



**Universidad
Europea** VALENCIA

**Propuesta de un
programa de intervención de
regulación emocional para
alumnado de primaria con
altas capacidades**

Presentado por:

MARÍA JOSÉ RISUEÑO MUÑOZ

48821270-Q

Directora:

LLUNA MARÍA BRU LUNA

74386653-F

**MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL
SANITARIA**

Convocatoria ordinaria de octubre

Curso 2021-2022

SOLICITUD DE IDONEIDAD PARA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

A la atención del DIRECTOR/A D./Dña.: Lluna María Bru Luna

El/La estudiante D./Dña.: María José Risueño Muñoz

Solicita la autorización para la presentación del TRABAJO FIN DE MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA remitiendo, junto a esta solicitud, el archivo correspondiente al TFM en formato electrónico.

Valencia, a 15 de octubre de 2022

Firma del alumno/a:



(A cumplimentar por el DIRECTOR/A)

Se considera que este TRABAJO FIN DE MÁSTER,

ES VIABLE PARA SU EVALUACIÓN	X
NO ES VIABLE PARA SU EVALUACIÓN	

Valencia, a 24 de octubre de 2022

Firma del director/a:

CONFIRMACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

D/Dª María José Risueño Muñoz, con nº de expediente 220B3658, estudiante de Máster en
Psicología General Sanitaria

CONFIRMA que el Trabajo Fin de Máster titulado “Propuesta de un programa de intervención de regulación emocional para alumnado de primaria con altas capacidades” es fruto exclusivamente de su esfuerzo intelectual, y que no ha empleado para su realización medios ilícitos, ni ha incluido en él material publicado o escrito por otra persona, sin mencionar la correspondiente autoría. En este sentido, confirma específicamente que las fuentes que haya podido emplear para la realización de dicho trabajo, si las hubiera, están correctamente referenciadas en el cuerpo del texto, en forma de cita, y en la bibliografía final.

Asimismo, declaro conocer y aceptar que de acuerdo a la Normativa de la Universidad Europea, el plagio del Trabajo Fin de Grado/Máster entendido como la presentación de un trabajo ajeno o la copia de textos sin citar su procedencia y considerándolos como de elaboración propia, conllevará automáticamente la calificación de "suspenso" (0) tanto en convocatoria ordinaria como extraordinaria, así como la pérdida de la condición de estudiante y la imposibilidad de volver a matricular la asignatura hasta que no transcurra un curso académico.

Fecha y firma:

15 de octubre de 2022



Los datos consignados en esta confirmación serán tratados por el responsable del tratamiento, UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA, S.L.U., con la finalidad de gestión del Trabajo Fin de Grado/Máster del titular de los datos. La base para el tratamiento de los datos personales facilitados al amparo de la presente solicitud se encuentra en el desarrollo y ejecución de la relación formalizada con el titular de los mismos, así como en el cumplimiento de obligaciones legales de UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA, S.L.U. y el consentimiento inequívoco del titular de los datos. Los datos facilitados en virtud de la presente solicitud se incluirán en un fichero automatizado y mixto cuyo responsable es UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA, S.L.U., con domicilio en Paseo de la Alameda 7, 46010 Valencia. Asimismo, de no manifestar fehacientemente lo contrario, el titular consiente expresamente el tratamiento automatizado total o parcial de dichos datos por el tiempo que sea necesario para cumplir con los fines indicados. El titular de los datos tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir los datos, limitar su tratamiento, oponerse al tratamiento y ejercer su derecho a la portabilidad de los datos de carácter personal, todo ello de forma gratuita, tal como se detalla en la información completa sobre protección de datos en el enlace <https://universidadeuropea.es/politica-de-privacidad>.

Índice

1. Introducción	7
1.1. Altas capacidades.....	7
1.2 Identificación y características del alumnado con altas capacidades.....	8
1.3 Respuesta educativa para las altas capacidades.....	9
1.4. La inteligencia emocional en las altas capacidades.....	10
1.5. Justificación.....	11
2. Objetivos	12
3. Programa de intervención	13
3.1. Contextualización	13
3.2. Destinatarios	13
3.3. Objetivos operativos de la intervención y fundamentación del programa.....	14
3.4. Fases de la elaboración del programa	15
3.5. Cronograma.....	16
3.6 Recursos necesarios para implementar la intervención	20
3.7 Evaluación del programa	20
3.8 Descripción de sesiones y actividades	23
3.9 Resultados esperados.....	37
3.10 Discusión y conclusiones.....	40
4. Bibliografía	43
5. Anexos	48
Anexo 1	48
Anexo 2	49
Anexo 3	50
Anexo 4	51

Resumen

Las personas con altas capacidades (AA.CC.) se definen como un grupo heterogéneo que se caracteriza por obtener puntuaciones superiores a la media en los test psicométricos de inteligencia general, así como en las pruebas de aptitudes. Gran cantidad de estudios afirman que las personas con AA.CC. sufren desajustes de inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de los demás, así como de manejar adecuadamente las emociones. En este marco, el objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de programa de intervención para mejorar la regulación emocional en niños y niñas de entre 8 y 11 años identificados como alumnado con AA.CC. Con él se pretende aumentar la regulación emocional en alumnado de entre 8 y 11 años con AA.CC. a través de estrategias y habilidades que se trabajarán durante un total de 23 sesiones con actividades dinámicas y variadas, tanto grupales como individuales. En dicho programa se invitará, además, a participar a las familias con posibles dudas y/o situaciones complicadas a las que se puedan enfrentar. Tras la intervención, se espera que los resultados de su aplicación sean favorables y el alumnado adquiera las herramientas y habilidades necesarias para abordar la regulación emocional en su día a día.

Palabras clave: regulación emocional; altas capacidades; AA.CC.; inteligencia emocional; Educación Primaria; programa de intervención y psicoeducación.

Abstract

Gifted people are defined as a heterogeneous group characterized by obtaining above average scores in psychometric tests of general intelligence, as well as in aptitude tests. Many studies affirm that gifted people suffer from imbalance in emotional intelligence, which is understood as the ability to recognize their own feelings and those of others, as well as to manage emotions adequately. In this framework, the main objective of this work is to design an intervention program proposal to improve emotional regulation in boys and girls between 8 and 11 years old identified as gifted students. With it, it is intended to increase emotional regulation in gifted students between 8 and 11 years old through strategies and skills that will be worked on during a total of 23 sessions with dynamic and varied activities, both in groups and individually. In this program, families who may face possible doubts and / or complicated situations will also be invited to participate. After the intervention, the results are expected to be favorable, furthermore students will acquire the necessary tools and skills to address emotional regulation in their daily life.

Keywords: emotional regulation; gifted people; gifted students; emotional intelligence; Primary Education; intervention and psychoeducation program.

1. Introducción

1.1. Altas capacidades

Las altas capacidades (AA.CC.) pueden definirse según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) como un grupo heterogéneo que se caracteriza por obtener puntuaciones superiores a la media en los test psicométricos de inteligencia general, así como en las pruebas de aptitudes (desde 75 a 95 o más). Pueden diferenciarse los perfiles de talento complejo, múltiple o simple. Además, dentro de este grupo también se incluyen los alumnos con una capacidad moderada, alta o extrema, pero que pueden no manifestarla en todas las materias. Dentro del alumnado con AA.CC. puede encontrarse una gran variedad de terminología que es importante conocer. Por un lado, Castelló (2008) hace una diferenciación entre los conceptos «alta capacidad» y «alta habilidad». El primero se caracterizaría por tener un conjunto de habilidades cognitivas (i.e., operaciones representativas y alto rendimiento); mientras que el segundo se distinguiría por tener unas capacidades concretas, (i.e., la matemática, verbal, social, etc.). Otros términos de especial relevancia son «precocidad» y «prodigio». El primero se refiere a una capacidad excepcional de carácter evolutivo que se produce durante las primeras etapas del desarrollo (Genovard et al., 2011), mientras que el segundo es el término empleado para designar a aquellas personas que destacan de manera precoz en una habilidad concreta (Torrego et al., 2011). Por último, destacan los términos «genio» (i.e., persona que crea una obra de gran aporte), «experto» (i.e., persona que domina una especialidad a un alto nivel) y «creativo» (i.e., persona que hace uso de habilidades novedosas para la resolución de problemas; Genovard et al., 2011).

Dentro de las AA.CC. existen dos tipos: la superdotación y el talento. El término «superdotación» es empleado para describir a los sujetos con un gran potencial, pudiendo llegar a ser sobresaliente, cuyo origen principal es la capacidad intelectual y que destacan por su alto nivel de creatividad y de persistencia en la tarea (Prieto y Castejón, 2000). Sainz et al. (2016) hablan de «talento» para referirse a aquellas personas con un alto potencial o excelencia en un área concreta. Gardner (1983, 1995), con su Modelo de las Inteligencias Múltiples, hace una diferenciación entre ocho tipos de talentos: talento verbal (i.e., inteligencia lingüística, lenguaje oral y escrito), talento lógico-matemático (i.e., inteligencia lógico-matemática, cálculos, cuantificar, proporcionar, plantear hipótesis y operaciones complejas), talento visoespacial o artístico (i.e., visualizar imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrarlas), talento intrapersonal (i.e., conocimiento de uno mismo y de sus emociones, así como de su expresión), talento interpersonal (i.e., habilidades sociales y relacionales), talento corporal (i.e., inteligencia corporal-cenestésica, manejo del cuerpo para la resolución de problemas), talento musical (i.e., capacidad de percibir y transformar elementos musicales, sensibilidad al ritmo, tono y timbre) y talento científico (i.e., interés por el mundo natural). Por otro lado, otros modelos como el Modelo Psicosocial de Tannenbaum (1986, 1997), atribuyen una gran importancia a la coexistencia entre el talento específico de la persona y un ambiente social favorable para potenciar y favorecer el desarrollo y progreso de dicho talento (Genovard et al., 2011). Otro modelo más actual, es el Modelo Tripartito de la Alta Capacidad de Pfeiffer (2015), que le da un

mayor valor a la dotación de herramientas de identificación y de actuación hacia este tipo de alumnado a los profesionales, tanto psicólogos escolares como educadores.

Por lo tanto, se puede concluir que las AA.CC. son un rasgo multidimensional, ya que se manifiesta de diferentes formas y niveles de inteligencia, que van evolucionando a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona como resultado de las capacidades innatas y del apoyo proporcionado por el entorno, la educación y las variables psicosociales (Pfeiffer, 2012; Tourón, 2020). Debido a la importancia que el contexto socioeducativo supone para estas personas, es de gran relevancia que se realice una identificación temprana y adecuada para poder proporcionarles una rápida respuesta educativa. Además, las AA.CC. están enmarcadas según la LOMCE dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y, por tanto, requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria.

1.2 Identificación y características del alumnado con altas capacidades.

Para esta correcta identificación, es importante tener en cuenta varios contextos que pueden ejercer una influencia importante y facilitar información clave a la hora de dar una respuesta más individualizada: el contexto familiar (que puede proporcionar información específica mediante la observación directa y la realización de escalas e inventarios) y el contexto escolar (mediante información del expediente académico, tareas realizadas, observación y pruebas; Artiles et al., 2005; Barrera Dabrio et al., 2008). Además, es conveniente identificar cuáles son las necesidades específicas de cada alumno con el objetivo de potenciar su aprendizaje y proporcionarle una estimulación continua (Albes et al., 2012). Entre dichas necesidades y sus respectivas medidas de actuación se incluyen (Artiles et al., 2005): las necesidades educativas (ofrecer una enseñanza multidisciplinar, recursos adicionales, estímulos constantes para su desarrollo continuo y maximizar la utilización de sus habilidades), las necesidades sociales (favorecer un contexto social de enriquecimiento, tanto en el hogar como en la escuela, que le ayude a incrementar su creatividad, y ayudas u orientaciones en sus habilidades interpersonales) y las necesidades emocionales (principalmente el afecto por parte de sus progenitores y familiares, así como contacto verbal y físico). Por último, también es importante conocer la idiosincrasia propia de esta condición para poder dar una respuesta más personalizada, a pesar de la gran heterogeneidad que puede existir entre individuos. Según Albes et al. (2012) y Barrera Dabrio et al. (2008), algunas de estas características son:

- Gran curiosidad, ganas de aprender de manera precoz y con un nivel elevado de concentración, actividad y energía. Imaginación y creatividad, con gran capacidad de resolución de problemas.
- Razonamientos complejos y con gran especificidad, así como pensamiento simbólico y abstracto y alta velocidad de aprendizaje.
- Desarrollo precoz o disincronía en la maduración.
- Dominio del lenguaje y amplio vocabulario, con cierta dificultad para entender mensajes ambiguos o poco precisos, a pesar de que tienen un gran sentido del humor, elaborado y no apropiado para su edad.

