



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Altas Capacidades y Acoso Escolar: la Educación Emocional como alternativa de prevención.

Alumna: Cristina Fariña Martínez

Tutora: Carmen María Pomar Tojo

Curso académico: 2017-2018

Julio 2018

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del
Grado en Maestro/a de Educación Primaria.

“Altas Capacidades y Acoso Escolar: la Educación Emocional como alternativa de prevención”

“Altas Capacidades e Acoso Escolar: a Educación Emocional como alternativa de prevención”

“High Abilities and Bullying: Emotional Education as an alternative to prevention”

RESUMEN

La propuesta de TFG que hacemos incluye varios aspectos de interés para un maestro o maestra de Educación Primaria, ya que en este se tratará el triángulo configurado por el acoso escolar, la situación excepcional de las Altas Capacidades y la Educación Emocional. El objetivo principal del TFG será conocer y dar respuesta a porqué los niños y niñas con Altas Capacidades son, en general, más propensos/as que el resto del alumnado a sufrir acoso escolar y como esta situación se puede remediar trabajando a través de la Educación Emocional, tanto con ellos como con sus compañeros/as. Finalmente, en lo referente a la metodología, cabe decir que se combinarán dos modalidades de trabajo, ya que se pretende realizar una pequeña investigación de campo, con el fin de conocer la realidad vivida por los niños y niñas con Altas Capacidades, en cuanto a la relación que estos tienen con sus compañeros/as y, por otra parte, se diseñará un proyecto de intervención en el ámbito educativo, que intente frenar el acoso escolar a través de la Educación Emocional.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, altas capacidades, educación emocional, intervención educativa y prevención.

RESUMO

A proposta de TFG que facemos inclúe varios aspectos de interese para un mestre ou mestra de Educación Primaria, xa que neste tratarase o triángulo configurado polo acoso escolar, a situación excepcional das Altas Capacidades e a Educación Emocional. O obxectivo principal do TFG será coñecer e dar resposta a porqué os nenos e nenas con Altas Capacidades son, en xeral, máis propensos/as que o resto do alumnado a sufrir acoso escolar e como esta situación se pode remediar traballando a través da Educación Emocional, tanto con eles coma cos seus compañeiros/as. Finalmente, no referente á metodoloxía, dicir que se combinarán dúas modalidades de traballo, xa que se pretende realizar una pequena investigación de campo co fin de coñecer a realidade vivida polos nenos e nenas con Altas Capacidades, en canto á relación que estes teñen cos seus compañeiros/as e, por outra parte, deseñarase un proxecto de intervención no ámbito educativo que intente frear o acoso escolar a través da Educación Emocional.

PALABRAS CHAVE: Acoso escolar, altas capacidades, educación emocional, intervención educativa e prevención.

ABSTRACT

The proposal of TFG that we present, includes several aspects of interest for a teacher of Primary Education, because this will deal with the triangle configured by bullying, the exceptional situation of High Abilities and Emotional Education. The main objective of the TFG will be to know and answer why children with high abilities are, in general, more likely than the rest of the students to suffer bullying and how this situation can be remedied by working through emotional education, with them and with their peers. Finally, regarding the methodology, we can say that two work modalities will be combined, on the one hand it is intended to do a little research, in order to know the reality lived by children with high abilities, in terms of the relationship they have with their peers and, on the other hand, an intervention project in the educational field will be designed, which will try to stop bullying through the Emotional Education.

KEYWORDS: Bullying, high abilities, emotional education, educative intervention and prevention.

ÍNDICE

Introducción, justificación y objetivos	1
Fundamentación teórica.....	2
1. Las altas capacidades	2
1.1. Características emocionales	3
1.2 Características sociales	5
2. Aproximación al concepto de acoso escolar	6
2.1 Perfil de víctima y correspondencia con las altas capacidades	7
2.2 Consecuencias del acoso escolar en las altas capacidades	8
2.2.1 La baja autoestima	8
2.2.2 Fracaso escolar: motivación y bajo logro	9
3. Importancia de la educación emocional para prevenir el acoso escolar hacia las altas capacidades	11
Investigación de campo	12
1. Objetivos	12
2. Metodología	12
2.1 Localización	13
2.2 Muestra	13
2.3 Instrumento	13
2.4 Procedimiento	14
3. Resultados	14
4. Discusión y conclusiones	17
Propuesta de prevención	18
1. Justificación de la propuesta	18
2. Destinatarios	20
3. Marco legal	20
4. Objetivos	21

5. Contenidos.....	21
6. Competencias.....	23
7. Temporalización	24
8. Descripción de las actividades.....	25
9. Metodología	33
10. Evaluación	33
10.1 Resultados.....	34
10.2 Conclusiones de la evaluación.....	36
Conclusiones.....	36
Bibliografía.....	38
Anexos.....	41
1. Cuestionario.....	43
2. Sesiones	44
2.1 Sesión 6.....	44
2.2 Sesión 13.....	44
3. Pre y Post test	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	15
Tabla 2.....	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	25
----------------	----

Introducción, justificación y objetivos

El presente Trabajo de Fin de Grado versa sobre la importancia de prevenir el acoso escolar hacia las altas capacidades a partir de la educación emocional. En él se incluye un apartado teórico que nos lleva a conocer aspectos claves de este grupo del alumnado; una pequeña investigación de campo, esencial para descubrir la realidad a la que se enfrenta el estudiantado con la situación de excepcionalidad que nos reúne; y una propuesta de intervención que permitiría prevenir el acoso escolar hacia este grupo, mediante el trabajo a partir de la educación emocional.

En cuanto a las competencias, decir que de entre las que se recogen en la Memoria para la obtención del grado de Maestro/a de Educación Primaria, se han trabajado aquellas más significativas, teniendo en cuenta la temática que nos reúne. En este sentido como competencias generales se pueden señalar:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (G4).
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal de los estudiantes (G5).

Por su parte, las competencias específicas que se han potenciado con el presente Trabajo de Fin de Grado son tres:

- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje (E6).
- Promover acciones de educación en valores orientados a la preparación de una educación activa y democrática (E14).
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia (E63).

Por otra parte, cabe decir que la elección de la temática viene dada por la necesidad de trabajar desde el ámbito educativo de cara a frenar el acoso escolar, en general, y, en particular, hacia el alumnado que presenta capacidades cognitivas superiores; tema importante dado que la situación afecta a un número considerable de sujetos, generando en estos/as una serie de consecuencias potencialmente negativas.

De igual modo, decir que se vio necesario mostrar la realidad del alumnado con altas capacidades en relación con el acoso escolar y no de otro colectivo, debido a que existe una creencia social que lleva a considerar que los niños y niñas que poseen la situación de excepcionalidad que nos reúne presentan un desarrollo óptimo en todas las áreas, por lo que no se piensa que éstos/as puedan llegar a ser víctimas del tipo de maltrato anteriormente mencionado. Por el contrario, se ha demostrado que, en realidad, el estudiantado con capacidades cognitivas superiores es un colectivo vulnerable que precisa ser aceptado por sus iguales y que se atiendan sus necesidades particulares, de cara a poder desarrollar sus potencialidades y conseguir su total bienestar personal y social.

Así mismo, mencionar que se escogió como estrategia preventiva el trabajo mediante la educación emocional, debido a que esta resulta básica de cara a la resolución pacífica de conflictos ya existentes y al impedimento de la aparición de otros nuevos. Con el presente documento se pretende también dar visibilidad a la educación emocional y poner de manifiesto la necesidad de llevar esta a las aulas de primaria, trabajando, a partir de la misma, contenidos y competencias curriculares, a la vez que se mejora el clima de aula y se favorece el desarrollo personal y social de cada individuo.

Finalmente, decir que, teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, se puede decir que los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado son: conocer y comprender los aspectos emocionales y sociales que pueden conducir al alumnado de altas capacidades a ser víctimas potenciales (o reales) del acoso escolar; comprobar en qué medida el estudiantado con capacidades intelectuales superiores es más propenso que el resto a sufrir el tipo de maltrato al que nos venimos refiriendo; y, por último, diseñar una propuesta de prevención basada en la educación emocional, con el fin de eliminar o reducir el bullying hacia los discentes con la situación de excepcionalidad que nos reúne.

Fundamentación teórica

1. Las altas capacidades

Existen, actualmente, múltiples teorías que se ocupan de estudiar y definir las altas capacidades, entre ellas se encuentra el modelo revolucionario propuesto por Renzulli (1978, 1999, 2016); Renzulli y Delcourt (1986), quien afirma en su teoría de los tres anillos que la superdotación es el resultado de la intersección de tres variables: la superioridad cognitiva, que tiende a ser estable, la persistencia en la tarea y la creatividad, aspectos que suelen ser temporales y contextuales, por lo que dichos anillos no son estáticos, sino que cambian en función de estas.

Por su parte, otro de los modelos más sobresaliente en relación con las altas capacidades es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995, 2006), en la cual se defiende que la inteligencia no es un concepto unitario, sino multidimensional. Por esta razón Gardner destaca nueve tipos de inteligencias diferentes: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la viso-espacial, la cinético-corporal, la naturalista, la espiritual, la interpersonal y la intrapersonal. Estas dos últimas son las más relevantes de acuerdo con el tema que nos reúne, debido a que gracias a ellas se podrán definir tanto las características emocionales como las sociales del alumnado con altas capacidades.

1.1. Características emocionales

Aunque los niños y niñas con altas capacidades no constituyen un grupo totalmente homogéneo, a lo largo de este apartado se pondrán de manifiesto las características emocionales que presenta, de manera general, este colectivo.

Pues bien, en el terreno emocional los estudiantes con la situación de excepcionalidad que nos reúne muestran varias singularidades ya que, como afirman Gómez y Mir (2015), “sus emociones y sentimientos están impregnados de un pensamiento complejo que busca respuestas intelectuales a un profundo universo afectivo. Su mente absorbe todos los conceptos, y sus emociones y sentimientos toman fuerza y carácter especiales” (p. 25); lo que hará que se señalen la intensidad y complejidad como las principales características emocionales del alumnado con altas capacidades. En este sentido, cabe destacar que los niños y niñas que presentan capacidades intelectuales superiores no sienten más que el resto de las personas, sino que lo hacen de una manera diferente, viviendo al máximo la situación, lo que puede hacer que en ocasiones se sientan absorbidos por la misma y por las emociones que esta les genera.

