal;
- las argumentaciones;
- los razonamientos;

- la curiosidad inusual;
- el desarrollo armónico;
- la autonomía e independencia;
- la voluntad de indagación;
- el “parece mayor”.

Si atendemos a las finalidades e intenciones de las acciones podríamos observar otros tales como:

- la observación inusual;
- la memoria visual;
- la organización espacial;
- la capacidad de negociación;
- el despliegue de estrategias;
- las conclusiones inusuales;
- el desarrollo asincrónico;
- la coordinación cerebro-mano-ojo;
- el “resultar raro”

Ambas formas de ser y estar en el mundo llevan asociadas una forma de querer aprender distinta: aprendo y luego experimento; experimento y luego aprendo.

Renzulli adoptaría la denominación de dos perfiles distintos (Renzulli y Gaes, 2015):

- El perfil lógico-académico
- El perfil creativo-productivo.

Pero es de enorme importancia para una comprensión más adecuada de las Altas Capacidades añadir que estos serían los extremos de una serie de posiciones intermedias; esto es, de una gradación con una enorme diversidad de combinaciones y perfiles que se podrían analizar desde la observación o el análisis.

El perfil lógico-académico resulta más fácilmente identificable porque se aproxima más a la comprensión que se tiene de las Altas Capacidades. Sin embargo no siempre se le atribuye un valor homologable al perfil quienes encuentran estimulación y sentido para movilizarse en los desafíos, en proyectar e inventar, aplicar, ejecutar o coordinar.

De todas estas capacidades solamente algunas se ponen en juego en la escuela durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de aula. De ahí la importancia de estas con-

sideraciones en un texto que cierra un proyecto que se desarrolla en el espacio de la Educación No Formal, pero que también resultará de interés y aproximación a las Altas Capacidades a docentes y madres y padres.

¿Qué características típicas de las Altas Capacidades podemos entonces observar en diferentes contextos de funcionamiento de niños, niñas y adolescentes?

- Estados de alerta inusuales ya en la infancia o en el inicio de la adolescencia. Hacen cosas de manera precoz, rápidas; relacionan las ideas con facilidad; suelen tener buena memoria; tiene un vocabulario inusualmente rico y complejo para la edad, o una comprensión avanzada de los matices de las palabras, metáforas e ideas abstractas, los juegos de palabras.
- Gran preocupación por temas sociales y por las injusticias.
- Atención prolongada en las tareas que ofrecen un reto y les interesa, en las que se concentran persistentemente y constituyen centro de fijación.
- Preocupación por sus propios pensamientos. Sueñan despiertos, sobre todo en los primeros años cuando todavía el sistema educativo no ha tenido un impacto prolongado sobre ellos. Soñar despierto puede generar la sensación de estar abstraídos o estar o ser desatentos lo que puede constituir un motivo de conflictos. Sin embargo no siempre es así y cuando se les pregunta responden dentro de las coordenadas de lo que se está tratando aunque no siempre reproduciendo los estándares que se esperan en sus respuestas.
- No es infrecuente que sean muy perfeccionistas y autoexigentes.
- Se muestran frecuentemente impacientes en su sentido más temporal pero también en relación con el ritmo de las otras personas. Niños/as y jóvenes con altas capacidades tienen su propio ritmo y también los demás los contemplan a veces como apresurados o indiferentes. La inclusividad necesita de una mirada poliédrica para entender la diversidad de todas las personas.
- No necesitan tanta práctica para el desarrollo de sus habilidades sobre todo en los primeros años y el comienzo de la adolescencia.
- Presentan una inusual intensidad y profundidad emocional, a veces con comportamientos y reacciones no proporcionadas a los comportamientos normotípicos que corresponden a una determinada edad. Experimentan sentimientos intensos y reaccionan con una extraordinaria sensibilidad.
- Tienen un pensamiento abstracto y complejo, lógico e intuitivo.
- El idealismo y sentido de la justicia aparece en una edad muy temprana.

Con todo ello, tenemos que saber qué estamos observando también para identificar la diversidad dentro de la diversidad que representa cada sujeto con Altas Capacidades.

Algunas de estas características pueden manifestarse o expresarse pero todos los niños ni lo cumplen de la misma manera, ni en el mismo momento, ni a la misma edad, ni lo harán en el mismo contexto, ni atravesarán por las mismas experiencias de desarrollo.

Como se viene sugiriendo en relación a algunos indicadores, algunas de estas características positivas pueden devenir en dificultades en diferentes contextos para la persona. No siempre representan una ventaja y también desde estas dificultades deben entenderse las necesidades específicas de este colectivo.

Martinson muestra un listado de las características de personalidad positivas y las dificultades correspondientes que se pueden presentar en el niño de altas capacidades en el aula (García y Abaurrea, 1997):

Tabla 2. Características y dificultades (Martinson, 1981)

CARACTERÍSTICAS	DIFICULTADES
Muy observador y abierto a cosas y situaciones inusuales y poco corrientes	Posiblemente muy crédulo y confiado
Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas y tiene una forma de pensar muy independiente.	Muestra gran resistencia a las instrucciones de los demás. Puede ser bastante desobediente.
Tiene mucho interés en las conexiones entre los conceptos.	Dificultad en aceptar lo que no es lógico.
Es muy crítico con él mismo y con los demás.	Exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho
Disfruta creando e inventando nuevos caminos para realizar algo.	Obsesionado por crear y descubrir las cosas por sí mismo, rechazará seguir el camino habitual generalmente aceptado.
Tiene una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas.	Se resiste fuertemente a ser interrumpido.
Persiste con sus propios objetivos.	Puede ser muy rígido e inflexible.
Supersensible, necesita soporte emocional.	Necesita tener éxito, vulnerable a fracasar y al rechazo de sus compañeros.
Enérgico y activo.	Frustrado con la inactividad o falta de progreso.

De los indicios a las características

En suma, cuando hablamos de indicios y características estamos valorando una serie de categorías que pueden expresarse como comportamientos observables. El Duke Talent Identification Program establece una clasificación común referida a seis grandes campos que pueden ayudarnos a poner foco:

Tabla 3. Duke Talent Identification Program

CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL	APTITUDES ACADÉMICAS ESPECÍFICAS
CAPACIDAD CREATIVA	CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES
CAPACIDADES DE LIDERAZGO	CARACTERÍSTICAS PSICOMOTORAS

Niños/as o jóvenes con Altas Capacidades pueden expresar alguna o muchas de las características que se relacionan a continuación y que hemos querido referir a partir de diferentes autores e investigaciones para significar los consensos que dada una de estas características han suscitado en la investigación científica:

Capacidad intelectual general
<ul style="list-style-type: none"> ● Tienen intereses muy variados y muestran una gran curiosidad; fuerte curiosidad; hacen preguntas sobre cualquier cosa; son inquisitivos (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Bloom, 1982; Terman & Oden, 1951). ● Muestran un nivel elevado de desarrollo del lenguaje y capacidad verbal; tienen un vocabulario extenso; son lectores precoces y ávidos (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Terman & Oden, 1947; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Gross, 1993). ● Muestran gran capacidad para pensar y procesar la información rápidamente; aprenden con rapidez (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004). ● Sintetizan los problemas de manera comprensiva; razonan bien (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Sternberg, 1986). ● Destacan en su capacidad de reconocer relaciones diversas e integran ideas de diversas disciplinas; razonan las cosas, comprenden significados y hacen asociaciones lógicas (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002). ● Usan tempranamente patrones diferenciales en el procesamiento de pensamiento (Clark, 2002).



Capacidades académicas específicas

- Son capaces de absorber una cantidad de información extraordinaria con una retentiva inusual; tienen una memoria excelente (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004).
- Capaces de comprender las materias a niveles avanzados (Clark, 2002).
- Presentan facilidad para el trabajo con números (Silverman 1997-2004; Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Hildreth, 1966; Hollingworth, 1931; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Rogers, 1986)
- Dominan y recuerdan rápidamente información factual; tienen una capacidad de aprendizaje rápido (Bloom, 1982; Hollingworth, 1942; Terman & Oden, 1947; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Intensidad inusual; persistentes y orientados a objetivos; perseverantes en sus intereses (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Rogers, 1986; Witty, 1958).
- Prolongada capacidad de atención; perseverantes cuando están interesados (Feldhusen, 1986; Rogers, 1986; Witty, 1958).
- Son capaces de absorber una cantidad de información extraordinaria con una retentiva inusual; tienen una memoria excelente (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004).
- Capaces de comprender las materias a niveles avanzados (Clark, 2002).
- Presentan facilidad para el trabajo con números (Silverman 1997-2004; Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Hildreth, 1966; Hollingworth, 1931; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Rogers, 1986)
- Dominan y recuerdan rápidamente información factual; tienen una capacidad de aprendizaje rápido (Bloom, 1982; Hollingworth, 1942; Terman & Oden, 1947; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Intensidad inusual; persistentes y orientados a objetivos; perseverantes en sus intereses (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Rogers, 1986; Witty, 1958).
- Prolongada capacidad de atención; perseverantes cuando están interesados (Feldhusen, 1986; Rogers, 1986; Witty, 1958).



Capacidad creativa

- Utilizan procesos de pensamiento flexible en la resolución de problemas (Clark, 2002).
- Capacidad temprana para retrasar el cierre de un tema (Clark, 2002). ● Pueden crear ideas y soluciones originales; altamente creativos; presentan respuestas únicas, inusuales, inteligentes; originales cuando escriben, hablan o se expresan artísticamente; pensadores independientes (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Lovecky, 1993; Rogers, 1986).
- Tienen una imaginación muy viva; fantasean (Silverman 1997-2004; J. Gallagher, 1966; S. Gallagher, 1985; Piechowski & Colangelo, 1984; Piechowski, Silverman, & Falk, 1985; Terman & Oden, 1959; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Tienen un gran sentido del humor; cómicos (Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Hollingworth, 1926; Terman, 1925; Kanevsky, Maker, Nielsen, & Rogers, 1994).
- Les gusta sumir riesgos; aventureros y especulativos (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Les gusta implicarse con los grandes temas sociales (belleza, justicia, verdad); sensibles a la belleza (Clark, 2002; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Inconformistas; individualistas (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Utilizan los conocimientos adquiridos previamente en contextos nuevos (Smutney, 1998).

Capacidades de liderazgo

- Tienen un enfoque evaluativo hacia sí mismos y hacia los demás (Clark, 2002).
- Altas expectativas de sí mismos y de los demás; perfeccionistas ; autocríticos (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Adderholdt-Elliott, 1987; J. Gallagher, 1990; Kerr, 1991; Robinson & Noble, 1991; Whitmore, 1980).
- Capacidad cognitiva y afectiva avanzada para conceptualizar problemas sociales (Clark, 2002).
- Se muestran seguros de sí mismos con niños de su edad y con los adultos (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Cooperativos con los profesores y sus compañeros (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Tienden a dominar a otros; dirigen las actividades (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).
- Suelen tener soluciones para los problemas sociales y ambientales (Clark, 2002).
- Tienden a cuestionar la autoridad; no se inhiben a la hora de dar sus opiniones (Silverman 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Hollingworth, 1940; Meckstroth, 1991; Whitmore, 1979).



Características afectivas y socio-emocionales

- Acumulan gran cantidad de emociones de las que no son conscientes (Clark, 2002).
- Inusualmente sensibles a los sentimientos y expectativas de los otros; sensibles (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004).
- Gran conciencia de sí mismos (Clark, 2002).
- Sentido avanzado de la justicia, son idealistas desde temprana edad; preocupados por la justicia y la equidad (Clark, 2002; Roper, 1988; Rogers, 1986; Silverman & Ellsworth, 1980).
- Tienen un desarrollo temprano del locus de control interno (Clark, 2002).
- Tienen una profundidad e intensidad emocional inusual; sensibles (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Piechowski, 1979, 1991; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982; Torrance, 1977; Dabrowski, 1972; S. Gallagher, 1985; Piechowski & Colangelo, 1984; Whitmore, 1980).
- Tienen una gran necesidad de consistencia entre sus valores y acciones (Clark, 2002).
- Presentan niveles avanzados de juicio moral; moralmente sensibles (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004; Gross, 1993; Hollingworth, 1942; Passow, 1988; Roper, 1988; Silverman & Ellsworth, 1980; Terman, 1925).
- Fuertemente motivados por su autorealización (Clark, 2002).

Características psicomotoras

- Reciben una cantidad inusual de estímulos del ambiente debido a su elevado nivel de conciencia (Clark, 2002).
- Tienen una discrepancia inusual entre su desarrollo físico e intelectual (Clark, 2002).
- Alto nivel de energía personal (Clark, 2002; Feldhusen, 1986; Whitmore, 1980).

Más de un 90 % sin identificar

Algunos sujetos logran mimetizarse con el entorno pero hay otros contextos que no son favorables y niños/as y jóvenes se sienten incómodos y no demuestran su potencial. En determinados espacios en Educación No Formal el niño puede encontrarse más desinhibido, menos bloqueado y expresar esos indicadores que debemos saber mirar.

Pero más allá de todo ello es deseable disponer de herramientas rigurosas y por tanto deseables respecto a la mera observación aunque esta se haga de manera sistemática. Sin embargo, ni en todos los contextos educativos, ni la ordenación de todos los países se dispone de estas herramientas.

Una posibilidad para ello es utilizar una herramienta rigurosa para la detección (no para el diagnóstico) son los “Cuestionarios de Rogers de altas Capacidades” que han sido adaptados al español por el profesor Javier Turón y de los que se puede tener más información para su uso gratuito para educadores, profesorado y madres y padres en el siguiente código QR:



Hasta hace algunos años se tenía una visión psicométrica de las Altas Capacidades; los modelos que intentaban explicarlas veían la capacidad como algo fijo, estable, simple, que se podía evaluar asociándolo a una puntuación.

Este modelo ha evolucionado a un enfoque multidimensional. No sólo es preciso medir la capacidad con pruebas estandarizadas, hay todo un conjunto de informaciones relacionadas con la capacidad y por tanto necesitamos maneras y fuentes de información diferentes. Se hace preciso tener en consideración a familias, educadores, docentes u otros que sean agentes relevantes en el contexto en el que específicamente se desenvuelven los sujetos.

¿Qué hacer ante niños/as y jóvenes con Altas Capacidades?

Si nos encontráramos un/a niño/a o joven con las cualidades de un deportista de élite, o de un compositor o escritor ¿Qué haríamos?

A buen seguro nos parecería que la mejor respuesta se orientaría a tratar de enfrentar al/la niño/a o joven a niveles de reto adecuados, a un continuo y planificado proceso de superación con un acompañamiento educativo basado en el conocimiento, pertinente y emocionalmente responsable.

Se trata consecuentemente de planificar responsablemente el éxito de las personas, su capacidad para desplegar todas sus potencialidades y el desarrollo de su talento en un momento evolutivo determinado.

¿Dejaríamos que un determinado potencial se desarrollase por sí mismo en soledad, o al igual que todos y todas las personas, se necesitaría trabajar fortalezas mentales y emocionales, mejorar su técnica, recibir una devolución, trabajar en una o más direcciones específicas?

Nadie sin ser acompañado por orientadores, profesores, educadores, por su familia y amigos puede desarrollar todo su potencial. Tampoco parece lógico frenar su avance por el mero hecho de que sea un/a niño/a o joven como son niños/as o jóvenes sus iguales.

La UNESCO aconseja el desarrollo de estrategias dinámicas para responder de forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidad para enriquecer el aprendizaje. *De las Altas Capacidades al desarrollo de todas las capacidades*, podríamos concluir como aporte a la calidad de la educación y del sistema educativo.



Lo que no debemos hacer en el ámbito de la educación de un niño es “no hacer nada”.

Las teorías implícitas que se manejan comúnmente, construidas como se ha señalado a partir de pre-juicios y estereotipos, y que son habituales en el contexto educativo, influyen en la percepción y comportamiento hacia los/as niños/as con Altas Capacidades y ello impacta en las oportunidades educativas de estos últimos.

La construcción del concepto de inteligencia y las Altas Capacidades

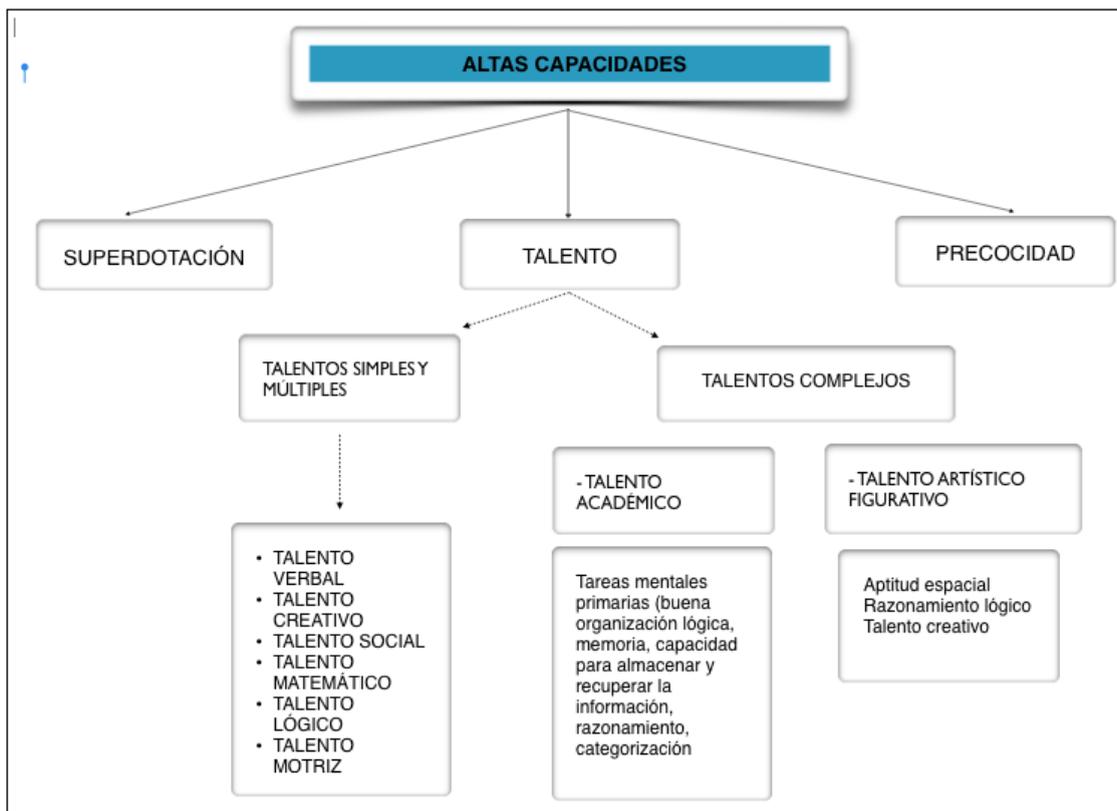
La comprensión de la Alta Capacidad basada en un cociente intelectual (parecía haber un determinado consenso en torno al CI 130, que era modificado por algunos a 140, y por otros a 120 ó 116, si se tienen en cuenta factores ambientales) parece cuestionada por las teorías más actuales sobre la naturaleza de la inteligencia humana.

Es por ello debemos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La persona es una persona con Altas Capacidades a lo largo de su desarrollo, a lo largo de su vida.
2. Las Altas Capacidades no implican necesariamente un alto rendimiento académico.
3. Las capacidades deben desarrollarse para que puedan expresarse.
4. Este funcionamiento intelectual se puede relacionar, si se desarrolla, con la capacidad potencial de gestión compleja de la información y del aprendizaje (metacognición) o en la creatividad entendida en un sentido amplio.
5. Las Altas Capacidades se manifiestan durante el desarrollo también a partir de unas características emocionales y sociales que debemos comprender desde la diversidad y a las que debemos atender desde cualquier intervención educativa.
6. Las dimensiones cognitiva, emocional y social se afectan unas a otras. Necesitamos una comprensión integral y dinámica para proporcionar una intervención educativa que busque un desarrollo en equilibrio para el bienestar emocional y el desarrollo del talento.
7. Es de extraordinaria importancia, en cualquier intervención educativa, proporcionar retos cognitivos adecuados, planificados y eficientes porque el desarrollo cognitivo impacta en el desarrollo socioemocional.

Si tenemos en cuenta todo ello, podríamos clasificar a las Altas Capacidades de la siguiente manera:

Fig. 1. Clasificación Altas Capacidades



Aunque hacer un recorrido de cómo la construcción del concepto de inteligencia ha evolucionado paralelamente al de sobredotación intelectual excede a los propósitos de este texto, sí podría ser interesante hacer referencia a algunos autores para hacer una aproximación que contemple la complejidad y riqueza de las Altas Capacidades.

Para ello podríamos situarnos en el momento en que se introducen factores motivacionales, emocionales y ambientales para su comprensión, sin cuestionar el alto rendimiento como indicador inevitable.

Debemos citar a Marland (Altas Capacidades y Talentos, 2016) que propuso a esta población como alumnado con necesidades educativas específicas y motivó una serie de esfuerzos por elaborar estrategias de atención para desarrollar las potencialidades de niños, niñas y adolescentes.

El Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (Tourón, 2020) integró una capacidad intelectual por encima de la media, un compromiso-persistencia (vinculado con la motivación) observable y constatable en la tarea, y la evidencia de una alta creatividad entendida en un sentido multimodal. En términos gráficos la alta capacidad se trataría de un espacio de intersección en la que se dan estos tres componentes.

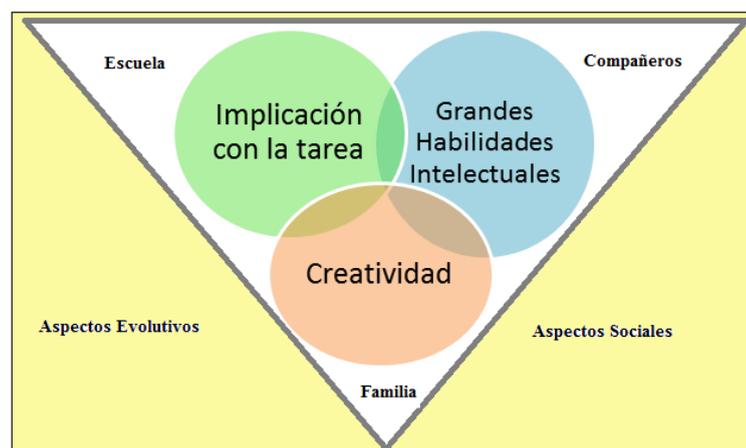
Fig 2: Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli



Para Renzulli la superdotación requiere de la articulación adecuada y equilibrada de componentes intelectuales (inteligencia y creatividad) y no intelectuales (voluntad, motivación, compromiso e implicación en la tarea), lo que permite predecir un mayor porcentaje de prevalencia en la identificación y diagnóstico de niños y adolescentes con Altas Capacidades. Aparecen aquí claramente ya señaladas coordenadas socioemocionales en interacción dinámica con las intelectuales.