- Alta sensibilidad e intensidad emocional y preocupación temprana por problemas sociales. Críticos con las normas y sus razones.
- Motivación intrínseca, fuerza de voluntad e independencia a modo de pensamiento.

1.3. Respuesta educativa para las altas capacidades.

Una vez realizada la identificación y tenidas en cuenta las características de este alumnado, se ha de dar una respuesta educativa. Para ello, dentro del marco legislativo hay una serie de medidas encaminadas a satisfacer dichas necesidades, que siguiendo las indicaciones que propone Montes (2005), han de realizarse de manera escalonada según si la medida es apta o insuficiente, como se presentan a continuación. Por un lado, las medidas ordinarias se componen de estrategias de enseñanza y aprendizaje (Barrera Dabrio et al., 2008) y agrupamientos (Ferrando et al., 2011). Las medidas específicas se caracterizan por la flexibilización o agrupamiento flexible, las adaptaciones curriculares de ampliación (Artiles, 2002) y el enriquecimiento curricular (Ferrando et al., 2011). En último lugar, se ponen en marcha las medidas excepcionales como la aceleración del periodo de escolarización (Albes, 2012). Otras de las medidas a tener en cuenta para este colectivo son los programas de intervención, en concreto de enriquecimiento curricular. Estos programas están diseñados para un grupo específico, con el fin de potenciar la calidad educativa y el desarrollo de su potencial de aquellos alumnos con las capacidades más altas, de una manera personalizada, teniendo en cuenta los principios generales del currículo, las demandas y necesidades del grupo, los objetivos generales del programa, la descripción de tareas, la adjudicación de responsables para dichas tareas, la temporalización de las actividades, el proyecto del trabajo, su evaluación y seguimiento (Sánchez et al., 2008). Estos programas suelen estar enfocados en el pensamiento divergente y la creatividad, o bien en las habilidades sociales y la regulación emocional del alumnado.

Algunos de estos programas son, por ejemplo, el “Programa Estrella” (Sánchez et al., 2008), dirigido a alumnos de 4 a 14 años donde se trabaja por áreas de intervención mediante actividades encaminadas al entrenamiento cognitivo, asesoramiento personal-social (tanto para alumnos como para familias), enriquecimiento específico por medio de la motivación, investigación y experiencias entre iguales, y con especial atención en la autoimagen y el autoconcepto, en horario no lectivo. Otro programa de corte socioafectivo es el “Programa PIPAC” realizado por Rodríguez-Naveiras et al. (2015; citado en Pérez Hernández y Rodríguez-Naveiras, 2019), dirigido a alumnos de entre 4 y 12 años y sus familias. Estas sesiones se imparten de manera quincenal, con actividades dirigidas a conocerse a uno mismo, trabajar el aspecto interpersonal, la cooperación y las actividades cognitivas. Por otro lado, el “Programa Mentorac-UMA” (Programa de Mentorías Universitarias) para el alumnado con AA.CC. de Fernández-Molina et al. (2017), es un programa realizado por investigadores y docentes universitarios, dirigido a alumnos de tercero de la ESO en adelante, donde el llamado “mentor” ayuda al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología que utiliza es el aprendizaje por problemas y por descubrimiento, así como el aprendizaje cooperativo. Por último, el programa de Fernández Mota y Pérez Jiménez (2011), denominado “Programa Estalmat-

Andalucía”, fomenta principalmente el talento matemático en niños de 12 a 14 años, donde participan diferentes profesores.

1.4. La inteligencia emocional en las altas capacidades.

Durante un largo periodo de tiempo, la inteligencia emocional en el alumnado con AA.CC. ha sido objeto de estudio por su influencia y su gran importancia para el desarrollo intelectual, del entorno familiar, escolar y social de estas personas. Por ello, para una mayor comprensión de la inteligencia emocional en general, y la de este colectivo en particular, a continuación, se exponen los modelos precursores de esta variable. Por un lado, el Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1990), autores precursores de la inteligencia emocional, la define como la capacidad de analizar y comprender las emociones propias, y las de los demás, para diferenciarlas y manejarlas en diferentes situaciones. Estos autores, definen la inteligencia emocional como una habilidad mental. Por su parte, el modelo de Bar-On (1997), denominado Modelo Socioemocional, entiende la inteligencia emocional como una inteligencia mixta que se compone de habilidades y competencias no cognitivas que influyen en la capacidad de tener éxito a la hora de afrontar las demandas y presiones del entorno. Por último, uno de los modelos más recientes es el de Petrides y Furnham (2001), el Modelo de inteligencia emocional de Rasgo, en el que ésta es concebida como una característica del comportamiento que cursa con un patrón persistente en la persona y que influye a la cognición, la personalidad y el área social de la persona (Fernández Vidal, 2011).

La inteligencia emocional de los niños con AA.CC. ha ganado interés de manera progresiva en los últimos años. Actualmente, el área socioafectiva de estos alumnos es un tema muy estudiado en el que, además, existe cierta controversia (Prieto et al., 2008). La complejidad cognitiva de estos niños hace a la vez complejas sus características emocionales y de personalidad, ya que sus experiencias suelen ser más intensas que las de sus compañeros (Kane y Silverman, 2014). Así, por un lado, existen autores que piensan que estos alumnos tienen problemas emocionales y de desajuste social. En esta línea, Dabrowski (1964; citado en Prieto et al., 2008) desarrolla en su Teoría de la Desintegración Positiva que las personas identificadas con superdotación sufren más problemas emocionales dada su alta excitabilidad, lo que les lleva a ser más vulnerables emocionalmente. Otros autores como Hollingworth (1942), Janos y Robinson (1985) y Roedell (1986; citado en Prieto et al., 2008), también postulan que los superdotados tienden a sufrir más problemas de ajuste social, a ser más sensibles a problemas interpersonales y a tener niveles más elevados de estrés. Pyryt (2011; citado en Sainz et al., 2015) añade que, tanto en las personas superdotadas como en las personas con talento, esto podría estar ocasionado por ese rasgo característico de perfeccionismo, que les puede llegar a generar una mayor ansiedad y, por lo tanto, un mayor desajuste emocional. Sin embargo, hay autores que, por el contrario, afirman que los estudiantes con alta capacidad cognitiva destacan por encima de la media en aspectos de ajuste psicológico y bienestar físico y social (Sainz et al., 2015). Autores como Baer (1991), Freeman (1983, 1994) y Terman (1925; citado en Prieto et al., 2008) defienden que los niños superdotados disponen de un buen ajuste social

y emocional, y la madurez y el desarrollo moral necesarios para tener relaciones sociales favorables, al poseer habilidades de flexibilidad cognitiva y resistencia emocional y para tener pensamientos positivos y afrontar estrés y conflictos.

Siguiendo la idea de sobreexcitabilidad de Dabrowski (1964), una gran cantidad de estudios confirman que las personas con AA.CC. tienen una alta prevalencia de problemas emocionales y sociales, como pueden ser, reacciones intensas a situaciones o cambios de humor extremos (Murdock-Smith, 2013). En concreto, Jackson et al., (2009) destacan que estos niños tienen una percepción distinta de la realidad, lo que puede llevarlos a tener una visión más profunda en todas sus percepciones y, por consiguiente, una mayor plasticidad cerebral. Esta característica viene determinada por la preocupación por los demás, timidez, miedo, ansiedad, dificultad para adaptarse al entorno e intensidad emocional. Por otro lado, también experimentan frustración con las tareas escolares, que en ocasiones les parecen aburridas y repetitivas, debido a su característico fuerte sentido de lo correcto y lo incorrecto. Esto les puede llevar a desarrollar enfados e incapacidad de ponerse en el lugar del otro, provocando ansiedad o incluso baja autoestima, y a desarrollar rigidez psíquica (Fonseca, 2015; Lebihain y Tordjman, 2005, citado en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; MacDowell, 1984; Robert et al., 2010; Tucker y Haferstein, 1997). Otras características citadas en la literatura son (Chan, 2003): intensidad emocional y sobreexcitabilidad, así como una empatía desmedida, que les permite ponerse en el lugar de los demás, pero que, en ocasiones, los lleva a sentirse frustrados por el hecho de que los demás no logren sus objetivos o se equivoquen en el proceso y no consigan llegar a una solución igual de rápida que ellos. Según Silverman (1993) este hecho indicaría que tienen una gran sensibilidad hacia los demás, pero una baja empatía. A pesar de ello, cabe destacar que no todos los alumnos con AA.CC. muestran este perfil en el mismo grado, puesto que, algunos llegan a presentar rasgos opuestos como la extraversión o la introversión (Prieto y Castejón, 2000), además de posibles disincronías que puedan aparecer tanto en el desarrollo evolutivo, como en el ámbito social. Por ello, es importante identificar sus fortalezas y sus debilidades, para así poder realizar una educación individualizada acorde a sus características (Hollingworth 1942; Pérez, 2006).

1.5. Justificación.

En este marco, la intervención se va a centrar en la regulación emocional en general, cuya función es ser capaz de gestionar una adecuada y positiva expresión de las emociones ante situaciones que generan frustración para el bienestar personal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Además, es importante trabajar la educación emocional del alumnado con AA.CC. en el ámbito escolar, más enfocado al proceso educativo, continuo y permanente que la inteligencia emocional *per se*, y que lleva al desarrollo de competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona con el objetivo de capacitarla para la vida. Por un lado, uno de los aspectos a trabajar con estos niños sería la frustración, que se puede definir como una disposición o respuesta negativa del cuerpo a causa de un descenso del reforzador sobre el que se tenían unas expectativas elevadas (Mustaca, 2018). Así como la asertividad, que se define como el

equilibrio entre el comportamiento agresivo y pasivo, donde las personas defienden y expresan sus derechos, opiniones y sentimientos manteniéndolos de una manera firme. Por otro lado, la resolución de conflictos también juega un papel importante. Ésta es definida como la capacidad de identificar, anticiparse o afrontar de manera resolutiva posibles conflictos sociales, evaluando posibles altercados y teniendo recursos para resolverlos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). La flexibilidad cognitiva, otros de los puntos a trabajar con estos alumnos, se define como la capacidad para modificar el comportamiento ante las demandas situacionales, adaptándose a las tareas o problemas (Deal y Wiseheart, 2015). Y, por último, la empatía que es definida como “la identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo del otro” y “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (Real Academia Española, s.f.). Además, Hernández et al. (2017) afirman que el desarrollo de ésta hace que los niños y niñas sean capaces de detectar necesidades físicas y emocionales de los demás, pudiendo así tener más comprensión, colaboración y compañerismo.

Por todo ello, en el presente trabajo se elaborará una propuesta de programa de intervención para la mejora de la regulación emocional en niños y niñas con AA.CC., teniendo en cuenta también los componentes definidos, puesto que, como se ha comentado, este colectivo pertenece al conjunto de alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y, por consiguiente, requiere de una atención educativa personalizada, tanto dentro como fuera de la escuela. Además, estos programas influyen positivamente al desarrollo socioemocional de estos alumnos (Albes et al., 2013). Por ello, el objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de programa de intervención para mejorar la regulación emocional en niños y niñas de entre 8 y 11 años identificados como alumnado con AA.CC.

2. Objetivos

A continuación, se exponen los objetivos del programa de intervención:

El objetivo general de la intervención es:

Aumentar la regulación emocional en alumnado de entre 8 y 11 años con AA.CC.

Para ello, los objetivos específicos de la intervención son:

1. Incrementar la identificación de las propias emociones y las de los demás.
2. Desarrollar y mejorar la flexibilidad cognitiva en situaciones de conflicto.
3. Fomentar la empatía.
4. Mejorar la gestión, el control y la expresión de las emociones propias y afrontar las emociones de los demás.
5. Aumentar el manejo del control de la frustración.
6. Potenciar la asertividad.
7. Aumentar la habilidad de resolución de conflictos.

3. Programa de intervención

3.1. Contextualización

Esta propuesta se desarrollará en los centros escolares donde se encuentre alumnado identificado como AA.CC. mediante el protocolo de detección de la comunidad autónoma perteneciente. Con este programa se pretende lograr que estas personas se desarrollen adecuadamente en el ámbito de la inteligencia emocional por motivo de las dificultades que puedan presentar dadas sus características durante el desarrollo evolutivo.