Así mismo, entre las características emocionales más destacables del colectivo, a parte de las ya mencionadas y siendo algunas derivadas de estas, se puede decir que estos niños/as en la etapa de Educación Primaria presentan: una gran sensibilidad ya que “los estudiantes de altas capacidades son más sensibles a las situaciones y a los cambios ambientales” (González, 2010, p. 98), lo que hace que les dañen notoriamente comentarios o acciones que para otros pequeños/as resultaría insignificantes, que les afecten mucho las críticas o que se lo tomen todo como algo personal; un sentido ético muy desarrollado que les lleva a cumplir y hacer cumplir las normas en todas las ocasiones, independientemente de la situación; una gran preocupación humanitaria que les hace empatizar con las problemáticas sociales, siendo uno de sus principales objetivos personales la búsqueda de soluciones para estas; un sentido del humor basado en la ironía, que en numerosas ocasiones no es

comprendido por sus iguales en edad cronológica; una mala expresión de sus sentimientos, hecho que puede influir en las relaciones sociales ya que, tal y como dice Goleman (1996), “la capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental” (p. 176); un gran perfeccionismo que les lleva a ponerse metas muy elevadas y a ser muy autocríticos; así como una baja tolerancia a la frustración, relacionada con dicho perfeccionismo y a las grandes expectativas que tienen sobre ellos/as, que en ocasiones puede generarles niveles de estrés muy elevados y llevarles a entrar en un decaimiento emocional, lo que afectaría negativamente a su autoconcepto y autoestima (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013; Fernández y Sánchez, 2011; Gómez y Mir, 2015; González, 2010; Romagosa, 2013).

Entre las emociones que el alumnado con altas capacidades puede experimentar se encuentran, entre otras, la ira, la vergüenza, el orgullo, la tristeza y el miedo. A modo de ejemplo, y teniendo en cuenta la relevancia de la última emoción mencionada, de acuerdo con el tema de estudio, se realizará una aproximación al miedo, definiendo sus características y aspectos principales.

“El miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente que se vive como arrollador y que pone en riesgo la salud y la vida” (Punset y Bisquerra, 2015, p. 61); esta emoción primaria se activa cuando se detecta una amenaza que puede dañar la seguridad física o psicológica. En la etapa de Educación Primaria los niños/as pueden presentar diferentes tipos de miedos: el fisiológico o natural, el normal, el de vigilancia, el paralizante y el patológico.

En el caso de los pequeños/as con la situación de excepcionalidad que nos reúne, los miedos más comunes que pueden experimentar son a la muerte, al ridículo, al aburrimiento, a perder el amor (celos) y el miedo a la agresividad o crueldad, lo que se conoce como bullying. Como se explicará más adelante, dadas sus características personales, estos sujetos pueden llegar a adoptar en muchas ocasiones el papel de víctima de acoso escolar, por lo tanto cabe realizar medidas de prevención y estar alerta de sus comportamientos de cara a detectar el posible maltrato. En este caso, las manifestaciones más evidentes del miedo que se pueden dar en el alumnado de Educación Primaria con una superioridad cognitiva son la regresión, que les lleve a adoptar actitudes típicas de edades inferiores; la presencia de conductas anormales y de reacciones emocionales muy exageradas (Gómez y Mir, 2015).

1.2 Características sociales

A lo largo de este apartado se explicarán las características sociales que definen al alumnado con altas capacidades y la adaptabilidad o no del resto de la sociedad de cara a hacer más fácil el día a día de este colectivo.

Como bien se dice, “los sujetos superdotados han representado uno de los sectores de la población escolar más incomprendido y rechazado” (Pomar, 2001, p. 150); esta incompreensión social de la que se habla puede venir dada por las disincronías que presenta el alumnado con superioridad cognitiva. En palabras de Artola, Barraca y Mosteiro (2005) el término disincronía se utiliza para hacer referencia a las irregularidades o desajustes tanto internas como externas que se dan en el desarrollo del niño/a superdotado/a, así como las consecuencias que estas traen consigo. En este caso, las disincronías que se explicarán más detalladamente son las externas o sociales, ya que estas se refieren a “la inadecuación de la respuesta escolar y social a las necesidades específicas asociadas a las características de la superdotación” (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013, p. 47).

En cuanto a los tipos de disincronías sociales podemos describir tres: la disincronía niño/a-escuela, que se da cuando existe un desfase entre la velocidad de aprendizaje del sujeto con altas capacidades y la del resto de sus compañeros/as, los cuales marcarían el nivel de la clase, sin tener en cuenta las necesidades del alumno/a con superioridad cognitiva, lo que resultaría poco favorecedor, estimulante y motivador para este ya que tendría que seguir un ritmo inferior a sus capacidades; la disincronía niño/a-padres, que se produce principalmente cuando el pequeño/a con altas capacidades realiza preguntas a las que sus padres no pueden dar respuesta, lo que provocaría un gran malestar tanto en los progenitores como en el niño/a, quien tendría que buscar soluciones fuera del hogar; y la disincronía niño/a-compañeros/as, que se daría cuando los gustos o intereses del alumno/a con la situación de excepcionalidad que nos reúne no se corresponden con el de sus pares en edad cronológica, debido a que la edad mental del primero es superior a la de sus compañeros/as (Artola, Barraca y Mosteiro, 2005; Asociación Española para Superdotados y con Talento, 2016; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

Del estudio de las disincronías sociales se puede extraer como principal conclusión que para los discentes con altas capacidades, en la gran mayoría de los casos, la sociedad en la que viven carece de una adaptación específica acorde a sus características, que les ayude a desarrollar al máximo sus potencialidades. En general, la población no muestra interés por comprender y valorar a los sujetos con altas capacidades, ya que las personas tienden a mostrar rechazo por los individuos que poseen una inteligencia superior a la de sus iguales

en edad cronológica, no obstante, son muchos los prejuicios y estereotipos que se crean en torno a este colectivo.

En este sentido Guirado (2015) distingue cuatro modalidades de estereotipos que las sociedades inventan alrededor de las personas con superioridad cognitiva: generales, socioafectivos, escolares y de ayuda e intervención escolar. A modo de ejemplo sobre los prejuicios o estereotipos que se producen en torno a este colectivo se podrían desatacar el de que no existen estudiantes con altas capacidades, sino que estos sólo están sobreestimulados, o el de que los niños con una inteligencia superior a la media, debido a ésta, no necesitan ninguna ayuda a nivel escolar; estos dos estereotipos pertenecerían al nivel general y al de ayuda e intervención escolar, respectivamente.

Finalmente, mencionar que, como se viene diciendo, la vida social de una persona con altas capacidades no es fácil debido a la desadaptación de la población, lo que, en muchas ocasiones, puede provocar que estos sujetos se sientan desencajados dentro de un grupo o aislados, ya que, “los niños mayores los rechazan por su inmadurez física, los de su edad por su mayor nivel intelectual y los adultos porque son agotadores con sus preguntas y problemas” (Fernández y Sánchez, 2011, p. 41).

2. Aproximación al concepto de acoso escolar

Cuando se habla de acoso escolar se está haciendo referencia al maltrato, tanto físico como psicológico, que ejercen uno o varios acosadores hacia una víctima que, en su mayoría, se encuentra dentro del grupo de iguales o presenta una edad cronológica similar. Este se sitúa, normalmente, dentro del contexto escolar, pero puede extenderse hacia otros ámbitos o derivar de ellos.

Ovejero, Smith y Yubero (2013) creen conveniente tener en cuenta una serie de rasgos esenciales para caracterizar a este tipo de maltrato. Para ellos el acoso escolar o bullying es entendido como una conducta violenta que se desencadena, en su mayoría, sin una provocación por parte de la víctima y que se repite en el tiempo, presentando un claro desequilibrio de poder entre acosador y acosado, provocando para este último consecuencias muy negativas, tanto a nivel físico como psicológico y social.

Dichos niveles se corresponden con los tipos de acoso escolar que Gómez y Mir (2015) engloban en tres categorías: las agresiones físicas, las agresiones verbales y la exclusión social; siendo éstas realizadas tanto mediante acciones directas, en las que la víctima reconoce al acosador/a, como indirectas, que se dan cuando el acoso se realiza de una forma tan sutil que resulta difícil identificar a la persona que lo lleva a cabo.

2.1 Perfil de víctima y correspondencia con las altas capacidades

En una situación de acoso escolar se pueden identificar tres protagonistas diferentes: el acosador, los observadores y la víctima. Dada la relevancia que posee para el trabajo que nos convoca, a lo largo del presente apartado se expondrán las características básicas del perfil de la víctima, haciendo especial hincapié en la presencia de las mismas en el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Ante el acoso entre iguales, se pueden identificar como los primeros indicadores de riesgo la edad o el sexo ya que, tal y como recogen Sánchez y Cerezo (2010), son los niños los que se encuentran más implicados en las situaciones de acoso escolar, tanto adoptando el papel de víctimas como de agresores, principalmente en edades comprendidas entre los nueve y los quince años. Más allá de estos, dichas autoras resaltan que el nivel de inteligencia, en ambos cursos del desarrollo cognitivo, es otro de los indicadores a tener en cuenta cuando hablamos de acoso escolar. En el caso de las altas capacidades, “un alumno que logra superar el nivel de sus iguales puede verse sometido a crítica y, en extremo, a un aislamiento social por otros compañeros” (Pomar, 2001, p. 150).

Cuando hablamos de víctima, en la mayoría de las ocasiones nos estamos refiriendo a lo que Bisquerra (2014) denomina víctima clásica; este perfil se correspondería con un niño/a callado, inseguro, con pocas habilidades sociales y que presenta una baja autoestima. Frente a esta se encontraría la llamada víctima provocativa, la cual posee una conducta similar a la de los agresores “mostrando niveles altos de ansiedad y falta de autocontrol emocional, con problemas de conducta externalizada” (Bisquerra, 2014, p. 24) que en algunas ocasiones le llevan a convertirse en agresor-víctima. Aunque son algunas las discordancias entre dichos perfiles de víctimas, ambos tienen en común un hecho muy significativo que es que, la principal razón por la que los agresores se fijan en ellas es porque poseen alguna cualidad, característica, que les diferencia del resto de sus iguales. Así mismo, se puede afirmar que, principalmente, “las víctimas más propicias suelen ser aquellas que presentan algún rasgo característico que las hace aparecer como diferentes” (Barri, 2006, p. 97).

Tras todo lo expuesto a lo largo de este apartado, se puede decir que el alumnado con la situación de excepcionalidad que nos interesa se identificaría con una potencial víctima de sufrir acoso escolar, por varias razones. Su superioridad cognitiva sería el detonante que haría que el niño/a en cuestión fuera visto por sus iguales como diferente, lo que podría llevar a que los agresores experimentaran una serie de emociones negativas o incómodas hacia la posible víctima que, mal gestionadas, podrían derivar en acoso escolar.