Franz Mönks expandió el modelo de los tres anillos de Renzulli al incluir factores ambientales como la escuela, los compañeros y la familia como potenciadores (¡o inhibidores!) del desarrollo de la alta capacidad intelectual (Mirandés, 2001).

Fig 3: Modelo de Franz Mönks

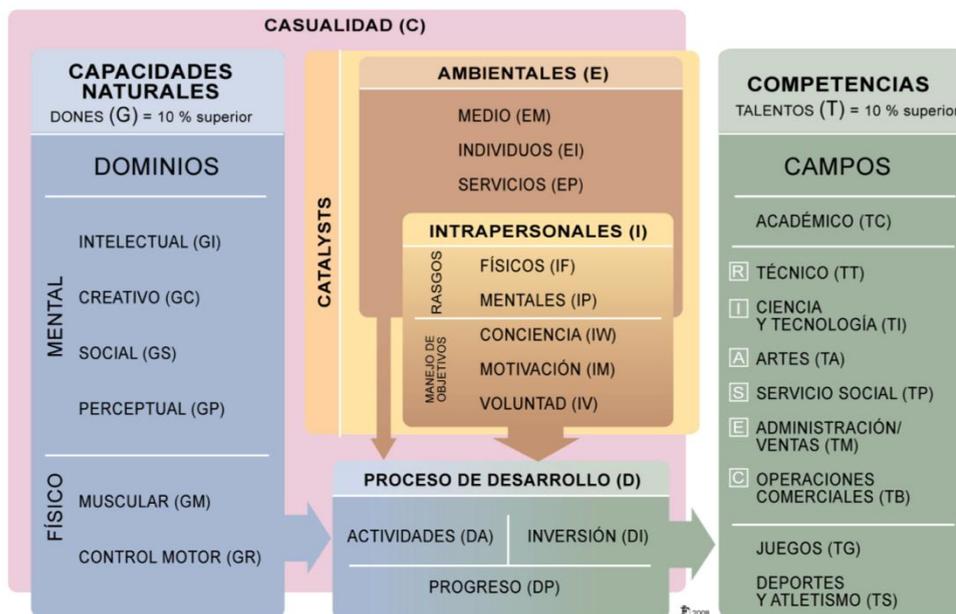


El *Modelo Diferenciador* de François Gagné diferencia dotación y talento. Con dotación referiríamos a habilidades naturales genéticas y que se expresan espontáneamente en al menos un dominio (Medina, 2022).

Por talento, a destrezas o habilidades desarrolladas sistemáticamente. El talento para Gagné sitúa a la persona altamente dotada intelectualmente dentro del 10% superior del grupo de personas de su misma edad que han cultivado ese campo o actividad y podría

manifestarse en diversas variadas áreas: intelectuales, creativas, socioafectivas y sensoriomotoras (Meza y Lazarte, 1993).

Fig 4: Modelo Diferenciador de François Gagné



Una conclusión que se deriva inmediatamente es que para convertir aquello que es espontáneo en talento es preciso que intervengan:

- Factores cognitivos (nivel, adecuación y pertinencia del reto)
- Factores emocionales (motivación, interés, autoconfianza, expectativas, esfuerzo continuado o mentalidad de crecimiento)
- Factores ambientales (personas, lugares, intervenciones educativas y hasta el efecto del azar) que impliquen espacios de aprendizaje, capacitación y práctica sistemática.

Disfrutar de determinada/s aptitud/es sería condición necesaria pero no suficiente para el pleno despliegue de esa/s determinada/s capacidad/es. No nos parecería tan incuestionable en este punto la relación entre altas capacidades y rendimiento.

Los modelos de Renzulli y Gagné han influido enormemente en las maneras de entender las Altas Capacidades y de atender a la necesidad de intervenciones específicas.

La teoría de Robert Sternberg, a través de su Teoría Triárquica de la Inteligencia, distingue tres patrones generales de sobredotación: analítica, creativa y práctica. Para Sternberg considera que no hay evidencia que indique que las personas con dos patrones de alta capacidad sean más exitosas que aquellas con uno o tres patrones (Quiles y Lozano, 2020).

Según Sternberg, el éxito óptimo en las personas con Altas Capacidades depende de la interacción entre la persona, la tarea y el ajuste cultural.

En suma, la capacidad y la oportunidad requieren además perseverancia, constancia, trabajo, afán de superación, resiliencia, humildad, capacidad de actuar junto a los otros e implicarse en la posibilidad de poder aportar activamente.

Pfeiffer designa a este conjunto de atributos como *fortalezas del corazón* (Tourón, 2019). Estas fortalezas se desarrollan cuando nos enfrentamos a retos que activan nuestro potencial, motivación e implicación. Sin un reto a la altura de su capacidad, el niño crece inseguro de sus capacidades, temeroso de fallar y, por tanto, de salir de su zona de seguridad. Sin reto estas capacidades no se “ejercitan” y, por tanto, no se desarrollan. Serán potenciales capacidades ineficaces personal y socialmente.

El modelo comprensivo de las Altas Capacidades queda así pues construido, a su vez, por estos tres modelos principales (Renzulli, Gagné y Pfeiffer) que convergen en una comprensión como proceso de desarrollo y transformación de la capacidad natural en destreza, logro o talento, en la que el entorno y los factores personales tienen una elevada influencia.

En paralelo a estos modelos, otros incorporan una mayor complejidad. Así, Silverman, Roeper o Hollingworth conciben las Altas Capacidades como una mayor capacidad para percibir y razonar que a su vez dotaría al individuo de una serie de cualidades emocionales, sensoriales y afectivas que pondrían en escena una forma singular de ser y estar en el mundo.

Esta forma de alejarse para mirar con más perspectiva toda la complejidad no impugna las teorías antes citadas, aunque sí las replica desde la consideración de que las Altas Capacidades son constitutivas del individuo, independientemente de ser transformadas en logros. Las Altas Capacidades serían, además, potencialidades para toda la vida, por lo que cabría así también hablar de “adultos con alta capacidad” y “sistemas de altas capacidades”.

C - El diagnóstico y sus alrededores.

Muchas de las afirmaciones que se expondrán en este epígrafe se entenderían y admirarían inmediatamente. Sin embargo, debido a las razones ya señaladas sobre los modelos comprensivos de las Altas Capacidades parece importante hacer algunas consideraciones en torno al diagnóstico y sus alrededores.

Niños, niñas y adolescentes con diferentes capacidades requieren diferentes estrategias y medidas educativas. También esta afirmación parece inmediata para una sociedad que trata la diversidad desde un modelo inclusivo.

Escribe Turón (2012):

“Una persona con un valor determinado en un test de capacidad convenimos en pensar que será de alta capacidad cuando empieza a necesitar una atención diferenciada respecto a su grupo de compañeros, porque a medida que su capacidad se aparta de la media, el desajuste que se produce entre su aprendizaje y sus necesidades educativas, en general, comenzarán a diferir de las del grupo del que forma parte.

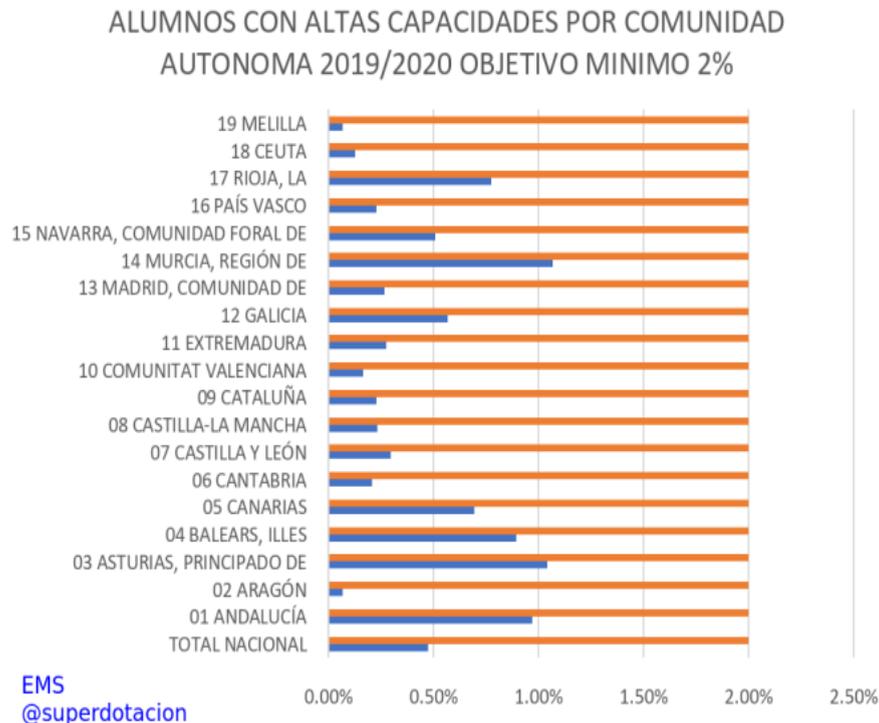
Pero cabría preguntarse, ¿qué porcentaje de la población tiende a diferenciarse de la media en torno a la cual se concentran las diferentes normalidades? ¿se diagnostican las Altas Capacidades en exceso para cubrir la indefinición de otros diagnósticos?

El informe Marland señala 3-5% como prevalencia mínima ya superada por la investigación más actual; Gagné habla del 10% superior en dotación; Renzulli llega a situarse entre el 15-20%.

En el *Informe Nacional sobre la educación de los superdotados* del año 2022, escribe Carmen Sanz Chacón: “Según las estadísticas más recientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el curso 2019/2020 sólo tenemos identificados 39.173 alumnos de altas capacidades, de los 8.286.603 alumnos en total escolarizados en nuestro país, lo que representa un 0,47 % del total.

En consecuencia 126.559 estudiantes superdotados están escolarizados en nuestro país y no están recibiendo apoyo educativo específico, con lo que, muy posiblemente, un 50% de estos alumnos estarían engrosando las cifras de fracaso escolar según los estudios del propio Ministerio”.

Fig 5: Informe Nacional sobre la educación de los superdotados del año 2022
(Chacón, 2022)



Faltan muchos niños y niñas por identificar y diagnosticar y a los que dar una respuesta inclusiva, urge hacerlo por su propio interés y el de sus familias y por la calidad de un sistema educativo, que además de llevar a efecto su función de reproducción social, nutra también a la sociedad de opciones de futuro.

Como dice el profesor Turón, la fuga de cerebros empieza en la escuela. Y como podríamos añadir aquí, que el talento se potencie con el mejor bienestar emocional posible para que cuando los jóvenes de hoy estén en la plenitud de su madurez sepan anclar su particular rosa de los vientos en el mundo que tengan que vivir.

Muchos jóvenes con Altas Capacidades han sido diagnosticados tardíamente después de años en los que en muchos de los casos se han producido situaciones académicas y socioemocionales desadaptadas, cargadas de estrés, sin respuesta por parte de una escuela inclusiva que continúa replicando en no pocas ocasiones los mismos criterios recurrentes de intervención e idénticos mensajes simplificadores que los adolescentes tienen que gestionar cognitivamente y emocionalmente.

Muchos niños, niñas y adolescentes ven comprometidas cada día sus posibilidades de desarrollo cognitivo y su bienestar socioemocional en el marco de una escuela que considera la inclusión educativa como principio fundamental.

Habría que añadir un aspecto más desde un enfoque de género. La forma de gestionar socioemocionalmente, de afrontar ese sentirse diferente y no exponerse, tiene también su

correlato de género: las niñas han sido menos diagnosticadas que los niños, como consecuencia de sus diferentes estrategias de afrontamiento para no poner en trance la aceptación de su grupo de iguales.

La importancia del diagnóstico

Pero ¿por qué es importante este porcentaje? Porque en el momento en que un adolescente necesite medidas educativas diferenciadas, en tanto que tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, si no encuentra una respuesta educativa sistemática y bien informada, esas NEAE no serán atendidas y se incrementan las posibilidades de desajustes socioemocional.

Debemos enfatizar la responsabilidad y el protagonismo que el sujeto tiene en su propio desarrollo personal que constituye también un aspecto en el que educar. El desarrollo de la capacidad y el talento es un proceso de vida y para toda la vida.

Un mayor porcentaje de niños y adolescentes diagnosticados con Altas Capacidades significaría proporcionar sin demora una respuesta pertinente educativamente que, en consecuencia, incluyera los recursos de apoyo para el bienestar y el éxito académico.

Padres y madres no debieran tener que superar el trauma de un diagnóstico indeseado, sino situarse en toda la potencialidad de desarrollo de su hijo o su hija, pero también demandar como usuarios de la educación, en una escuela inclusiva, una respuesta educativa necesaria y adecuada.

La expresión “salir del armario” -“Mi hijo tiene una alta capacidad ¿se lo digo?”-podría sernos de utilidad haciendo un paralelismo válido respecto a la importancia social que tiene para las personas visibilizar las diferencias, si queremos que efectivamente la diversidad sea una oportunidad de riqueza en el ecosistema escolar pero también en la sociedad misma. Que haya niños y niñas que no se vacunen, no significa que los protocolos de vacunación no sean necesarios para la salud comunitaria, o que esos mismos niños no estén protegidos gracias a la vacunación extensiva del resto de la población.

El desarrollo cognitivo de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades y algunos estereotipos.

Las personas con Altas Capacidades tienen un funcionamiento diferente en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendi-

ces típicos. Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacenan la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente.

Así pues, las Altas Capacidades son multidimensionales (cognitiva, emocional y motivacionalmente) no sólo a nivel cuantitativo, sino sobre todo en su funcionamiento, pues implica una diferencia cualitativa significativa.

Las Altas Capacidades son un potencial, lo que implica la posibilidad de ser desarrolladas. De lo contrario, como ha quedado dicho, son capacidades estériles personal y socialmente. Hablamos de la articulación y sinergia de factores cuantitativos y cualitativos (complejidad) y no únicamente como un solo índice psicométrico.

Los diferentes recursos cognitivos presentan la capacidad de funcionar a un elevado nivel si se desarrollan gracias a una organización rica y compleja de estructuras, neuroconectividad y funciones.

Variables extraordinariamente relevantes para este desarrollo son: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación.

Las diferentes capacidades se hallan en combinación. Las Altas Capacidades se encuentran en la confluencia de la cognición (inteligencia e imaginación), con los factores emocionales y motivacionales (afecto, sensibilidad, empatía, intereses y motivación).

Para lograr niveles potenciales de productividad se requiere su interacción.

Las Altas Capacidades no equivalen a alto rendimiento: debemos entenderlas como capacidad y potencial para poder lograr un mayor rendimiento si se ponen los medios para un adecuado desarrollo.

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades implica el conocimiento de la interrelación permanente de los procesos emocionales y motivacionales con el sistema cognitivo, de ahí la importancia de un desarrollo en equilibrio y con bienestar emocional.

El comportamiento adaptativo del ser humano transcurre en la vida cotidiana. Para poder actuar de forma inteligente en el mundo el individuo necesita desarrollar y servirse de recursos cognitivos que le permitan procesar adecuadamente los datos de su medio y tomar decisiones que se ajusten a sus necesidades. Muchos de estos datos no son físicos ni materiales, sino psicológicos: son las otras personas.

Cobra sentido abordar la mitificación y falsas creencias de las Altas Capacidades porque constituyen la base sobre las que se construyen muchas interacciones que suponen un factor de riesgo exógeno para niños y adolescentes, pero también porque sustentan los

paradigmas sobre los que se justifican intervenciones y juicios que reducen las oportunidades de bienestar y nos alejan de la inclusividad como desiderátum educativo.

Las vivencias que se experimentan cotidianamente denotan que un número significativo de niños y adolescentes con Altas Capacidades viven situaciones de riesgo para su bienestar psíquico y experimentan junto a sus familias un alto grado de sufrimiento que pone en juicio la extensión de la inclusividad en el sistema educativo formal.

¿Son las Altas Capacidades completamente innatas o únicamente fruto del esfuerzo o de alguna otra causa?

La estructura neurobiológica que sirve de soporte funcional a las Altas Capacidades es una base genética, sin embargo, como ocurre para todas las capacidades, el ambiente delimita el grado de desarrollo y despliegue que alcanzarán los potenciales del ser humano.

Si la dotación genética fuera condición necesaria y suficiente no tendríamos las tasas de dificultades en el desempeño académico o incluso de fracaso para alcanzar niveles universitarios en la población con Altas Capacidades.

Tener que esconder lo que se es, ante las expectativas de lo que *no se es*, constituye una fuente persistente de estrés.

Insistamos en ello. Las Altas Capacidades no equivalen a alto rendimiento. “La superdotación no es rendimiento. Por ello es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no de alta capacidad” (Instituto Internacional de la Altas Capacidades, 2012).

Por otra parte, cuando el grado de implicación en la tarea es moleestamente incisivo – frecuentemente, no obstante, el modelo de intervención educativa los hace finalmente aparecer como indiferentes e incluso indolentes como estrategia de afrontamiento- es la propia alta capacidad con la que niños y adolescentes nacen la que les hace poner un alto grado de motivación y esfuerzo.

No son alumnos y alumnas que pretendan cuestionarlo todo para entorpecer el clima del aula, para cuestionar al profesorado o hacer juicios sobre determinadas cuestiones que no siempre son entendidas. Tampoco, un peculiar sentido del humor o juicio moral, significa recurrentemente un desafío a la autoridad.

Ninguna de las teorías de los autores que sirven como eje para la comprensión más actual de las Altas Capacidades identifica el alto potencial en relación al alto rendimiento. Por el contrario, todos ellos insisten en la necesidad de que es el entorno, es decir, la escuela y su educación en general (familia y otras experiencias socioeducativas), las que

deben aportar las oportunidades, experiencias y herramientas necesarias para que este potencial elevado se transforme en logro, al tiempo que trabaja las fortalezas personales del individuo.

Nuestro proyecto nace de la tesis de que un mayor bienestar socioemocional está en la base de revertir estas consideraciones.

La alta capacidad no implica, como explican See Tan, Kian Tan y Surendra necesariamente buenos logros académicos, ni siquiera participación e implicación en el proceso de aprendizaje (Neihart, 2019).

Según el Dr. Benito López Andrade en las Investigaciones publicadas en el libro-informe del Ministerio de Educación “Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades” (MEC, 2.000) establece a fecha de esta publicación que “el 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35% y un 50% se hallan en el fracaso escolar”. Estas cifras nos parecerían insoportables para cualquier colectivo.

Carmen Sanz (2020) en la introducción del Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España 2020, dos décadas más tarde, expresa respecto a las cifras que informan actualmente de los mismos aspectos: “muy posiblemente, un 50% de estos alumnos estarían engrosando las cifras de fracaso escolar según los estudios del propio Ministerio”.

El bajo rendimiento puede deberse a un amplio rango de cuestiones intrapersonales, como depresión, ansiedad, perfeccionamiento, ira, baja autoestima, estrategias inadecuadas, inmadurez social, que interfieren con el aprendizaje y la autorregulación (Reis y McCoach, 2002).

Se ha considerado, en consecuencia, que el menor rendimiento académico está relacionado con la falta de un grado deseable de bienestar socioemocional (Barrios y Martha, 2016). Existe una fuerte relación entre niveles elevados de bienestar emocional y rendimiento académico de cualquier alumno independientemente de sus capacidades.

Un estudio dirigido a estudiantes de secundaria puso de manifiesto que el bajo rendimiento académico en el alumnado con Altas Capacidades se asocia con bajos niveles autoeficacia, expectativas de logro y autorregulaciones (Ritchotte, Matthews y Flowers, 2014).

Que los adolescentes con Altas Capacidades interioricen que la alta capacidad es algo fijo, en lugar de un potencial que debe ser desarrollado, puede conducirles a mostrar comportamientos que autobloquean las oportunidades de éxito. Las constelaciones de creencias y comportamientos emergen e interactúan con factores contextuales y con los agentes de socialización en los modelos de bajo rendimiento (Snyder y Linnenbrink-García, 2013).

Además de los factores de naturaleza psicológica, Stoeger y Ziegler (2012) hallaron que un déficit en el desarrollo motor fino predecía puntuaciones de rendimiento y persistencia más bajas.

Staudt y Neubauer (2006) encontraron evidencias, a partir de un estudio neuropsicológico, de un alto patrón de funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes con Altas Capacidades, aunque presentaran bajo rendimiento en su desempeño académico.

Los estudios emergentes en el campo de las neurociencias han encontrado evidencias de diferentes patrones de activación cortical cuando se compara alumnos/as con Altas Capacidades con bajo rendimiento y otros/as alumnos/as con bajo rendimiento. Estos patrones de activación difieren según el sexo y las capacidades cognitivas (Staudt y Neubauer, 2006).

Escriben See Tan, Kian Tan y Surendra (Neihart, 2019): "Vale la pena que padres y profesores estén pendientes del desarrollo motor fino y que promuevan de forma consciente una mentalidad de crecimiento, así como vigilar que el entorno de aprendizaje ofrezca un adecuado nivel de reto cognitivo. Un esfuerzo coordinado por fortalecer las estrategias cognitivas como la autorregulación, estrategias de aprendizaje, y habilidades metacognitivas podrían fomentar la motivación intrínseca y aumentar la autopercepción académica, lo que aumentaría la autoestima y disminuirían los riesgos de bajo rendimiento".

Finalmente, además de involucrar a los estudiantes con Altas Capacidades en tareas complejas, abiertas e intelectualmente retadoras, los profesores deberían aportarles andamios para el desarrollo de habilidades sociales y académicas clave y forjar una relación positiva con el estudiante para facilitarle un entorno de aprendizaje seguro y fiable.

¿Las altas capacidades se despliegan en todas las áreas de funcionamiento cognitivo?
¿Los jóvenes con Altas Capacidades tienen recursos intelectuales, emocionales y sociales para alcanzar su desarrollo por sí mismos? Y si esto fuera así, ¿una atención específica en la escuela al alumnado con Altas Capacidades es una intervención elitista y va contra el principio de igualdad de oportunidades?

Este es un aspecto que debe tenerse en cuenta para evitar crear expectativas poco realistas sobre las personas, que les lleven a tener un sentimiento de fracaso o frustración. Entraríamos aquí en el terreno de las percepciones de autovaloración.