Se desarrollará en los centros escolares que quieran participar en este proyecto. Será llevado a cabo dos tardes por semana en un aula del centro o salón de actos, por lo que se implantará como un taller de enriquecimiento. En este proyecto, también podrán participar alumnos y alumnas de la escuela que quieran enriquecerse de él.

Además, se contará con un espacio y un horario para los padres y madres que necesiten de un asesoramiento más personalizado e individualizado, lo que podrá enriquecer mucho más a estas familias.

3.2. Destinatarios

Esta propuesta de programa de intervención está dirigida a alumnos y alumnas identificados mediante el protocolo de AA.CC. de la comunidad autónoma perteneciente, además de a los alumnos que quieran participar en él. Los niños que participen en el programa serán alumnos de un centro de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y 11 años.

El criterio principal de selección de estos participantes, como ya se ha comentado, es que estén identificados como AA.CC., es decir, alumnos que, tras realizarles las pruebas de cribado correspondientes, han obtenido puntuaciones para clasificarlos en este grupo de ACNEAE. Siguiendo las recomendaciones de Carreras et al. (2006) para la identificación de los niños con AA.CC. en Educación Primaria, el protocolo que se sigue para ello compete las edades comprendidas entre 6 y 11 años. Los test recomendados y que se utilizan son:

- Test de inteligencia: Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV; Weschler, 2014), Batería de Aptitudes Diferenciales (BAD y G-E1, E2 y E3; Yuste et al., 1992), Factor "G" (Test de Cattell; Cattell et al., 2006) y EFAI (Santamaría et al., 2005).
- Test de creatividad: Prueba de Imaginación Creativa (PIC-N; Artola et al., 2003), Inteligencia Creativa (CREA; Corbalán et al., 2015).
- Test de personalidad: Cuestionarios de Personalidad para Niños (CPQ; Porter y Cattell, 2016), (ESPQ; Coan y Cattell, 2013), (EPQ-J; Eysenck y Eysenck, 1975) y test proyectivos.

Pero este mismo autor, Carreras et al. (2006), realiza una puntualización en los test del área de creatividad, ya que, una de las limitaciones es que sólo se dispone de baremos para niños que cursan 3º y 6º de Educación Primaria.

Por lo tanto, una vez realizado este cribado, los participantes serán alumnos detectados como: superdotados, talentosos o precoces (Carreras et al., 2006). Dentro de los talentos se encuentran los talentos complejos (académico y artístico-figurativo) y talentos simples (creativo, lógico, matemático, verbal, social y deportivo). Por lo que, el criterio de exclusión principal será para aquellos alumnos que no entren dentro del rango de edad establecido.

3.3 Objetivos operativos de la intervención y fundamentación del programa

Los objetivos operativos que se han marcado y que se van a trabajar en las sesiones son:

- Aprender qué es la inteligencia emocional y a identificar emociones.
- Potenciar la identificación y expresión emocionales.
- Comprender qué es la flexibilidad cognitiva.
- Generalizar la flexibilidad cognitiva a situaciones cotidianas.
- Saber identificar situaciones propias de inflexibilidad cognitiva.
- Potenciar la flexibilidad cognitiva mediante creatividad.
- Conceptualizar la empatía y el reconocimiento de estados emocionales.
- Aprender a reconocer estados emocionales.
- Aprender a conceptualizar el enfado y a identificarlo.
- Aprender a identificar los pensamientos automáticos del enfado.
- Aprender a elaborar estrategias de control.
- Educar en relajación y potenciarla.
- Conocer los tres estilos de comunicación asertiva.
- Saber identificar los tres estilos de comunicación asertiva.
- Potenciar la identificación y generalización de los tres estilos de comunicación asertiva.
- Conceptualizar y potenciar la resolución de conflictos.
- Generalizar la resolución de conflictos y resolución de problemas.

La metodología empleada entre sesiones es diferente. Se han diseñado con la finalidad de que los alumnos no consideren que son clases tediosas y puramente teóricas, si no lúdicas y de adquisición de nuevos conocimientos prácticos para el día a día.

Este programa está basado en el Modelo Socioemocional de Bar-On (1997), el cual se encuentra dentro de los modelos mixtos de inteligencia emocional. La visión del autor es que la inteligencia emocional está definida como las capacidades emocionales, personales e interpersonales que recaen sobre la capacidad del individuo para poder resolver demandas del ambiente, por ello, ésta es importante para el bienestar emocional del sujeto (Ferrando Prieto, 2006). Bar-On (2005) desglosa la inteligencia emocional en cinco niveles: 1) intrapersonal, que hace que la persona pueda comprender sus emociones y guiarlas adecuadamente, conociendo cuáles son sus puntos fuertes y débiles, 2) interpersonal, que permite al sujeto ponerse en el lugar de los demás, 3) adaptabilidad, que trata de adaptarse de manera favorable a situaciones

concretas, con una adecuada toma de decisiones 4) gestión del estrés, que permite controlar impulsos, y por último 5) estado de ánimo, donde se incluye el optimismo y la felicidad.

3.4. Fases de la elaboración del programa

Fase 0. Toma de contacto con el centro

Esta fase consiste en tener una reunión con el centro donde se va a implantar el programa. Aquí se les pedirá información sobre el volumen de alumnos que tienen con AA.CC., y cuáles podrían estar interesados en participar. Se les presentará una guía con las sesiones, actividades y duración de cada una, y se les hará entrega de un folleto informativo para las familias que deberán repartir por las clases de los alumnos de 8 a 11 años. En el caso de que haya algún niño con necesidades educativas especiales (NEE) y con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), el centro debe avisarlo.

Además, se les hará entrega de un documento de autorización para la participación del menor en el programa (Anexo 1), en el caso de que el centro no la posea y el día de la presentación para las familias lo deberán traer.

Fase 1. Presentación y evaluación

Una vez ya estén todos los niños y niñas apuntados al programa, se realizará una primera toma de contacto con las familias para informarles del programa y darles la bienvenida. Además, se les hará entrega de la evaluación inicial que deben de realizar, observable en el Anexo 2.

Durante la misma semana también se dará la bienvenida a los alumnos y se les explicará de una manera adaptada el programa y cómo se va a llevar a cabo. En esta misma sesión se realizará también la evaluación inicial sobre la inteligencia emocional actual con el cuestionario realizado por Baron (1997), pero en este caso la versión en español (Inventario de inteligencia emocional de Bar-On: versión para jóvenes; BarOn: EQ-iYV) realizada por Bermejo et al. (2018) y dirigida a niños/as de 7 a 18 años.

Fase 2. Aplicación del programa y evaluación de las sesiones

En esta fase, se implantará el programa en un total de siete bloques que corresponden a los objetivos del programa de intervención. Con cada objetivo específico, se indicarán también los objetivos operativos que se realizarán en las sesiones.

- Bloque 1: Incrementar la identificación de las propias emociones y las de los demás.
 - a) Aprender qué es la inteligencia emocional y a identificar de emociones
 - b) Potenciar la identificación y expresión emocionales.

- Bloque 2: Desarrollar y mejorar la flexibilidad cognitiva en situaciones de conflicto.
 - a) Comprender que es la flexibilidad cognitiva.
 - b) Generalizar la flexibilidad cognitiva a situaciones cotidianas.

- c) Saber identificar situaciones propias de inflexibilidad cognitiva.
 - d) Potenciar la flexibilidad cognitiva en otros ámbitos.
- Bloque 3: Fomentar la empatía.
 - a) Conceptualizar la empatía y el reconocimiento de estados emocionales.
 - b) Aprender a reconocer estados emocionales.
 - Bloque 4: Mejorar la gestión, el control y la expresión de las emociones propias y afrontar las emociones de los demás.
 - a) Aprender a conceptualizar el enfado y a identificarlo.
 - a) Aprender a identificar los pensamientos automáticos del enfado.
 - Bloque 5: Aumentar el manejo del control de la frustración.
 - b) Aprender a elaborar estrategias de control.
 - c) Educar en relajación y potenciarla
 - Bloque 6: Potenciar la asertividad.
 - a) Potenciar la identificación y generalización de los tres estilos de comunicación.
 - Bloque 7: Aumentar la habilidad de resolución de conflictos.
 - a) Conceptualizar y potenciar la resolución de conflictos.
 - b) Generalizar la resolución de conflictos y resolución de problemas.

Durante las sesiones se realizará una evaluación intermedia, una evaluación que cumplimentarán los alumnos (Anexo 3) y otra evaluación que cumplimentará el monitor (Anexo 4). Se explicará con más detalle en los siguientes apartados.

Fase 3. Evaluación final

En la fase final se realizará la última evaluación, la evaluación final. A ésta acudirán tanto los padres como los niños, para que todos cumplimenten los cuestionarios necesarios para ello. Una vez cumplimentados, se dará por finalizado el programa.

3.5. Cronograma

La planificación de la intervención se va a llevar a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo. Se implantarán dos tardes a la semana, con una duración de 1 hora y 30 minutos cada sesión. Se realizarán los lunes y los jueves de cada semana en horario de 17:00h a 18:30h.

Además, martes y miércoles se abrirá un horario de 18:00 a 19:00 para las familias que tengan alguna consulta.

A continuación, en las Tablas 1, 2 y 3, se puede observar el cronograma de las sesiones repartidas en los tres meses de duración. Por otro lado, en la Tabla 4 se expone un cronograma

más específico, en el que se detallan las fases y los objetivos operativos que se van a trabajar en cada bloque, así como las semanas y días correspondientes a cada uno.

Tabla 1.

Primer mes del cronograma de la intervención.

ENERO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9 Sesión 1 E. INIC. (Cuestionario padres)	10	11	12 Sesión 2 E. INIC. (Cuestionario I.E.)	13	14	15
16 Sesión 3 E. INTER.	17	18	19 Sesión 4 E. INTER.	20	21	22
23 Sesión 5 E. INTER.	24	25	26 Sesión 6 E. INTER.	27	28	29
30 Sesión 7 E. INTER.	31					

Nota. E. I.: Evaluación Inicial. E. INTER.: Evaluación Intermedia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Segundo mes del cronograma de la intervención

FEBRERO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2 Sesión 8 E. INTER.	3	4	5
6 Sesión 9 E. INTER.	7	8	9 Sesión 10 E. INTER.	10	11	12

13 Sesión 11 E. INTER.	14	15	16 Sesión 12 E. INTER.	17	18	19
20 Sesión 13 E. INTER.	21	22	23 Sesión 14 E. INTER.	24	25	26
27 Sesión 15 E. INTER.	28					

Nota. E. INTER.: Evaluación Intermedia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Tercer mes del cronograma de la intervención

MARZO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2 Sesión 16 E. INTER.	3	4	5
6 Sesión 17 E. INTER.	7	8	9 Sesión 18 E. INTER.	10	11	12
13 Sesión 19 E. INTER.	14	15	16 Sesión 20 E. INTER.	17	18	19
20 Sesión 21 E. INTER.	21	22	23 Sesión 22 E. INTER.	24	25	26
27 Sesión 23 E. FIN.	28	29	30	31		

Nota. E. INTER.: Evaluación Intermedia. E. FIN.: Evaluación Final.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Cronograma del programa

FASES	SESIÓN	DURACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
-	Nº 1: Recibimiento a las familias y evaluación inicial	1h	1ª semana (lunes y miércoles)

FASE INICIAL	- Nº 2: Recibimiento a los alumnos y evaluación inicial		
BLOQUE 1	- Nº 3: Aprender que es la inteligencia emocional. - Nº 4: Potenciar la identificación y expresión emocionales.	1h 30	2ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 2	- Nº 5: Comprender que es la flexibilidad cognitiva. - Nº 6: Generalizar la flexibilidad cognitiva a situaciones cotidianas. - Nº 7: Saber identificar situaciones propias de inflexibilidad cognitiva. - Nº 8: Potenciar flexibilidad cognitiva mediante creatividad. - Nº 9: Potenciar la flexibilidad cognitiva en otros ámbitos.	1h 30	3ª y 4ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 3	- Nº 10: Conceptualizar la empatía y el reconocimiento de estados emocionales. - Nº 11: Aprender a reconocer estados emocionales.	1h 30	5ª y 6ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 4	- Nº 12: Aprender a conceptualizar el enfado y a identificarlo. - Nº 13: Identificar el enfado y educar en autocontrol. - Nº 14: Aprender a identificar los pensamientos automáticos del enfado.	1h 30	6ª, 7ª, 8ª y 9ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 5	- Nº 15: Aprender a elaborar estrategias de control. - Nº 16: Educar en relajación y potenciarla.	1h 30	10ª y 11ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 6	- Nº 17: Conocer los tres estilos de comunicación asertiva. - Nº 18: Educar en los estilos de comunicación e introspección. - Nº 19: Potenciar la identificación y generalización de los tres estilos de comunicación. - Nº 20: Potenciar la asertividad por medio del debate.	1h 30	12ª, 13ª, 14ª y 15ª semana (lunes y miércoles)
BLOQUE 7	- Nº 21: Conceptualizar y potenciar la resolución de conflictos y potenciarla.	1h 30	16ª y 17ª semana (lunes y miércoles)

	- Nº 22: Generalizar la resolución de conflictos y resolución de problemas.		
FASE FINAL	- Nº 23: Evaluación final	1h	18ª semana (lunes)

Fuente: elaboración propia.