Otras correspondencias radicarían en la falta de socialización correcta o en problemas de autoestima, dado que los estudiantes con altas capacidades en numerosas ocasiones presentan una mala gestión de las inteligencias emocionales, intrapersonal e interpersonal, haciéndose en el caso de esta última más notoria en las relaciones con iguales. Aun así, los niños y niñas con altas capacidades, como cualquier otro, tienen “un gran deseo de ser aceptados por los demás, por tanto, un gran temor al rechazo de los compañeros” (Romagosa, 2013, p. 22); temor que, de ser visible, podría debilitar a estos estudiantes ante el grupo de iguales, incrementando el riesgo de convertirse en víctimas del acoso escolar.

2.2 Consecuencias del acoso escolar en las altas capacidades

El acoso escolar siempre trae consigo numerosas consecuencias negativas para la víctima, que pueden verse intensificadas en el caso de que la persona que adopte este papel sea un/una estudiante con altas capacidades intelectuales. En palabras Gómez y Mir (2015) entre las consecuencias que el bullying provoca en los niños/as con la situación de excepcionalidad a la que nos referimos se podrían incluir las siguientes:

- Trastornos del sueño.
- Irritabilidad.
- Dificultades para expresarse.
- Cambios de humor sin motivo aparente.
- Falta de seguridad y confianza.
- Trastornos psicósomáticos.
- Aislamiento social.

Así mismo, decir que aparte de las consecuencias ya mencionadas, los niños y niñas con altas capacidades, víctimas del acoso escolar, pueden experimentar otro tipo de problemáticas que ganan especial relevancia; como el bajo nivel de autoestima, la resistencia a la hora de ir al colegio y el fracaso escolar; efectos del bullying que se explicarán de una manera más detallada a lo largo de los siguientes apartados del presente trabajo.

2.2.1 La baja autoestima

La baja autoestima está considerada como una consecuencia del acoso escolar ya que “los sentimientos de buena o mala relación con los compañeros parecen influir directamente sobre la autoestima” (Navarro, Tomás y Oliver, 2006). Antes de pasar a hablar de sus características, cabe preguntarse qué es la autoestima.

Pues bien, la autoestima es el componente emocional asociado al autoconcepto, definido este como “el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor” (García y Doménech, 1997, p. 57). La autoestima es entendida como el eje central de las competencias emocionales, en la cual siempre deben estar presentes los pensamientos positivos. Esta tiene dos componentes principales. Uno de ellos es quererse a uno mismo, el otro aceptarse, mediante una visión realista, sabiendo quien eres y como te defines.

A su vez, cabe decir que se pueden reconocer tres tipos de autoestima: la autoestima normal, la autoestima inflada y la autoestima baja. Esta última situación es la que nos compete en este trabajo, dado que el estudiantado con altas capacidades puede experimentar la consecuencia del bullying. Las burlas, agresiones, insultos, rechazos..., por parte de uno o varios sus compañeros/as, forman parte del acoso tanto físico como social y psicológico al que se enfrentan día a día numerosos niños y niñas con capacidades cognitivas superiores. Esto provoca que los pequeños/as presenten una serie de características o síntomas claves de la baja autoestima, las cuales recogen Herrera y Ramírez (2002) y entre las que se encuentran el no tener una idea clara de las posibilidades personales, ser influenciables, sentirse minusvalorados/as, tener una mala visión de sí mismos/as y de sus capacidades, no quererse, no valorarse y no aceptarse.

2.2.2 Fracaso escolar: motivación y bajo logro

El aspecto tratado anteriormente, la baja autoestima, es un factor que influye directamente sobre la motivación, el rendimiento académico y la predisposición por parte del niño/a para ir al colegio.

Para los estudiantes con la situación de excepcionalidad que nos reúne, la motivación es un elemento clave dentro del proceso educativo. Pese a las discrepancias entre los expertos en el tema a la hora de aportar una definición clara, teniendo en cuenta las aportaciones de la mayoría de los especialistas, podemos definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno y Beltrán, 1995). Así mismo, a la hora de determinar el grado de motivación o desmotivación de un alumno/a cabe tener en cuenta la existencia de una serie de variables que influyen directamente en ella; estas son, en palabras de Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler (1998), las metas, la percepción de competencia del propio sujeto, las atribuciones y las reacciones emocionales.

Concretamente, en el caso del alumnado con capacidades intelectuales superiores, víctima del acoso escolar, el componente motivacional referente a las emociones ganaría especial relevancia, dado que la baja autoestima, el autoconcepto negativo y la ansiedad, derivadas del bullying, harían que el niño/a cayera en la desmotivación; señalada esta como “una de las principales causas del bajo rendimiento académico” (Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler, 1998, p. 91), que podría desembocar en fracaso escolar, consecuencia también del acoso al que nos venimos refiriendo.

Por su parte, Pérez, Domínguez y Díaz (1998) afirman que la falta de motivación podría venir dada porque alguna de las necesidades básicas que se recogen en la teoría de Maslow no se encuentra cubierta. En este caso, como el fracaso vendría derivado del acoso escolar, podríamos identificar tres como los niveles en los que el estudiante presentaría carencias: el nivel dos, necesidades de seguridad; el nivel tres, necesidades de pertenencia a un grupo, en este caso de iguales; y el nivel cuatro, referido a las necesidades de autoestima y amor.

Muchos de los niños y niñas con altas capacidades experimentan fracaso escolar, consecuencia tanto de la inadaptación del ambiente, el cual no tiene en cuenta sus características personales, como de la falta de motivación, entre otras; hechos que llevarían al alumnado a no aprovechar al máximo su potencial, lo que lo convertiría en lo que se denomina superdotado de bajo logro.

El bajo logro académico es entendido como una discrepancia entre los resultados que el estudiante puede conseguir, según sus capacidades, y los resultados reales obtenidos (los cuales se encuentran por debajo de sus posibilidades), provocados por factores intrapersonales y externos. En cuanto a los factores externos implicados en la presencia del mismo, cabe destacar que las presiones, el rechazo social, el contexto escolar y, dentro de este, los compañeros, juegan un papel muy importante a la hora de definirlo. En la etapa de Educación Primaria, todos los niños y niñas necesitan sentirse parte del grupo de iguales, aceptados, queridos, etc. pero en el caso de los pequeños/as con altas capacidades esto se produce de una manera mucho más intensa ya que, dadas sus características, conforman un colectivo muy vulnerable ante sentimientos de aislamiento o rechazo, que de producirse serían señalados como principales causantes del bajo logro al que nos venimos refiriendo (Edel, 2003; Pomar, 2001).

El ser víctima del acoso escolar, sin duda, es una situación que trae consigo la experimentación de la soledad, falta de afecto y pertenencia, que llevarían al niño/a en cuestión, en este caso el estudiante con altas capacidades, a presentar rechazo y negativa

de cara a la escuela; y a sentirse desmotivado, llegando a convertirse en un superdotado de bajo logro, lo que a la larga sería el principal causante del fracaso escolar.

3. Importancia de la educación emocional para prevenir el acoso escolar hacia las altas capacidades

A lo largo de este apartado se pondrá de manifiesto la importancia de la educación emocional y la necesidad de trabajar en este sentido de cara a prevenir y frenar el acoso escolar en general y, en particular, el que se da hacia el estudiantado que presenta la situación excepcional de las altas capacidades. Para Bisquerra (2005) la educación emocional es entendida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida” (p.96) y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social; el cual se vería afectado en ambos niveles, en el caso de producirse acoso escolar (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2012).

En este sentido, cabe decir que en las aulas de Educación Primaria se pueden desencadenar una serie de problemáticas que afectarían a nivel personal a todos los agentes implicados y perturbarían el clima de aula. De cara a la solución de las mismas y prevención de otros conflictos, la educación emocional gana especial importancia dado que esta “es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias” (Bisquerra, 2011, p. 5); necesidades sociales entre las que se encuentra la violencia y, por consiguiente, el acoso escolar. Dentro del modelo de educación emocional que propone Bisquerra (2003, 2005, 2011), se presentan una serie de competencias emocionales que deberían adquirir los individuos, de cara a conseguir su completo bienestar; todas ellas serán explicadas más adelante pero, en este momento, cabe mencionar la competencia social, que tiene que ver con las habilidades socioemocionales, dado que esta recoge como uno de sus objetivos favorecer la empatía para conseguir una conducta prosocial, la cual potencie las relaciones positivas en el aula, al igual que la resolución y prevención de conflictos.

Como se viene diciendo en apartados anteriores del presente documento, el acoso escolar hacia las altas capacidades se da, principalmente, porque este colectivo es visto como diferente ante los ojos de la sociedad, la cual presenta una serie de estereotipos que no favorecen la inclusión del alumnado con capacidades cognitivas superiores dentro de las aulas. Este hecho puede generar en los acosadores/as una serie de emociones negativas o incómodas como ira, envidia, frustración, entre otras, que de no ser controladas y gestionadas correctamente podrían derivar en acoso escolar, el cual a su vez produciría

desajustes emocionales en las víctimas. En este caso, el desencadenante del maltrato podría ser identificado como un problema que tiene su origen en el ámbito emocional, por lo que la Educación Emocional sería clave de cara a solucionarlo. (Bisquerra, 2014; Muñoz-Prieto, 2017).

En definitiva, para reducir los casos de maltrato entre iguales hacia las altas capacidades la educación emocional será clave, ya que esta “podría convertirse en una variable protectora frente al acoso escolar en las aulas, colaborando con la reducción de los casos de acoso al permitir una mejor gestión y expresión emocional” (Mollá, Prado y Martínez, 2015, p. 132).

Investigación de campo

1. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación de campo es comprobar si los estudiantes con la situación de excepcionalidad de altas capacidades son víctimas de acoso escolar. Así mismo, se pretende verificar en qué medida este colectivo sufre en mayor proporción el maltrato al que nos venimos refiriendo, en relación con el alumnado que no posee capacidades intelectuales superiores.

Con el fin de poder alcanzar el objetivo principal de esta propuesta se plantean otros que ayudarán en esta tarea; estos son los siguientes:

- Identificar como se siente cada alumno/a a la hora de establecer relaciones sociales con sus compañeros/as en diferentes contextos.
- Conocer el trato que recibe el alumnado por parte de sus iguales.
- Determinar las actividades que realiza cada niño/a durante los recreos.
- Conocer en qué medida cada estudiante prefiere o no estar vigilado por un profesor/a durante la jornada escolar.
- Identificar con que niños/as prefiere relacionarse cada alumno/a, teniendo en cuenta su edad.