Sería más adecuado hablar de perfiles de competencia, dado que los niños y adolescentes con Altas Capacidades raramente destacan en todo el conjunto de dominios académicos. En general tienden a destacar de una forma más clara en un dominio específico a medida que avanzan en edad. Pueden, incluso, desplegar una alta capacidad en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra.

Sin apoyos educativos específicos una mayoría de niños y adolescentes con Altas Capacidades difícilmente pueden alcanzar su desarrollo por sí mismos. Según Turón (2012):

El nivel de reto intelectual que los programas regulares suponen para los alumnos de alta capacidad es tan escaso que difícilmente pueden cubrir sus expectativas y necesidades intelectuales. Ello conduce, muchas veces, a un progresivo desinterés por la escuela, a pautas de conducta desadaptativas y, en no pocas ocasiones, a pereza intelectual.

La valoración que niños y adolescentes hacen de sí mismos a partir de la construcción de su autoconcepto y de la valoración social es crucial para un desarrollo integral y equilibrado.

Todas las personas tienen sus propias capacidades, claro está, de ahí que cualquier intervención que proporcione bienestar para un mejor desarrollo de todas las capacidades individuales sería deseable.

Otra de las tesis que subyacen a este texto es la de que cuanto es pertinente para el alumnado con Altas Capacidades es aplicable al conjunto de sistema educativo en aras de la calidad educativa, aunque cobren su relevancia específica para las altas capacidades.

Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas capacidades, como tampoco todas las discapacidades demandan los mismos apoyos técnicos y organizativos.

El alumnado con Altas Capacidades, como se ha dicho, presenta una gran diversidad, también en sus capacidades. La alta capacidad crea unas necesidades específicas de apoyo educativo, al igual que las discapacidades o las dificultades de aprendizaje.

La escuela está diseñada para atender al alumnado a partir de estándares medios. En la medida que un alumno o alumna se desplace de la norma, la capacidad del programa estándar para responder a sus necesidades necesitará de correcciones para ajustarse a las características individuales.

Si un alumno demanda una propuesta acelerada o cualitativamente distinta, debería recibir una respuesta ajustada a sus necesidades. Esto es válido para todo el alumnado, pero para aquel con Altas Capacidades también, tanto con un nivel de desempeño proporcionado a sus capacidades, como con hándicaps socioemocionales que no le permitan desplegar todo su potencial en desarrollo.

Una escuela inclusiva busca la equidad, no la homogenización. La igualdad de oportunidades debe entenderse como la oportunidad de acceso a todos los recursos necesarios para que cada sujeto pueda desarrollarse plenamente. Es la escuela la que debe dar una respuesta al sujeto con necesidades específicas, sean cuales sean esas necesidades de apoyo educativo.

D - Desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades.

<<Las emociones son el alma y el corazón de la superdotación. Cuando miramos a los ojos de niños y adultos superdotados vemos sus almas. Recibimos su mensaje. La superdotación existe en el corazón y en el alma. Es principalmente en el área de las emociones en donde los superdotados se diferencian más de los demás. Las necesidades emocionales de los superdotados surgen de su mayor conciencia cognitiva que se traduce luego en una profunda sensibilidad. Entienden desde el principio cuánto duele una herida y aprenden a evitarla teniendo extremo cuidado. >> Annemarie Roeper

Escribámoslo inmediatamente. El desarrollo de las capacidades y de su potencial es uno de los factores determinantes del bienestar emocional de niños/as y jóvenes con Altas Capacidades, de igual manera que pueden serlo otros factores para otras personas.

Las emociones y los pensamientos interactúan constantemente, y se forman conjuntamente; esto es, cognición y emoción son procesos continuos e interconectados. Los procesos emocionales pueden impedir la concentración de los procesos reflexivos de la corteza cerebral.

En el cerebro, el proceso de percepción es independiente del proceso de evaluación de su significación. El cerebro puede comenzar a evaluar el significado emocional antes de que los mecanismos de la percepción hayan terminado de procesar el estímulo. Este hecho será de enorme importancia para comprender por qué se producen determinados aspectos como la impulsividad o los bloqueos a partir de pensamientos y creencias.

Toda nueva información o aprendizaje, en general, envuelve un contenido emocional o está asociado a un contexto emocional. En situaciones de estrés, confusión, ansiedad o miedo, el cerebro minimiza sus funciones y disminuye la capacidad cognitiva.

Un factor emocional importante es la autoestima positiva sin la cual no es posible esperar logros ni aprendizajes efectivos.

Las estructuras cerebrales que median en los estados emocionales están implicadas en los procesos cognitivos. La información implica el paso de impulsos de neurona a neurona y de región a región.

La emoción y la cognición se construyen mutuamente en el proceso evolutivo. Piaget ya concluyó en sus estudios evolutivos que las operaciones emocionales son isomórficas evolutivamente a las operaciones cognitivas que explican la inteligencia humana.

En el procesamiento de la información existen dos canales: de una parte, el estímulo externo llega a la amígdala directamente desde el tálamo; de otra, el mismo estímulo puede llegar al núcleo amigdalino a través del córtex cerebral.

La vía directa tálamo-núcleo amigdalino constituye una ruta de transmisión más corta y más rápida, no obstante al no entrar en el córtex cerebral el impulso no se beneficia del procesamiento cortical produciendo una interpretación burda e imprecisa del estímulo. Esta vía directa permite y provoca una respuesta rápida al estímulo, pero a la vez exime tanto de la información reflexiva como de la conciencia plena. Son las que llamamos respuestas o conductas impulsivas.

Resulta fundamental activar la vía cortical mediante el entrenamiento en el camino inverso que constituye la educación de los procesos emocionales, para favorecer conductas intervenidas por las funciones más elevadas del cerebro ya que la acción del córtex cerebral permite evitar respuestas inadecuadas. La Educación Emocional evitará situaciones en las que las señales mandadas desde el córtex cerebral al sistema límbico sean demasiado débiles, así como la activación simultánea de la amígdala y el córtex cerebral sin estímulo externo (ansiedad, estrés). Aquí radica la importancia de educar procesos de *atención al presente y al ahora*.

La motivación es un potencial que se manifiesta en la emoción. La motivación puede derivar en el nivel de actividad que deberá producirse en un momento determinado para hacer posible un adecuado funcionamiento del organismo. La función de la motivación, en el nivel de actividad cognitiva, es suscitar procesos cognitivos que permitan el ajuste y la adaptación del sujeto: el aprendizaje.

En suma, cuánto aprendemos es influenciado y organizado por las emociones; el aprendizaje se realiza por el desafío y es inhibido por la amenaza. Cada cerebro se organiza de forma única. Todos tenemos la misma multiplicidad de sistemas, pero todos somos diferentes.

Repasemos ahora lo escrito a partir de la siguiente afirmación referida al ámbito de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales (o de la diversidad en general, pues esto es escalable a todos los niños, niñas y adolescentes) para dotar de toda su importancia a la Educación Emocional para una escuela inclusiva y para la tan traída y llevada calidad de la Educación:

Si los nuevos modelos comprensivos sobre las Altas Capacidades las caracterizan como fenómenos multidimensionales de la persona (cognoscitivos, emocionales y motivacionales) las Altas Capacidades se encontrarían en la confluencia de la cognición con los factores emocionales y motivacionales de tal modo que para lograr niveles de productividad se requiere de la interacción de estos factores.

Pero volvamos a hacer el camino que de las Altas Capacidades nos llevan a repensar el desarrollo de todas las capacidades. Más que la forma de procurar los medios para un desarrollo armónico del potencial para el caso de las Altas Capacidades, deberíamos en consecuencia atender a lograr un acompañamiento educativo, tanto en el contexto Formal como en el No Formal, que busque una educación de calidad para todas las personas.

Se pueden diferenciar dos hipótesis estereotipadas habituales sobre las Altas Capacidades:

1. La hipótesis de la armonía: niños/as y jóvenes con Altas Capacidades son superiores en casi todos los dominios.
2. La hipótesis sobre la falta de armonía: las Altas Capacidades implican un comportamiento social desadaptativo y problemas socioemocionales.

Las fortalezas del corazón

Las investigaciones de Pfeiffer han determinado tres rasgos que impactan en el bienestar emocional y que determinan un desarrollo adecuado de las Altas Capacidades:

1. Inteligencia emocional
2. Habilidades sociales
3. Fortalezas del carácter o de la personalidad

Las fortalezas del corazón se conciben desde la psicología positiva como una herramienta conceptual que contribuye a construir capacidad de resiliencia entre los niños.

Michell Rutter lanzó un desafío: si queremos formar esta resiliencia tenemos que atender a sus aptitudes sociales y emocionales.

Resulta de gran utilidad para el propósito de este texto introducir este factor doble de las fortalezas de la mente y de las fortalezas del corazón. Con el colectivo de niños/as y jóvenes con Altas Capacidades debemos tener en cuenta su bienestar subjetivo.

La investigación de Pfeiffer concluyó en la necesidad de estudiar:

- La expresión de las emociones valoradas subjetivamente como subjetivas.
- El compromiso.
- La satisfacción y el sentido de la vida.

En definitiva, ese bienestar subjetivo al que nos referimos.

En un primer momento decidieron centrarse en la inteligencia emocional como factor explicativo de por qué algunos chicos con altas capacidades tenían algún tipo de problema emocional.

Consideraron como hipótesis que la inteligencia emocional sería la respuesta a la pregunta de por qué algunos sujetos con Altas Capacidades tenían algún tipo de problema emocional. En consecuencia, también podía constituir el medio desde el que trabajar estos problemas emocionales.

Pfeiffer reconoce, sin embargo, que no todo pasaba por la inteligencia emocional que procuraba una contribución significativa pero que, sin embargo, había que tener en cuenta otros aspectos que directamente apuntan a las que se han dado en llamar *fortalezas del corazón*:

- Autoeficiencia
- Autoestima
- Resiliencia
- Relaciones con otros amigos u otros iguales

Los constructos psicológicos vinculados al bienestar personal, como la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital refieren a la percepción o evaluación que todo individuo hace de sí mismo. Son, por tanto, conceptos cargados emocional y afectivamente.

Analizar cómo se articulan estas percepciones de autovaloración tiene un gran valor comprensivo debido a los cambios y tareas evolutivas que tienen lugar durante la infancia y la adolescencia que repercuten en la percepción que los sujetos tienen de sí mismos.

La autoestima podemos entenderla como una valoración del autoconcepto que está basado a su vez en la percepción global que el sujeto tiene de sí mismo. La importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, en tanto que afecta la competencia social: cómo se siente la persona; cómo piensa; cómo aprende; cómo se valora; cómo se relaciona con los demás y, en suma, cómo se comporta.

Una autoestima positiva requiere un adecuado desarrollo del proceso de identidad, del conocimiento y la valoración de sí mismo, del sentido de pertenencia, de dominio de habilidades de comunicación familiar y social, del sentimiento de ser útil y valioso para los demás.

Todo esto supone un desarrollo de la capacidad para ponerse metas a corto y largo plazo, y de la conciencia de la propia habilidad y capacidad para lograrlas, así como del valor para realizar el esfuerzo necesario para conseguirlas.

La autoestima es uno de los más eficaces indicadores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Una autoestima positiva favorece un buen ajuste psicológico, lo que a su vez facilita la adaptación social.

La autoeficacia se circunscribe a la autopercepción de la capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir determinados logros o resultados.

Ambas autopercepciones, autoestima y autoeficacia, guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia (motivación intrínseca) del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima. La consecución de objetivos personales contribuye a un mayor grado de satisfacción vital y en consecuencia afecta positivamente al bienestar emocional.

Debemos ir más allá de la inteligencia emocional y trascender a una educación que proporcionase competencias emocionales desde un proceso de interiorización con la propia persona y sus relaciones interpersonales y con el mundo en el que se desenvuelve. Esto es, ir de la inteligencia emocional a la Educación Emocional.

Ya que la inteligencia emocional no explicaba todas las variantes que influían en el desarrollo o el éxito de la población con Altas Capacidades, entonces cabía preguntarse ¿qué otros factores jugaban un papel decisivo?

Desarrollaron entonces un modelo a partir de los tres rasgos citados (inteligencia emocional, habilidades sociales y fortalezas del carácter o de la personalidad) y llevaron a cabo un seguimiento de más de una década a niños/as y jóvenes, padres y docentes con la finalidad de construir una teoría.

Los cuatro elementos vertebradores de la teoría de Pfeiffer son:

- Interpretación de las propias emociones.
- Gestión de la emociones.
- Reconocer las emociones de los otros.
- Herramientas y estrategias para gestionar las relaciones interpersonales y suprapersonales.

El informe PISA, en el marco de las recientes tendencias sobre bienestar emocional, señalaba diferentes factores de riesgo como la privación del sueño, el aumento de los niveles de estrés y presión y las relaciones sociales. Hagamos algunas consideraciones sobre estas últimas al hilo del último de estos elemento vertebradores.

Las relaciones de amistad adquieren una enorme importancia en la adolescencia. Son un indicador de salud psicológica y de buen ajuste, en tanto que suponen recursos y aportan seguridad para hacer frente a situaciones problemáticas.

Los amigos y amigas procuran a los y las adolescentes la oportunidad de pertenecer y sobre ese sentimiento de estar integrados, construir su identidad.

Belén Martínez (2013) de la Universidad Pablo de Olavide sostiene que las relaciones de amistad influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al entorno social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad, en la adquisición de habilidades sociales como el manejo eficaz del conflicto y el control de la ira y de la agresión; para Martínez, esta influencia ocurre porque los amigos, además de formar parte de la pandilla, transmiten las actitudes o los comportamientos normativos de una generación particular (Estévez, E. Martínez B. y Jiménez T).

Escribe Martínez: “Los adolescentes que tienen amigos son más competentes socialmente, más cooperativos, e informan de una autoestima más positiva, se siente valorados por sus amigos y desarrollan sentimientos más positivos hacia sí mismos”.

No obstante, las relaciones de amistad no son únicamente fuente de bienestar y felicidad. La amistad, junto con las relaciones de pareja, es también una fuente de estrés, presión y conflicto, si utilizamos los términos del citado informe PISA. El vínculo de los adolescentes hacia sus amigos los hace también vulnerables emocionalmente. Las relaciones de amistad sostienen las emociones más constructivas, pero también originan enfado, frustración, tristeza y ansiedad.

La Educación Emocional contribuye a proporcionar herramientas, habilidades y recursos para integrarse en el mundo en cada persona desde relaciones interpersonales constructivas y evitando el riesgo de desarrollar comportamientos o relaciones tóxicas que requieran una intervención terapéutica cuando ya no estamos a tiempo de prevenirla.

Consecuentemente, para comprender de forma integral las claves del desarrollo socioemocional para las Altas Capacidades ha de observarse desde la perspectiva de la motivación, entendida ésta como una fuerza que puede llevar, por una parte, a movilizar la conducta, y por otra, actuar como paralizante o bloqueante ante la situación.

Asimismo, la motivación está en intersección con una sensibilidad desbordante estrechamente vinculada a los procesos de socialización que se desarrollan.

Podríamos inferir en este punto que los tres componentes básicos que hacen que el niño y la niña con Altas Capacidades sientan de modo diferente y que explican su particular manera de ser y estar en el mundo son:

- Una elevada percepción de todo cuanto le rodea a través de los sentidos.
- Una elevada sensibilidad hacia lo emocional.
- Una gran conciencia de todo lo que vive.

Sensibilidad: percibir, sentir, comprender

En las personas, el mundo emocional configura la forma de ser y estar en el mundo: resuena en nuestro pensamiento, dirigen las acciones, activan o desactivan nuestra fisiología.

En definitiva, los estudios más recientes de la Neurociencia (Lisa Feldman, Nazareth Castellanos, Francisco Mora entre otros) colocan a las emociones como pieza clave en una comunicación bidireccional entre la mente y el cuerpo: no existimos con nuestras dos realidades por separado, sino que desarrollamos nuestra cotidianidad en esa constante integral.

Es por ello que la comprensión de su complejidad reviste de una importancia vital para aproximarnos al significado que pueden tener para la población de Altas Capacidades.

Así, tanto para ellas y ellos como para quienes pretendemos acompañarlos, hemos de implicarnos conscientemente y ubicarnos desde su emocionalidad para aproximarnos a una vivencia superlativa, aumentada, intensa, desbordante, explosiva y que a menudo sobrepasa el umbral del control que pueden ejercer sobre sí mismos.

Escribe la psicóloga Susana Arroyo Andreu (2018) “Entusiasmo desbordante, desesperación profunda, frustración infinita, soledad ensordecedora, alegría contagiosa, aburrimiento o motivación indomable. Si llegamos a la emoción, el trabajo es fértil y supone cambios profundos, debido a la profundidad e intensidad con que ellos las sienten”.

Esa alta sensibilidad perceptiva como experiencia sensorial amplificadas en lo concierne a sus propias emociones y de quienes le rodean, unida al continuo procesamiento de información que le confiere un pensamiento muy rico por todos los datos que incorpora, tiene un andamiaje iniciado en la etapa temprana de la infancia, el cual será la base sobre la que se cimienta una identidad adolescente.

Si ese niño o joven carece de una adecuada educación para su bienestar emocional, su acción o conducta puede derivar en pérdida de control por el desbordamiento al sentirse sobrepasado, vulnerable y desarmado para poder gestionar consigo mismo y con los demás su experiencia emocional.

Es por ello que esa alta sensibilidad puede hacerles reaccionar frecuentemente de manera súbita y desproporcionada respecto a la población normotípica.

Es por ello por lo que se puede hablar de extrema permeabilidad a las emociones de los demás y a los componentes emocionales de las situaciones, cuya consecuencia visible pueden ser notorios vaivenes anímicos: de la más alegre de las alegrías a la más triste de las tristezas. Algunas consecuencias de este flujo constante de emoción son:



- Susceptibilidad al interpretar las intenciones de los demás.
- Empatía. No solamente como la capacidad de entender el sentimiento ajeno, sino como el poder sentir la preocupación del otro; un exceso de responsabilidad por los demás o involucrarse emocionalmente en asuntos que no le corresponden por edad.
- Elevado sentido de la justicia (desarrollo moral). Necesidad imperiosa de intervenir cuando se ha cometido una injusticia que nada tiene que ver con él.

Esta situación elevada al plano familiar desemboca en la dificultad que encuentran los padres y las madres de los niños y niñas con Altas Capacidades para abordar conductas indeseadas en sus hijos e hijas, ya que suelen encontrarse con una panorámica de complejo abordaje ante el que necesitan recursos y herramientas de los que se pueden encontrar desprovistos: comunicación asertiva, equidad para la evaluación de la situación, una dosis equilibrada de empatía y un sentido refinado de compasión que permitan el acercamiento y tratamiento de la problemática.

Es por ello que, con frecuencia, estos niños y estas niñas se sienten heridos en lo más profundo de su ser y si no encuentran el espacio seguro y de confianza que puede brindar el entorno parental.

Por lo apuntado, es importante que confiemos y validemos las emociones del niño o adolescente con Altas Capacidades, que entendamos que siente de este modo tan rico y tan complejo, ya que esta forma de estar en el mundo, unida a la confianza de su entorno, lo conecta con una energía inagotable, que le hace sentirse útil, valioso y relevante.

Lo contrario, dejarles desprovistos de esa sensación de seguridad y cercanía, inicia una deriva de desconfianza hacia sus hondos sentimientos, lo conecta con un sentimiento de inutilidad y de poca fiabilidad hacia lo que siente que le bloquea o le hace sentir profundamente solo.

El desbordamiento emocional ocurre frecuentemente en las Altas Capacidades a la hora de procesar tanta información emocional y canalizarla correctamente. La carencia de recursos suficientes para abordar un determinado momento o situación provoca la sensación de invasión de unas situaciones que sobrepasan.

Este desbordamiento es un rasgo propio de las Altas Capacidades. Podemos comprender por tanto la importancia del acompañamiento para ofrecerles recursos y darles una salida adecuada.

En esta línea argumentativa, se ha de hacer énfasis sobre el equilibrio que ha de existir entre la vertiente cognitiva y la vertiente afectiva en las Altas Capacidades. Ambas están estrechamente vinculadas y, a menudo, son asincrónicas.

Es lo que Terrassier denominó disincronías.

Destacaremos aquí dos de ellas:

- La disincronía interna o personal es fruto de un desarrollo no acorde entre lo cognitivo y lo emocional. Entender todo no implica saber elaborarlo emocionalmente. Mentalmente pueden entender aspectos que van más allá de lo que pueden entender con su edad cronológica, pero su madurez emocional no ha evolucionado tanto. Esto puede ocasionar bloqueos, sobre todo en la toma de decisiones.
- La disincronía social refiere a unas características que no son propias de su edad cronológica y que suponen una diferencia notable respecto al grupo en cuanto a intereses, habilidades, vocabulario, aficiones... Puede evolucionar en aislamiento respecto al grupo, aunque no siempre si se produce un proceso de acomodación.

En la práctica, la resolución de las disincronías apuntadas (y otras que también fueron reseñadas por este autor), suele conllevar unas respuestas estratégicas de autoprotección, que se evidencian en:

- Extrañamiento al no percibir su diferencia con el resto.
- Se sienten distintos y desarrollan estrategias.
- Se sienten distintos y no consiguen adaptarse socialmente.

Si la alta sensibilidad perceptiva entendida como amplificación sensorial y el desbordamiento emocional son características propias en la vivencia de lo emocional para la población de Altas Capacidades, ¿cómo se resuelve esta complejidad?

La incomodidad que generan esas dos características se suele interpretar como subjetivamente como malestar, hasta dañino para su vivencia emocional. Por ello, la resolución adaptativa habitual suele estar alineada con la construcción de defensas para el control y el freno sobre sus emociones, pasando por alto la posibilidad de gestionarlas.

Este modelo de respuesta puede agravarse en el momento en el que se convierte en la forma habitual de ser y estar en el mundo, es decir, cuando la niña, niño o joven procede así de forma automática: la emoción queda paralizada.

Se imposibilita su expresión de cualquier tipo, se hace inaccesible a cualquier intercambio interpersonal que facilite la comprensión, por ello, se deja de ejercitar el músculo emocional y se bloquea el aprendizaje permanente adherido indisolublemente que ofrecen las emociones.

A su vez, el entorno cercano de sus relaciones (amistades, familia) perciben que la persona ha pasado de sentir mucho a parecer que nada le afecta porque no expresa nada.