3.6 Recursos necesarios para implementar la intervención

Para poder llevar a cabo la propuesta del programa de intervención, van a ser necesarios una serie de recursos materiales, humanos, espaciales y económicos. A continuación, se desarrollan con más detalle:

- En cuanto a recursos materiales, van a ser necesarios materiales fungibles como: cartulinas, lápices de colores, lápices y/o bolígrafos, folios, lienzos a tamaño real, pintura de dedo, rotuladores, además de otros recursos materiales como impresora para poder realizar las tarjetas para los juegos, ordenador, proyector, entre otras.
- En relación con los recursos humanos, será necesaria la presencia o bien del tutor/a o profesional que vaya a impartir el programa que guiará las actividades de las sesiones que veremos en el siguiente apartado, así como su labor será también evaluar de manera observacional las sesiones. Hay que destacar que si en el caso de que sea el tutor/a quien vaya a impartir el curso deberá ser apoyado por el orientador del colegio.
- Por lo que respecta a los recursos espaciales, será necesaria o bien un aula amplia para poder realizar las actividades y las divisiones de grupos o bien el salón de actos. También este requisito se cuestionará según sea el número de alumnos que realice en ese momento el programa.
- Por último, los recursos económicos solamente serían los materiales que se vayan a utilizar del centro, si los hubiera, en el caso de que no, se deberían de adquirir. Las actividades que se mandan para casa tampoco precisan de gasto económico para las familias.

3.7 Evaluación del programa

La evaluación de esta propuesta de programa de intervención está dirigida a los alumnos participantes, donde se incluyen tanto a los alumnos identificados de AA.CC. como aquellos que quieran participar en el proyecto y que no tengan dicha condición, para así observar el impacto que tiene el programa en su conocimiento emocional. Por un lado, se realizará una evaluación inicial al comienzo del programa para evaluar el conocimiento actual del que parten los alumnos sobre su inteligencia emocional. La misma evaluación se volverá a realizar una vez se acabe el programa para observar así si ha habido cambios en la educación de la inteligencia emocional.

También habrá una evaluación intermedia de todas las sesiones para conocer el nivel de satisfacción de los alumnos con las actividades específicas realizadas en cada sesión, así como de su nivel de aprendizaje. Para la persona que imparta el programa, también realizará esta evaluación intermedia teniendo en cuenta lo que se observe a nivel de aula para poder realizar modificaciones posteriores.

Por otro lado, también se les realizará a las familias una evaluación inicial y final para observar el nivel de satisfacción y comentar posibles aspectos a mejorar en el programa. Y, por último, se realizará una evaluación final del proyecto que cumplimentará la persona que lo imparte (Tabla 5).

A continuación, se describen con más detalle las evaluaciones:

Evaluación inicial:

El método que se lleva a cabo para evaluar el impacto del programa en los niños consiste en un pre-test y un post-test. El objetivo principal es conocer de qué punto parten los alumnos y, una vez realizada la intervención, observar si ha habido cambios y mejoras con el objetivo de comprobar la efectividad del programa. Para esta evaluación se va a aplicar al inicio y finalización del programa el Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV.

Este instrumento está dirigido a niños y adolescentes en edades comprendidas entre los 7 y 18 años, puede administrarse tanto de manera individual como colectiva. El tiempo de duración de la administración para la prueba es un total de unos 20 a 25 minutos. Es una escala tipo Likert de cuatro puntos, que oscilan desde “nunca me pasa” a “siempre me pasa”. Las escalas que lo componen son: inteligencia emocional (interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés), estado de ánimo general, impresión positiva e inconsistencia (Bermejo et al., 2018).

El Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV fue validado y adaptado al español por Bermejo et al. (2018). Se validó por Sáinz et al. (2014) con una muestra total de 386 estudiantes con altas habilidades (superdotados y talentos), un 58% fueron chicos y un 42% de participantes fueron chicas, con edades comprendidas entre 11 y 18 años. La consistencia interna de este instrumento para esta muestra fue medida con el α de Cronbach, donde se obtuvieron valores mayores de .75 para las cinco dimensiones (estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, interpersonal e intrapersonal).

Por otro lado, las familias cumplimentarán en la primera sesión de bienvenida un cuestionario que evalúa el nivel de satisfacción con la regulación emocional actual de sus hijos en el entorno natural de casa, además incluye preguntas sobre lo que esperan con el programa. Este cuestionario se puede visualizar en el Anexo 2.

Evaluación intermedia:

La evaluación intermedia se refiere a la evaluación que se va a ir haciendo en todas las sesiones, para valorar las actividades que se han hecho en cada una de ellas y si ha habido inconvenientes o, si, por el contrario, han gustado más unas actividades o dinámicas que otras.

Ésta consiste en una hoja de registro, durante el periodo de intervención, del nivel de logro que han conseguido en base a los objetivos propuestos para la sesión. Por un lado, está la hoja de registro del profesor que imparte las sesiones (Anexo 4), en la que se registrará a modo de observación cómo ha sido la ejecución de cada sesión. Se anotarán las actitudes, dificultades, nivel de dificultad percibido, incidencias, etc., lo que permitirá poder realizar

modificaciones en las siguientes sesiones de intervención. Por otro lado, la otra hoja de registro va destinada a los alumnos (Anexo 3). Esta hoja está diseñada con aspectos cualitativos expresados mediante una escala Likert, lo que va a permitir en una evaluación final poder analizarlas para poder realizar las modificaciones pertinentes. En esta hoja de registro se recogerá tanto la satisfacción con el candidato, con las actividades y con los recursos utilizados. También se añade una pregunta adicional para que expresen qué han aprendido de cada sesión.

Evaluación final:

Por último, en la evaluación final se van a emplear los mismos cuestionarios que se pasaron en la evaluación inicial, para así poder comparar posibles cambios.

Estas dos evaluaciones son: Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV y el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños, disponible en el Anexo 2. De esta manera, se evalúan tanto las aptitudes aprendidas por los niños, como el nivel de satisfacción de los padres una vez finalizado el programa.

Hay que destacar que, con la evaluación de los niños con el cuestionario de inteligencia emocional, se observarán si se ha conseguido el desempeño que se pretendía obtener con el programa, comparando los resultados de cada niño con los objetivos propuestos y las subescalas de la prueba. En la subescala interpersonal e intrapersonal valoraremos los objetivos de incrementar la identificación de las propias emociones y las de los demás (1) y fomentar la empatía (3). Con la escala de adaptabilidad de valoraran los objetivos de desarrollar y mejorar la flexibilidad cognitiva en situaciones de conflicto (2) y aumentar la habilidad de resolución de conflictos (7), y potenciar la asertividad (6). Para la escala de manejo del estrés los objetivos mejorar la gestión emocional, el control y la expresión de las emociones propias y afrontar las de los demás (4) y aumentar el manejo del control de la frustración (5).

Para poder valorar de manera adecuada estos cambios, a continuación, se expone una rúbrica de evaluación del progreso donde se registrará, por parte del profesional que imparta el programa, si cada objetivo se ha conseguido o no, o si está en proceso, para cada uno de los alumnos/as:

Tabla 5.

Rúbrica de registro.

Rúbrica de registro			
SUBESCALAS	CONSEGUIDO	EN PROGRESO	NO CONSEGUIDO
Intrapersonal			
- Objetivo 1			
- Objetivo 3			
Interpersonal			
- Objetivo 1			
- Objetivo 3			

Adaptabilidad
- Objetivo 2
- Objetivo 6
- Objetivo 7
Manejo del estrés
- Objetivo 4
- Objetivo 5
Estado de ánimo general

Nota: elaboración propia.

A continuación, se exponen unas tablas (6, 7 y 8) resumen a modo de cronograma y de esquema para las evaluaciones del programa. En la Tabla 6 se exponen específicamente las tres evaluaciones con sus correspondientes sesiones y cuestionarios utilizados.

Tabla 6.

Resumen de las evaluaciones del programa.

TIPO DE EVALUACIÓN	SESIONES	EVALUACIONES
Evaluación Inicial	1 y 2	Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV y el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños.
Evaluación Intermedia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	Registro de sesiones para los alumnos y registro de sesiones para el profesional.
Evaluación Final	23	Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV y el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños.

Nota: Elaboración propia

3.8 Descripción de sesiones y actividades

A continuación, en las Tablas 7-29, se describirán respectivamente los objetivos, los contenidos, los recursos y el desarrollo de cada una de las sesiones.

Tabla 7.

Sesión 1. Fase 1: evaluación.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a las familias sobre el programa. - Administrar la evaluación inicial a las familias. - Adquirir el consentimiento de participación.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida. - Presentación informativa del programa. - Complimentar el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños. - Solicitar el consentimiento de participación. - Ruegos y preguntas.
Recursos materiales, humanos y espaciales	Proyector, ordenador, hoja de consentimiento, hoja de cuestionario, profesional del programa y salón de actos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se realizará una bienvenida a las familias al programa. Acto seguido se les explicará mediante una presentación PowerPoint cómo se realizará el programa, cuáles son sus fines y de qué bloques se componen. Tras finalizar, se les pedirá la hoja de consentimiento de participación de sus hijos en el programa y se les repartirá la evaluación inicial (Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños) para que la complimenten.

Se les informará de que van a tener a su disposición dos horas a la semana para ser atendidos en caso de que a lo largo del programa les surja alguna duda y/o inconveniente. Esas dos horas serán repartidas en los días martes y miércoles con horario de 18:00 a 19:00 durante la duración del programa.

Para finalizar se realizará una ronda de ruegos y preguntas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

Sesión 2. Fase 1: evaluación.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Informar alumnos sobre el programa. - Administrar la evaluación inicial a los alumnos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida - Presentación informativa del programa adaptada - Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV - Aclaración de dudas
Recursos materiales, humanos y espaciales	Proyector, ordenador, hoja del test, profesional del programa y salón de actos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se realizará una bienvenida para el alumnado al programa. Acto seguido se les explicará mediante una presentación PowerPoint cómo se realizará el programa, de manera adaptada para su fácil comprensión, en qué bloques se componen y una breve exposición de las actividades que se realizarán.

Tras finalizar, se les repartirá la evaluación inicial (EQ-i: YV) para que la cumplimenten.

Se les informará de que la siguiente sesión ya se comenzará con la primera actividad del programa. Para finalizar, se realizará una ronda dudas y preguntas.

Nota: Elaboración propia.

BLOQUE 1: Incrementar la identificación las propias emociones y las de los demás.

Tabla 9.

Sesión 3. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Aprender qué es la inteligencia emocional y a identificar emociones
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición sobre inteligencia emocional e identificación de emociones. - Dinámica en grupo con cartas de emociones - Evaluación de la sesión
Recursos materiales, humanos y espaciales	Ordenador, pantalla, proyector, tarjetas de emociones, profesional del programa y salón de actos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se realizará una explicación sobre la inteligencia emocional y la identificación de emociones. Para ello, se realizará una presentación sobre ambas temáticas y al finalizarla se realizará la siguiente dinámica:

Se les mostrará una baraja con un total de 21 emociones. A cada grupo se les repartirá 3 cartas, la función de cada grupo va a ser explicar esas 3 emociones mediante una situación concreta. Mientras los grupos debaten cómo se lo van a explicar a sus compañeros, los tutores encargados irán por las mesas ayudándoles. Al finalizar, se les explicará la dinámica del día siguiente, donde tendrán que elegir a un representante para cada emoción. En la siguiente sesión tendrán que exponer dicha situación.

Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.