2. Metodología

Este trabajo es una aproximación a la investigación de campo en Educación Primaria. Se trata de una metodología descriptiva en la que se plantea la descripción de la muestra en función de las respuestas a los instrumentos aplicados. A lo largo de este apartado, concretamente, se describirán los contextos en los que se llevó a cabo el estudio, las características de los participantes, los instrumentos empleados y los procedimientos seguidos.

2.1 Localización

En cuanto a la localización, cabe decir que el estudio se realizó en dos contextos diferentes. De una parte, para obtener datos reales a cerca de las relaciones sociales de los niños y niñas con altas capacidades, se realizaron cuestionarios en los talleres de enriquecimiento de la Asociación de Altas Capacidades de Galicia. Por otra parte, el segundo de los contextos en el que se localiza la investigación de campo es un colegio público de Educación Infantil y Primaria, situado en la provincia de A Coruña.

2.2 Muestra

Para la realización de la investigación de campo se recogieron un total de 121 cuestionarios, de los cuales 85 se corresponden con los de los niños/as con altas capacidades que acuden a los talleres de enriquecimiento y los 36 restantes con los del alumnado de Educación Primaria que no presenta la situación de excepcionalidad a la que nos venimos refiriendo.

Del mismo modo cabe decir que los participantes con altas capacidades que contribuyeron a la realización del estudio presentan edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, por lo que, salvo alguna excepción puntual relacionada con haber repetido o adelantado un curso, todos ellos estarían en 5º o 6º de Educación Primaria. Por su parte, en el colegio público de la provincia de A Coruña, debido a problemáticas que nada tienen que ver con este estudio y con el Trabajo de Fin de Grado que nos reúne, no fue posible pasar la encuesta en 6º curso de primaria, por lo que, en este caso, las edades del alumnado participante en la investigación, de nuevo salvo excepciones, oscilan entre los 10 y los 11 años.

Finalmente, mencionar que aunque la muestra de ambos grupos no resulta equitativa, se vio apropiado realizar el estudio con todos los cuestionarios, dado que el colectivo de altas capacidades es mucho más homogéneo que el restante y, por lo tanto, con la extracción de los resultados a partir de la totalidad de los instrumentos recogidos se conseguirían datos mucho más verídicos, lo que ayudaría de cara a extraer las conclusiones oportunas. Así mismo, decir que en el análisis de los resultados se realizó una media ponderada, dándole más peso al grupo con menos sujetos, con el fin de compensar el desequilibrio.

2.3 Instrumento

El instrumento que se utilizó para poder conseguir los objetivos de esta investigación de campo es un cuestionario que analiza las relaciones sociales del alumnado de los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria. Este se encuentra recogido en el anexo 1 y consta de doce preguntas, de las cuales once de ellas presentan varias opciones de respuesta, entre las que tan solo se podrá escoger una, y la restante es abierta, de respuesta libre. A través de estas se intenta obtener información acerca de cómo se sienten

los niños/as en las relaciones sociales con sus compañeros/as, en qué medida prefieren estar o no vigilados/as por un adulto, que hacen y preferirían hacer en su tiempo libre dentro de la jornada escolar y con niños/as de qué edad prefieren relacionarse, principalmente.

2.4 Procedimiento

El primero de los pasos a dar, de cara a la realización del trabajo de investigación, fue solicitar los permisos oportunos tanto en el CEIP como en la Unidad de Altas Capacidades, para poder pasar los cuestionarios al alumnado en ambos contextos. Tras la obtención de dichos permisos se acudió a los diferentes edificios, colegio público y lugar en el que se realizan los talleres de enriquecimiento, en los cuales se les pasaron los instrumentos a los niños y niñas en presencia de sus maestros y de los monitores/as y supervisores/as de las actividades, respectivamente. Una vez allí los pasos a seguir fueron los siguientes:

- Lo primero que se hizo fue entregar a cada discente un cuestionario, explicando el marco en el que este se realizaba y la forma de la que se debería cubrir.
- A continuación se llevó a cabo una lectura en voz alta, con el fin de aclarar términos y dudas generales.
- Acto seguido cada estudiante, de manera individual y anónima, procedió a cubrir el cuestionario; en este momento también se aclararon pequeñas dudas personales que fueron surgiendo a medida que los niños/as iban contestando a las preguntas.
- Por último se recogieron todos los instrumentos y se agradeció la colaboración del alumnado y profesorado.

Finalmente, tras la obtención de todos los cuestionarios, estos fueron sometidos a análisis utilizando el programa SPSS, para conseguir datos reales y significativos que nos lleven a extraer conclusiones que respondan a los objetivos perseguidos en esta investigación. Concretamente, se realizaron tablas de contraste Chi-Cuadrado, en las cuales una de las variables siempre será el grupo (grupo altas capacidades/grupo control), la cual se cruzará con cada uno de los ítems propuestos, con el fin de observar si se cumple o no la hipótesis nula.

3. Resultados

En este momento se presentarán los resultados estableciendo una comparación entre las respuestas obtenidas de los cuestionarios del alumnado con y sin la situación de excepcionalidad a la que nos referimos, con el fin de comprobar si se cumple o no, para cada una de las preguntas, la hipótesis nula de Chi-Cuadrado, la cual presenta a las variables como independientes. Para ello será de gran importancia tener en cuenta el valor

de Chi- Cuadrado y su significación. En la tabla que se muestra a continuación se recogen aquellas preguntas en las que teniendo en cuenta dichos valores se rechazó la hipótesis nula, aceptando la alternativa.

Tabla 1

Resultados cuestionario

Pregunta	Chi-Cuadrado	Grados de libertad	Significación
1	Chi-Cuadrado= 13,966	g.l.= 2	p < .01
2	Chi-Cuadrado= 19,402	g.l.= 2	p < .001
5	Chi-Cuadrado= 13,434	g.l.= 2	p < .01
7	Chi-Cuadrado= 18,845	g.l.= 3	p < .001
8	Chi-Cuadrado= 4,677	g.l.= 1	P < .05
11	Chi-Cuadrado= 12,025	g.l.= 2	p < .01
12	Chi-Cuadrado= 9,250	g.l.= 2	p < .05

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados extraídos del análisis cabe decir que, por una parte, en las preguntas 1, 2, 5, 7, 8, 11 y 12 se rechazó la hipótesis nula, ya que se observó que poseer o no la situación de excepcionalidad a la que nos venimos refiriendo sí afecta a la respuesta. En el caso de la cuestión 1, referida a llevarse bien o no con los niños/as de clase, se observaron diferenciaciones (Chi-Cuadrado= 13,966; g.l.= 2; p < .01), ya que los estudiantes con altas capacidades contestan en mayor medida de lo esperado que se llevan bien con algunos o nadie, frente al alumnado sin capacidades cognitivas superiores, los cuales acostumbran a contestar “con todos”. Por su parte la cuestión 2, que pregunta acerca de si algún niño/a se ha metido con el individuo, tampoco se apoya la hipótesis nula debido a que la probabilidad asociada es muy pequeña (Chi-Cuadrado= 19,402; g.l.= 2 ; p < .001). Del ítem 5 se puede extraer que sí existen diferencias entre los grupos (Chi-Cuadrado= 13,434; g.l.= 2; p < .01) teniendo en cuenta las respuestas dadas a la pregunta ¿Te sientes rechazado/a por tus compañeros de clase?, ya que el alumnado con la situación de excepcionalidad que nos reúne tiende a contestar algunas veces o siempre, frente al otro colectivo que responde mayoritariamente nunca.

Del mismo modo, en la pregunta 7 se observa que el querer o no estar vigilado sí tiene relación con poseer capacidades cognitivas superiores (Chi-Cuadrado= 18,845; g.l.= 3; p <

.001). En este caso el alumnado con la situación de excepcionalidad que nos reúne contesta en menor medida de lo esperado que nunca prefiere estar vigilado, frente al otro grupo del estudiantado que selecciona mayoritariamente dicha opción de respuesta. Por su parte, en la cuestión 8, referida a con quién escogen estar y qué prefieren hacer los niños durante el recreo, existen diferencias (Chi-Cuadrado= 4,677; g.l.= 1; $P < .05$), dado que el alumnado con altas capacidades responde en mayor medida de lo esperado que prefiere jugar o estar solo, frente al estudiantado sin la situación excepcional que nos reúne, los cuales tienden a contestar que prefieren estar o jugar acompañados. En cuanto al ítem 11, cabe decir que en este también se rechaza la hipótesis nula debido a que al preguntar sobre el interés que muestran los discentes por formar un grupo con el individuo en cuestión, se encuentran diferencias (Chi-Cuadrado= 12,025; g.l.= 2 ; $p < .01$) entre el alumnado de los dos colectivos, las cuales vienen dadas porque el estudiantado con superioridad cognitiva tiende a responder en mayor medida de lo esperado que algunos o ningunos de los niños/as muestran interés por formar un grupo con él/ella, situación contraria a la que se da en el alumnado que no presenta altas capacidades. Finalmente, como último caso en el que se apoya la hipótesis alternativa se encuentra la cuestión 12, en la que se presentan discrepancias entre los colectivos (Chi-Cuadrado= 9,250; g.l.= 2 ; $p < .05$), ya que el alumnado con una inteligencia acorde a la media tiende a contestar que sus compañeros nunca se han dirigido hacia él/ella de manera despectiva, frente al estudiantado con la situación excepcional de las altas capacidades, los cuales contestas en mayor medida que siempre o a veces, lo que lleva a extraer la conclusión de que el tener o no una superioridad cognitiva es dependiente de que los otros niños se dirijan de manera despectiva hacia el sujeto en cuestión.

Por lo contrario en las preguntas 3, 6, 9 y 10 se tendría que aceptar la hipótesis nula, descartando la alternativa, debido a que Chi-Cuadrado presenta una significatividad mayor que .05. Por lo tanto esto nos lleva a concluir en que las variables no son dependientes ya que el tener altas capacidades no influye en percibirse diferente a los demás, en el momento en el que se siente rechazo durante la jornada escolar, en relacionarse en mayor medida con niños/as de la misma edad cronológica que la del individuo, o en las actividades que se prefieren realizar durante los recreos. Finalmente, decir que la cuestión 4, de respuesta libre, la cual pregunta a los niños/as sobre aquellas cosas que consideran que les hacen ser diferentes a los demás, no se pudo someter a comparación, debido a que los sujetos que no presentan la situación excepcional de las altas capacidades no aportaron respuestas en este sentido.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este apartado se someterán a discusión algunos temas de interés y se extraerán conclusiones relevantes sobre el acoso escolar en las altas capacidades, a partir de los resultados obtenidos del análisis y comparación de los cuestionarios.