Así, en la interacción habitual y cotidiana de un adolescente con Altas Capacidades que ha resuelto su apartado emocional mediante la paralización y el bloqueo, podemos encontrar con:

- Análisis distante de las situaciones, con una marcada intelectualización de la emoción.
- Vivencia rígida de las emociones, y habitualmente, desde los extremos.
- Perfeccionismo, neutralizando la incertidumbre.
- Banalización humorística, reduciendo al absurdo la realidad.

Debemos señalar que muchos niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades desarrollan una conducta bien ajustada al contexto de funcionamiento en el esta conducta debe expresarse (familiar, escolar, social).

Sin embargo, como ocurre con otros aspectos también pueden producirse desajustes dada la manera en que puede desplegarse el desarrollo socioemocional de estos niños, niñas y adolescentes. Estos desequilibrios en el desarrollo (en las dimensiones cognitiva, emocional, afectiva o moral del desarrollo) pueden derivar en conductas menos ajustadas en el funcionamiento, en las relaciones interpersonales o en la identificación con sus pares.

En no pocas ocasiones los jóvenes con Altas Capacidades han desfilado por profesionales de la psicología (de entidades públicas y privadas) que no alcanzaron a decir nada que no fueran “lugares comunes” y recurrentes. El riesgo de patologizar las Altas Capacidades representa una posibilidad que implica consecuencias para los niños y niñas.

Pero es importante entender esta última afirmación de manera constructiva y responsable y dirigida únicamente al interés superior de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades. Así pues, que la justificación a esta reflexión la pongan James T. Webb – Psicólogo; Edward R. Amend - Psicólogo Clínico; Nadia E. Webb – Neuropsicóloga; Jean Goerss – Pediatra; Paul Beljan – Neuropsicóloga y F.Richard Olenchack - Profesor, Psicólogo:

“A fin de diagnosticar desórdenes psicológicos, emocionales o educacionales con precisión, no es suficiente con etiquetar acorde a los comportamientos mostrados por la persona, ya que cada una de estas etiquetas o categorías depende del contexto, y la situación del entorno también debe ser considerada, pues, con demasiada frecuencia, el contexto de estos comportamientos no es examinado durante el proceso de diagnóstico, de manera en que son examinados los comportamientos en sí mismos.

Puede haber diferentes factores detrás del comportamiento del niño superdotado o con talento, y a menos que se examine el contexto, el diagnóstico puede ser impreciso y el tratamiento puede resultar erróneo.

Sólo de esta manera los comportamientos asociados con la superdotación y el talento serán menos propensos a ser considerados patológicos.”

Y ayudarán a intuir la pertinencia y la necesidad de la identificación y el diagnóstico, podríamos añadir.

Algunos problemas de conducta tienen que ver con una forma de ser y estar en el mundo, como ocurre en el ecosistema del aula por ejemplo. Otras veces por la forma de implicarse en el mundo en el que viven, esto es, por un desarrollo moral (de ajuste o desviación a las normas) que les lleva a dar respuestas menos reguladas emocionalmente a lo que subjetivamente se valora como injusto, amenazante, frustrante.

Y de la misma forma que el recorrido de la frustración puede llevarnos (a todos y todas) a desarrollar respuestas agresivas hacia fuera (irá, enfado, impulsividad) y hacia dentro (tristeza, estrés, bloqueos, valoración negativa del concepto de sí), el recorrido de los ajustes que se producen en la conducta debidos a este desequilibrio en el desarrollo pueden expresarse con agresividad –rebeldía y negativa a seguir las reglas establecidas, da muestras de violencia verbal y física- o mediante la pasividad, lo que implica una actitud de distanciamiento respecto del mundo en el que debe participar y relacionarse constructivamente, o desarrollando un sentimiento de indefensión. Muchísima atención a esto último.

Se ha de hacer en este punto una clarificación para evitar interpretaciones inadecuadas: las altas capacidades no son una patología y no son más proclives a padecer trastornos emocionales. Muestran una gran resiliencia y encuentran soluciones creativas a su propio malestar, que canalizan como cualquier otro niño o adolescente, con tristeza, ansiedad, malestar, inquietud, angustia, insomnio, adicción a las nuevas tecnologías...

La diferencia no son los síntomas que padecen, sino su contenido, el origen, lo que los provocó.

La frustración es una respuesta emocional con la que la persona con Altas Capacidades convive de manera que le ocupa mucho esfuerzo y mucho tiempo. La frustración es una emoción que aflora permanentemente. La frustración también se siente con una dolorosa intensidad, tal y como se ha venido apuntando.

Suele tener su origen en el perfeccionismo, faceta ésta en la que la persona con Altas Capacidades suele construir la ejecución de las tareas, el cual tiene un doble filo: por un lado, puede proporcionar satisfacción, pero por otro puede dificultar el avance y el disfrute de aquello en lo que la persona se implica.

Cuando se describen los procesos que se despliegan a partir de la frustración, en no pocas ocasiones se parte de un conjunto ordenado de necesidades (por ejemplo, la pirámide de Maslow) que al no ser satisfechas desencadenan un estado de insatisfacción que se manifiesta en el comportamiento.

Sin embargo, pudiera ser que para comprender la frustración en niños, niñas y adolescentes debemos ir al origen de experiencias más subjetivas y menos organizadas.

La frustración puede desencadenarse en forma de pensamientos que se expresan en una conducta, pero que también van construyendo creencias, expectativas o bloqueos. ¡Cuidado! que estamos iniciando el camino hacia la construcción afectiva –de los sentimientos- de la persona.

Cuando hemos transitado muchas veces caminos en el cerebro para que se canalicen las respuestas a una situación de frustración sin participación de la corteza cerebral (que organiza las funciones superiores como seres humanos) se manifiesta un comportamiento dominado por emociones que producen malestar emocional. Estamos ante situaciones de enfado frecuentes gestionadas por emociones básicas como la ira o la tristeza.

A veces dominamos –o creemos dominar- nuestro mundo desde estas posiciones; convertimos estos territorios en nuestra zona de confort. Pero no debemos olvidar que son territorios ausentes de bienestar emocional por donde es extraordinariamente agotador transitar permanentemente y cuyo tránsito tiene sus consecuencias para niños, niñas y adolescentes.

La frustración paga estas consecuencias en forma de agresividad. De agresividad hacia la misma persona en forma de culpa, baja autoestima, creencias negativas o sentimientos no exentos de sufrimiento; o en forma de agresividad que externalizamos como comportamientos disruptivos (enfado, bloqueo de situaciones, hostilidad, desafío...).

La Educación Emocional nos permite entrenar a nuestro cerebro en orientarse por caminos (y construir redes neuronales gracias a la neuroplasticidad cerebral) para el bienestar emocional, esto es, para relacionarnos y participar en nuestro mundo con felicidad o por lo menos con alegría, para gestionar las presiones de la vida cotidiana o para contribuir a la mejora y/o éxito académico (OMS); educar emocionalmente significa prevenir para la salud además de apostar por una educación para la vida, para todas las dimensiones de la vida.

Si se considera que la autoestima tiene sus pilares basales en la autoconfianza y el autoconcepto, se ha de apuntar pues que la adecuada gestión de la frustración es el punto clave sobre el que edificar una autoestima sólida.

De no proceder de tal forma, podemos encontrarnos, en el ámbito educativo por ejemplo, con alumnado de Altas Capacidades cuyo autoconcepto funciona como barrera limitante para el desarrollo óptimo de sus posibilidades.

En este sentido, se han de mencionar dos factores como elementos indispensables para esta perspectiva sobre la relación entre autoestima y Altas Capacidades:



1. El acompañamiento para la comprensión del error como parte del proceso de aprendizaje, cuya dirección se manifiesta en la ayuda para el autocuidado de la mirada sobre sí mismo, así como hacerle conocedor que habrá más oportunidades.
2. La inclusión educativa alineada con la importancia del diagnóstico e identificación para un mejor conocimiento e intervención de las Altas Capacidades.

A las consecuencias habituales que se puede enfrentar una persona con Altas Capacidades que no ha sido adecuadamente acompañada en las líneas que se exponen, suelen ser:

- De la baja autoestima al autodesprecio.
- Agresividad o culpa.
- Miedo a ser un fracasado.

La cuestión de la identidad es fundamental para comprender el desarrollo y bienestar emocional de los adolescentes con altas capacidades.

Muchos niños, niñas y adolescentes con altas capacidades perciben la experiencia subjetiva interna de sentirse cualitativamente distintos a los demás. Querer estar dentro de la “normalidad” mientras que va reelaborando su pertenencia a un grupo con características específicas y asimilando los estereotipos asociados a sus capacidades, puede llevarlos a expresar sus comportamientos en la dirección de lo que los demás esperan de ellos y de ellas.

La formación y consolidación de la identidad se explican en razón al ajuste entre las tareas evolutivas que cada persona tiene que atravesar durante la adolescencia (desde la infancia a la adultez), la manera en la que se autodefine y los roles sociales que desempeña.

La principal tarea psicosocial del adolescente se concreta en alcanzar su propia identidad.

La autoestima es un factor decisivo en la construcción de la identidad porque condiciona la percepción de inseguridad o seguridad en el sujeto para asumir riesgos y estar motivado para explorar su mundo o por el contrario adoptar una postura inhibitoria.

El nivel de autonomía es el modulador clave del proceso de transición de la adolescencia hacia la adultez y por tanto es un modulador en la formación y consolidación de la identidad personal.

Transitar la adolescencia mediante una Educación Emocional que propicie una autoestima positiva y relaciones sociales saludables contribuirá a la construcción de una identidad personal bien ajustada que pueda prevenir heridas que haya que restañar en el futuro.

Propuesta metodológica

Problema

Los conocimientos que las ciencias neurológicas van desvelando sobre el cerebro así como el nuevo paradigma para la comprensión de las AaCc ponen de manifiesto la **correlación positiva entre bienestar emocional y el funcionamiento cognitivo, por una parte, y por otra el desarrollo positivo de los dominios específicos de la calidad de vida** de los adolescentes en general, y el adolescente con Altas Capacidades en particular.

Por tanto la intervención constituirá una propuesta escalable a desarrollar con adolescentes, si bien está diseñada específica para el caso de los adolescentes con Altas Capacidades.

La mayor parte de los programas de intervención de las administraciones educativas dirigidos a los adolescentes con Altas Capacidades tienen un **enfoque cognitivo** y van dirigidos a la **estimulación del talento**. Sin embargo, ni las capacidades potenciales implican necesariamente rendimiento ni estas potencialidades *en desarrollo* pueden ser entendidas, a la luz de las más recientes investigaciones neurocientíficas, obviando el hecho de que **los procesos afectivos y cognitivos se construyen necesariamente de manera simultánea y conjunta**.

Las características específicas del desarrollo socioafectivo de los adolescentes con Altas Capacidades demandan necesidades específicas de apoyo educativo, que **desborden, incluyéndolos, los programas de estimulación cognitiva** y estén **dirigidos a un desarrollo socioemocional equilibrado de estos adolescentes**.

Objetivos

Con la intervención que se propone se pretende dar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿Puede educarse a los adolescentes con Altas Capacidades para alcanzar un bienestar emocional que optimice sus potencialidades y oriente su toma de decisiones para abrir las mejores oportunidades de futuro? ¿Puede su desarrollo social y emocional característico canalizarse hacia una calidad de vida satisfactoria en el caso de manifestarse determinados factores de riesgo o expresiones de desadaptación?

Los objetivos, pues, de esta intervención que se diseña desde la educación emocional para impactar positivamente en bienestar emocional y la calidad de vida del adolescente con Altas Capacidades son:

1. Desarrollar estrategias de afrontamiento para un mayor bienestar emocional y social que repercuta en el desempeño académico, de manera que el potencial cognitivo en desarrollo de las altas capacidades constituya un soporte para una mejor calidad de vida.
2. Proporcionar un repertorio de competencias emocionales que supongan un soporte de apoyo y protección para los diferentes dominios de la calidad de vida.
3. Estimular el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permitan al adolescente con Altas Capacidades evolucionar hacia una madurez lo más plena posible.

Propósito de la intervención

Realizar una propuesta dirigida a alcanzar un **desarrollo cognitivo, emocional y social** en los adolescentes con Altas Capacidades, escalable a la adolescencia en general, que haga posible que la persona tome **consciencia de sus propias aptitudes**, desarrolle estrategias para **afrontar las presiones normales de la vida**, tenga un **funcionamiento académico productivo** y despliegue todas las **oportunidades de interacción interpersonal y social posibles**.

Consideraciones conceptuales y metodológicas para la intervención.

- Consideraciones conceptuales

Tal y como se ha venido apuntando en los apartados de este manual, la mirada sobre la población juvenil con Altas Capacidades ha de contemplar, necesariamente, recursos, estrategias y habilidades que posibiliten el bienestar emocional para asegurar un desarrollo equilibrado y armónico desde su presente y hacia su futuro.

Así, desde ASEDEM la Educación Emocional es entendida en esta propuesta como un proceso de vida, dirigida al proceso que constituye el curso de la vida de las personas, y que no se agota en su carácter formal, no formal o informal porque se **llena de sentido plenamente por medio de todas las experiencias de desarrollo**. Para ello, es necesario apuntalar los pilares básicos que posibilitan la labor de la Educación Emocional, los elementos esenciales para el trabajo sobre las necesidades socioemocionales de jóvenes con Altas Capacidades, esto es, nos estamos refiriendo a la inclusión en la tarea educativa de las competencias emocionales.

Esto que se propone desde este eje, se postula como fundamento clave y crítico para el acompañamiento eficaz ante las dificultades de índole emocional que atraviesan estos jóvenes. Aspectos contemplados en otros apartados que se refieren a la frustración que

les acompaña modelada por una autoexigencia elevada que irradia desde el perfeccionismo, el rechazo que pueden vivenciar en la relación con su contexto que les abruma emocionalmente en una desorientación sobre su pertenencia que puede desembocar en ira y en una paupérrima autoestima, acuciada asimismo por una disincronía social e interna, son todos ellos elementos de ocupación desde las competencias emocionales.

A partir de estas, se facilita el tránsito hacia una gestión emocional sobre lo que sienten preferente al control que conduce a la paralización y el bloqueo, lo cual les habilita hacia una mejora en la canalización de su malestar emocional, obteniendo así una validación interna que da lugar al autocuidado y abre paso a la resiliencia. Evidentemente, este camino no lo pueden realizar solas y solos, por lo que el tejido socioeducativo ha de ser resonante y coherente a todo ello: sin conexión se hace compleja la creación de un espacio seguro y de confianza que faculte este camino para el bienestar emocional.

Por consiguiente, los módulos que se vertebran más adelante están direccionados al afianzamiento, en el sentido de asimilación e interiorización para la mejora, de esas necesidades emocionales que frecuentan la cotidianidad de las y los jóvenes con Altas Capacidades. De tal forma, en las sesiones de trabajo se va a posibilitar la labor sobre competencias intrapersonales tan importantes como la Autorregulación, Autoestima, el Desarrollo perceptivo y la Consciencia corporal, la Automotivación, el Vocabulario emocional y la Memoria emocional.

En conexión con lo apuntado anteriormente, si los capacitamos para nombrar lo que sienten mediante un léxico emocional adecuado y rico en matices, se enfatiza sobre la consideración que tienen sobre sí mismos, se les da herramientas para esa gestión de lo que sienten y se le saca aprovechamiento a esa dotación natural que poseen para sentir y reconocer en sus propios cuerpos, les estamos ofreciendo nuevos horizontes y posibilidades de expansión personal. En esta misma línea, estas sesiones también abrirán la puerta a la implementación de las competencias interpersonales de hondo calado como la Empatía, Heterorregulación, el Compromiso social, la Escucha activa, Comprensión, Aceptación y Mediación.

Dado que las competencias emocionales son interdependientes y permeables entre sí, esto es, que la habilitación es comunicante, se visibilizará la apertura al mundo interior de las otras personas para con las que construir aspectos como la serenidad conjunta, la intervención favorable y perspectivas renovadas sobre las que actuar, mejorar o plantear. Además, el recorrido no termina aquí, sino que también da inicio o desarrolla con otros matices complementarios la característica tan esencial como el Cuestionamiento reflexivo y, en consonancia con lo anterior, la Compasión con el entorno.

En conjunción con la intención de este proyecto, nos apoyamos asimismo en diferentes aportes significativos y consonantes sobre afrontamiento. En este sentido, Lazarus y Folkman, significaron la importancia de los procesos de afrontamiento a partir de sus investigaciones dirigidas a los factores cognitivos implicados en el estrés y en la emoción. El afrontamiento, tal y como lo plantea Lazarus (*coping*), se entiende como **esfuerzos cognitivos y conductuales que cambian permanentemente para atender a las demandas externas y/o internas. El sujeto afronta los problemas o las emociones**. La finalidad de esta propuesta de intervención es facilitar esas estrategias de afrontamiento para el bienestar emocional y social, comprendiendo ambos en interacción mutua.

En paralelo, “Tal como lo define Lipowsky, el afrontamiento serían las estrategias que pone en juego el individuo ante un problema para mantener su integridad física y psicológica. La capacidad de afrontamiento de una persona depende de su trayectoria personal y de los valores y las creencias que ha ido incorporando con los años. (...) significa hablar de un cambio de pensamiento y actos a medida que la interacción va desarrollándose; (...) contar con estrategias para resolver problemas a medida que vaya cambiando su relación con el entorno” (Triviño y Sahueza, 2005, p.23-24).

- Consideraciones metodológicas

La intervención que se propone establece una formulación de base para ser adecuada a las características reales de un grupo específico. Esto conlleva que la configuración de los módulos **organiza todos los niveles que se consideran necesarios para la finalidad de la intervención**, aunque sin embargo las sesiones que se describen y guionizan conforman únicamente un diseño de base que habría de **adaptarse a las características, intereses y necesidades del grupo con el que se desarrolle**.

Así pues, no debe entenderse como cerrado el planteamiento de los módulos (que podrían verse ampliados con otras sesiones), porque serán las **evaluaciones iniciales y del proceso**, así como **la intervención** misma, los factores que vayan informando a la propuesta educativa que finalmente reciban y desarrollen los participantes, agentes activos de su propio proceso de trabajo. Más si tenemos en cuenta que la adolescencia abarca un arco evolutivo muy amplio, tanto respecto a sus características como a sus necesidades e intereses.

Estamos entendiendo, como se verá, la evaluación como una parte consustancial del propio proceso metodológico.

Esa es una de las razones por las que se plantea una primera **sesión inicial** con dos intereses metodológicos principales:

1. Conocer al grupo para realizar una valoración inicial de sus características, intereses y necesidades con objeto de iniciar una observación sistemática para ir ajustando la intervención a la evolución que se vaya produciendo.
2. Identificar las ideas iniciales de los participantes sobre algunas cuestiones clave para integrar nuestro trabajo en sus esquemas previos de conocimiento, competencias y experiencias.

Sin embargo, la sesión inicial tendrá otro objetivo específico añadido en relación con el clima de trabajo: la de emprender un **proceso** que facilite la **seguridad, autoconfianza y confianza en el grupo, la participación progresiva y la motivación para el trabajo personal**. Estos parámetros deberán ser evaluados continuamente porque serán el fundamento que sostenga, en gran medida, el éxito de la intervención.

Así por ejemplo, aunque los participantes se conozcan con anterioridad a la intervención se *ritualizará* el proceso de presentación con objeto de que el trabajo conjunto sirva para inaugurar una manera de ser y estar en el grupo desvelando progresivamente la máscara o las etiquetas que frecuentemente los demás ven de cada persona.

La construcción de este clima de trabajo, para cada persona y para el grupo, será el objetivo inicial que nos planteemos durante el primer cuarto (30 min.) de cada sesión, a excepción de la segunda, después de la inicial y más conceptual. Durante este tiempo además de dinámicas de autoconfianza y confianza en el grupo se introducirán dinámicas que ayuden a los participantes a **resolver sus bloqueos interiores**, a **sintonizar con el aquí y ahora**, con su **cuerpo en acción** y a **regular su estado emocional**. Por ello los ejercicios de *atención plena* se irán nombrando y describiendo como rutina de trabajo desde la primera sesión, en el momento adecuado, con independencia de que el Mindfulness se trate justificadamente en el momento que corresponda.

La **dramatización** constituirá una de las herramientas metodológicas fundamentales por cuanto nos va a permitir **conectar con las sensaciones corporales asociadas a las emociones** para poder **identificarlas** y tomar **consciencia emocional**, pero también para entrenar la puesta en práctica de las diferentes **estrategias** que se van a ir trabajando a lo largo de diferentes sesiones de la intervención, como las que refieren a la comunicación o a la regulación emocional, entre otras.

Esta última idea da lugar a una **reflexión metodológica** de enorme importancia porque refiere a cómo el/la educador/a debe contribuir al clima de confianza y seguridad al que hemos hecho referencia. Será imprescindible transmitir, mediante la comunicación verbal y no verbal, mensajes de **valoración y utilidad del esfuerzo** de cada participante, de **agradecimiento** por lo que otras personas decidan compartir con el grupo, de **confianza** de que no pueden existir tareas mal hechas porque todas significan la expresión de lo en

cada momento vivimos y de cómo estamos. Cada persona debe sentir la **libertad** de expresarse, de participar sin presiones a lo largo de cada sesión.

Será imprescindible transmitir mensajes que faciliten que cada persona se exprese con libertad y marcando los tiempos que necesite para lograrlo, que cada participante valore la participación de los demás desde una actitud de agradecimiento por el regalo de la confianza que los demás depositan en nosotros compartiendo sus emociones, sus experiencias o sus reflexiones o que se conformen los grupos de trabajo desde una posición abierta a colaborar con compañeros o compañeras con los que podemos tener más o menos confianza.

Por todo ello será preciso, para la totalidad de los procesos implícitos en la intervención, **ir construyendo un espacio de significados compartidos:**

- En la sesión inicial respecto a los objetivos del proyecto, las dinámicas de trabajo y las actitudes de distensión y confianza que debemos construir conjuntamente.
- En las diferentes sesiones con objeto de que cada dinámica quede perfectamente contextualizada y cargada de sentido para que pueda constituir una herramienta de trabajo personal.

Las *dinámicas educativas*, como unidades metodológicas, tienen enormes ventajas para promover cambios cognitivos y conductuales a partir del trabajo personal pero también implican el riesgo de quedar vacías de aprendizaje si no se contextualizan y cargan de sentido para la acción, si no hay una reflexión personal o una puesta en común de conclusiones y reflexiones. Se trata de que los participantes establezcan nuevos estados de equilibrio después de integrar y/o trabajar los aprendizajes que se pretenden.