Sesión 4. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Potenciar la identificación emocional, expresión emocional y creación de situaciones.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica en grupo con tarjetas de emociones - Evaluación de la sesión

Recursos materiales, humanos y espaciales	Tarjetas descriptivas de emociones, tarjetas carteles de expresión emocional, profesional del programa y salón de actos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En esta sesión se seguirá con la dinámica anterior y el alumnado deberá representar cada emoción mediante una situación. La dinámica consistirá en repartirle a cada grupo una imagen gestual representativa de las 21 emociones. El representante de la emoción de cada grupo deberá realizar la representación de la emoción escogida. Los demás grupos deberán observarlo hasta que termine y entre ellos debatir de qué emoción creen que se trata. Una vez escogida, deberán levantar el cartel con la imagen de dicha emoción. Cada grupo que acierte se llevará un punto. La representación de la emoción se estructurará de la siguiente manera: gestos faciales, gestos corporales y tono de voz.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE 2: Desarrollar y mejorar la flexibilidad cognitiva en situaciones de conflicto

Tabla 11.

Sesión 5. Fase 2: intervención

Objetivos específicos	Conocer que es la flexibilidad cognitiva.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica en grupo con fichas de la actividad sobre flexibilidad cognitiva - Evaluación de la sesión
Recursos materiales, humanos y espaciales	Fichas de elaboración, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Esta actividad se realizará por grupos diferentes a los que se hicieron en la anterior dinámica. Los alumnos se van a convertir en magos, donde van a tener que realizar unas pruebas hasta llegar al objetivo principal, que es comprender en qué consiste la flexibilidad cognitiva. En primer lugar, se pondrán un nombre “mágico” identificativo del grupo. Para conseguir estas pruebas, van a necesitar adquirir unas pociones mágicas que le van a ayudar en el trayecto (fuerza, inteligencia, paciencia, motivación, creatividad y concentración), y deberán escoger las que quieran. En la primera prueba, han de clasificar objetos que pueden ser rígidos o flexibles y, además, añadir 6 más que ellos piensen. Al terminar la actividad, se expondrá por grupos esta clasificación y los 6 objetos escogidos.</p> <p>En la siguiente prueba se les mostrará una figura de un cuerpo humano y tendrán que señalar las partes del cuerpo que son flexibles o rígidas. Tras ello, también se expondrá por grupos, para observar las diferentes opiniones. Al acabar se hará hincapié en el cerebro, señalando que en cada persona esta parte del cuerpo puede ser más flexible o más rígida.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.

Sesión 6. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Generalizar la flexibilidad cognitiva a situaciones cotidianas.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica en grupo con fichas de la actividad sobre flexibilidad cognitiva - Evaluación de la sesión
Recursos materiales, humanos y espaciales	Fichas de elaboración, profesional del programa, salón de actos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Continuando con la dinámica de la sesión anterior y para que entiendan el concepto de flexibilidad cognitiva, se les leerá una historia sobre dos hermanos, donde tendrán que contestar posteriormente a unas preguntas que van dirigidas a reflexionar sobre la flexibilidad cognitiva de estos dos personajes. Al acabar la actividad, cada grupo deberá exponer con sus palabras qué han entendido sobre qué es la flexibilidad cognitiva.</p> <p>A continuación, se van a exponer ocho tarjetas con diferentes situaciones, donde por grupos van a tener que debatir y escribir, con cada una de las diferentes situaciones, cómo reaccionaría una persona con un cerebro más rígido y otra persona con un cerebro más flexible (ej.: quiero una pizza para cenar, pero hoy toca verduras). Una vez hayan terminado de debatir entre grupos, cada grupo expondrá sus resultados.</p> <p>Cuando haya finalizado dicha exposición, los grupos de nuevo deberán debatir qué ingredientes necesitaría una persona rígida para poder convertirse en una persona más flexible. Elaborarán la pócima para dichas personas.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13.

Sesión 7. Fase 2: intervención.

Objetivos	Realizar introspección de situaciones propias de inflexibilidad cognitiva. Y, potenciar la flexibilidad cognitiva mediante creatividad.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar situaciones de manera individual donde no han sido flexibles - Convertir esa situación en flexible - Dinámica en grupos con los “dados cuenta historias”
Recursos materiales, humanos y espaciales	Materiales fungibles y juego “dados cuenta historias”, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

Una vez que el alumnado ha asimilado el término de flexibilidad cognitiva, de manera individual va a tener que escribir al menos 5 situaciones donde ellos u otras personas ajenas han tenido una actitud inflexible. Tras ello, deberán elaborar esa misma situación con un cerebro más flexible. Se expondrá de manera individual a toda la clase una de estas situaciones. Al finalizar esta primera actividad, se agruparán por grupos para, en primer lugar, realizar la manualidad de recortar y pegar unos dados que se les van a proporcionar. Una vez terminada dicha manualidad, el juego va a consistir en tirar los “dados cuenta historias” y cada miembro del grupo en su turno correspondiente, tendrá que contar una historia con las caras de los dados que han salido. Los dados se podrán volver a tirar cuando cada miembro haya realizado una historia con las caras de los dados correspondientes a ese turno. La norma es no copiarse de la historia contada por los compañeros. De este modo, habrá historias diferentes con los mismos dados.

Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14.

Sesión 8. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Generalizar la flexibilidad cognitiva a situaciones cotidianas.
Actividad	- Dinámica grupal: reinventar una nueva función y normas de un juego o juguetes ya conocidos.
Recursos materiales, humanos y espaciales	Imágenes de diferentes juegos, materiales fungibles, profesional del programa y salón de actos

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para finalizar el bloque de flexibilidad cognitiva, en esta sesión se van a dividir por grupos. A cada grupo se le va a repartir un total de 10 tarjetas con imágenes de diferentes juegos y/o juguetes. Cada miembro del grupo deberá apuntar en un papel el juego y/o juguete y le deberán dar una función de juego diferente a la que ya conocen. Pueden inventarse un nuevo juego e incluso poner diferentes normas a las ya establecidas en éste. Una vez terminado, cada uno expondrá su nueva forma de juego con una de las tarjetas.

Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE 3: Fomentar la empatía.

Tabla 15.

Sesión 9. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Conceptualizar la empatía y el reconocimiento de estados emocionales.
Actividad	- Exposición sobre empatía - Proyección vídeos de expresión emocional - Realización de ficha de registro emocional - Explicar que sucede en la imagen situacional

Recursos materiales, humanos y espaciales	Ordenador, power point, proyector e imágenes, materiales fungibles, profesional del programa y salón de actos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Se realizará una exposición sobre qué es la empatía y qué no es empatía. Para ello se les darán herramientas, como frases y/o diálogos para comportarse de una manera más empática. Tras ello, se mostrarán una serie de vídeos de simulación de las diferentes emociones vistas en las sesiones 1 y 2. En ellos se muestran varias representaciones de una misma emoción expresada de diferente manera, aunque al alumnado no se le avisará de ello. De manera individual, se les repartirá una hoja con un registro que pondrá: número del vídeo, emoción, gestos corporales, tono de voz y gestos faciales. Al finalizar la exposición de los vídeos, se revelará cuál era la emoción correspondiente a dicha visualización y se comentará en común el registro. A continuación, se les repartirán unas tarjetas con imágenes de diferentes situaciones sociales. En esta sesión se tendrán que centrar solamente en definir qué piensan que está pasando en dicha situación. Esto quedará registrado en un folio.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fase: Elaboración propia.

Tabla 16.

Sesión 10. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Aprender a reconocer estados emocionales
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Adivinar el pensamiento de los personajes de las imágenes - Dinámica en grupo sobre el pensamiento
Recursos materiales, humanos y espaciales	Tarjetas de situaciones sociales y estados emocionales, material fungible, profesional del programa y salón de actos

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En esta sesión se les indicará que se van a convertir en adivinos. Con las tarjetas repartidas en la sesión anterior tendrán que adivinar cuál es el pensamiento que tienen los personajes de dichas tarjetas. Puesto que las imágenes de las tarjetas son situaciones sociales donde se observa un conflicto, deberán ponerse en el lugar de estos personajes y debatir cómo podrían haber tenido más empatía en esa situación. Esta actividad se hará por grupos, aunque los pensamientos de adivino los realizarán de manera individual. Para realizar el debate sobre el diálogo empático de la situación, deberán utilizar las herramientas expuestas en la sesión anterior.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia

BLOQUE 4: Mejorar la gestión, el control y la expresión de las emociones propias y afrontar las emociones de los demás.

Tabla 17.

Sesión 11. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Educar en el enfado e identificarlo.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de la emoción del enfado - Identificar diferentes expresiones faciales del enfado - Dibujar una silueta de persona en lienzos a tamaño real - Poner etiquetas y pintarlo
Recursos materiales, humanos y espaciales	Material fungible, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Se realizará una breve exposición acerca de qué es la emoción del enfado. Tras ello se les hará reflexionar sobre si esta emoción es buena o mala. A continuación, se hará hincapié en que es una emoción necesaria y, por lo tanto, buena, pero debemos saber cómo gestionarla. La primera actividad consistirá en observar unas fotografías para identificar las expresiones faciales que tenemos las personas cuando nos enfadamos. Después, se les hará entrega de unos lienzos a tamaño real donde tendrán que dibujar una persona. En el proyector se expondrá a una persona con etiquetas alrededor que determinan las conductas que hacemos cuando nos enfadamos (llorar, temblar, se acelera el corazón...). El alumnado tendrá que escribir en pósits de colores las que creen que ellos hacen. Después, se mostrarán otras etiquetas sobre qué conductas inadecuadas hago cuando me enfado (doy portazos, me escondo, pierdo el control...) y de igual manera tendrán que escribir con cuales se identifican.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18.

Sesión 12. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Identificar el enfado y educar el autocontrol.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Introspección del enfado - Lectura del cuento "Pinchi se va de vacaciones" - Ficha del cuento
Recursos materiales, humanos y espaciales	Materiales fungibles, ficha del cuento, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

Siguiendo con las actividades y el lienzo realizados en la sesión anterior, en ésta se les darán pinturas de dedo y marcarán en su muñeco las zonas donde ellos sienten en enfado. Tras ello, se realizará un ejercicio de introspección donde tendrán que hacer un listado de las cosas que a ellos le enfadan. Para finalizar, se les leerá un cuento titulado “Pinchi se va de vacaciones” que trata sobre el autocontrol. Tras ello realizarán unas actividades de reflexión sobre qué características buenas tenía el enfado de Pinchi y para qué y en qué ocasiones le podría servir, así como indicar situaciones concretas en las que sería adaptativo emplear estas características/cualidades.

Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19.

Sesión 13. Fase 2: de intervención.

Objetivos específicos	Educar en el enfado e identificarlo
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Leer capítulos del libro “Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa” - Actividades del libro - Elaborar a su “Pepito Grillo” - Para casa: caja de pensamientos automáticos
Recursos materiales, humanos y espaciales	Libro adaptado por Fernández (2011) titulado “Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa”, profesional del programa y salón de actos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para seguir comprendiendo la emoción del enfado se realizará una lectura conjunta del libro “Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa” de los capítulos del 1 al 4 (páginas 6-29). Este libro contiene actividades que también se irán realizando a lo largo del transcurso de la sesión. Además, también se elaborará un “Pepito Grillo”. Se indicará que este personaje a veces hace tener pensamientos calientes que hacen enfadar de una manera inadecuada. Se realizará tanto el “Pepito Grillo bueno” como el “malo”. Asimismo, en esta sesión, se les enviará una tarea adicional para casa. Deberán decorar en casa una caja de zapatos donde van a meter todos los días los pensamientos automáticos de ese “Pepito Grillo malo” que hayan tenido durante el transcurso de una semana.

Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20.

Sesión 14. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Aprender a identificar los pensamientos automáticos del enfado
------------------------------	--

Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujar a su “Pepito Grillo” con pensamientos calientes de la caja - Explicación de los pensamientos calientes - Explicación pensamientos fríos - Listado de cómo calmar su enfado
Recursos materiales, humanos y espaciales	Ordenador, proyector, material fungible, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Cada alumno dibujará en un folio a su monstruo del enfado o “Pepito Grillo malo”, ya creado en la sesión anterior, y alrededor escribirán los pensamientos calientes que han tenido durante la semana. En la pantalla se expondrá uno ya creado con diferentes pensamientos, para que así puedan observar si lo han realizado correctamente. Se les explicará el esquema de funcionamiento de las emociones (pensamiento – emociones - conducta), para que vean la relación que hay entre estos tres componentes. A continuación, se expondrá al “Pepito Grillo bueno” contestando al malo con pensamientos fríos. Tras ello, tendrán que elaborar sus propios pensamientos fríos. Por último, para hacer una introducción a las siguientes dos sesiones, deberán realizar un listado donde expondrán qué más cosas podrían hacer para calmar su enfado, aparte de trabajar esos pensamientos fríos.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE 5: Aumentar el manejo del control de la frustración.