El primero de los temas llevado a discusión será el sentido de pertenencia al grupo del alumnado con altas capacidades y las actitudes que presentan el resto de iguales hacia este colectivo. En este caso, como bien se dice, los estudiantes con la situación de excepcionalidad que nos reúne “en ocasiones experimentan aislamiento social al sentirse rechazados por los demás” (Gómez y Mir, 2015, p.93); esto se reafirma en el estudio de campo ya que tras el análisis se observa que un número significativo de los estudiantes con altas capacidades no se llevan bien con ninguno de sus compañeros/as de clase, que pasan el recreo solos/as, y que ninguno de sus iguales muestra interés por formar un grupos con él/ella; hechos claves que ponen de manifiesto que el aislamiento social de este grupo es real.

De igual modo, decir que, parte del colectivo con altas capacidades se siente rechazado por sus iguales, situación que el estudiantado con dicha excepcionalidad achaca a poseer alguna cualidad que le diferencie del resto, ya que estos/as “a veces se sienten incomprendidos por sus características personales” (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013, p. 46). Las respuestas que se aportan en este sentido son diversas, pero tienen especial importancia debido a que el alumnado considera que aquello que les hace diferentes, y les lleva a ser víctimas de acoso escolar, está relacionado con presentar una superioridad cognitiva.

Por otra parte, en cuanto a las edades de las personas con las que el estudiantado con Altas Capacidades opta por relacionarse, Fernández y Sánchez (2011) afirman que los niños que presentan una superioridad cognitiva prefieren establecer vínculos sociales con individuos mayores que ellos. En este caso, los datos extraídos de la presente investigación de campo no concuerdan con las aportaciones de dichos autores, dado que no se presenta dependencia entre las variables sometidas a análisis; es decir, de este estudio se puede extraer que independientemente de tener o no la situación de excepcionalidad a la que nos venimos refiriendo, los niños y niñas prefieren relacionarse con sus pares en edad cronológica.

Así mismo, decir que la principal conclusión extraída de la presente investigación de campo, y que responde al objetivo de esta, es que el alumnado con altas capacidades, en numerosas ocasiones, es víctima del acoso escolar. Esta afirmación estaría basada en los

datos reales sacados del análisis de los instrumentos, así como de la comparación de los resultados obtenidos entre los dos grupos que han realizado el cuestionario: alumnado con altas capacidades y estudiantado que no presenta capacidades intelectuales superiores.

De manera general, las diferencias entre los resultados de ambos colectivos pueden considerarse significativas de cara a afirmar que, el tener o no tener unas capacidades cognitivas superiores, está asociado con recibir acoso escolar por parte de los iguales, ya que, frente al gran número niños/as de la Unidad de Altas Capacidades que afirman haber recibido burlas, se observa que los encuestados en el colegio público tienden a responder que nunca han sido receptores, hecho que pone de manifiesto que el poseer una cualidad diferente al resto es el motivo de estas; opuesta a la respuesta con mayor presencia de los pequeños/as con altas capacidades, que prefieren estar vigilados/as por un profesor, en algún momento o durante toda la jornada escolar, seguramente para evitar rechazo o acciones desagradables hacia ellos por parte de sus iguales, se halla que los estudiantes con una inteligencia media optan por quedarse solos con sus compañeros, sin vigilancia; y mientras dentro del segundo colectivo anteriormente mencionado los encuestados no han apreciado que sus iguales se dirijan hacia él/ella de manera despectiva, los niños/as con altas capacidades afirman haber sentido que alguno o varios de sus compañeros se han dirigido hacia su persona mostrando desprecio, acción que de nuevo dejaría entrever que los pequeños/as con la situación de excepcionalidad que nos reúne tienden a ser más vulnerables que el resto, en este sentido.

En definitiva, todos los datos recogidos y analizados nos llevan a concluir en que una parte de los pequeños/as con la situación de excepcionalidad que nos reúne sí sufren acoso por parte de sus iguales; maltrato que se da en este colectivo en mayor medida que en el de los niños/as con una inteligencia media, al menos durante los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria.

Propuesta de prevención

1. Justificación de la propuesta

Tras el análisis de los cuestionarios, en la investigación de campo realizada se ha llegado a la conclusión de que el alumnado con la situación excepcional de las altas capacidades tiene tendencia a ser víctima de acoso escolar, siendo sus iguales en edad cronológica aquellos que potencian la aparición de dicho maltrato, debido a que estos no han aprendido a gestionar sus emociones ni poseen conocimientos acerca de la situación de excepcionalidad que nos reúne.

Dada la problemática real que afecta a un número significativo de niños/as a diario, y teniendo en cuenta que la Educación Emocional es clave en la prevención y solución de conflictos, en esta propuesta se pretenden trabajar con todo el alumnado de quinto curso de Educación Primaria una serie de contenidos referentes a la identificación y gestión emocional, así como otros acordes a las altas capacidades, que lleven a cumplir los objetivos propuestos, los cuales tienen que ver con conseguir la sensibilización hacia los estudiantes con superioridad cognitiva y prevenir el acoso en este grupo.

En cuanto a la tarea de concienciación, con la realización de esta propuesta se pretende que el alumnado se nutra de una serie de conocimientos que les lleven a comprender qué son las altas capacidades, así como las características de este colectivo, con el fin de que el estudiantado entienda que cada persona tiene unas singularidades que la hacen única, potenciando de este modo que se acepte y valore lo diferente, lo que llevará a prevenir el acoso escolar hacia el colectivo con la situación excepcional que nos reúne, así como su inclusión total dentro del grupo de iguales.

Por su parte, en el terreno emocional se busca que el estudiantado aprenda a identificar y gestionar las emociones propias para poder comprender las ajenas y llegar a empatizar con el alumnado con altas capacidades, ya que “la conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se rige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás.” (Goleman, 1996, p. 153).

La envidia, la ira, la frustración y la vergüenza son emociones que pueden presentar con facilidad los niños y niñas de primaria en una situación en la cual no pueden o saben hacer algo que otro compañero/a sí; por lo tanto, si el alumnado no está dotado de estrategias para gestionarlas, a la larga podría aparecer el maltrato entre iguales. Por esta razón será de gran importancia que los discentes reciban una formación oportuna que les lleve a controlar dichas emociones, así como a trabajar el orgullo, hecho que será clave de cara a sentirse satisfechos con sus actos y consigo mismos, aumentando la autoestima personal, algo que de nuevo servirá de prevención del tipo de acoso al que nos venimos refiriendo.

Finalmente, cabe mencionar que el programa de prevención que nos reúne está diseñado para ser llevado a la práctica de una manera interdisciplinar, dado que para que el estudiantado consiga alcanzar las competencias básicas de la educación emocional, con las cuales se conseguirá el bienestar personal y social de cada niño/a, es necesario que se trabaje en este sentido en todo momento y durante todos los cursos de la etapa que nos concierne, así como durante el resto de la vida de cada individuo.

2. Destinatarios

La propuesta de intervención de la que venimos hablando está diseñada para ser puesta en práctica con el alumnado de quinto curso de Educación Primaria; no obstante, realizando pequeñas modificaciones en lo referente a los contenidos curriculares empleados para introducir las actividades que nos reúnen, esta también podría ser aplicada perfectamente en el último curso de la etapa.

Concretamente el programa de prevención se ha llevado a la práctica en una clase de quinto curso de un colegio público de la provincia de A Coruña, en la que cursan sus estudios un total de diecisiete alumnos/as: nueve niños y ocho niñas de entre diez y once años, de los cuales ninguno/a presenta necesidades específicas que requieran un apoyo educativo fuera del aula ordinaria o la realización de medidas e intervenciones individualizadas o grupales dentro de la misma. En este caso sería ideal que en el grupo hubiera un discente con la situación de excepcionalidad que nos reúne para poder aplicar el programa en un contexto totalmente real, pero esto no fue posible. No obstante, el trabajo realizado será de gran utilidad de cara a prevenir el acoso escolar en general, y hacia las altas capacidades, como colectivo con el que se convive dentro de la sociedad, más allá del aula en concreto.

3. Marco legal

Para la realización y puesta en práctica de esta propuesta de intervención se tuvieron en cuenta los siguientes referentes legales:

- Ley orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); en la cual se incluye dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo a las altas capacidades (Artículo 71) y se reconoce que es necesario identificar y valorar las necesidades de este colectivo de forma temprana (Artículo 76).
- Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, en el que en su Artículo 14 se hace referencia a las altas capacidades.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia; dentro del cual en el Artículo 16: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se hace alusión a las altas capacidades y al garantizar la valoración y no discriminación de este colectivo.
- Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Con este se pretende garantizar el desarrollo personal y social de los niños/as con necesidades educativas

específicas, entre los que se encuentran los pequeños que presentan la situación excepcional de las altas capacidades.

4. Objetivos

Con esta propuesta de intervención se pretenden conseguir dos objetivos generales: sensibilizar al alumnado hacia la aceptación y valoración de las altas capacidades, con el fin de eliminar y prevenir el acoso escolar hacia este colectivo; y dotar al estudiantado de una serie de estrategias de cara al reconocimiento y gestión de sus emociones, lo que será clave para evitar posibles conflictos y solucionar otros ya existentes. De igual modo, decir que en esta propuesta se incluyen una serie de objetivos específicos, los cuales se persiguen con la puesta en práctica de las distintas actividades, básicos de cara a lograr los objetivos generales; estos son los siguientes:

- Que el alumnado sea capaz de identificar, reconocer y gestionar sus propias emociones.
- Que los niños y niñas nombren correctamente las emociones.
- Que el estudiantado sea capaz de identificar las emociones ajenas y ayudar en su gestión.
- Que los discentes sean capaces de identificar la parte del cuerpo en la que sienten cada emoción.
- Que los alumnos/as comprendan que ni todas las personas somos iguales, ni a todas se nos dan bien las mismas cosas, y sepan explicar a grandes rasgos la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995, 2006).
- Que los niños y niñas sean capaces de dar una definición oportuna de lo que son las altas capacidades intelectuales.
- Que el alumnado respete y valore a sus iguales con la situación excepcional de las altas capacidades.
- Que los discentes sean capaces de reflexionar sobre el acoso escolar hacia las altas capacidades y aportar medidas de cara a evitarlo.
- Que los niños y niñas sean capaces de trabajar cooperativamente, utilizando un lenguaje respetuoso e inclusivo.
- Que los estudiantes consigan el bienestar personal y social.