El momento de conformar pequeños grupos (pareja o tríos) es crítico para aquellos que tienen menos **relaciones** de complicidad o se sienten más inseguros **dentro del grupo**. Los pasos avanzados en el terreno de la participación y la confianza pueden verse desandados si nadie les propone trabajar juntos o les resulta difícil integrarse en pequeños grupos que se configuran casi espontáneamente.

Cuando sea posible, porque la dinámica lo permita, se tratará de hacer grupos heterogéneos mediante estrategias basadas en el azar o sugerir algunos criterios estándar que estarán previamente previstos en el diseño de la actividad para facilitar la participación e integración de todos (por ejemplo, ¿habéis coincidido algunos en temas de interés relacionados con el instituto, o con vuestras relaciones de amistad o de familia?).

Para favorecer los cambios cognitivos y conductuales por medio del trabajo personal se hará uso durante la travesía de programa del **Cuaderno de Bitácora**. Se pretende que sea

una herramienta de trabajo cotidiano en el que se puedan apoyar **no únicamente por medio de la escritura sino también por medio de cualquier forma simbólica de expresión** que pueda ayudar a proyectar aquello que se pretende trabajar (fotografías, dibujos, gráficos, minipintadas, minigrafitis, etc.).

En todo caso, la intervención que se propone, dirigida a adolescentes con AaCc, debe ser coherente con la flexibilidad y necesidad de enriquecimiento o adecuación para **adaptarse al nivel de reto y de profundización que los participantes demanden**, sobre todo en aquellas sesiones con actividades que puedan soportar una mayor carga conceptual.

Del mismo modo habrá de entenderse la **flexibilidad** también desde la **distribución de tiempos** para ir atendiendo a las consideraciones que vayan apareciendo como consecuencia de los rasgos de perfil de las personas que conformen el grupo de trabajo (juicios críticos o morales, sensibilidad sobre algunos temas que les afecten, sentido del humor, etc).

La **última de las sesiones**, de cierre, será diseñada íntegramente por parte de los participantes de modo que parte de la sesión anterior se utilizará en esa planificación, como puesta en acción de la toma de decisiones, objeto de trabajo del módulo. Así, se pretende que proyecten en su diseño, en un clima festivo, desde la creatividad y desde un planteamiento abierto, emocional e intelectualmente retador, todos aquellos **aspectos que consideren fundamentales o que hayan experimentado de manera especialmente significativa**.

Con esta última sesión, así planteada, se pretende que el procedimiento de reflexión, toma de decisiones y diseño sirva como proceso e instrumento de valoración global de la intervención, como se referirá en el epígrafe 8. La evaluación volverá a ser parte sustancial del planteamiento metodológico.

Diseño de la intervención.

Tomando como referencia el trabajo homónimo al proyecto E+ "Bienestar Emocional y afrontamiento de vida en adolescentes con Altas capacidades" de Santero (2020), la **intervención de base** está diseñada para llevarse a cabo a partir de la siguiente planificación distribuida en 11 módulos, que integrarán 13 sesiones contando con la inicial y la final de cierre, de libre planificación por parte de los participantes. Cada sesión de trabajo tendrá dos horas de duración en las que se hace, por una parte, el trabajo sobre contenidos pertinentes relativos al desarrollo socioemocional, y por otra, se complementa con la aproximación a favor de la adquisición e interiorización sobre las competencias emocionales.



Módulo	Contenido del módulo	Competencias emocionales	Nº de sesión
	(Sesión inicial)	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Compromiso social • Vocabulario emocional • Heterorregulación 	Sesión 1: <i>Un viaje alucinante.</i>
Módulo 1.	Cerebro y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria emocional • Vocabulario emocional • Autorregulación • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal 	Sesión 2: <i>El objeto más fascinante del universo.</i>
Módulo 2.	Bienestar emocional y calidad de vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal • Desarrollo perceptivo • Autorregulación • Heterorregulación • Aceptación • Vocabulario emocional • Automotivación • Autoestima • Comprensión • Escucha activa • Compasión 	Sesión 3: <i>Mi cuerpo, mi mente, el lugar donde vivo.</i>
Módulo 3.	La comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal • Desarrollo perceptivo • Autorregulación • Heterorregulación • Escucha activa • Compromiso social • Comprensión • Aceptación • Mediación 	Sesión 4: <i>La danza de las neuronas.</i>
Módulo 4.	Comunicación y bienestar emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Automotivación • Empatía • Compasión • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Mediación • Empatía • Cuestionamiento reflexivo • Compromiso social 	Sesión 5: <i>Un agujero de gusano.</i>

<p>Módulo 5.</p>	<p>Bienestar emocional y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación • Autoestima • Compromiso social • Memoria emocional • Autorregulación • Escucha activa 	<p>Sesión 6: <i>Experimentos con nuestro cerebro, ¿juegas?</i></p>
<p>Módulo 6.</p>	<p>Mindfulness. Funciones ejecutiva. Autoeficacia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Automotivación • Cuestionamiento reflexivo • Autorregulación • Vocabulario emocional • Memoria emocional 	<p>Sesión 7: <i>El pergamino del Dragón.</i></p>
<p>Módulo 7.</p>	<p>Consciencia emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Vocabulario emocional • Escucha activa • Empatía • Compasión • Compromiso social • Mediación • Autorregulación 	<p>Sesión 8: <i>La rosa de los vientos.</i></p>
<p>Módulo 8.</p>	<p>Regulación emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Memoria emocional • Vocabulario emocional • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Automotivación • Compromiso social • Escucha activa • Mediación • Comprensión • Empatía • Compasión 	<p>Sesión 9: <i>Un pulpo en un garaje.</i></p>
	<p>Regulación emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Memoria emocional • Cuestionamiento reflexivo • Compromiso social • Vocabulario emocional • Escucha activa • Empatía • Aceptación 	<p>Sesión 10: <i>Un elefante en una cacharrería.</i></p>



Módulo 9.	Autonomía emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación • Autoestima • Mediación • Comprensión • Vocabulario emocional • Memoria emocional • Compromiso social • Mediación • Autorregulación • Heterorregulación • Empatía • Compasión 	Sesión 11: <i>A hombros de gigantes.</i>
Módulo 10.	Competencias socioemocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Compromiso social • Empatía • Aceptación • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Escucha activa • Memoria emocional • Comprensión • Heterorregulación • Mediación 	Sesión 12: <i>El buen rollo es contagioso.</i>
Módulo 11.	Pensar en el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamiento reflexivo • Empatía • Compasión • Autoestima • Compromiso social • Mediación • Comprensión 	Sesión 13: <i>Las fuerzas de los sueños.</i>
	(Sesión de cierre).	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Mediación • Escucha activa • Aceptación • Autorregulación • Heterorregulación • Empatía • Compasión • Automotivación 	<i>¡Fiesta de entrega de agradecimientos!</i>

F - Desarrollo de las sesiones.

Sesión inicial. Evaluación inicial.

Sesión 1	<i>Un viaje alucinante</i>
Justificación	Pretendemos: 1/ una primera evaluación inicial; 2/ identificar las ideas iniciales de los participantes sobre algunas cuestiones clave; 3/ emprender un proceso que facilite la autoconfianza y el conocimiento y cohesión del grupo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un espacio para compartir expectativas e información. • Fomentar el conocimiento, confianza y cohesión del grupo. • Hacer una primera aproximación evaluativa para el diseño de la intervención.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Compromiso social • Vocabulario emocional • Heterorregulación
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Presentación y conocimiento del grupo, 20 min.)
	<p>Aunque se trate de un grupo en el que ya se conozcan los participantes vamos a ritualizar una presentación de todos/as con objeto de inaugurar una manera de ser y estar en el grupo desvelando la máscara o las etiquetas que frecuentemente los demás ven de cada persona.</p> <p><u>Dinámica 1:</u> Nos situamos aleatoriamente por la sala. Una persona elimina a los demás con los brazos extendidos tocándole sus hombros. Para salvarse ese dice el nombre de otra persona.</p> <p><u>Dinámica 2:</u> Vamos a conocer más que el nombre de los participantes sin sacarlo de su zona de confort mediante la dinámica del reloj de arena.</p>
	Actividad 2. (Informar sobre las propias habilidades y gustos, 20)

	<p>El tablón de anuncios. Mediante tarjetas adhesivas de diferentes colores se completa la autocandidatura para diferentes profesiones muy distintas entre ellas. Cada participante hará de recursos humanos de sí mismo/a.</p>
	<p>Actividad 3. (Confianza y cohesión del grupos,15)</p>
	<p>Guiar a la persona que no ve. Planificaremos el espacio y cuidaremos las distintas disposiciones espaciales y de grupo, tomando consciencia del grupo. Se llevaran a cabo distintas variaciones, alterándose los participantes, hasta llegar a que sea la persona que no ve la que guíe, aceptando con confianza su guía.</p>
	<p>Actividad 4. (Cohesión del grupos,15)</p>
	<p>Hacemos una competición con pequeños grupos, pasándose el relevo de una hoja de laurel soplando de un relevo a otro. Hacer un 2º circuito más complejo.</p>
	<p>Actividad 5. (Primer entrenamiento emocional grupal, 30)</p>
	<p><u>Dinámica 1:</u> Nos vamos a poner las emociones en acción, a despertar la conciencia emocional, a trabajar la cohesión de grupo y la flexibilidad. Nos pasamos una emoción con las palabras “<i>Si tú me dices esto, yo te digo esto, (cambiando de emoción)</i>”. El educador regulará las emociones que vayan apareciendo. <u>Dinámica 2:</u> Repartimos cartulinas plastificada de emociones ilustradas por la sala: “Dímelo/ya te lo he dicho”.</p>
	<p>Actividad 6. (Puesta en común e introducción a las emociones; Información)</p>
	<p>En esta actividad iremos mediante una situación dialógica introduciendo a las emociones y la propuesta de trabajo que vamos a compartir durante el proyecto.</p>



Módulo 1: Cerebro y emociones.

Sesión 2	<i>El objeto más fascinante del universo.</i>
Justificación	La comprensión de cómo funciona nuestro cerebro es una herramienta conceptual para pensarnos, para tomar consciencia y resignificar lo que siento y cómo experimento el mundo. Al tiempo constituye una oportunidad para comprender de un modo constructivo y equilibrado las AaCc.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la evolución de nuestro cerebro durante la adolescencia y sus implicaciones. • Construir una conceptualización adecuada de las emociones y cómo se relacionan las diferentes partes del cerebro en la gestión de las emociones. • Establecer una primera aproximación constructiva y equilibrada a las AaCc.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria emocional • Vocabulario emocional • Autorregulación • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Neuronas y desarrollo neural; 30 min.)
Descripción de la sesión	<p>Se plantea el sentido de la actividad y se contextualiza dentro de la sesión.</p> <p>El <i>aparato</i> más complejo del universo, más que cualquier ordenador, más que el juego con mayor resolución y la programación más ambiciosa, tiene además una red de conexiones que únicamente podemos intuir si visualizamos algo descomunal como es el cosmos. Se trata de introducir imágenes que busquen el asombro y por tanto la emoción para la motivación y el aprendizaje.</p> <p>Vamos a construir una neurona, una red neural utilizando un juego magnético de construcción (segmentos y esferas) y plastilina de diferentes colores. También se puede utilizar un juego de espigas y</p>



	<p>circunferencias de madera con enganches. A partir de estos elementos vamos a ir dialogando acerca de las transformaciones que se dan en el cerebro adolescente.</p> <p>Construiremos una neurona, una red neural, <i>mielinizaremos</i> las neuronas, ramificaremos las conexiones entre dendritas y representaremos plásticamente las transformaciones que se dan durante la adolescencia: restructuración, poda sináptica.</p>
	<p>Utilizaremos nuestros propios cuerpos y nuestros cerebros como laboratorios reproduciendo distintos tipos de procesos psicomotrices, cognitivos y emocionales, que son cotidianos y que nunca nos hemos preguntado a reflexionar sobre ellos. Utilizaremos algunos videos de fluidos para ejemplificar las ventajas de la poda sináptica.</p>
	<p>Actividad 2. (Sistema nervioso/gamificación; 25 min.)</p>
	<p>Se plantea el sentido de la actividad <i>Una simpática carrera</i> y se contextualiza dentro de la sesión. Con cuerdas de colores representaremos el sistema simpático y parasimpático. Se hará una breve introducción al nervio vago. Jugaremos por grupos a un juego de rapidez para identificar comportamientos asociados a cada respuesta nerviosa y hacer algunos comentarios sobre respuestas fisiológicas asociadas.</p> <p>De un solo mazo de tarjetas se pone boca arriba y el educador lee una tarjeta con una respuesta nerviosa. Los grupos tiran de las cuerdas de un color u otro antes de un tiempo para cada tarjeta. La respuesta debe ser consensuada. Cada tirada de una cuerda supone un salto en la carrera hasta el final.</p> <p>Analizaremos a posteriori los procesos que han pasado en nuestro sistema nervioso mientras jugábamos.</p>
	<p>Descanso.</p>
	<p>Actividad 3. (Maqueta del cerebro; 20 min.)</p>



	<p>Utilizando un soporte esférico (pelota de goma o globo inflable) vamos a construir las partes del cerebro mediante el modelo de cerebro triuno. Se localizarán las zonas vinculadas con las emociones, incidiendo en la respuesta fisiológica. Entraremos a diferenciar emociones, sentimientos, mente. Se justificará la importancia de tomar consciencia sobre las sensaciones corporales y la relajación en momentos de estrés para introducir la siguiente actividad.</p>
	<p>Actividad 4. (Atención y movimiento; 20 min.)</p>
	<p>Introducción al cuerpo como receptor de sensaciones y herramienta de expresión (descripción en la sesión 2). Respiración y relajación mediante escáner corporal.</p>
	<p>Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión.</p>
	<p>Cuaderno de bitácora: Reflexionar durante algunos momentos del día respuestas fisiológicas asociadas a las emociones que he sentido. Tomar consciencia de la respiración durante tres minutos 1 momento al día en el que estamos haciendo algo (ordenar nuestra habitación, vistiéndome, camino de comprar el pan o de reunirme con los amigos...). También podemos focalizar en un único aspecto concreto (tacto de los objetos cuando ordeno mi habitación, pasos que doy mientras espero o forma de los árboles por los que paso cuando camino por la calle).</p>

Módulo 2: Bienestar emocional y calidad de vida.

Sesión 3	<i>Mi cuerpo, mi mente, el lugar donde vivo.</i>
Justificación	Comprender que la salud está referida también a los estados de bienestar emocional (ver def.) significa expandir la responsabilidad en el autocuidado. Los adolescentes con AaCc pueden desplegar una intensidad emocional sobre la que necesitan tomar consciencia para atender a su bienestar emocional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el significado y la importancia del bienestar emocional. • Comprender las altas capacidades desde la diversidad y motivar su desarrollo, así como contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo. • Que los participantes interioricen ideas valiosas y saludables sobre el éxito y el esfuerzo de trabajo.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal • Desarrollo perceptivo • Autorregulación • Heterorregulación • Aceptación • Vocabulario emocional • Automotivación • Autoestima • Comprensión • Escucha activa • Compasión
Descripción de la sesión	Actividad 1: (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)

	<p><u><i>El cuerpo en el espacio:</i></u> Hacemos diagonales sin música incorporando distintos patrones de movimientos con cada vez mayor grado de energía. Se enumera a los participantes que deben al azar hacer un movimiento con un mayor grado de energía que el anterior. Se repite una segunda ronda incorporando la voz a partir de sonidos, palabras o frases cortas.</p> <p><u><i>Ensayar la sintonía con la música:</i></u> Explorar conjuntos de movimientos durante los tres minutos que durará cada tipo de música hasta tener la sensación de que mis acciones me hacen sentir en sintonía con la música.</p> <p><u><i>Complicidad:</i></u> Por grupos, utilizar elementos de contacto (palos, cuerdas, telas) para hacer una coreografía de 3 ó 4 movimientos sincronizados sin utilizar las palabras hasta poder ejecutarla varias veces de forma idéntica.</p> <p><u><i>La medusa:</i></u> Interacciones en movimiento equilibrio-desequilibrio en gran grupo.</p> <p><u><i>Respiración y calma:</i></u> Atención consciente a la respiración. Escáner corporal guiado para la relajación.</p>
	<p>Actividad 2. (Las altas capacidades; 20 min.)</p>
	<p>Dar sentido y contextualizar. Diálogo inicial sobre las ideas previas que cada participante tiene sobre las AaCc. Esta es una cuestión que tiene importancia desde el punto de vista de la construcción de la identidad. El bienestar emocional implica también ser consciente de las propias actitudes. Se aclararán algunas cuestiones que nos ayudarán a ir repensando algunas ideas previas. Insistiremos sobre todo en aquellos aspectos que puedan servir para la distensión, la automotivación y construcción equilibrada de las autopercepciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las AaCc como diversidad dentro de la diversidad;• Las AaCc como potencialidades en desarrollo;• Las altas capacidades en relación con los factores de estrés o ansiedad. <p>Haremos una primera valoración en grupo de cómo estamos viviendo nuestras AaCc en nuestro día a día, para ir identificando aquellos aspectos que sea necesario introducir en la programación e</p>



	identificar posibles factores que puedan incidir en la implementación del proyecto.
	Descanso.
	Actividad 3. (Bienestar emocional y aprendizaje; 30 min)
	<p>Dar sentido y contextualizar. Actualizamos las ideas más importantes de la <i>Sesión 1</i>. Identificamos las emociones básicas, asociándolas a experiencias individuales. Se anotan en la mitad izquierda de un folio apaisado. Vamos a identificar los procesos que están implicados en el aprendizaje (concentración, memoria, motivación, etc.). Se relacionan los procesos que intervienen en el aprendizaje en la otra mitad del folio. ¿En qué parte del cerebro podemos situar estos procesos? Utilizaremos un atlas del cerebro (A3) en el que colorearemos las zonas implicadas en el aprendizaje y las afectadas como consecuencia del malestar emocional, para concluir cómo determinados estados emocionales nos afectan en la forma de estar en clase, ponernos a estudiar en casa o hacerlo de una forma eficaz.</p>
	Actividad 4. (El éxito; 30 min.)
	<p>Empezaremos en un contexto de dialogo a construir un espacio de significados compartidos: ¿Qué es el éxito? ¿Por qué le damos importancia? ¿Hay razones por las que le damos importancias que nos someten a un estado de estrés? ¿El éxito se refiere únicamente a los aspectos socialmente reconocidos? ¿Podemos referirnos al éxito también en relación con mi vida personal y la felicidad, con las relaciones sociales y de afecto? Se reparten en pequeños grupos al azar tarjetas con algunas frases con las que se puede estar total, parcial de acuerdo o en desacuerdo. Se debatirá en pequeños grupos y luego se contestarán unos grupos a otros en función de lo que hayan trabajado. Se dejarán algunas cuestiones pendientes de volver a ellas en otros momentos de la programación cuando trabajemos la motivación y algunas autopercepciones valorativas. Al final se le repartirá a cada participante para su cuaderno de bitácora un texto para la reflexión.</p>
	Actividad 5. (Conclusiones; 15 min.)

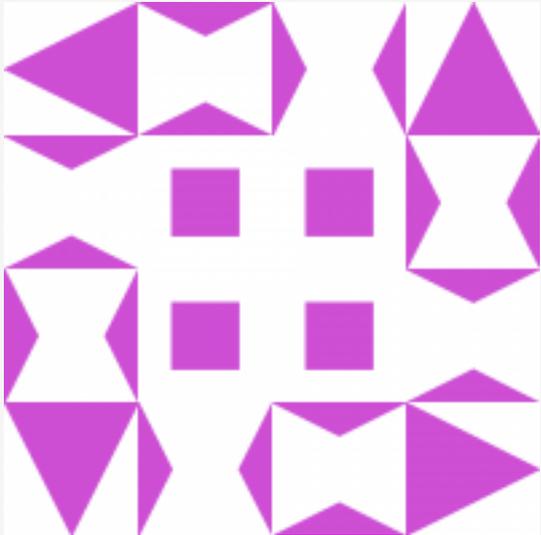


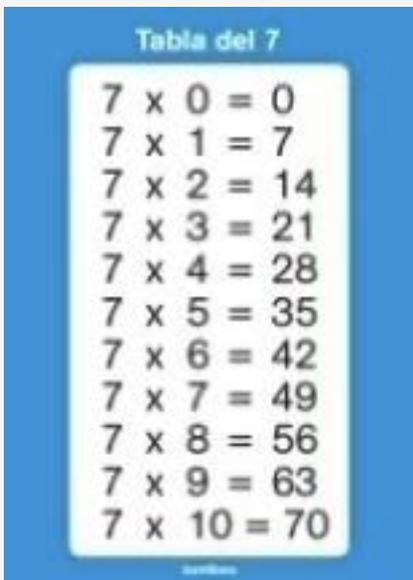
	<p>Puesta en común de libre participación para la autoevaluación del trabajo personal, poniéndolo en relación con las conclusiones del trabajo de la sesión.</p>
	<p>Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión.</p>
	<p>Se propone anotar de alguna actividad especialmente significativa al día que hemos realizado (ejemplos un trabajo de clase; una receta de cocina por primera vez; una actividad de ocio) las respuestas a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me ha costado mucho esfuerzo ponerme a hacerlo? • ¿Cómo me he sentido cuando he pasado a la acción? • ¿Cuál ha sido el resultado de mi actividad? • ¿Cómo me siento después de tener distintos resultados? • ¿Cómo responderé a estas preguntas la próxima vez que me plantee hacer la misma actividad?