Tabla 21.

Sesión 15. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Elaborar estrategias de control.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas para calmar el enfado - Explicación técnica del semáforo con elaboración propia - Exposición de dos casos donde deberán pensar que harían en esa situación
Recursos materiales, humanos y espaciales	Material fungible, ordenador, proyector profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En la sesión anterior se elaboró un listado de qué cosas podrían hacer para manejar su enfado. Este listado se expondrá en clase para hacer una lluvia de ideas. Una vez expuesto, se mostrarán en el proyector más ideas que les pueden ayudar y servir para controlar su enfado. Tras ello, se les explicará la técnica del semáforo (para, piensa y actúa), donde tendrán que elaborar el suyo propio. En el color naranja, cada uno deberá escribir qué estrategias piensan que pueden ser las más eficaces para el manejo de su enfado.</p> <p>Para finalizar se expondrán dos casos sobre dos situaciones y deberán exponer qué harían en esa situación. Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22.

Sesión 16. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Educar en relajación y potenciarla.
Actividades	<ul style="list-style-type: none">- Exposición y práctica de las técnicas de relajación- Autorregistro de la práctica de relajación
Recursos materiales, humanos y espaciales	Ordenador, proyector, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En esta sesión se realizará una breve exposición de las diferentes técnicas de relajación (autógena, muscular progresiva y en imaginación) con el objetivo de que las conozcan e interioricen, así como que escojan la que piensen que más les puede servir y que deberán practicar durante una semana. En la sesión, también se realizará cada una de ellas. Además, se les mandará un autorregistro de la práctica de relajación. Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE 6: Potenciar la asertividad.

Tabla 23.

Sesión 17. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Conocer los tres estilos de comunicación asertiva.
Actividad	<ul style="list-style-type: none">- Dinámica tortuga, persona y dragón- Juego con tarjetas situacionales
Recursos materiales, humanos y espaciales	Ordenador, proyector, material fungible, tarjetas, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En primer lugar, se les pedirá que cada uno dibuje una tortuga (forma pasiva), una persona (forma asertiva) y un dragón (forma agresiva). A continuación, se les preguntará cómo creen que se comunica cada uno de ellos. Tras esta lluvia de ideas, se les hará una exposición sobre los tres tipos de comunicación y se podrán ejemplos. Al terminar, se les pondrá una visualización de varios vídeos donde tendrán que identificar estos tres estilos. Después se dividirán por grupos y se les hará entrega de unas tarjetas situacionales, las cuales tendrán que clasificar entre asertivo, pasivo y agresivo. Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24.

Sesión 18. Fase 2: de intervención.

Objetivos específicos	Educar en los estilos de comunicación e introspección.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de los personajes de la sesión anterior con sus características - Dinámica en grupo: clasificación de diferentes personajes con los estilos de comunicación - Transformar los personajes agresivos y pasivos en asertivos
Recursos materiales, humanos y espaciales	Materiales fungibles, fichas de juego, ordenador, proyector, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En esta sesión, para que los alumnos interioricen los tres estilos de comunicación, se expondrá en la pantalla cada personaje dibujado en la anterior sesión (dragón, persona y tortuga) con las características, consecuencias y emociones del comportamiento de cada uno. Al finalizar la exposición se dividirán por grupos y se les hará entrega de una tarjeta con diferentes personajes. En ellas se describen las características de cada uno y un comportamiento específico dado en una situación concreta. Los alumnos tendrán que clasificarlos en cada uno de los estilos de comunicación. Además, al finalizar la primera tarea deberán transformar los personajes agresivos y pasivos en asertivos. Se destacará que todas las personas pueden aprender a ser asertivas, pero cada una tiene su propio estilo personal y puede que seamos asertivos-pasivos o asertivos-agresivos.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25.

Sesión 19. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Potenciar la identificación y generalización de los tres estilos de comunicación.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los estilos de comunicación mediante un teatro.
Recursos materiales, humanos y espaciales	Tarjetas de juego, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

Esta sesión estará dedicada a identificar los estilos de comunicación a través de la mímica, mediante la realización de una especie de teatro. De manera voluntaria, un grupo de niños tendrá que coger una tarjeta e interpretar la situación que le ha tocado; los demás compañeros tendrán que poner en un folio el nombre del compañero, cuál es el estilo comunicativo que piensan que ha interpretado, así como las características (tono de voz y gestos corporales y faciales) que han visto en éste, con la finalidad de que en el día a día puedan identificar estos tres estilos de comunicación, no sólo a través de la comunicación oral, sino también expresiva. Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26.

Sesión 20. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Potenciar la asertividad por medio del debate.
Actividad	- Dinámica de debate asertivo
Recursos materiales, humanos y espaciales	Alumnos, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En esta sesión se dividirá el grupo en dos subgrupos. La actividad consistirá en decir temas para debatir y los alumnos tendrán que defender su posición y contestarle a los compañeros contrincantes de una manera asertiva (p.ej.: me parece bien tu opinión, pero pienso que...). El mismo tema expuesto será defendido en contra y a favor por ambos grupos, un turno cada uno.	
Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE 7: Aumentar la habilidad de resolución de conflictos.

Tabla 27.

Sesión 21. Fase 2: intervención.

Objetivos específicos	Conceptualizar y potenciar la resolución de conflictos.
Actividad	- Ficha resolución de conflictos
Recursos materiales, humanos y espaciales	Fichas, material fungible, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
De manera individual, se hará entrega a unos alumnos de unas fichas que contienen: un cuadro para definir el problema en cuestión, cuatro cuadros de posibles soluciones del problema (solución 1, solución 2, solución 3 y solución 4) con las ventajas y desventajas que éste conlleve y, por último, un cuadro con la mejor solución escogida. De esta forma, se expondrán conflictos ficticios y tendrán que rellenar las fichas con las soluciones que ellos mismos piensen, de manera individual. Después, cada uno expondrá su solución escogida.	
Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28.

Sesión 22. Fase de intervención.

Objetivos específicos	Generalizar la resolución de conflictos y resolución de problemas.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Llaveryo resolución de conflictos - Dinámica en grupo de resolución de conflictos
Recursos materiales	Material fungible, profesional del programa y salón de actos
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Para la resolución de problemas se les hará entrega de una ficha que crearán en forma de llaveryo. De esta forma, siempre la podrán llevar encima para cuando les surja una situación problemática y les ayudará a saber qué pasos pueden seguir para solucionarla de forma adecuada. Los pasos de este llaveryo son: 1) Definir el problema, 2) Pienso en soluciones, 3) Valoro las soluciones, 4) Escojo la mejor solución y 5) La llevo a cabo. Tras ello, divididos en grupos, pensarán qué conflictos han surgido en estas semanas y recrearán la situación dándole la mejor solución escogida.</p> <p>Al finalizar, tanto el profesional como los alumnos deberán cumplimentar la evaluación de la sesión.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29.

Sesión 23. Fase 3: evaluación final.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la evaluación final de los alumnos con el test EQ-i:YV. - Realizar la evaluación final de las familias con el cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Breve exposición sobre el transcurso del programa - Turno de exposición sobre la satisfacción de los alumnos y familias, con sus respectivas sugerencias. - Evaluación final de los alumnos y las familias - Agradecimientos y despedida del programa
Recursos materiales	Material fungible, cuestionarios, profesional del programa y salón de actos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

Se hará una breve exposición sobre cómo ha sido el transcurso del programa con los alumnos y las familias que hayan participado o pedido información adicional. Se dará también un turno para que se puedan expresar posibles sugerencias de cambio y/o mejora.

Se realizará la evaluación final tanto a los alumnos como a las familias con el test EQ-i: YV y el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños.

Por último, se agradecerá la participación y se realizará la despedida y finalización del programa.

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Resultados esperados

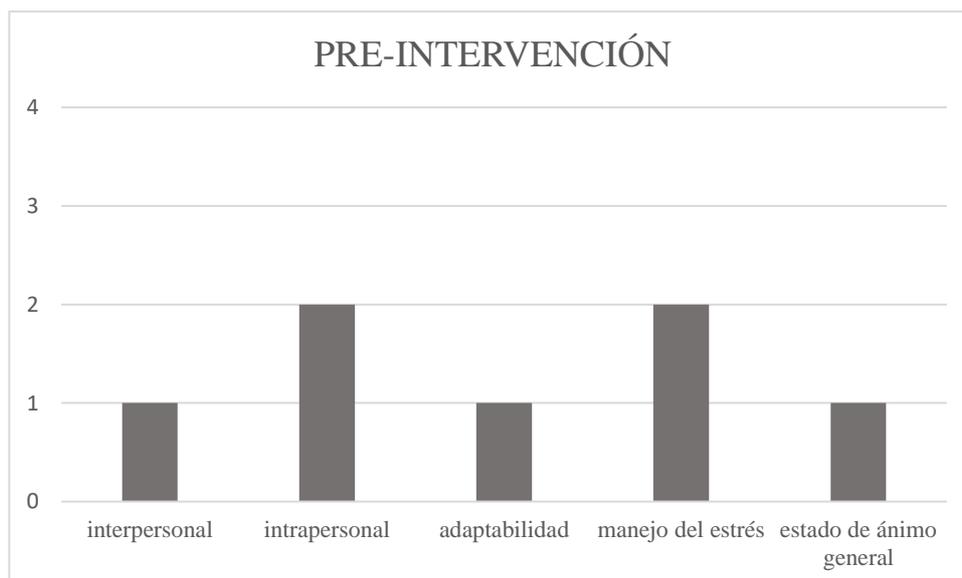
El objetivo principal de esta propuesta de intervención es que el alumnado de primaria con AA.CC. adquiera las estrategias y educación necesarias para poder tener una regulación emocional favorable a lo largo de los años y que no suponga una dificultad para ellos en el día a día. Por este motivo, se ha tomado la decisión de realizar este programa en primaria, a unas edades que puedan comprender todo lo relacionado con las emociones y poder hacer introspección a edades tempranas.

Se espera que los resultados de las pruebas en la evaluación inicial, tanto para los alumnos con el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On con las adaptaciones de Bermejo et al. (2018), como para los padres con el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños, sean con niveles bajos.

A continuación, se representan los resultados esperados en las siguientes gráfica (Figuras 1 y 2):

Figura 1.

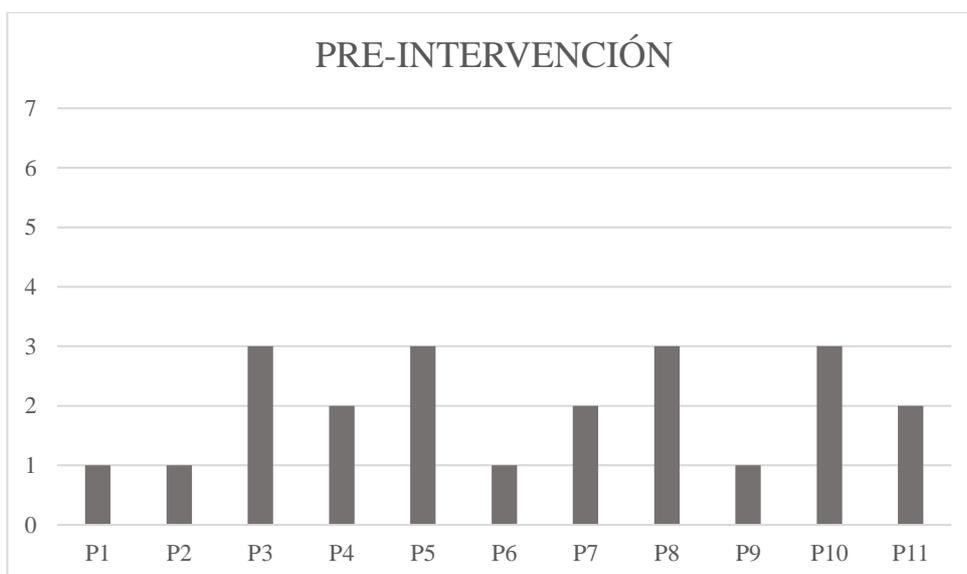
Resultados esperados pre-intervención para los alumnos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

Resultados esperados pre-intervención para las familias.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1, que correspondería a la evaluación inicial de los alumnos con el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On con las adaptaciones de Bermejo et al. (2018), se puede observar cómo la media de las respuestas en cada subescala (interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) es baja con las puntuaciones de tipo Likert de cuatro puntos correspondientes, que oscilan entre “muy rara vez” (1), “rara vez” (2), “a menudo” (3) y “muy a menudo” (4). Hay que destacar que esta media se ha sacado con la agrupación de los ítems correspondientes a cada subescala. Por lo que, los resultados esperados de cada subescala, son de niveles bajos.