5. Contenidos

Los contenidos generales presentes en las actividades que forman parte de esta propuesta de prevención del acoso escolar hacia las altas capacidades son los siguientes:

- Las capacidades personales y las inteligencias múltiples.
- Las altas capacidades: concepto y características de este colectivo.

- Reflexión sobre el acoso escolar en las altas capacidades y medidas para combatirlo.
- Las emociones: tipos y características principales.
- Reconocimiento de emociones y conciencia emocional.
- Estrategias para gestionar la ira, vergüenza, orgullo, envidia y frustración.
- Medidas de cara al reconocimiento y gestión de emociones ajenas.
- Búsqueda de soluciones a problemas emocionales que pueden darse en su entorno más cercano.

A partir de los contenidos acordes a la temática de la propuesta de intervención se trabajarán otros presentes en curriculum de Educación Primaria, concretamente en quinto curso, de los cuales se echará mano para introducir las actividades del programa. Estos son los siguientes:

- **Ciencias naturales:** Descripción de los sentidos y del sistema nervioso y valoración de su importancia en relación con el medio y el resto de los seres humanos (B2.4.).
- **Ciencias sociales:** Cartografía: planos, mapas y planisferios (B2.6.); y escalas y signos convencionales de un mapa (B2.7.).
- **Lengua castellana:** Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; escucha; respecto del turno de palabra; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás (B.1.1.); comprensión global y específica de textos orales de diversas tipologías (B1.5.); participación en encuestas y entrevistas (B1.8.); lectura en silencio y en voz alta de distintos tipos de textos (B2.1.); uso del lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias (B3.12.); lectura comentada de poemas (B5.3.); y creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad (B5.6.).
- **Lengua gallega:** Comprensión y composición de textos sencillos procedentes de los medios de comunicación social con especial incidencia en la noticia y en la entrevista (B2.2) y (B3.3.).
- **Lengua inglesa:** Patrones sonoros, rítmicos, de entonación y de acentuación básica (B2.2.); estructuras sintáctico-discursivas (B5.3.); y recepción de léxico oral (B5.4.).
- **Matemáticas:** Realización de medidas (B3.2.); elección de la unidad adecuada para expresar una medida (B3.1.); y sumar y restar medidas de longitud y superficie (B3.7.).

- **Educación plástica:** Realización de fotografías para ilustrar un texto (B1.7.); y preparación de documentos propios de la comunicación artística (B2.2.).
- **Educación musical:** Creación de pequeñas melodías (B2.6.); y recreación musical y sonorización de un texto oral o escrito (B2.8.).
- **Educación física:** Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento (B4.3.); y participación en la composición y ejecución de producciones grupales (B4.5.).

6. Competencias

Con la puesta en práctica de las actividades que conforman la propuesta de intervención que procura prevenir y eliminar el acoso escolar trabajando a partir de la educación emocional, se potenciará la adquisición y desenvolvimiento de una serie de competencias emocionales recogidas en el modelo de Educación Emocional propuesto por Bisquerra (2003).

En este caso se buscará que el alumnado desarrolle la **conciencia emocional**, definida como la capacidad para tomar conciencia de las emociones ajenas y propias, lo que implica que los niños y niñas sean conscientes de su propio cuerpo y de las reacciones que este tiene en función de las emociones que se producen según la situación; la **regulación emocional**, entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada; la **autonomía personal**, relacionada con la autogestión, dentro de la cual está presente la autoestima, eje de las competencias emocionales; las **habilidades de vida y bienestar**, entendidas como la capacidad para realizar comportamientos operativos, con el fin de conseguir el bienestar personal y social; y la **competencia social**, clave para mantener buenas relaciones sociales y básica de cara a la resolución de conflictos. (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007).

Por otra parte en este apartado se recogen las principales competencias clave que se pretenden desarrollar con la puesta en práctica del programa de intervención que nos reúne; estas son:

- **Competencias sociales y cívicas (CSC):** esta será la principal competencia a desarrollar por el alumnado durante la puesta en práctica del programa de intervención, debido a que los niños y niñas tendrá que valorar y mostrar empatía y respeto hacia sus iguales con altas capacidades intelectuales, comprendiendo que todas las personas somos diferentes pero que todos/as tenemos los mismos derechos a participar en la vida escolar y social.

- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE):** la presencia de esta competencia viene dada porque el alumnado, en numerosas ocasiones, tendrá que buscar estrategias de cara a solucionar problemáticas sociales, en este caso la situación de acoso escolar hacia las altas capacidades.
- **Competencia para aprender a aprender (CPAA):** esta será potenciada con la puesta en práctica de las actividades debido a que en algunas ocasiones el alumnado tendrá que trabajar de manera autónoma, organizando recursos y tiempos.
- **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** esta competencia será potenciada debido a que durante el programa de intervención los estudiantes tendrán que realizar numerosas actividades en las que se trabajarán contenidos lingüísticos, así como reflexiones o debates que favorecerán la expresión oral.

A parte de las competencias ya mencionadas, con la realización de las sesiones que conforman la propuesta de intervención se potenciarán, aunque en menor medida que las anteriores, la **competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología (CMCT); y conciencia y expresiones culturales (CEC)**, ya que en el programa se incluyen actividades artísticas, así como otras que requieren el uso de instrumentos de medida y la realización de cálculos.

7. Temporalización

Las actividades que se incluyen en esta propuesta están pensadas para ser realizadas en un total de 15 sesiones pero, como bien dice Goleman (1996), “los hábitos emocionales no pueden cambiarse de la noche a la mañana, se trata de una labor que exige mucha atención y perseverancia” (p. 218). Por esta razón se cree conveniente trabajar en este sentido a lo largo de todo el año y en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, llevando a cabo una sensibilización hacia las altas capacidades y una educación que posibilite el reconocimiento y gestión emocional con el fin de acabar con el acoso escolar, en general, y en particular hacia este colectivo.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 1: Presentación del programa de intervención.	Sesión 2: Las capacidades personales y las inteligencias múltiples.	Sesión 3: ¿Qué sabes de las altas capacidades?	Sesión 4: Identificando emociones.	Sesión 5: ¿Sabes reconocer tus emociones?

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 6: ¿Sabes reconocer las emociones de los demás?	Sesión 7: Fomento de la empatía y ¿cómo gestionamos la ira?	Sesión 8: Lectura de textos sobre acoso escolar en las altas capacidades, creación de poema y ¿cómo gestionamos la envidia?	Sesión 9: Musicalización del poema y estrategia para gestionar la ira.	Sesión 10: Ilustración del poema y ¿cómo gestionamos la frustración?
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 11: ¿Cómo gestionamos la vergüenza y el orgullo?	Sesión 12: Trabajo con noticias sobre altas capacidades.	Sesión 13: Un patio seguro.	Sesión 14: Mediadores emocionales y juego "memory".	Sesión 15: Presentación del poema, reflexión y post-test.

Figura 1: *Temporalización.*

Fuente: Elaboración propia.

8. Descripción de las actividades

A lo largo de este apartado se recogen las sesiones llevadas a la práctica en el colegio público en el cual se sitúa la propuesta de prevención; no obstante, en el anexo 2 se pueden encontrar dos sesiones complementarias que resultan de interés para el programa que nos reúne, pero que por motivos ajenos a esta propuesta no fue posible poner en práctica.

SESIÓN 1

- **Título:** Presentación del programa de intervención.
- **Materia:** Ciencias Naturales.
- **Duración:** 30 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Pre-test y útiles de escritura.
- **Descripción de las actividades:** En esta primera sesión se le presentará al alumnado la propuesta de intervención que se llevará a cabo a lo largo de las siguientes semanas. En un primer momento, y previo a ninguna explicación sobre el programa que nos reúne para que esto no sirva de influencia, se le hará entrega a los/las estudiantes de un pre-test que tendrán que cubrir individualmente; este servirá tanto para comprobar su estado actual (en cuanto al nivel de pertenencia al grupo, clima de aula, conocimientos sobre las altas capacidades...) así como para descubrir los cambios que se consiguieron, una vez finalizada

la puesta en práctica de la propuesta. A continuación se procederá a presentar el programa de intervención, explicando su finalidad, así como alguna actividad, a grandes rasgos, con el fin de atraer la atención de los más pequeños y aumentar su motivación de cara a la puesta en práctica de la propuesta. Finalmente se lanzará una pregunta sobre la cual los discentes podrán reflexionar de cara a la siguiente sesión: ¿Tenemos todos/as las mismas capacidades?

SESIÓN 2

- **Título:** Las capacidades personales y las inteligencias múltiples.
- **Materia:** Ciencias Naturales.
- **Duración:** 50 minutos
- **Agrupamiento:** Gran grupo, individual y equipos.
- **Materiales:** Globos, mural y útiles de escritura.
- **Descripción de las actividades:** Al comienzo de esta sesión se le pedirá al alumnado que, de manera individual y tras haber reflexionado sobre el tema, exprese sus opiniones en referencia a si todas las personas tenemos o no las mismas capacidades. A continuación, para reafirmar o aclarar ideas se llevará a cabo un juego con globos, para el cual será necesario dividir a los niños y niñas en dos grupos. Una vez creados los equipos a cada uno de los pequeños/as se le dará un globo, en el escribirán dos capacidades y una emoción que les defina; acto seguido se mezclarán todos los globos de cada colectivo y los niños/as del otro equipo tendrán que averiguar, teniendo en cuenta lo que hay escrito, que globo se corresponde con cada persona. Finalmente, se hará una reflexión en gran grupo sobre las capacidades personales, presentando el tema de las inteligencias múltiples, echando mano de un mural.

SESIÓN 3

- **Título:** ¿Qué sabes de las altas capacidades?
- **Materia:** Ciencias Naturales.
- **Duración:** 50 minutos
- **Agrupamiento:** Gran grupo.
- **Materiales:** Pizarra, rotuladores, vídeo ASAC Galicia y medios audiovisuales.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión se pretenden aclarar las ideas del alumnado en relación con las altas capacidades, haciéndoles ver que el poseer esta situación de excepcionalidad no es algo negativo ni por lo que haya que desplazar o tratar diferente a un compañero/a. Para ello al inicio de la clase se hará una lluvia de ideas, en la cual cada niño/a aportará una palabra que para él/ella esté relacionada con la situación de excepcionalidad que nos reúne. A continuación se dará una pequeña explicación de lo que

son las altas capacidades, presentando las características principales de estos niños/as y aclarando términos e ideas o estereotipos sociales relacionados con este grupo. Finalmente, con el objetivo de enfatizar en la normalización de las altas capacidades, se proyectará un vídeo creado por ASAC Galicia (Asociación de Altas Capacidades de Galicia), perteneciente a una campaña de sensibilización llevada a cabo por dicho colectivo, y se reflexionará en gran grupo sobre él.