<p>Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión.</p>
<p>Se propone anotar de alguna actividad especialmente significativa al día que hemos realizado (ejemplos un trabajo de clase; una receta de cocina por primera vez; una actividad de ocio) las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Me ha costado mucho esfuerzo ponerme a hacerlo? ¿Cómo me he sentido cuando he pasado a la acción? ¿Cuál ha sido el resultado de mi actividad? ¿Cómo me siento después de tener distintos resultados? ¿Cómo responderé a estas preguntas la próxima vez que me plantee hacer la misma actividad?</p>



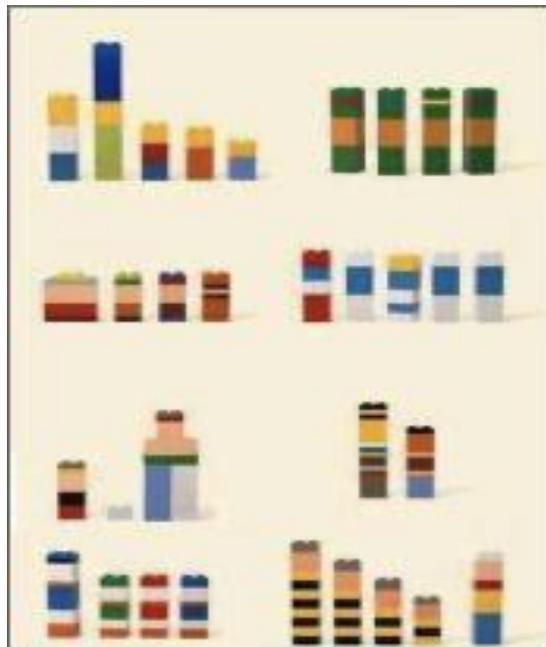
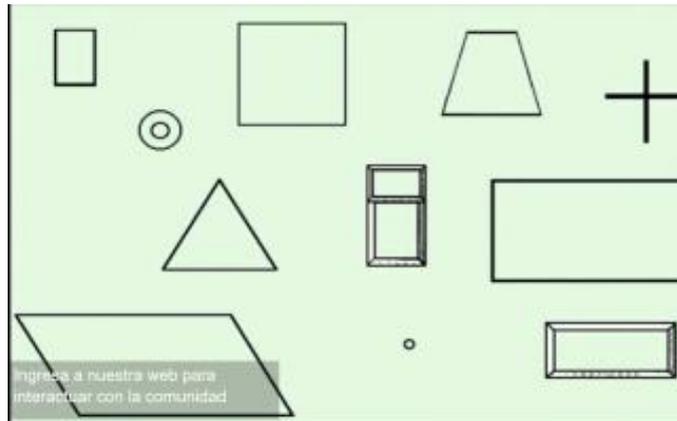
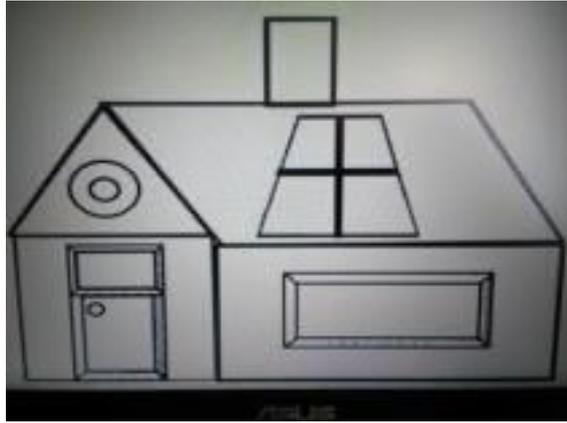
Módulo 3: La comunicación

El lenguaje	Comprender e intervenir sobre la realidad
Motivación	Hacer y hacer bien.
Atención	Recurso limitado.
Concentración	Mindfulness. Plasticidad cerebral.
Memoria perceptual	Deslumbrarnos con la linterna del móvil y cerrar los ojos.
Memoria a corto plazo y memoria de trabajo	

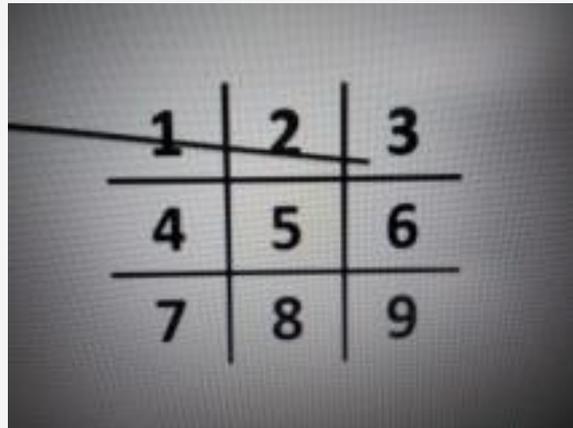
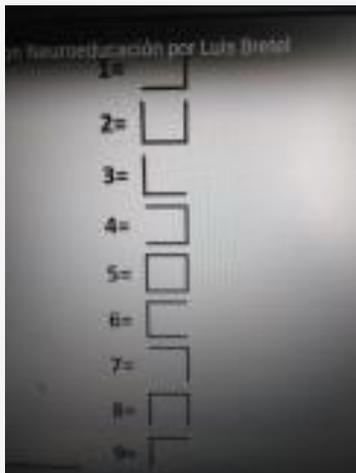
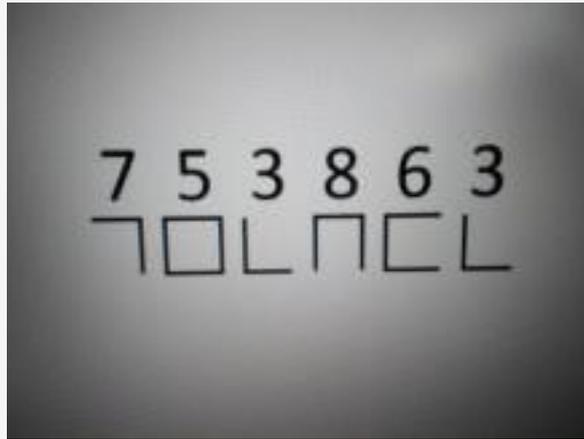




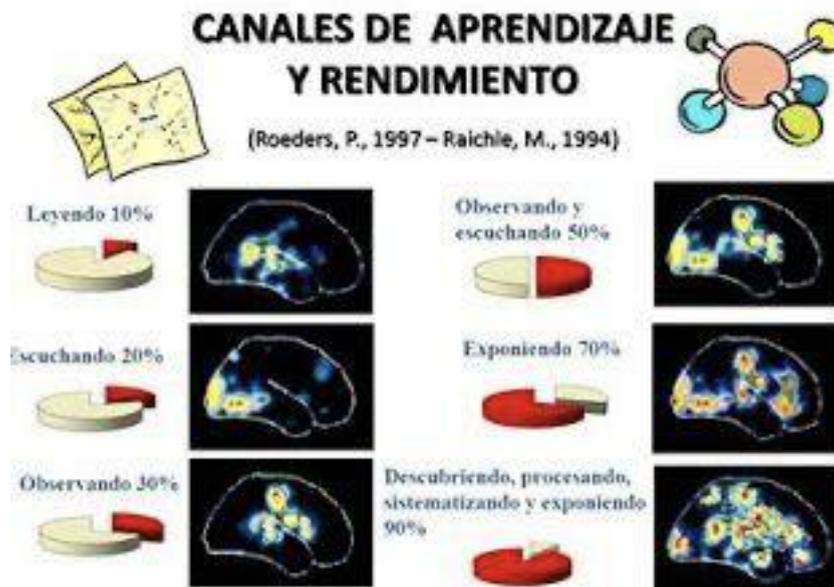
Memoria
(asociar en categorías)



Estrategias de memoria a largo plazo



Canales de aprendizaje y rendimiento



<h3>Aprendizaje de largo plazo</h3>	
Planificación de estrategias	Texto + dibujo + dibujar + verbalizar + consensuar
Gamificación	Valoración metacognitiva de la actividad.

Sesión 4	<i>La danza de las neuronas.</i>
Justificación	<p>El lenguaje nos permite comprender el mundo e intervenir sobre él, así como resignificar experiencias y regular nuestra conducta. La comunicación humana se basa en mecanismos psicológicos que pueden promover relaciones positivas al tiempo que ser causantes de un conflicto que debemos entender constructivamente para afrontarlo. Los adolescentes con AaCc necesitan herramientas para comprender y responder a estereotipos y prejuicios.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del lenguaje, así como la atribución intencional en la comunicación humana y sus implicaciones. • Describir cómo se construyen las ideas sobre <i>los otros</i> y promover el pensamiento crítico frente a etiquetas y prejuicios. • Comprender la importancia del contexto y de la comunicación no verbal.

Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none">• Consciencia corporal• Desarrollo perceptivo• Autorregulación• Heterorregulación• Escucha activa• Compromiso social• Comprensión• Aceptación• Mediación
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)</p> <p>Para trabajar la comunicación se recurrirán a técnicas de dramatización. Iniciaremos, pues, la sesión con una estructura similar a la del módulo anterior. <u>El cuerpo en el espacio</u>: Hacemos diagonales sin música incorporando distintos patrones de movimientos a iniciativa improvisada de cualquier participante; se incorpora luego el uso de la voz. <u>Ensayar la sintonía con la música</u>: Ídem Sesión 3 Se representa individualmente un patrón de tres movimientos acompañado de una frase significativa. <u>Complicidad</u>: Detrás de un teatro de sombras y música elegida por cada participante compartimos nuestros sueños. <u>La medusa</u>: Interacciones en movimiento equilibrio-desequilibrio para todo el grupo; cada participante propone mediante cuerpo/voz un estado emocional que seguirá la medusa. <u>Respiración y calma</u>: Visualización guiada y evocar sensaciones corporales para la relajación.</p> <p>Actividad 2. (Comunicación; 20 min.)</p> <p>Dar sentido y contextualizar. Vamos a ver un par de secuencias de <i>La vida es bella</i> (<i>¡Buenos días princesa!</i>, y “traducción del alemán para ganar puntos para el tanque”), en los que podamos analizar los procesos psicológicos que subyacen a la comunicación humana y la importancia del contexto para comprender y saber comunicar. Se trata de hacer una situación de diálogo divertida en la vayamos confrontando el significado literal con el sentido, y mediante preguntas vayamos conduciendo a experiencias reales de los participantes para analizar estos elementos.</p>



	<p>Descanso.</p>
	<p>Actividad 3: (Comunicación; 15 min.)</p>
	<p>Se le asigna un texto breve y ambiguo a un/a participante para que lo lea sin entonación ni movimiento tras un escenario de sombras: <i>“Sólo los días de lluvia me no oye hablar cuando me acerco y puedo sorprenderlo. Y hoy no está lloviendo. Pero por lo menos hoy no me pillarán”</i>. Cada participante sugiere una posible ayuda o solución para que el texto sea comprendido. La persona que actúa. Puesta en común para comprender la importancia de atender a contextualizar bien la comunicación. Hablamos de los medios digitales y la forma de utilizarlos de la mejor manera para comunicarnos.</p>
	<p>Actividad 4: (Comunicación no verbal; 20 min.)</p>
	<p>Se harán un par de grupos de 2 ó 3 voluntarios a los que se repartirán textos dramatizados con gran ambigüedad y muy breves porque cada grupo tendrá que repetirlos varias veces: □Tras una tela de sombras; □Incorporando entonación pero no expresión facial; □Incorporando progresivamente distintos componentes de la expresión no verbal. Todos juegan. Debate y recomendaciones para expresarnos corporalmente de un modo adecuado. ¿Escuchar es también una forma de comunicarnos? ¿Cómo comunicamos cuándo no decimos nada?</p>
	<p>Actividad 5. (Etiquetas y prejuicios; 15min)</p>
	<p>Con estética de <i>fotocol</i> se trata de utilizar distintos personajes de animación o de ficción para situarlos junto a una mochila. ¿Qué llevan en la mochila? Los participantes se empezarán a guiar por estereotipos, prejuicios y falsas creencias, para abrir un proceso de reflexión posterior. ¿Nos sentimos nosotros con alguna mochila?</p>
	<p>Actividad 6. (Conclusiones; 15 min.)</p>
	<p>Puesta en común de libre participación para la autoevaluación del trabajo personal, poniéndolo en relación con las conclusiones del trabajo de la sesión.</p>



Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión

Para el trabajo personal cotidiano vamos a centrarnos hasta la próxima sesión:

- Utilizar adecuadamente el lenguaje corporal.
- Algunas experiencias en mi comunicación digital.

Modulo 4: Comunicación y bienestar emocional.

Sesión 5	<i>Un agujero de gusano.</i>
Justificación	<p>Los conflictos se construyen también desde los procesos psicológicos implícitos en la comunicación y pueden valerse de una comunicación adecuada para su desescalada y solución. La forma de comunicarnos puede construir relaciones sociales positivas. Los adolescentes con AaCc necesitan la herramienta de la comunicación para desbloquear situaciones de conflicto.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el significado e importancia de la asertividad. • Hacer uso de un estilo de comunicación facilitador de relaciones interpersonales constructivas. • Repensar el conflicto con objeto de mantener una actitud que promueva el bienestar y aprendizaje.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Automotivación • Empatía • Compasión • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Mediación • Empatía • Cuestionamiento reflexivo • Compromiso social

Descripción de la sesión	Actividad 1: (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	<p><u>El cuerpo en el espacio.</u> Ídem sesiones anteriores. <u>El espejo con ecos:</u> Por parejas y alternativamente cada participante imitará los movimientos, expresiones y ecos de quien tiene enfrente jugando con distintos estados de energía corporal. <u>Complicidad:</u> Se repetirá el ejercicio del espejo con ecos en círculo y pasándose el turno de unos participantes a otros mediante números distribuidos desordenadamente. <u>La bandada de pájaros:</u> Utilizando los mismos números anteriores cada participante propone a la bandada con su voz una acción conjunta para hacer simultáneamente y de la forma más ordenada posible. <u>Dejar pasar las nubes:</u> Se trata de conseguir utilizando la respiración dejar pasar los pensamientos sin valorarlos emocionalmente (sin juzgarlos).</p>
	Actividad 2. (Estilos de comunicación, 20 min.)
	<p><u>Entrar en un triángulo de participantes cerrado.</u> Introducimos mediante una situación de diálogo los diferentes estilos comunicativos (el estilo asertivo se conceptualizará únicamente) y valoramos las implicaciones para la comunicación de cada uno de ellos. Por tríos se presenta una situación que vamos a resolver mediante la <u>improvisación para representar los estilos inhibido y agresivo</u>, a partir de algunos rasgos que hemos ido anotando o proyectando, para que sirvan de referencia. También entrenamos el lenguaje corporal. Los participantes de cada grupo irán introduciendo aquellos aspectos de la improvisación que sea necesario tener en cuenta con objeto de que tomen conciencia de los automatismos implícitos en cada uno de estos estilos comunicativos. Dos grupos voluntarios. Puesta en común.</p>
	Descanso.
	Actividad 3. (Escuchar para comunicarnos, 15 min.)
	<p>Una comunicación asertiva implica a todos los recursos comunicativos. En esta sesión se autoevaluará lo trabajado personal respecto a la expresión corporal. Presentamos y damos guía de comportamientos y actitudes para una escucha activa. Se colocarán una fila de sillas en forma de círculo. Delante de cada silla hay que colocar otra silla, de</p>



	<p>manera que los participantes se sienten uno delante de otro. La idea es que cada participante permanezca sentado durante tres minutos y luego pase a la siguiente silla. En esos tres minutos que están sentados, primero habla uno de los dos participantes, mientras el otro escucha de forma activa; los roles se cambian. Valoración de grupo.</p>
	<p>Actividad 4: (La asertividad es contagiosa, 15 min.)</p>
	<p>Se plantea el sentido de la actividad y se contextualiza dentro de la sesión. En esta sesión se autoevaluará, al igual que en la anterior, lo trabajado personalmente respecto a la expresión corporal. Vamos a describir los rasgos que hacen posible un estilo asertivo de comunicación, mediante preguntas primero con distintas opciones y después de respuestas abiertas que irán ejemplificando cada uno de estos rasgos.</p> <p>Será importante anticipar posibles respuestas de nuestro interlocutor y cómo mantener ese estilo asertivo. Atenderemos también a que la comunicación no verbal sea coherente con la verbal.</p>
	<p>Actividad 5. (Teatro consciente y puesta en común, 30 min.)</p>
	<p>Dar sentido y contextualizar. Introducimos la técnica del teatro consciente. Se plantea algunas situaciones en la que se haya producido una acusación o una situación que afecte emocionalmente de una manera negativa a una persona. La situación planteada puede ser propuesta por algún participante a partir de una situación real vivida. Se trata de que los adolescentes aprendan a controlar sus emociones y entrenen la solución de conflictos ante situaciones hipotéticas que van más allá de los ámbitos sociales a los que uno está acostumbrado. Se desarrolla la técnica del teatro consciente en la que los espectadores de la dramatización pueden ocupar el lugar de los actores. Entre todos vamos a ir modelando posibles soluciones a las situaciones evaluando la puesta en escena de todos los recursos comunicativos.</p> <p>Valoramos la actividad. Puesta en común de toda la sesión.</p>

Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión



Practicar y entrenar un estilo de comunicación asertivo anotando en el cuaderno de bitácora al menos cinco situaciones en la que haya entrenado conscientemente mi forma de comunicarme, las dificultades que he encontrado y los resultados obtenidos.

Módulo 5: Bienestar emocional y aprendizaje.

Sesión 6	<i>Experimentos con nuestro cerebro. ¿Juegas?</i>
Justificación	El bienestar emocional repercute positivamente en el aprendizaje. Vamos a desafiar mediante una sesión gamificada a nuestro cerebro extrayendo conclusiones acerca de cómo aprende nuestro cerebro (neurociencia). Los adolescentes con AaCc encontrarán recursos metacognitivos para aumentar su autoeficiencia y regular procesos cognitivos como el pensamiento arbóreo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender cómo los procesos emocionales repercuten en el aprendizaje, relacionando emoción, capacidades cognitivas y funciones ejecutivas. • Proporcionar algunas herramientas que favorezcan la automotivación. • Proporcionar herramientas metacognitivas para mejorar la autoeficiencia.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación • Autoestima • Compromiso social • Memoria emocional • Autorregulación • Escucha activa
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	<p>Les pedimos a los participantes que vayan proponiendo algunas de las actividades que se han planteado hasta ahora y que les resulten especialmente divertidas o útiles para el fin de este espacio inicial.</p> <p>Atención consciente no guiada. Valoramos la experiencia.</p>



	<p>Actividad 2. (Gamificación/ experiencias sobre aprendizaje; 60´ con descanso)</p>
	<p>Dar sentido y contextualizar Recordamos las ideas clave del Módulo 1 (Neurociencia) a partir de las cuales vamos a inducir mediante experiencias gamificadas y el dialogo, con la ayuda de recursos visuales algunas ideas fundamentales adaptadas al nivel de comprensión del grupo para extraer reflexiones y estrategias acerca de cómo aprende el cerebro. Esto es experimentaremos con nuestro propio cerebro. En función del clima del trabajo se irán intercalando experiencias más divertidas con otras más reflexivas.</p>
	<p>Actividad 4. (Puesta en común y autovaloración de la asertividad, 20´)</p>
	<p>Puesta en común y conclusiones del trabajo gamificado.</p> <p>En una situación de diálogo iremos contando una valoración individual del trabajo personal que haya hecho cada participante desde la sesión anterior analizando algunos aspectos tales como: ¿Ha sido difícil cambiar tus hábitos de comunicación? ¿Te ha quitado espontaneidad hacer uso de la asertividad? ¿Te ha facilitado salir de algunas situaciones? ¿Puedes poner algunos ejemplos de situaciones en las que te haya ido bien o mal?</p>

<p>Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión</p>
<p>Poner en marcha algunas estrategias de aprendizaje en mis tareas diarias.</p>

Módulo 6: Mindfulness. Funciones ejecutiva. Auto-eficacia.

Sesión 7	<i>El pergamino del Dragón</i>
Justificación	La motivación es un potencial que se manifiesta en la emoción. El esfuerzo es una reacción emocional que se consolida a través de la autoeficiencia en el autoconcepto. Por eso es fundamental crear oportunidades de éxito, introducir al individuo en un patrón de éxito.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar justificadamente la práctica del Mindfulness. • Comprender como el Mindfulness nos ayuda a las funciones necesitamos cotidianamente e iniciar su práctica regularmente. • Justificar la importancia de la motivación intrínseca y proporcionar estrategias para fortalecerla.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Automotivación • Cuestionamiento reflexivo • Autorregulación • Vocabulario emocional • Memoria emocional
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo. Mindfulness, 60 min.)

	<p>La primera actividad en esta sesión se inicia con algunas expresiones corporales libres a partir de la improvisación que cada participante con las experiencias de las sesiones iniciales. Como una referencia tendrán el paso a una situación sin música a diferentes los diferentes tipos de músicas que nos van a ayudar a introducir la atención plena. Recordamos algunas ideas clave de la sesión 2 sobre el funcionamiento del cerebro. Hemos estado haciendo ejercicios de atención plena desde el inicio pero ahora vamos a profundizar. Visualizamos el video Mindfulness y las emociones en los Adolescentes (3´43´´). Volvemos a visualizar el vídeo y vamos haciendo pausas y comentando cada una de las pantallas mediante un situación dialógica. Leemos relato.</p> <p>Tras hablar de la respiración, vamos a proponer algunas técnicas de atención En quietud y tomar consciencia de las sensaciones del cuerpo. Damos las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none">• No juzgar los pensamientos.• Pelar una naranja con los ojos cerrados y los demás sentidos abiertos.• La esfera de arcilla.• Escáner corporal.• Visualización.• ¿Cómo beneficia el Mindfulness a nuestro cerebro? Investigación utilizando los teléfonos móviles. Conectamos con las funciones ejecutivas.
	Descanso.
	Actividad 2. (Mindfulness y funciones ejecutivas, 30)
	<p>La neurociencia ha permitido afinar y ampliar el conocimiento de las funciones ejecutivas. El Mindfulness impacta de manera real en todos esos procesos que nos ayudan a tener una conducta controlada voluntariamente y regular nuestras propias respuestas: 1/ <u>Memoria de trabajo</u> (<i>Experimento</i>: Ordenar una caja desastre; problema mental cotidiano de matemáticas); 2/ <u>Control inhibitorio</u>: (<i>Experimento</i>: mensajes de móvil); 3/ <u>Flexibilidad cognitiva</u>: (<i>Experimento</i>: siete minutos esperando a que vuelva el educador que ha tenido un problema + dinámica sobre empatía); 4/ <u>Atención</u> (transversal): (Leer un poema con</p>



	<p>música de Rock and Roll). Todas las funciones ejecutivas están integradas en el Mindfulness, que le da al cerebro las experiencias que necesita para integrarlos.</p> <p>Puesta en común mediante una situación dialógica.</p>
	<p>Actividad 3. (Estrategias para alcanzar la autoeficacia, 30)</p>
	<p>Introducimos, en función de las características del grupo, la rueda de la autoeficacia en sentido negativo y positivo. Vamos a dar algunas estrategias 7 estrategias sobre autoeficacia, testeando si los participantes la aplican. Se pasan globos numerados 1 al 7: con cada estrategia se introducirá un globo en el círculo, de modo que después de explicarla el globo se pase hasta que la música se detenga y quien la tenga compartirá si la aplica en su vida, qué beneficios encuentra si lo hace y por qué no la aplica si procede. Así habrá dos, tres, cuatro...globos pasándose simultáneamente y demandando la participación de cada una de las estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eliminar el “no soy capaz”. 2. Ser optimista para conseguir objetivos. 3. Mis expectativas dependen de las experiencias que ya he vivido, si algo no fue bien no vuelvo a intentarlo. 4. Tratar de ser realista con las metas que me propongo y con mi responsabilidad en conseguirlo. 5. Activar la memoria positiva. 6. Invitar a marcharse al miedo y la inseguridad. 7. Ponerse a prueba. <p>Puesta en común mediante una situación dialógica. Pensamos en un objetivo concreto para alcanzar hasta la próxima sesión.</p>

<p>Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión</p>
<p><input type="checkbox"/> Poner en práctica 5 minutos diarios de Mindfulness, mediante las técnicas aprendidas.</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicar las reflexiones sobre la autoeficacia concentrándonos en un objetivo concreto.</p>



Módulo 7: Consciencia emocional.