Por otro lado, la Figura 2 corresponde a la evaluación inicial de las familias con el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños. En este caso, en el “eje X” de la gráfica se observan las preguntas de dicho cuestionario (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 y P11) y en el “eje Y” se pueden ver las respuestas con la escala tipo Likert de siete puntos, donde los tres primeros puntos son evaluados como puntuaciones desfavorables, el punto número 4 como neutral y los puntos 5, 6 y 7 como favorables. En este caso, en esta gráfica, se espera que las puntuaciones oscilen entre los tres primeros puntos, como se puede observar en la Figura 2, donde las puntuaciones son bajas.

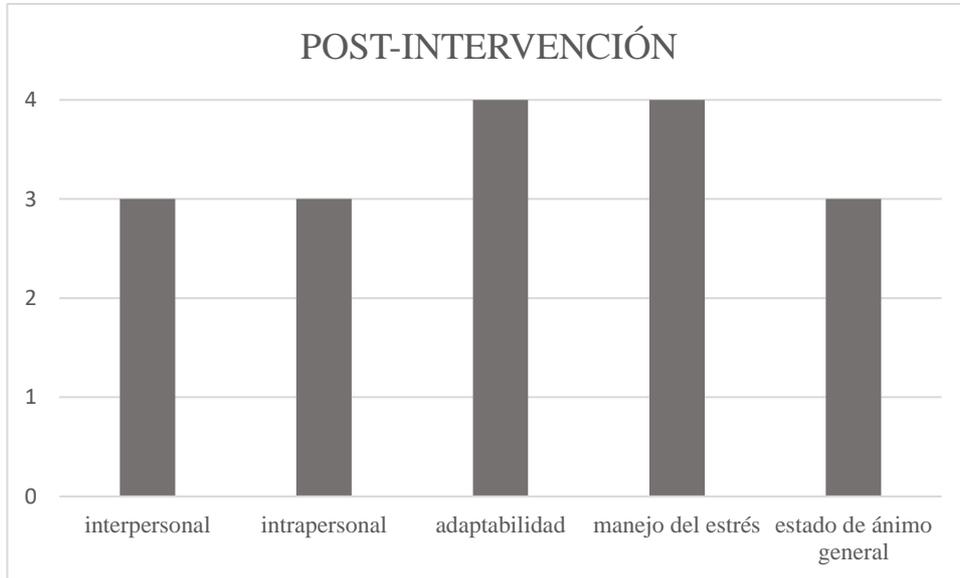
Una vez se haya realizado el programa y, con éste, la evaluación final, los resultados que se esperan son favorables, tanto para los alumnos, que son los principales beneficiarios de este programa, como, por otro lado, para las familias, que se espera que observen una mejora de la regulación emocional y, por ende, del comportamiento de sus hijos en casa.

En cuanto a los alumnos, se espera que mejoren en los ámbitos: interpersonal, intrapersonal, gestión del estrés, adaptabilidad y estado emocional en general (Figura 3). Por otro lado, por parte de las familias se espera que los resultados del cuestionario de satisfacción

sean favorables y se hayan visto cambios en su satisfacción con el programa, una vez haya finalizado (Figura 4).

Figura 3.

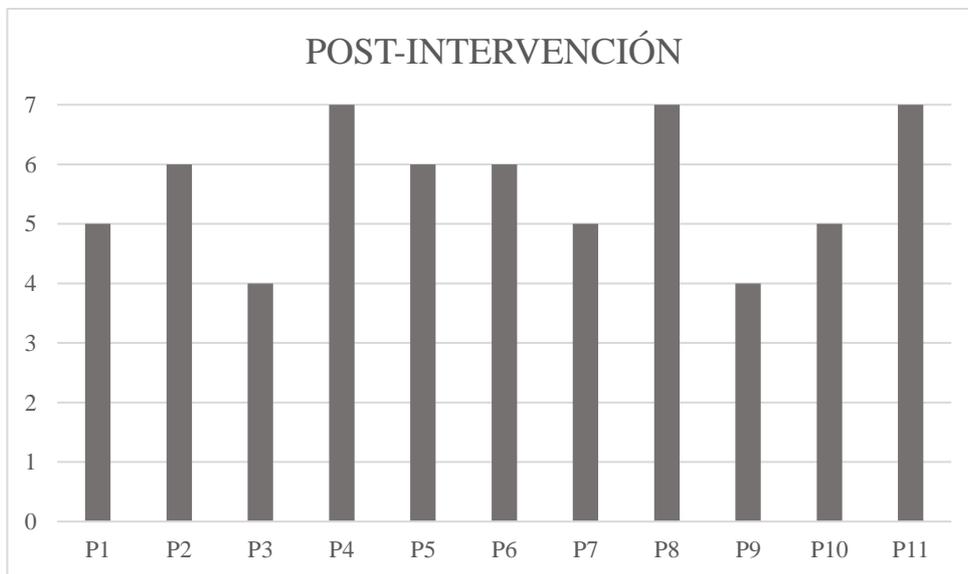
Resultados esperados post-intervención para los alumnos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4.

Resultados esperados post-intervención para las familias.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3, correspondiente a la evaluación final de los niños, se puede observar, como se ha comentado, que los resultados que se esperan de cada subescala sean favorables una vez realizado el programa. Al igual sucede con la Figura 4, correspondiente a la evaluación

final de las familias, donde los resultados esperados en cada pregunta oscilan entre las puntuaciones 5, 6 y 7, es decir, favorables.

El análisis de los datos correspondientes al cuestionario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On con las adaptaciones de Bermejo et al. (2018) se realizará con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Science (SPSS; IBM Corp., 2016) en la versión 24.0. Por otro lado, el cuestionario de satisfacción para padres (Anexo 2) se realizará de manera manual, observando el cambio de puntuación. Igualmente se realizará con la recogida de información de las sesiones mediante los registros (Anexo 3 y Anexo 4).

Como posibles resultados menos favorables a tener en cuenta, el principal es que puede suceder que los niños adquieran estrategias y habilidades de regulación emocional pero no que se generalicen a situaciones o contextos diferentes como, por ejemplo, el ámbito familiar. Otro inconveniente a estudiar es que existe la posibilidad de que a determinados niños o niñas les sea más difícil aprender estas habilidades de manera grupal. Por este motivo, puede resultar más enriquecedor poder realizarlo de manera individual y personalizada, ya que las sesiones y actividades propuestas se realizan de forma general para el grupo y no personalizadas para cada alumno.

Por ello, para prevenir y/o solventar estos posibles inconvenientes, dentro del programa se han establecido esas dos horas semanales para las familias. Pero, por otro lado, para que el tratamiento sea más efectivo, también se podría diseñar otro programa destinado a los padres o incluso dentro de este mismo programa, destinar algunas de las sesiones para ellos. Otra de las soluciones, como se ha comentado en el párrafo anterior sería poder recomendarles a los padres la práctica de profesionales a nivel privado para una mayor atención y personalización del tratamiento.

Po último, y más ceñido a las sesiones o actividades, de posibles resultados desfavorables de algunas de estas, observadas en el registro del Anexo 3, se tomarían en cuenta para las siguientes sesiones y para la revisión del programa y sus respectivas modificaciones.

3.10 Discusión y conclusiones

La propuesta de intervención que se muestra en el presente trabajo viene dada por la necesidad observada en la bibliografía y en el ámbito clínico de ofrecer a los alumnos con AA.CC. estrategias, recursos y habilidades socioemocionales. Esto es debido a que las características y rasgos intrínsecos de las personas con esta condición conllevan, en la mayoría de los casos, dificultades en el ámbito socioemocional y de adaptación al entorno. Por ello, y debido a la importancia de que estas estrategias se comiencen a trabajar en edades tempranas, este programa se ha centrado en la aplicación en edades comprendidas entre los 8 y 11 años de un modo lúdico y dinámico, mediante actividades en grupo e individuales para que los niños puedan realizar introspección e interiorizar estas herramientas en su día a día.

Por ejemplo, autores como Kane y Silverman (2014) afirman que las experiencias emocionales de estos niños son más intensas que las de sus compañeros por su complejidad cognitiva; el autor Dabrowski (1964; citado en Prieto et al., 2008), siguiendo esta misma línea,

expresa en su Teoría de la Desintegración Positiva que este tipo de alumnado sufre más problemas emocionales por su alta excitabilidad. Sin embargo, por otro lado, Baer (1991) y Freeman (1983, 1994) defienden que estas personas tienen la suficiente capacidad para tener un buen ajuste social y emocional. A pesar de ello, desde el punto de vista de la experiencia en la práctica clínica, tanto alumnos con AA.CC., como alumnos sin esta condición, podrían beneficiarse de medidas o programas destinados a la educación emocional. Sin embargo, es conveniente priorizar a los alumnos con AA.CC., puesto que presentan mayores déficits en cuanto a habilidades y estrategias para la regulación emocional.

En cuanto a las medidas escolares para estos alumnos, las medidas encontradas dentro del marco legislativo solamente se desarrollan dentro del ámbito cognitivo como, por ejemplo, medidas ordinarias compuestas por estrategias de enseñanza y aprendizaje (Barrera Dabrio et al., 2008) y agrupamientos (Ferrando et al., 2011), y medidas excepcionales como aceleración del periodo de escolarización (Albes, 2012). Por otro lado, como señala Sánchez et al. (2008) hay programas diseñados para grupos específicos destinados a trabajar otras áreas o a potenciar otro tipo de aprendizajes y estrategias, como podría ser el programa de intervención expuesto en este trabajo. Estos programas son más específicos y personalizados, pero de los que quizá no se pueden beneficiar tantos alumnos como con las medidas ordinarias y excepcionales, ya que no todos los centros ofrecen este tipo de programas tan específicos. Hay que destacar que, la evidencia científica acerca de la efectividad de este tipo de programas no es muy elevada, puesto que uno de los inconvenientes más destacados son las limitaciones para evaluar la inteligencia emocional de los más pequeños con test adecuados para ellos, sobre todo en edades de Educación Primaria, lo que hace más difícil todavía comprobar dicha efectividad (Berrocal y Pacheco, 2004). Prueba de ello es el programa llamado PIPAC (Programa Integral de Altas Capacidades), donde la participación de este alumnado fue baja y no se pudieron proporcionar datos relevantes para esta población (Pérez Hernández y Rodríguez Naveiras, 2019).

Por otro lado, Artiles et al. (2005) y Barrera Dabrio et al. (2008) indican que para realizar una buena identificación de estos alumnos es necesario contar con diferente información, extraída tanto del contexto familiar, como del escolar, para así poder darles a estos alumnos una respuesta más individualizada. Además, ambos contextos son verdaderamente influyentes en su aprendizaje. En este caso, Artiles et al. (2015) destaca que las necesidades más importantes a cubrir para estos alumnos son: sociales, emocionales y educativas. Por ello, puede resultar de suma importancia el hecho de que, por un lado, se pueda dotar a los progenitores de este tipo de alumnado de herramientas para solventar los problemas socioemocionales del día a día en el entorno familiar, así como también poder ofrecer información y recursos a los tutores o profesores que tengan alumnos con estas características. Puesto que ambos contextos son muy influyentes en estos niños, dotarlos de estas herramientas sería muy beneficioso para ellos, además de que también pueden reportar beneficios para otros colectivos.

Siguiendo esta misma línea, los autores Jorge y Rosal (2010) afirman que tanto los compañeros de clase, como los profesores y las familias, de una manera directa o indirecta,

actúan e influyen en el desarrollo estudiantil del sujeto y en su rendimiento escolar. Por lo que, centrándose en el profesorado, Tourón (2002) realizó un estudio donde comparaba a profesores que estaban formados en AA.CC., con profesores que no lo estaban. En él demostró que la instrucción influye de una manera más positiva en las actitudes del profesorado formado y, por el contrario, las actitudes del profesorado que carece de preparación hacia el tema en cuestión son más negativas a causa la falta de conocimiento y comprensión hacia la problemática planteada. Szymanski y Shaff (2013) también apoyan esta visión, ya que el profesorado sin formación actúa sin un planteamiento previo y según sus creencias, influyendo así en sus oportunidades, desarrollo y rendimiento.