SESIÓN 4

- **Título:** Identificando emociones.
- **Materia:** Lengua Castellana.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo.
- **Materiales:** Emocionario.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión se pretende que los niños/as aprendan a reconocer e identificar emociones; en concreto se trabajarán la envidia, el orgullo, la vergüenza, la ira y la frustración, utilizando el Emocionario. La actividad se realizará en gran grupo. En un primer momento se le enseñará al alumnado una de las ilustraciones del libro ya mencionado de Núñez y Valcárcel (2013), para que ellos/as la asocien con una emoción. Más tarde se procederá a leer la descripción de la emoción que se recoge en el diccionario de las emociones y, finalmente, se le plantearán a los estudiantes una serie de preguntas relacionadas con dicha emoción, las situaciones que la pueden provocar, cómo se puede gestionar.... relacionando esto, en la medida de lo posible, con las experiencias personales del alumnado, así como con las altas capacidades y el acoso que este colectivo puede sufrir en la escuela. El procedimiento anteriormente descrito se realizará con cada una de las emociones mencionadas al inicio de este párrafo.

SESIÓN 5

- **Título:** ¿Sabes reconocer tus emociones?
- **Materia:** Lengua inglesa.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo y equipos.
- **Materiales:** Termómetro, tarjetas, ruleta y pósts.
- **Descripción de las actividades:** A lo largo de esta sesión se realizarán dos actividades diferentes. En un primer momento se trabajará el reconocimiento de emociones y la conciencia emocional echando mano de una ruleta que contenga los nombres de las diferentes emociones (vergüenza, ira, envidia, orgullo, frustración, miedo, alegría....) escritos en inglés. Los niños y niñas se sentarán en el suelo formando un círculo y, por turnos y de

manera voluntaria, se irán levantando para girar la ruleta; una vez hecho esto el pequeño/a en cuestión dirá de forma oral, y en la medida de lo posible en inglés, una situación en la que haya experimentado la emoción en la que ha caído. Acto seguido todos los niños/as se colocarán de nuevo en círculo y pasarán a cerrar los ojos; en este momento se les pedirá que intenten identificar en que parte de su cuerpo sienten la emoción, una vez localizado pegarán ahí un pósit con el nombre de dicha emoción. Ya terminada esta actividad se pasará a la siguiente; en este caso el alumnado se dividirá formando grupos de 4-5 personas. Cada uno de dichos colectivos tendrá un termómetro de goma Eva y diferentes tarjetas que contengan nombres de emociones, en inglés, y cambios que se produzcan a nivel neuro-fisiológico, motor y cognitivo. En este caso, los niños/as tendrán que elegir una emoción y ponerla en la parte superior del termómetro; a continuación irán colocando a lo largo de dicho aparato medidor los cambios que esa emoción les hace experimentar (de menor a mayor) y, finalmente, describirán (voluntariamente) una situación en la que se sintieron de ese modo y notaron los cambios recogidos en las tarjetas.

SESIÓN 6: ver anexo 2.1

SESIÓN 7

- **Título:** Fomento de la empatía y ¿cómo gestionamos la ira?
- **Materia:** Educación Física.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Pequeños grupos, gran grupo e individual.
- **Materiales:** Útiles de escritura, papeles, globos y tarjetas con situaciones y personajes.
- **Descripción de las actividades:** Esta sesión estará dividida en dos partes; en la primera de ellas los niños/as llevarán a cabo un juego de roles y en la segunda se enseñarán estrategias que favorezcan el control y la gestión de la ira. Para la realización del role playing será necesario dividir a la clase en dos grupos, una vez hecho esto se le entregará una tarjeta a cada uno de los colectivos con la situación a representar y los personajes implicados, entre los que siempre habrá un niño/a con la situación de excepcionalidad que nos reúne. Las situaciones para ambos equipos serán opuestas y estarán relacionadas con el acoso escolar hacia el colectivo con superioridad cognitiva. Tras un tiempo de ensayo los pequeños/as realizarán la interpretación; posteriormente cuando se hayan hecho las dos representaciones se llevará a cabo una reflexión grupal, en la que los niños/as tendrán que describir la escena de sus compañeros/as, decidir cuál de las dos situaciones les parece más correcta e identificar las emociones que sintieron tanto ellos/as como los personajes en cada caso, poniendo especial atención en las del niño con altas capacidades y en como estas cambian en función de las respuestas o comportamientos de sus compañeros.

Tras la realización del juego de roles se pasará a la segunda parte de la sesión, en la cual se le presentarán al alumnado algunas estrategias para gestionar la ira. Para comenzar se le pedirá a los niños y niñas que cierren los ojos y piensen en alguna situación/hecho que les provoque la emoción, que muestren el enfado en su cara y que intenten identificar en que parte del cuerpo lo sienten. Tras esto se le entregará a cada estudiante un globo, el cual tendrán que inflar; una vez que lo tengan irán soltando el aire poco a poco a la vez que respiran tranquilamente, notando como la ira se aleja de su cuerpo. Finalmente, de cara a mostrar otra estrategia para controlar la emoción, se le entregará a cada niño/a un papel en el cual tendrán que escribir el motivo de su enfado; posteriormente se meterá dicho papel dentro del globo, el cual se inflará y explotará, llevándose consigo el problema.

SESIÓN 8

- **Título:** Creación de poema y ¿cómo gestionamos la envidia?
- **Materia:** Lengua Castellana.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo, pequeños grupos e individual.
- **Materiales:** Textos de niños/as con altas capacidades que sufrieron acoso escolar, cartulinas, útiles de escritura y mural con preguntas.
- **Descripción de las actividades:** Al principio de esta sesión se dividirá al alumnado en pequeños grupos y a cada uno se le entregará un texto diferente cuya temática principal será común: el acoso escolar hacia los niños/as con altas capacidades, aspecto en el cual la envidia de los compañeros hacia los discentes con la situación de excepcionalidad que nos reúne puede ser un detonante para que este se produzca. Cada uno de los colectivos tendrá que leer el escrito, identificar las emociones que pueden sentir todas las personas que aparecen en el texto, entre las que se encuentra el alumno/a con capacidades cognitivas superiores; y, a partir de toda la información y sensaciones personales, elaborar un poema de estilo libre pero que presente una temática relacionada con el contenido a tratar. A continuación se reflexionará en gran grupo sobre la envidia y se presentará a los estudiantes una estrategia para gestionarla; en este caso se les mostrará a los niños/as un mural llamado “las nubes de la envidia” al cual podrán recurrir ante una situación que les genere esta emoción. Este contiene preguntas del tipo: ¿Por qué deseas tener X cosa? ¿Qué puedes hacer para conseguirlo? ¿Qué puedes obtener tú de esta situación? ¿Qué otras emociones te provoca esta situación? ¿Realmente la persona te hizo algo personal para que te sientas así?; con ellas se pretende que los estudiantes cuando sientan envidia reflexionen y no actúen de manera precipitada.

SESIÓN 9

- **Título:** Musicalización del poema y estrategia para gestionar la ira.
- **Materia:** Música.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Instrumentos musicales y canción “El semáforo del corazón”.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión el alumnado tendrá que crear, en grupos y con la ayuda del maestro/a, una melodía para el poema escrito anteriormente, teniendo en cuenta que la música elegida sirva para transmitir las emociones propias del mismo. Por otra parte en esta sesión se les enseñará a los niños la canción “El semáforo del corazón”, mediante la cual pueden aprender a gestionar la ira, ya que en ella se les transmite que ante una situación que provoque la emoción lo primero que se tiene que hacer es parar y respirar, luego pensar y finalmente actuar.

SESIÓN 10

- **Título:** Ilustración del poema y ¿Cómo gestionamos la frustración?
- **Materia:** Educación plástica.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Pequeños grupos e individual.
- **Materiales:** Papeles de colores, útiles de escritura, cartulinas, cámara y pinturas.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión el alumnado, en pequeños grupos, realizará un dibujo o fotografía que acompañe al poema previamente escrito y musicalizado. Por otra parte, en los últimos minutos de la sesión se enseñará una técnica para gestionar la frustración, que consistirá en dibujar una flor y rellenar dicho dibujo escribiendo en él. En el centro los niños y niñas pondrían el problema que tienen, en los pétalos las cosas buenas que obtuvieron de esa situación aun no saliendo esta como ellos/as querían, en las hojas algunas medidas que podrían realizar en futuras ocasiones y a lo largo del tallo las acciones o planes alternativos que pueden realizar.

SESIÓN 11

- **Título:** ¿Cómo gestionamos la vergüenza y el orgullo?
- **Materia:** Lengua inglesa.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Útiles de escritura, papeles de colores, mural, rueda para gestionar la vergüenza, caja y espejo.

□ **Descripción de las actividades:** En esta sesión se le presentarán al alumnado varias estrategias que favorezcan la gestión de la vergüenza y el orgullo. En relación con el control de la vergüenza se le descubrirá al estudiantado una rueda o ruleta a la cual podrán recurrir cuando sientan la emoción; esta contiene preguntas, en inglés, que llevarán al alumnado a mirarse desde una perspectiva exterior y reflexionar sobre la importancia real de su acción, al igual que identificar las ventajas y desventajas que les provoca el sentir vergüenza, entre otros. Por su parte, en cuanto a las estrategias para potenciar que los discentes se sientan orgullosos de sí mismos cabe decir que se pondrán en práctica dos. La primera que se realizará será la dinámica de la caja; en este caso se meterá un espejo dentro de una caja y se le dirá al alumnado que dentro de dicha caja se encuentra la persona más maravillosa del mundo, uno por uno los niños/as irán abriéndola y descubriendo que esa persona son ellos mismos, acto seguido cada estudiante tendrá que decir, en inglés, una cosa por la cual se sienta orgulloso de sí mismo. En cuanto a la segunda de las estrategias decir que esta lleva por nombre “el saquito del orgullo”; en este caso se colgará en el aula un mural que contenga un saquito, en el que cada niño irá metiendo papeles de diferentes colores que contengan hechos (escritos en inglés) por los que se sienten orgullosos de sus compañeros/as. Al final de la clase, de una manera ordenada, se entregarán los papeles correspondientes a cada niño/a y se leerán en voz alta algunos de los mensajes dejados por los compañeros/as.