Sesión 8	<i>La rosa de los vientos.</i>
Justificación	Identificar y expresar las emociones propias, conscientemente, así como las de los demás, facilita la gestión del clima emocional de un contexto determinado.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciencia de las propias emociones, para identificarlas y expresarlas. • Ampliar el vocabulario emocional. • Dotar de importancia y significación a las emociones de los demás.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Vocabulario emocional • Escucha activa • Empatía • Compasión • Compromiso social • Mediación • Autorregulación
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	Los voluntarios de la sesión anterior realizan las propuestas para esta actividad.
	Actividad 2. (Vocabulario emocional, 15 min.)



	<p>Recordamos brevemente el concepto de emoción. Activamos al cuerpo para tomar consciencia de las sensaciones corporales asociadas a las emociones. Empezamos por la respiración y preparamos cada parte del cuerpo para la expresión mediante el movimiento y la voz. Meditación en movimiento.</p> <p>Proponemos una frase neutra (<i>Ejem.: "el agua está fría"</i>). Cada participante debe hacer uso de los recursos expresivos de la voz y el movimiento para expresar la frase en un estado emocional que correspondan con las emociones básicas. 1/ En primer lugar se <i>somatizará</i> mientras que se respira tres veces el estado emocional y luego se expresara "para sí", sin importar amplitud de movimientos o cualquier uso de la voz. Cada emoción se repetirá tres veces. 2/ Cada participante expresa para los demás la frase eligiendo una de las emociones básicas. Veremos que todos podemos no sentir igual las mismas emociones. 3/ Jugamos informalmente con una rosa de las emociones y vamos aumentando el vocabulario emocional. 4/ Balance e ideas clave.</p>
	Descanso.
	Actividad 3. (Vocabulario emocional, 20 min.)
	<p>Se repite la secuencia del ejercicio anterior introduciendo tres variantes: 1/Identificar una situación en la que podamos reconocer en nosotros una emoción NO básica durante la respiración; 2/ Elegir una emoción que me haga sentir bienestar y otra malestar; 3/ Elegir individualmente para expresar corporalmente una frase de una propia, o de una canción, película, libro, etc.</p>
	Descanso: 5 minutos.
Actividad 4. (Entender las emociones de los demás, 30 min.)	

	<p>Se le asigna al azar un texto breve (máx. dos frases) asociado una situación emocional pero por su ambigüedad es necesario recurrir a interpretar lo que nos comunica la otra persona. Cada participante saca el número de una persona del círculo a la que le expresa el texto haciendo uso de todos los recursos que se indica en la tarjeta y una condición de desbloqueo (<i>Ejem.: nerviosismo; hablar rápido; cara de preocupación; de pronto le responde con un mal tono. Condición de desbloqueo: dar muestras de comprender la preocupación y buscar una forma donde poder hablar más reflexivamente</i>). Si la persona que debe dar una respuesta no desbloquea la situación, otra persona interrumpe la situación bloqueada para proporcionar otra posible respuesta.</p> <p>Debate: ¿Cómo me siento cuando expreso un estado emocional que no se tiene en cuenta? ¿Qué estrategia he utilizado ante la comunicación de mi pareja de actividad? ¿A veces los comportamientos pueden explicarse por razones que desconocemos o que no podemos ver? ¿Cómo resolvemos esta dificultad en relación con las emociones de los demás? Ideas clave. Puesta en común.</p>
	<p>Actividad 5. (Expresar la ira o el enfado y creatividad; 20 min.)</p>
	<p>A veces las situaciones que vivimos producen emociones asociadas con la ira o el enfado y por tanto malestar emocional. Veremos cómo la creatividad puede ser una forma de canalizar determinados emocionales e introduciremos la siguiente sesión dirigida a la regulación emocional. Se trabajará mediante materiales efímeros (arena, arcilla, otros) que permitan una expresión controlada y sensorial, hasta alcanzar niveles de mayor bienestar. La psicomotricidad será un elemento clave igualmente, por lo que la música y la expresión corporal acorde a la música puede ser un instrumento más de trabajo.</p> <p>Introduciremos algunas ideas de estimulación de la creatividad, como las cartas Dixit.</p> <p>Puesta en común de la sesión.</p>



Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión

- Identificar las emociones de al menos un momento muy significativo cada día haciendo uso de la rosa de los vientos. Trazar un croquis según los rumbos en el cuaderno de bitácora.
- Dos voluntarios preparan para las dos próximas sesiones correspondientes al Módulo de Regulación Emocional: 1/ dinámicas actividad 1; 2/ ejercicio de atención plena y meditación en movimiento.

Módulo 8 (sesiones 9 y 10): Regulación emocional.

Sesión 9	<i>Un pulpo en el garaje.</i>
Justificación	Se trata de manejar las propias emociones y las de los demás ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Es la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar las emociones de forma apropiada y valorar el impacto que la expresión de las emociones propias pueda tener en otras personas. • Aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. • Valorar justificadamente la importancia de regular las emociones. • Reflexionar sobre el esquema y el manejo de la frustración.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Memoria emocional • Vocabulario emocional • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Automotivación • Compromiso social • Escucha activa • Mediación

	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión• Empatía• Compasión
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo, 20 min.)
	A propuesta de los participantes voluntariamente. Se trata proponer una rutina para emplear en situaciones en las que sepamos que vamos a tener que regular nuestro estado emocional o necesitamos cambiar la <i>inercia del día</i> .
	Actividad 2. (Estrategias, 30 min.)
	Sentido y contextualización. Analizando el mapa de rumbos de la rosa de los vientos justificamos la importancia de la regulación emocional. Se deja una batería de recursos a disposición de los participantes: lápices, ceras y rotuladores de colores; revistas y comic; cartas <i>Dixit</i> ; folios de colores; otros. Se reparten por grupos la plantilla de una tira de cómic <i>en cruce</i> , de modo que la viñeta inicial pueda dar lugar a dos soluciones, dos caminos de tres viñetas (Y) cada uno, la primera común a las dos tiras. Se les asigna una situación al azar de una baraja de situaciones que provocarían enfado y respuestas automáticas que bloquean una salida satisfactoria emocionalmente. Algún participante puede plantear una situación distinta a las tarjetas si lo considera oportuno. Por <u>parejas o tríos</u> se buscan estrategias para afrontar las situaciones planteadas que se expresan focalizando simbólicamente en cada una de las tiras, lo que facilitará la representación de estrategias como la respiración, la repetición interior de una frase de apoyo u otras. El educador va facilitando sugerencias. Dramatización.
	Descanso.
	Actividad 2. (Continuación)
	<u>Todo el grupo</u> pone en común cada una de las situaciones y de las estrategias y se dialoga sobre ellas. ¿Qué estrategias nos hacen más reflexivos? Cuando nos enfadamos ¿qué sensaciones corporales nos avisan de que podemos dar una respuesta automática? ¿Dónde podemos poner el foco para dar una respuesta reflexiva?



	<p>¿Qué os han parecido los finales de las historias? ¿Qué estrategias se han utilizado? ¿Se pueden utilizar en vuestra vida diaria?</p>
	<p>Actividad 3. (Manejo de la frustración ,30´)</p>
	<p>¿Y qué pasa si casi siempre el final no es perfecto? Hablamos de expectativas y resultados. Sobre autoexigencia y perfeccionismo. Sobre agresividad <i>hacia fuera</i> y <i>hacia dentro</i>. Sobre responsabilidad. Vamos a trabajar sobre el esquema y el manejo de la frustración adaptado a adolescentes. La actitud del/la educador/ será muy importante en estas actividades, así como saber justificarlas y cargarlas de sentido adecuadamente. Se desarrollarán las siguientes dinámicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El muro (incertidumbre): se sitúa a los participantes frente a una pared sin que pase nada más y sin que el educador proponga nada más como seguramente entraba en sus expectativas. El juego acaba cuando uno de ellos se cuestiona qué están haciendo. ¿Cómo resuelve cada participante la incomodidad y como se enfrenta a ese problema? Esta actividad se completa según las características del grupo mediante una actividad de recompensa. • ¿Dónde está el objeto? (componente social): En círculos todos se pasan un objeto mientras que la persona que ocupa el centro está de espaldas. En realidad el objeto no existe. No se están pasando nada. Los participantes expresan frustración a medida que los intentos de identificar a quien está pasando el objeto inexistente fallan varias veces. Es una experiencia que experimentarán tres participantes que previamente hemos sacado del grupo. ¿Cómo ha sido la experiencia de quienes han estado en medio? ¿Qué han sentido? Todos cuentan una situación en la que se han sentido así. • ¡Habilidad límite! (limitación de posibilidades). Se trata de que en pequeño grupos los participantes tengan que hacer en un tiempo limitado una actividad imposible de resolver en ese tiempo y que requiera habilidad manual. Se trata de que después de los intentos frustrados se reajuste el juego a objetivos asumibles.



	Actividad 4. (Compensación emocional de la actividad anterior)
	Meditación en movimiento. Expresión con movimiento y música preparada por dos participantes voluntarios y que habrá sido consensuado y orientado por el educador previamente.

Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tres momentos desde la última sesión en que hayamos sido conscientes de que podía dar una respuesta automática a una situación y qué dificultades y progresos ha habido mediante esa toma de consciencia. • Identificar tres momentos en que hayamos experimentado el esquema de la frustración.

Sesión 10	<i>Un elefante en una cacharrería.</i>
Justificación	Hemos definido afrontamiento como esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que el individuo desarrolla para manejar las demandas externas. El sujeto afronta los problemas o las emociones. Afrontar situaciones de manera emocionalmente adaptativa implica la regulación.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades para el afrontamiento en situaciones de malestar. • Desarrollar estrategias para gestionar el propio bienestar emocional.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Heterorregulación • Memoria emocional • Cuestionamiento reflexivo • Compromiso social • Vocabulario emocional • Escucha activa • Empatía • Aceptación



Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	A propuesta de los participantes de manera voluntaria. Se trata proponer una rutina para emplear en situaciones en las que sepamos que vamos a tener que regular nuestro estado emocional o necesitamos cambiar la <i>inercia del día</i> . Relajación propuesta. Diálogo sobre la utilidad de la técnica de relajación que. ¿Cuándo puede sernos de utilidad esta técnica? ¿En qué puede ayudarnos?
	Actividad 2. (Entrenamiento de respuestas, 20 min.)
	Autoevaluación de respuestas automáticas. A uno de los componentes de cada trío se le invita a representar una situación en el que un profesor o profesora, nervioso/a, interrumpe la clase para corregir un determinado comportamiento que se ha repetido y se dirige personalmente a los otros miembros del grupo, advirtiéndoles con <i>un parte</i> . Una de los componentes ha reiterado este comportamiento y el otro participante no ha incurrido realmente el comportamiento que ha hecho enfadar al profesor. Los tríos trabajan en paralelo. Cada grupo debe escenificar y/o planificar dos respuestas distintas. Todo el grupo comparte experiencias y reflexiones de cada uno de los grupos.
	Descanso.
	Actividad 3. (Canalizar la ira, 15 min.)
	La ira es una elección y un hábito. Es una reacción aprendida ante la frustración (que trabajamos en la sesión anterior) y a resultas de la cual te comportas como preferirías no hacerlo. Pero no tiene que ir necesariamente con nosotros. Identificamos individualmente una situación en la que se haya expresado ira o discutido con alguien porque pensaba diferente que tú sobre algún tema en particular. Se plantean una a una las siguientes preguntas y se establece un diálogo final: ¿Qué piensas tú del tema? ¿Qué piensa la otra persona del tema? ¿Absolutamente todo el mundo piensa como tú y absolutamente nadie piensa como la otra persona? ¿Alguna vez has estado tan enfadado que has sentido que perdías el control sobre lo que



	<p>decías o cómo lo decías? ¿Qué beneficios te provoca actuar como actúas? ¿Qué perjuicios? ¿Realmente merece la pena actuar con ira? ¿Podrías actuar de otro modo? ¿Cómo?" Vamos estableciendo todos justificadamente algunas estrategias para la gestión de la ira.</p>
	<p>Actividad 4. (Presentar una estrategia para el cambio, 15 min.)</p>
	<p>Identificaremos individualmente algún aspecto de nuestra vida no llevemos bien y que nos haga sentir mal. Después, buscaremos posibles acciones para mejorar esa situación. Puesta en común y orientaciones para el cambio: hacer cambios progresivamente; para que el cambio sea efectivo hace falta tiempo; volver al comportamiento que queremos cambiar es normal al principio, lo importante es</p> <p>ver qué recursos tenemos para salir de cada recaída; cada vez habrá menos recaídas, pero es importante aprender de cada una; si no se avanza, se debe esperar a que cada cual esté preparado/a. Cada participante construye una herramienta propia en la que se faciliten las respuestas a las siguientes cuestiones (cuaderno de bitácora): Comportamientos que quiero cambiar / Comportamientos nuevos / Celebración del logro / Qué he aprendido en la recaída /¿Por qué merece la pena el esfuerzo?</p>
	<p>Actividad 5. Estar bien.</p>
	<p>Con música atractiva, crear dos círculos concéntricos, de forma que los alumnos y alumnas estén de dos en dos mirándose. Cada indicación conllevará un cambio de pareja: Decirse un piropo sincero entre ellos/as > Contarse un chiste > Pedirse algo material posible > Hacer reír > Darse la mano > Ponerse espalda con espalda y columpiarse > Poner la cabeza en el hombro > Mirarse a los ojos y reírse >... Se repite ejercicios con las propuestas de los participantes de cosas que les hacen sentir bien. Individualmente: 1. ¿Qué me ha gustado? 2. ¿Qué es lo que me ha hecho sentirme incómodo/a? 3. ¿Qué repetiría? 4. ¿Qué puedo hacer para sentirme bien en mi vida cotidiana? 5... (Hacer una lista). Concretamos más: ¿Qué me ayuda cuando me siento X? Autoevaluación del trabajo sobre frustración.</p> <p>Puesta en común extensiva a la sesión.</p>



Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión

- Poner en marcha la estrategia para el cambio.
- Poner en marcha cosas que me hacen sentir bien.

Módulo 9: Autonomía emocional.

Sesión 11	<i>A hombros de gigantes.</i>
Justificación	La autonomía emocional es un concepto que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal: autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad crítica constructiva, buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Entender la responsabilidad como elección. • Motivar para tener una actitud positiva compatible con analizar críticamente las normas sociales de manera constructiva. • Valorar la importancia de buscar ayuda en los adultos de referencia. • Mejorar la automotivación y autoeficacia emocional.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación • Autoestima • Mediación • Comprensión • Vocabulario emocional • Memoria emocional • Compromiso social • Mediación • Autorregulación • Heterorregulación • Empatía • Compasión

Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	Se presenta inicialmente la frese de Newton: ¿Quiénes son los gigantes? Estructura de la actividad equivalente a las de inicio de sesiones anteriores.
	Actividad 2. (Visita guiada a la galería de ideas, 30 min.)
	La publicidad no vende cosas sino las ideas y las emociones que asociamos con las cosas. Se dispondrá de una batería de recursos (tantos como participantes) que se expondrán como si de un museo se tratase. Los participantes irán entrando como sujetos desconocidos que entran en una galería de arte cada minuto y deberán pasar por todos los objetos publicitarios expuestos. Lluvia de ideas: ¿Qué ideas se exponían en la galería? Se anotan. Dramatización: Cada participante guiará la visita para cada objeto explicando qué ideas quieren contarnos, para qué se valen con el propósito de vendernos esas ideas, qué valores hay detrás de esas ideas, proporcionalidad. Debate.
	Actividad 3. (Autonomía e interdependencia; pedir ayuda. 30 min)
	Sentido y contextualizar. Dinámica de entrar en un círculo cerrado por las espaldas de tres participantes. Comentamos la dinámica e iniciamos una reflexión dialogada en torno a las ideas que tenemos de independencia, autonomía. Vamos a ir objetivando cada hecho que constituye el continuo de nuestra vida. Haremos una reflexión personal desde las siguientes preguntas (en función de las características del grupo): 1. ¿Necesito ayuda para satisfacer mis necesidades o cumplir mis obligaciones? Y ¿pido ayuda? 2. ¿En qué ocasiones suelo pedir ayuda? ¿Y en cuáles no? 3. ¿En las ocasiones en las que no pido ayuda llegaría más lejos con ayuda? 4. ¿Soy capaz de ayudar en algo a otra persona? 5. ¿Cuándo necesito ayuda, a quién se la pido? 6. En este momento, ¿en qué necesito ayuda?, ¿en qué puedo servir de ayuda? Pensar en todos los aspectos. Anónimamente se le dan a cada uno tres tarjetas (dos blancas y una amarilla). En las blancas se anotará en letras mayúsculas dos cosas en las que cada uno cree que alguien del grupo puede ayudarle y se puede decir



	<p>públicamente. Se crearán grupos de ayuda que se valorarán la siguiente sesión. La tarjeta amarilla servirá para que cada participante pida ayuda en su vida a quien considere oportuno. En la siguiente sesión cada persona contará cómo le ha ido con su tarjeta amarilla, dando libertad para que cada participante explice como quiera su experiencia, pero sí tendrá que valorarla.</p>
	<p>Actividad 4. (Autoconcepto y automotivación, 20 min.)</p>
	<p>Individualmente. Durante cinco minutos responden en una ficha: ¿Qué cosas o pensamientos me motivan? / ¿Quiénes son las personas o acciones que me ayudan cuando me encuentro mal? / ¿A quién valoro por su forma de pensar o de vivir? / ¿Qué me haría feliz? Gran grupo: repartir las fichas. ¿De quién es la ficha por las respuestas?; para averiguarlo, cada alumno y alumna deberá preguntar al resto. Una vez que encuentren al alumno o alumna correspondiente, pondrán su nombre detrás de la ficha y escribirán las características que valoran de esa persona, agrupadas en las columnas: físico, afectivo e intelectual. Muchas de las cosas que valoramos en otras personas son un objetivo que nos gustaría alcanzar. Pero para ello necesitaríamos pasar a la acción, a partir de objetivos progresivos, en un juego entre las variables medios y deseo, que delimitan áreas de aburrimiento, motivación o ansiedad. Trazar un plan alcanzar un objetivo importante y compartirlo con otros participantes para que puedan aportarle puntos de vista. ¿Por qué es tan importante la autoeficiencia?</p>
	<p>Actividad 5. (Reconectar con nosotros, 20 min.)</p>
	<p>8 Tips para relajarse de manera exprés y conectar con nosotros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mandíbula, espalda, estiramiento de brazos hacia arriba. 2. Mojar las muñecas con agua fría. 3. Colorear. 4. Beber agua conscientemente. 5. La música. 6. Contener todo el cuerpo durante 15 segundos. 7. La respiración con ayuda de las manos para expirar. 8. Bostezar forzada y aprovechadamente.



	Atención plena. Visualización guiada: un río agitado que se vuelve tranquilo y transparente.
--	--

Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión	
<ul style="list-style-type: none"> • Compartir el plan de acción con un adulto de referencia y pedir su ayuda. • Practicar los 8 tips para relajarnos y conectar con nosotros mismos. 	

Módulo 10: Competencias socioemocionales

Sesión 12	<i>El buen rollo es contagioso.</i>
Justificación	La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar las habilidades sociales básicas. • Promover el respeto por los demás. • Compartir emociones. • Mejorar la capacidad para gestionar situaciones emocionales mediante estrategias de regulación emocional colectiva.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Compromiso social • Empatía • Aceptación • Desarrollo perceptivo • Consciencia corporal • Escucha activa • Memoria emocional • Comprensión • Heterorregulación • Mediación



Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	<p>Propuesta de la actividad equivalente a las de sesiones anteriores. Establecemos el plan de trabajo y la lógica de la sesión. En sintonía con la música, por parejas primero y cuartetos después se concentrará la atención en seguir el sentido de la música con elementos compartidos siguiendo o anticipándose a los movimientos mediante conectores que se sitúan en las yemas de los dedos o en las palmas de las manos. Tras cinco minutos de improvisación, se deja tres minutos a los tríos para que decidan qué historia qué historia o mensaje quieren expresar por medio de lo que la música les sugiera. Establecemos un diálogo para ir vinculando algunos conceptos y conclusiones clave que hemos trabajado hasta ahora en relación con la comunicación, asertividad, conflictos.</p>
	Actividad 2. (Empatía, 30 min.)
	<p>En grupos pequeños, crearemos grupos de tres/cuatro personas y cada grupo elegirá una de las siguientes situaciones. Un alumno o alumna ha sacado malas notas. / A un compañero o compañera le han regalado algo que le hacía mucha ilusión. / Uno de los padres de un compañero se ha quedado sin trabajo. / A un compañero o una compañera le han dicho que alguien que le gusta va pedirle ir al cine el sábado. / Han expulsado del colegio a un compañero/a. Los grupos prepararán una interpretación de la situación. Es importante tener en cuenta la comunicación no verbal y la relación de los compañeros y compañeras. Les recomendaremos que utilicen una actitud de acercamiento, de comprensión, de aceptación... El escenario será las escaleras del instituto. Se consensuan los roles de cada miembro del grupo. Respiramos durante dos minutos para interiorizar emociones y preparar nuestro cuerpo para la expresión no verbal. Después de la escenificación de tres minutos de cada grupo todos analizamos los elementos que denotan el estado emocional de cada uno de los participantes. Una vez que hayan terminado las representaciones se realizará un coloquio alrededor de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las dificultades de ponerse en el lugar de esos personajes?