Por todo ello, como conclusión a todo lo anteriormente citado, se considera interesante el estudio de la actuación conjunta de profesionales especializados en esta temática con los profesores y familias de estos alumnos. De esta manera es viable ofrecer posibles programas en colaboración con los principales agentes de influencia en estos niños. Esto es una competencia que no se incluye en este programa de intervención, por lo que se podría considerar una limitación para el beneficio total de los alumnos que se ofrezcan a realizarlo. Podría considerarse como un inconveniente y posible mejora para futuros programas, también el hecho de realizar una evaluación más exhaustiva, individualizada y personalizada a través de la formación del profesorado, familias y también para los alumnos, lo que permitiría poder realizar modificaciones pertinentes en las actividades programadas.

Por ende, se aconseja que, para futuras investigaciones, se incluya la posibilidad de realizar un programa donde se atienda a las necesidades familiares, de los docentes y de los alumnos. A pesar de que en el programa presente se incluye a las familias, también debería plantearse como una opción para aquellas que quieran beneficiarse de esta oportunidad, y no como algo necesario y/o imprescindible.

4. Bibliografía.

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Arantza, S., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://www.observatoriodelainfancia.es/>
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. <https://www.gobiernodecanarias.org/>
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Barroca, J. (2003). *PIC-N, Prueba de imaginación creativa para niños*. TEA Ediciones.
- Baer, J. A. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, (69), 1128-1130. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.3f.1128>
- Bar-On, R. (2005). The BarOnne Model of emotional-social intelligence. En Fernandez Berrocal, P. y Extremera N. (Eds.), Special issue on Emotional Intelligence. *Psicotema*, (18), 1-6.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional*. Multi-Health Systems. <https://www.intechopen.com/chapters/36451>
- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i: YV. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadores). TEA Ediciones.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/3171>
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de psicología*, (80), 59-78.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(3), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carreras L., Arroyo S. y Valera M. (2006). Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades e intervención en estos. En Rajadell, N., Valera, M. y Carreras, L. (eds.). *I Jornadas Nacionales Sobre Escuela y Altas Capacidades*. Universidad de Barcelona, 5, 59-92. <http://hdl.handle.net/2445/23122>
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, (240), 203-220. <http://hdl.handle.net/11162/78514>
- Cattell R., Cattell A. y Weiss, R. (2006). *Factor g-R, test de inteligencia no verbal – revisado*. TEA Ediciones.

- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418. <https://doi.org/10.1023/A:1025982217398>
- Coan, R. y Cattell, R. (2013). *Cuestionario de personalidad para niños (ESPQ)*. TEA Ediciones.
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alosno, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. (2015). *CREA, inteligencia creativa*. TEA Ediciones.
- Dabrowski, K. (1964). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, (2) 229-249.
- Deal, G. O. y Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 31-53. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.003>
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1975). *Cuestionario de la personalidad para niños Eysenck (EPQ-J)*. TEA ediciones.
- Fernández, I. (Ed.; 2011). *Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa*. TEA Ediciones.
- Fernández-Molina, M., Castro Zamudio, S. y Tomé Merchán, D. (2016). Percepción y Grado de satisfacción familiar con el programa de Mentorías Universitarias para ACIs MENTORAC UMA 2013-2014. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 2(2), 18-31. <http://hdl.handle.net/10630/9759>
- Fernández Mota, M.E. y Pérez Jiménez, A. de J. (2011). Las altas capacidades y el desarrollo del talento matemático. El proyecto Estalmat-Andalucía. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 27, 89-113. http://www.ugr.es/~estalmat/INFO/2011/union_027_011.pdf
- Fernández Vidal, M. C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. [Tesis de Maestría, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/24930>
- Ferrando Prieto, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Soto, G. y Sainz, M. (2011). Respuestas educativas para alumnos de altas habilidades. En Prieto, M.D. (2011) (Ed.) *Psicología de la Excepcionalidad*. Síntesis.
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Sourcebooks, Inc.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Child Psychology y Psychiatry y Allied Disciplines*, 24(3) 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>
- Freeman, J. (1994) Some Emotional Aspects of Being Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2) 180- 197. <https://doi.org/10.1177/016235329401700207>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. (Versión castellana, 2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de cultura económica.

- Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18. <https://doi.org/10.2307/821182>
- Genovard, C., Almeida, L., Prieto, M. D. y Hernández, D. (2011). Modelos para el estudio de la alta habilidad. En Prieto, M.D. (2011; Ed.) *Psicología de la Excepcionalidad*. Síntesis.
- Hernández, J., López, R. y Caro, O. (2017). Desenvolver empatia para melhorar o ambiente escolar. *Educação e ciência*, (21), 228. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/9407/7854/
- Hollingsworth, L. (1942) *Children Above 180 IQ. Stanford Binet: Origin and development*. World Book.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24.0). IBM Corp.
- Jackson, P. S., Moyle, V. F. y Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. En L. Shavinina (Ed.), *Springer Netherlands. International handbook on giftedness*, 437-465. Springer Netherlands. <https://www.positivedisintegration.com/>
- Janos, P. M. y Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En Horowitz F. D. y O'Brien M. (Eds.), *American Psychological Association. The gifted and talented: Developmental perspectives*, 149-195. <https://doi.org/10.1037/10054-006>
- Jorge, C. M. H. y Rosal A. B. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15, (17), 36-49.
- Kane, M. y Silverman, L. K. (2014). Fostering Well-Being in Gifted Children: Preparing for an Uncertain Future. In Piske, F. H. R., Machado, J.M y Bahia, S. (Eds.), 7(11), 1641-1647.
- Lebihain, L. y Tordjman, S. (2005). L'enfant surdoué dans tous ses états: de la symptomatologie à une prise en charge adaptée. En S. Tordjman (Ed.), *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*, 111-144. Universitaires de Rennes.
- McDowell (1984). Coping with social and emotional factors through various strategies: Help for the gifted student. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 9(1),18-27. <https://psycnet.apa.org/record/1984-32775-001>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). *Neurociencia aplicada a la educación. Talento y Altas capacidades*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>
- Montes, J. M. G. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de Educación*, (28), 199-214. <http://hdl.handle.net/10017/5140>
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1. <https://www.semanticscholar.org/>
- Mustaca, A.E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Pérez Hernández, N. y Rodríguez Naveiras, E. (2019). Programa de intervención para la mejora de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 6,(11).

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 435-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177%2F0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de educación*, (368), 66-95. <https://www.educacionyfp.gob.es/>
- Porter, R., y Cattell, R. (2016). *Cuestionario de personalidad para niños (CPQ)*. TEA Ediciones.
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). Los superdotados esos alumnos excepcionales. En Prieto M.D. y Castejón J. L. (eds.) *¿Quiénes son los superdotados?*, 17-44. Aljibe.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 240, 241-259. <https://revistadepedagogia.org/>
- Pyryt, M. C. (2011). *Helping gifted students cope with perfectionism*. En Jolly J. L., Treffinger D.J., Inman T. F. y Smutny J. F. (Eds.) *Parenting gifted children*, 546-554. Prufrock Press.
- RAE (Real Academia Española) (s.f.). Empatía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de agosto, 2022, de <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J. H. y Tordjman, S. (2010). Alert symptoms and related disorders in gifted children. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 17(9), 1363-1367. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.05.019>
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015) *Programa integral para altas capacidades "Descubriéndonos": una guía práctica de aplicación*. El Manual Moderno.
- Roedell, W. C. (1986) Socio-emotional vulnerabilities of young, gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3), 17-29. https://doi.org/10.1300/J274v18n03_03
- Sáinz Gómez, M.; Ferrándiz, C., Fernández, C.n; Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>
- Sainz Gómez, M., Bermejo García, R., Ferrándiz García, C., Prieto Sánchez, M. D. y Ruiz Melero, M. J. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula*, (21), 33-47 <https://doi.org/10.14201/aula2015213347>
- Sainz, M., Ferrañiz, C., Esparza, J., Prieto, L., y Ruiz, M.J. (2016). Un nuevo enfoque para el estudio de la alta habilidad. En Psike F., Spoltz T., Bahía S. y Machado, J. *"Altas habilidades, superdotação e criatividade: identificação e atendimento"*, 165-189. Juruá.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sánchez, L. P., Cobeñas, E. T. L., del Valle Chauvet, L. y Belinchón, E. R. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faisca: Revista de altas capacidades*, 13(15), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454>
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J. y Seisdedos, N. (2005). *Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI)*. TEA Ediciones.
- Szymanski, T. y Shaff, T. (2013). Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students. *Gifted Children*, (6), 1-27.
- Tannenbaum, A.J. (1986, 1997). "The meaning and making of giftedness". En Colangelo N. y Davids G. (Eds.) *Handbook of gifted education*. 2º ed. Allyn y Bacon, 27-43.
- Torrego, J. C., Boal, M. y Bueno, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. Fundación SM.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Tucker, B., y Haferstein, N. L. (1997). Psychological intensities in Young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children-fifth edition*. Pearson.
- Yuste-Hernanz C., Yuste-Peña D., y Galve-Manzano J. L. (1998). *BADyG, Batería de aptitudes diferenciales y generales*. Dintest.

5. Anexos

Anexo 1

HOJA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Yo, don/doña _____,
con DNI nº _____, como progenitor o representante legal
del alumno/a _____

AUTORIZO a que mi hijo/a o representado/a legal participe en el programa de
intervención.

Y, para que así conste, lo firmo en _____ a _____ de _____ 202_

Firma del padre/madre o tutor legal

Anexo 2

Cuestionario de Satisfacción para Padres: Programa de intervención para la regulación emocional de los niños.

Marque con una X la casilla con la que más se identifique.

Puntuaciones escalares:

1 2 3 4 5 6 7

1. La necesidad que me llevó a comenzar el programa de intervención de mi hijo/a actualmente es:						
Considerablemente peor	Peor	Un poco peor	Lo mismo	Mejorado ligeramente	Mejorado	Muy mejorado
2. Mi hijo está siendo tratado por un especialista fuera del programa:						
Sí			No			
3. Si contestaste sí en la pregunta anterior.: Los problemas tratados clínicamente fuera del programa son en este momento:						
Considerablemente peor	Peor	Un poco peor	Lo mismo	Mejorado ligeramente	Mejorado	Muy mejorado
4. Los problemas de mi hijo no tratados clínicamente actualmente son:						
Considerablemente peor	Peor	Un poco peor	Lo mismo	Mejorado ligeramente	Mejorado	Muy mejorado
5. Pienso que el progreso con el programa va a ser:						
Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ligeramente insatisfecho	Lo mismo	Ligeramente satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
6. ¿Ha cursado o está cursando el programa con alguna otra dificultad ajena (matrimonio, habilidades de crianza)?						
Dificultado mucho más que ayudó	Dificultado	Ligeramente dificultado	Ni ayudado ni fue dificultado	Ayudado un poco	Ayudo	Ayudo mucho
7. Actualmente, mis expectativas hacia los resultados favorables del programa son:						
Muy pesimista	Pesimista	Ligeramente pesimista	Neutral	Un poco optimistas	Optimista	Muy optimista
8. Pienso que la estructuración y planificación de los objetivos de este programa para tratar las emociones de mi hijo son:						
Muy inapropiado	Inapropiado	Ligeramente apropiado	Neutral	Un poco apropiado	Apropiado	Muy apropiado
9. ¿Recomendaría este programa?						
Fuertemente no recomendado	No recomendado	Ligeramente recomendado	Neutral	Un poco recomendado	Recomendado	Muy recomendado
10. ¿Piensa que mejorará la conducta en su casa?						
Fuertemente no confía	No confía	Algo no confía	Neutral	Un poco confía	Confía	Confía mucho
11. Mis sentimientos en general hacia el programa son:						
Muy negativo	Negativo	Algo negativo	Neutral	Un poco positivo	Positivo	Muy positivo

Anexo 3

Registro de las sesiones para el alumno

Sesión n.º: _____ Fecha: _____

Nombre del tutor: _____

Nombre del alumno: _____

Encuesta de satisfacción	
	1. Nada 2. Poco 3. Normal 4. Bastante 5. Mucho
	1. ¿Te han gustado las actividades? Sí /no. ¿Cuánto?
	2. ¿Te han gustado los juegos/dinámicas? Sí /no. ¿Cuánto?
	3. ¿Te ha gustado la participación del profesor? Sí /no. ¿Cuánto?
4. ¿Cuánto te ha gustado todo en general?	

→ ¿Qué has aprendido en esta sesión?

→ ¿Cambiarías algo?

Anexo 4

Registro de las sesiones para el profesional

Sesión N.º: _____

Fecha: _____

Nombre del tutor: _____

1. Objetivos de la sesión:

2. Descripción del desarrollo de la sesión con los alumnos:

3. Puntúa del 1 al 5 en nivel de logros conseguidos:

→ Observaciones (comportamiento, actitudes, participación...):