	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sentido tiene utilizar la empatía para comprender su postura? • ¿Habéis llegado a comprender a esos personajes? <p>¿Por qué es importante la empatía?</p>
	Actividad 3. (Escucha y aprender a escuchar, 20 min)
	<p><u>Dinámica 1:</u> Un participante le dice piropos a otro y reacciona corporalmente a esos piropos. Se plantea el sentido de la actividad y se contextualiza dentro de la sesión. <u>Dinámica 2:</u> En parejas y cada persona le contará a la otra algo significativo personalmente. La otra persona le escuchará. la pareja intercambia los papeles. En reuniones de dos parejas se tendrá un diálogo sobre las actitudes y comportamientos que facilitan la comunicación promoviendo sensaciones de comprensión y empatía, o la dificultan. Todo el grupo: ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en la escucha? ¿Cómo se han superado las dificultades? ¿Qué hemos aprendido? ¿Escuchar es estar de acuerdo con quien habla?</p>
	Actividad 4. (Lo que nos cuenta de nosotros cómo gestionamos el éxito de los demás, 20')
	<u>Gracias por haber venido, gracias por irte.</u> Pautas para gestionar que el éxito de los demás nos haga experimentar malestar emocional.
	Actividad 5. (La asertividad es contagiosa; la no asertividad también, 20')
	Retomamos algunas ideas clave sobre comunicación y conflicto y tenemos un debate acerca de las experiencias que vamos teniendo poniendo en práctica la asertividad. Autoevaluación. Puesta en común interrelacionando las ideas clave de la sesión.

Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión

- Ensayar la escucha activa y consciente.
- Identificar tres momentos en que empatizar con otras personas me ha ayudado a afrontar una situación.



Módulo 11: Tomas de decisiones para el futuro.

Sesión 13	<i>Las fuerzas de los sueños.</i>
Justificación	Un catalizador para el impulso de muchos de los procesos (auto-eficacia, autoestima, mentalidad de crecimiento mediante el esfuerzo) que se han pretendido movilizar en la intervención lo constituye la identificación de objetivos en sintonía con las expectativas que las personas sueñan para sí y para cuya consecución deben poner en acción las fuerzas del corazón.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los juicios maestros que nos dificultan soñar. • Orientar la mirada hacia las metas que soñamos. • Aprender a pensar ordenada y estratégicamente para la consecución de objetivos.
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamiento reflexivo • Empatía • Compasión • Autoestima • Compromiso social • Mediación • Comprensión
Descripción de la sesión	Actividad 1. (Adaptación, confianza en el grupo y relajación, 30 min.)
	Propuesta de la actividad con una estructura semejante a las de sesiones anteriores. Establecemos el plan de trabajo y la lógica de la sesión. Explicamos a qué nos referimos con las fuerzas del corazón, y por qué hemos llamado a esta última sesión las fuerzas de los sueños.
	Actividad 2. (Juicios maestros vs fuerzas del corazón, 30 min)
	Vamos a hacer una valoración en esta última sesión sobre los cambios de juicios sobre uno/a mismo/a que hemos experimentado durante el proyecto y que antes constituían un factor limitante y ahora los contemplamos como oportunidades por explorar o, al menos, no



	<p>nos limitan. Para ello vamos a hacer una subasta de esos factores. Como son factores que han evolucionado, debemos subastarlos enfatizando las oportunidades de crecimiento que pueden ofrecerle a quien los adquiera. La forma de adquirirlos, es tener un factor, igualmente evolucionado que se pueda articular con el factor que se subasta para alcanzar objetivos. Así pues todos los compradores son al tiempo vendedores. Una vez que se han subastado las tres tarjetas por participante, construiremos un mapa del tesoro en el que cada isla la constituye una categoría de tarjetas asociadas. La ruta del tesoro nos dará la ruta para desplegar los juicios y las herramientas necesarias para navegar rumbo a los sueños. Se avisará del riesgo de tormenta y naufragio, y se traerán algunas ideas clave de lo trabajado respecto a la frustración.</p>
	<p>Actividad 3. (Gamificación sobre nuestras potencialidades, 40 min.)</p>
	<p>Se gamifica mediante <i>Escape room</i> esta actividad destinada a tomar consciencia de nuestras capacidades. Se organizan en paralelo dos sesiones de juego que se desarrollaran simultáneamente con las dos mitades de los participantes. Las pruebas a superar y los enigmas por resolver estarán basados en las capacidades y actitudes positivas de los participantes de modo que todos deben aportar información positiva sobre los demás para superar cada reto. Se aplicará la calidad de la solución de las pruebas más que la rapidez con la que elaboren. Puesta en común de la actividad y la sesión.</p>
	<p>Actividad 4. (Preparar la sesión de cierre, 20 min)</p>
	<p>Vamos a llevar a la práctica las estrategias ordenadas gráficamente en el mapa del tesoro para preparar entre todos la sesión de cierre con un ambiente festivo. Se trata de que sean los participantes los que valoren las experiencias y aprendizajes más significativos para su vida y hagamos una fiesta de agradecimiento. Para ejemplificar, se puede sugerir que podrían decidir celebrar una Gala de entrega de agradecimientos a cada una de esas experiencias personificada en cada uno de los participantes, que tendrá que hacer un pequeño discurso detrás de un fotocol y responder a entrevistas.</p>



Trabajo cotidiano hasta la próxima sesión

- Según lo acordado en la actividad 4.

Sesión de cierre	<i>¡Gala de entrega de agradecimientos!</i>
Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Mediación • Escucha activa • Aceptación • Autorregulación • Heterorregulación • Empatía • Compasión • Automotivación
<p>De libre planificación por parte de los participantes. Como se explicó en las consideraciones metodológicas: La última de las sesiones, de cierre, será diseñada íntegramente por parte de los participantes de modo que parte de la sesión anterior se utilizará en esa planificación, como puesta en acción de la toma de decisiones, objeto de trabajo del módulo. Así, se pretende que proyecten en su diseño, en un clima festivo, desde la creatividad y desde un planteamiento abierto, emocional e intelectualmente retador, todos aquellos aspectos que consideren fundamentales o que hayan experimentado de manera especialmente significativa. Con esta última sesión, así planteada, se pretende que el procedimiento de reflexión, toma de decisiones y diseño sirva como proceso e instrumento de valoración global de la intervención, como se referirá en el epígrafe 8.</p>	

G - Evaluación

Se han tratado consideraciones importantes sobre la evaluación en el epígrafe referido a las **consideraciones metodológicas** con objeto de enfatizar la importancia de la evaluación como parte esencial del proceso educativo: se trata de una propuesta de intervención que se deberá ajustar a las características, demandas y necesidades del grupo con la que se implemente a partir del planteamiento de base que se ha diseñado, al tiempo que requiere de un ajuste a la evolución del proceso y la valoración del grado de transformación cognitiva y/o del comportamiento que se ha logrado desarrollar.

La evaluación de la intervención se llevará a cabo en **tres momentos**:

- La **evaluación inicial** permitirá una primera aproximación a las características del grupo, a sus expectativas y necesidades, y ajustar el diseño inicial y la metodología para las primeras sesiones, así como plantear interrogantes a los que responder durante el proceso respecto a la estructura y sesiones de trabajo.
- La **evaluación procesual** tendrá como objetivo no únicamente el ajuste continuo del proceso, sino también corregir aquellos aspectos que necesiten ser modificados en relación con el clima de trabajo, la participación, el grado de satisfacción de los participantes y la adecuación a la propia evolución grupal. También se valorará el grado en que se hayan alcanzado los objetivos de la sesión.
- La **evaluación final**, con carácter global, atenderá a la consecución de los objetivos previstos y la evolución personal que hayan experimentado los participantes de modo que hayan sido de utilidad respecto al afrontamiento que hacen en los distintos ámbitos de experiencia y cómo eso ha contribuido a su calidad de vida.

Para la fundamentación de este epígrafe nos basaremos en el trabajo final del máster de Educación Emocional de la Universidad Pablo de Olavide de **Ponce de León (2020)**, **Revisión sistemática de los instrumentos para medir la inteligencia emocional**, defendida en la convocatoria de julio de esta promoción 19/20 y que constituye un **instrumento extraordinariamente valioso** para orientarte en la temática que ahora pretendemos abordar.

Los **distintos modelos de inteligencia emocional** devienen en **métodos diferentes para su evaluación**, si bien como afirma Sánchez et al. “la evidencia científica aún es escasa y parece ser que no existe un criterio consensuado respecto a las herramientas que deberían utilizarse y que sean realmente idóneas para medir la inteligencia emocional” (Ponce de León, 2020, p.23).

“Se sugiere un sistema que depende en menor medida de tests estandarizados formales y de las pruebas objetivas de papel y lápiz y mucho más de mediciones más contextualizadas referidas a criterios, a puntos de referencia que sirven para evaluar el aprendizaje y comparar el rendimiento del alumno con sus propios logros anteriores. Hay que tomar en consideración la conveniencia de evaluar competencias desde una perspectiva ecológica y sistémica, ligada a la realidad del contexto donde se desenvuelve la actividad, sabiendo que la forma de hacer una evaluación auténtica es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana”

(Ponce de León, 2020, p.44 y 45).

Consecuentemente con esto el **cuaderno de bitácora**, ya citado en las consideraciones metodológicas, pretende ser un instrumento de evaluación que haga posible, a modo de **portafolio**, la **reflexión que cada participante** pueda hacer de la **evolución de su trabajo personal** respecto a los diferentes aspectos que se tratan en la intervención, como un medio de reflexión para **compartir**, por medio de la información registrada, que permita esta valoración de la evolución de los comportamientos, pero también de las transformaciones cognitivas, que se produzcan en su vida cotidiana.

Es conveniente señalar en relación al uso del *cuaderno de bitácora* que muchos de los contenidos previstos en las diferentes sesiones están relacionados y podrían trabajarse en módulos diferentes porque refieren a aspectos sobre los que habrá que volver **cíclicamente**. Ello nos llevará a tener la posibilidad de valorar en qué medida se van **interiorizando y poniendo en acción** las cuestiones fundamentales. Trabajar en referencia al **afrentamiento requiere de esa movilización cognitiva y conductual** que tendrá que ser evaluada por medio de la participación y expresión de cada persona.

Así pues se utilizarán también **instrumentos basados en la observación**, como **listas de control**, tanto para la anotación continuada de observaciones de interés individual como colectivo basadas en indicadores extraídos de diferentes escalas estandarizadas.

Si la evaluación debe conformar coherentemente una parte del proceso de intervención y éste deber debe ser adecuado a las características del grupo con el que se pretende intervenir parece lógico dejar abiertos los diferentes niveles de evaluación a las necesidades de recogida de información que se consideren necesarios sin que ello signifique no tener previstos las estrategias y los instrumentos de evaluación que puedan conformar una batería de recursos para la evaluación.

Por tanto, además del cuaderno de bitácora y las listas de control, siguiendo a Ponce de León (2020), se podrán aplicar convenientemente distintas escalas estandarizadas (independientemente de que algunos de sus indicadores se hayan utilizado para facilitar la

recogida de información basada en la observación) para la recogida sistemática y contrastada de información basadas en medidas de autoinforme. Algunas de estas escalas podrían ser:

- Como se ha justificado, en un determinado grado el bienestar emocional de nuestros participantes, dadas sus AaCc, descansan en factores extrínsecos como la interacción con los otros y en la gestión emocional de estas interacciones. La **Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS)** se establecen dimensiones centradas en el propio sujeto y en las personas con las que se relacionan por medio de 28 ítems en una escala de Likert de 5 puntos que varía de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), estableciendo cuatro dimensiones de evaluación emocional: 1/ la medida en que las personas perciben y comprenden sus propias emociones; 2/ la medida en que los individuos perciben y entienden las emociones de otros individuos; 3/ la medida en que los individuos regulan sus propias emociones para alcanzar un objetivo; 4/ la medida en que los individuos regulan las emociones de los demás para alcanzar un objetivo.
- El **Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i: YV)** se dirige a niños y adolescentes de 7 a 18 años mediante una escala likert de cuatro puntos (nunca me pasa/siempre me pasa). Resulta de interés por valorar aspectos vinculado a la amplificación emocional de los sujetos con AaCc o su resistencia al cambio (resiliencia) como el manejo del estrés, el estado anímico general basado de valoraciones subjetivas o la adaptabilidad, además de las subescalas intrapersonal (autoconocimiento, autoexpresión emocional) e interpersonal (conciencia social, relaciones interpersonales).
- **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)** es una escala que informa sobre algunos de los aspectos en los que se centra el trabajo de distintos módulos de gran importancia para las características de la población a la que nos dirigimos como el bienestar o las habilidades comunicativas. "(...) consiste en 30 ítems con escala Likert, distribuidos en cuatro factores: bienestar (optimismo, autoestima), habilidades de autocontrol (autorregulación emocional), habilidades emocionales (percepción y expresión emocional, empatía) y habilidades sociales (conciencia social, asertividad). (...) El TEIQue-ASF está diseñado para jóvenes de 12 a 17 años y consta de 30 ítems". (Ponce de León. 2020, p. 25).

Otras escalas que podrían aplicarse si se considera necesario abordan una información más sistemática sobre los contenidos específicos de módulos concretos (rendimiento académico, autoconcepto y motivación, o planificación y toma de decisiones, entre otros) dada la distribución en espiral de algunos aspectos que se pretende abordar y/o las dificultades características que pueden manifestarse en los sujetos con AaCc, serían las siguientes:



- La **Escala de autoeficacia generalizada** evalúa la autoeficacia de los adolescentes, entendida como la autovaloración que sujetos hacen de su capacidad de llevar a cabo estrategias para la consecución de un objetivo o fin afrontando las circunstancias de la vida cotidiana. Esta escala la conforman 10 ítems de cuatro puntos tipo Likert (incorrecto/cierto).
- La **Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones** evalúa la autopercepción que los adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. Está construida de 8 ítems tipo Likert de 7 puntos (nada de acuerdo/totalmente de acuerdo).
- La **Escala de autoestima** está compuesta por 10 ítems tipo Likert de 4 puntos expresados en negativo y positivo, e informa sobre la autoestima global de adolescentes mayores a 12 años.
- La **Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales** está compuesta de 12 ítems de 7 puntos (totalmente falsa/totalmente verdadera) ordenadas en tres subescalas, que informan sobre habilidades comunicativas o relacionales, la asertividad y las habilidades de resolución de conflictos.

H. Conclusiones y discusión

Los niños, niñas y adolescentes con AaCc representan una población diversa dentro de la gran diversidad que es inherente a los seres humanos.

Los adolescentes con AaCc pueden desplegar su desarrollo emocional de una forma característica que puede hacerlos afrontar verdaderos desafíos emocionales y sociales con más prevalencia que en la población típica debido a sus capacidades, a la sociedad o a cómo son percibidos por sus pares. Estas características en su desarrollo frecuentemente implican experiencias subjetivas de malestar e incluso sufrimiento emocional para ellos y sus familias.

Los estereotipos o valoraciones no sustanciales respecto a la comprensión de las AaCc son enormemente resistentes, por lo que si pretendemos avanzar en la inclusión y el éxito educativo se necesita un conocimiento cimentado científicamente y alcanzar un mayor grado de consenso basado en la evidencia. Otras valoraciones sustanciales basadas en creencias mixtificadas son igualmente resistentes.

Además de atender al desarrollo de la capacidad y a la estimulación del talento si nos referimos a la esfera cognitiva, tanto en lo que refiere al pensamiento convergente como divergente, es de enorme trascendencia para la vida de la persona con AaCc procurar un desarrollo en equilibrio mediante una intervención educativa que asuma la importancia del bienestar emocional y su interdependencia con el despliegue de las capacidades cognitivas.

Cualquier intervención que pueda ir encaminada a este propósito es igualmente deseable para cualquier niño, niña o adolescente y necesaria para la calidad del proceso educativo entendido como un proceso de vida. Así pues, la Educación Emocional como educación para afrontar la vida puede encontrar aquí una vía estratégica para invitar a las visiones más resistentes a contemplar el campo de la intervención educativa de manera que puedan construirse las mejores prácticas para promover un *desarrollo para la vida* de las personas.

Para finalizar y como apunte para la discusión, cabe nombrar el interés que representa para el propósito de este trabajo final del Máster de Educación Emocional de la Universidad Pablo de Olavide, acercarnos a los objetivos que se han descrito en esta intervención focalizando en las competencias mentalistas y las competencias socioemocionales de niños, niñas y adolescentes con AaCc, es decir, las habilidades para detectar e identificar los estados mentales de otros, y las estrategias para resolver problemas relativos a la interacción social, respectivamente.

Algunos autores concluyen en que existirían diferencias significativas en medidas de cognición social dentro del grupo de personas de alto nivel intelectual. Esto podría explicar por qué algunas personas con AaCc presentarían dificultades en la interacción social que se relacionan con dificultades para comprender la perspectiva del otro y para captar las claves sociales y emocionales en la conversación cotidiana, entre otros. Se trata por tanto de no vincular las AaCc con la inteligencia general, sino con la inteligencia social, entendida como el funcionamiento mentalista y las competencias socioemocionales. La tratada *hipótesis de resiliencia* tendría sus limitaciones en este punto cuando se trata de personas con AaCc y baja cognición social.

Referencias bibliográficas

- **Altas Capacidades y Talentos.** (2016, 24 de abril). *¿Qué es el Informe Marland?*. <https://www.altascapacidadesytalentos.com/que-es-el-informe-marland/>
- **Barrios, M.** [Melanie Itsel] y Frías, M. [Martha]. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/804/804444652005.pdf>
- **Centro Renzulli para el desarrollo del Talento.** (2023). <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- **Consejo superior de expertos en Altas Capacidades** (2014). *Guía científica de las altas capacidades*. <http://altascapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%20C3%ADfca%20ICP18.pdf>
- **Escuelas de profesores UNIR.** (2023, 15 de marzo) [Vídeo]. Simposio sobre Altas Capacidades: reflexiones sobre la atención a los estudiantes de alta capacidad. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=eP_NP76gj_I
- **Instituto Internacional de las Altas Capacidades.** (2012). El nuevo paradigma de las Altas Capacidades. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Grupo%20Mixto%201.pdf>
- **José M^a García, J.M.** [José María] y Abaurrea, V. [Victoria]. (1997). Alumnado con sobredotación intelectual / altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa. *Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura*. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26800/altas_capacidades.pdf
- **Gómez-León, M.I.** [María Isabel]. (2020). Psicobiología de la alta capacidad intelectual y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Diagnóstico diferencial. Psiquiatría Biológica, Volume 27, Issue 3, September–December 2020, Pages 96-104*. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.06.003>
- **Neihart, M.** [Maureen]. (2019). El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades. Editorial UNIR.
- **Ministerio de Educación y Cultura (MEC).** (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073>
- **Medina, S.** [Sandra]. (2022, 17 de noviembre). Modelo diferencial de dotación y talento ¿Es tarde para recuperar mis habilidades?. <https://www.haciendopedagogia.com/modelo-diferencial-de-dotacion-y-talento-es-tarde-para-recuperar-mis-habilidades/>
- **IMGENDE TIC y Educación con Ingrid.** (2023, 10 de mayo). Las AACC en el aula [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MPPNjTaA-xc>
- **IMGENDE TIC y Educación con Ingrid.** (2022, 10 de octubre). Altas capacidades [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1hgYZYsar6I>



- **IMGENDE TIC y Educación con Ingrid.** (2021, 29 de noviembre). AACCC y Educación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gBqPjDg1oAk>
- **Joseph S. Renzulli, J.** [Joseph] y Gaes [Amy]. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*. Nº 368, abril-junio 2015. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:26111e72-c711-4e22-92be-afb96e92c891/un-sistema-multicriterial-para-la-identificacion-del-alumnado-de-alto-rendimiento-y-de-alta-capacidad-creativo-productiva-pdf.pdf>
- **Josep de Mirandés, J.** [Josep]. (2021). La teoría de Joseph Renzulli en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. *Universitat de Barcelona*. https://altascapacidadescse.org/La_Teoria_Joseph_Renzulli.pdf
- **Meza, A.** [Anibal] y Lazarte, C. [Carmen]. (1993). Análisis epistemológico del modelo de aprendizaje acumulativo de Robert Gagne. *Psicología Vol. XI Nº 2*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6123348.pdf>
- **Quiles, A.** [Alberto] y Lozano, R. [Raquel]. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- **Reis, S.** [Sally] y McCoach, D.B. [D. Betsy]. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. https://www.researchgate.net/publication/233092584_Underachievement_in_Gifted_and_Talented_Students_With_Special_Needs
- **Ritchotte, J.** [Jennifer], Matthews, M. [Michael] y P Flowers, C. [Claudia]. (2014). The Validity of the Achievement-Oriented Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. https://www.researchgate.net/publication/273693946_The_VValidity_of_the_Achievement-Oriented_Model_for_Gifted_Middle_School_Students_An_Exploratory_Study
- **Sanz, C.** [Carmen]. (2020). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. *El Mundo del Superdotado*. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- **Santero, J.M.** [José María]. *Bienestar emocional y afrontamiento de vida en adolescentes con Altas capacidades*. TFM de Educación Emocional curso 2019-2020 Bienestar Emocional de la Universidad Pablo de Olavide.
- **Snyder, K** [Kate] y Lisa Linnenbrink-Garcia, L. [Lisa]. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. Pages 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- **Staudt, B.** [Beate] y Neubauer, A. [Aljoscha]. (2006). Achievement, underachievement and cortical activation: A comparative EEG study of adolescents of average and above-average intelligence. https://www.researchgate.net/publication/240527478_Achievement_underachievement_and_cortical_activation_A_comparative_EEG_study_of_adolescents_of_average_and_above-average_intelligence
- **Talentum.** (2021, 16 de mayo). *Componente genético en las altas capacidades intelectuales*. <https://www.programatalentum.es/componente-genetico-en-las-altas-capacidades-intelectuales/>



- **Tetreault** [Nicole], Dr. Joanna Haase [Joanna] y Sharon Duncan [Sharon]. (2016). The Gifted Brain. *Gifted Research & Outreach*. <http://www.gro-gifted.org/portfolio-items/the-gifted-brain/>
- **Tourón, J.** [Javier]. (2022). Entendiendo el modelo de los tres anillos. <https://www.javiertouron.es/entendiendo-el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- **Tourón, J.** [Javier]. (2019). [Dos lecciones sobre cómo apoyar a los más capaces.](https://www.javiertouron.es/dos-lecciones-sobre-como-apoyar-a-los-mas-capaces/) <https://www.javiertouron.es/dos-lecciones-sobre-como-apoyar-a-los-mas-capaces/>
- **Ziegler, A.** [Albert] , Stoeger, H. [Heidrun], y Vialle, W. [Wilma]. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194–197. <https://doi.org/10.1177/0016986212456070>