SESIÓN 12

- **Título:** Trabajo con noticias sobre altas capacidades
- **Materia:** Lengua Gallega.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo, pequeños grupos e individual.
- **Materiales:** Noticias sobre niños con altas capacidades intelectuales protagonistas de situaciones de acoso escolar, útiles de escritura y papel.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión el alumnado leerá, en gran grupo, varias noticias que tengan como principales protagonistas a niños/as con altas capacidades víctimas del acoso escolar. A continuación, en pequeños grupos, los estudiantes reconocerán las distintas partes de la noticia y procederán a asumir el papel de entrevistadores, diseñando seis preguntas que le harían a dicho niño/a. Más tarde, de manera individual, cada alumno/a escribirá una noticia que verse en torno a la situación de excepcionalidad que nos reúne y el acoso escolar hacia este colectivo, proponiendo medidas de cara a la solución del mismo. Finalmente, cada discente leerá su noticia en voz alta y se reflexionará en gran grupo sobre la temática de estas.

SESIÓN 13: ver anexo 2.2

SESIÓN 14

- **Título:** Mediadores emocionales y juego “memory”.
- **Materia:** Lengua inglesa.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Tarjetas y ficha.
- **Descripción de las actividades:** Al principio de esta sesión, teniendo en cuenta las preferencias personales y las opiniones del profesorado, a cada niño/a se le asignará un compañero/a que asuma el papel de mediador emocional, el cual ayudará a gestionar las emociones incómodas a su igual mediante las estrategias aprendidas en el aula. En este caso cabe decir que cada alumno tendrá un mediador emocional y, a su vez, lo será de uno de sus compañeros. A continuación los discentes, en grupos, realizarán una ficha; en ella tendrán una serie de palabras en inglés (acordes con esta propuesta) y su traducción en español, las cuales tendrán que relacionar. Finalmente, los estudiantes jugarán al juego “memory”, en el cual tendrán que intentar levantar dos tarjetas que contengan la misma palabra, una escrita en inglés y la otra en español (trabajadas anteriormente); finalmente, el alumno/a que consiga hacer una pareja tendrá que crear una frase, en inglés, en la que aparezca el término.

SESIÓN 15

- **Título:** Presentación del poema, reflexión y post-test.
- **Materia:** Lengua Castellana.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo, pequeños grupos e individual.
- **Materiales:** Poemas, ilustraciones, piezas musicales y post-test.
- **Descripción de las actividades:** En la primera parte de esta sesión, los niños y niñas, en grupos, recitarán ante sus compañeros el poema creado en las anteriores sesiones, el cual estará acompañado de una pieza musical acorde con el mismo y una ilustración. Tras dicha representación se realizará una reflexión grupal sobre todas las temáticas tratadas en esta propuesta de intervención, en la cual los estudiantes manifiesten sus impresiones, opiniones, contenidos aprendidos.... Finalmente, de manera individual, cada niño/a cubrirá un post-test, el cual será útil de cara a la evaluación del programa que nos reúne.

9. Metodología

Para la puesta en práctica del proyecto de intervención que nos convoca se utilizará una metodología activa y participativa, en la que el alumnado sea el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la maestra actúe como guía.

A lo largo de las actividades se pretende que el estudiantado aprenda de una manera significativa, contextualizando cada actividad en su realidad más próxima y partiendo de sus conocimientos previos sobre el tema que nos reúne, para a través de estos introducir los nuevos, modificando sus esquemas mentales.

De igual modo, decir que la manera de realización de cada actividad se explicó detalladamente en cada una de las sesiones pero, a rasgos generales, mencionar que todas ellas tienen una metodología común, ya que echando mano de unos contenidos curriculares se pretenden trabajar los propios del programa de intervención, relacionados con las altas capacidades y la educación emocional, con el fin de lograr los objetivos propuestos, mediante una metodología motivadora, activa y centrada en la resolución de problemáticas sociales.

Finalmente, mencionar que las diferentes actividades están pensadas para que los niños y niñas adquieran unos conocimientos y una formación, principalmente emocional y en valores, de una manera diferente a la tradicional, mediante el trabajo grupal y el uso de diversos materiales manipulativos y juegos.

10. Evaluación

La evaluación de este proyecto no se realiza con el fin de poner una nota, sino para comprobar en qué medida se cumplieron los objetivos planteados, así como para observar los cambios que se dieron en el alumnado con la puesta en práctica del programa de intervención que nos reúne. Así mismo, cabe decir que la evaluación se realizará en varios momentos: en la primera sesión, con el fin de conocer las ideas y experiencias previas del alumnado (evaluación inicial); a lo largo de las actividades del programa, echando mano de la observación (evaluación de procesos); y una vez finalizadas todas las sesiones que contiene la propuesta de intervención (evaluación final).

En cuanto a las técnicas, cabe decir que se emplearán dos. La primera de ellas es un cuestionario, el cual se incluye en el anexo 3, que se utilizará como pre-test y post-test; este contiene diecinueve ítems, divididos en cuatro categorías: altas capacidades, clima de aula, identificación emocional y gestión emocional. Por otra parte, decir que la segunda de las técnicas empleadas será la observación, mediante la cual se percibirán las principales

conductas que cada alumno/a muestra a lo largo de las sesiones, anotando las más significativas, de cara a poder observar la evolución de cada estudiante a lo largo del programa de intervención.

10.1 Resultados

Con el fin de comprobar la validez de la propuesta, de cara a sensibilizar al alumnado sin capacidades cognitivas superiores con las altas capacidades y prevenir el acoso escolar hacia este colectivo, se presentan a continuación los resultados más significativos obtenidos del análisis del pre-test y del post-test. Para ello se incluye una tabla en la cual se recogen las medias obtenidas en cada ítem, antes y después de realizar la intervención, así como la diferencia entre ambas. En este caso, se considerará que se dieron cambios significativos en los individuos si dicha diferencia entre las medias de los test realizados en los dos momentos es igual o mayor a un punto. Así mismo, añadir que los resultados se presentan de una manera descriptiva debido a que, por la ley de protección de datos, no fue posible identificar a los sujetos y, por lo tanto, llevar a cabo un contraste estadístico de las respuestas dadas entre los dos momentos de realización de dicho test.

Tabla 2

Resultados pre-test y post-test.

Ítem	Media pre-test	Media post-test	Diferencia
1	3,35	4,47	1,12
2	3,04	1,12	1,92
3	2,24	4,12	1,88
4	4,29	4,47	0,18
5	4,59	4,88	0,29
6	4,82	4,82	0
7	3,45	4,65	1,20
8	1,47	1,35	0,12
9	1,24	1,12	0,12
10	2,47	2,76	0,29
11	1,41	1,35	0,06
12	1,35	1,24	0,11
13	2,29	2,18	0,11
14	3,12	2,65	0,47

15	1,47	1,29	0,18
16	3,41	4,76	1,35
17	2,82	4,29	1,47
18	3,46	4,78	1,32
19	2,71	4,53	1,82

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la tabla presentada, cabe decir que en ocho de los diecinueve ítems se muestran diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. Por su parte, en las preguntas restantes los cambios apreciados no se consideran relevantes, ya que las diferencias entre ambas medias son inferiores a un punto. No obstante, dado el número de sesiones llevadas a la práctica, y recalando que el trabajo en educación emocional necesita ser continuo y extendido en el tiempo para apreciar cambios notorios en los sujetos, se consideran válidos los resultados obtenidos, debido a que en un corto periodo temporal se consiguieron aprendizajes valiosos, que se reflejan en las respuestas aportadas en el post-test, los cuales serán de gran importancia de cara a cumplir los objetivos propuestos en este programa de prevención.

Los ítems en los que se mostraron cambios relevantes en las respuestas de los individuos son el 1, 2, 3, 7, 16, 17, 18 y 19. En la cuestión 1, que pregunta al alumnado sobre si creen que el ser diferente es un motivo por el que muchos niños/as sufren acoso escolar, al igual que en la cuestión 2, referente a tratar de distinto modo a un compañero/a con capacidades cognitivas superiores a la propia, la media obtenida del test inicial tendía al 3, es decir, a responder “a veces”. Por lo contrario, en el cuestionario realizado después de la intervención, la diferencia de medias con respecto al primero es superior a un punto; en este momento la respuesta en la cuestión 1 tiende a ser “bastantes veces” y en la 2 “nunca”. De igual modo, decir que en el ítem 3 también se consiguieron cambios relevantes, ya que la diferencia entre medias es de 1,88 puntos; en el pre-test los estudiantes consideraban que los niños/as con altas capacidades pocas veces eran receptores de acoso escolar pero, por lo contrario, tras la intervención, los pequeños tienden a contestar que “bastantes veces” sus compañeros/as con la situación de excepcionalidad a la que nos venimos refiriendo son víctimas de dicho maltrato escolar.

Por otra parte, en la cuestión 7, se observa que la diferencia de medias es de 1,20 puntos, hecho que pone de manifiesto que se consiguieron cambios significativos con la puesta en práctica del programa de intervención. Antes de la realización del mismo el estudiantado

contestaba en mayor medida que “a veces” era capaz de ponerse en el lugar de otra persona, es decir, de empatizar con ella. Por lo contrario, en el post-test la media de respuestas de los sujetos es 4,65, lo que hace observar que en este momento las contestaciones tienden a ser “bastantes veces” o “siempre”.

Finalmente, como últimas de las cuestiones que se consideran significativas, teniendo en cuenta la diferencia de medias entre el pre-test y el post-test, se encuentran la 16, 17, 18, y 19, todas ellas relacionadas con la identificación y gestión emocional. En el primero de los cuestionarios recogidos se puede observar como los sujetos aportan una respuesta media cuando se les preguntaba a cerca del reconocimiento y gestión de emociones propias y ajenas, así como si consideran que realizar dichas tareas harían que se llevaran mejor con sus compañeros/as. Por lo contrario, en el post-test, las respuestas de los niños y niñas acostumbran a aproximarse a “siempre” en el caso de las cuestiones 16, 18 y 19, y a “bastantes veces” en el caso de la 17; demostrando que sus conocimientos a cerca de la identificación y gestión emocional han aumentado con la puesta en práctica del programa de prevención y reconociendo que esto les ayudará de cara a mejorar las relaciones sociales con los compañeros/as, evitando la aparición de posibles conflictos.

10.2 Conclusiones de la evaluación

A modo de conclusión del presente apartado de evaluación, mencionar que del análisis de los resultados se puede extraer que el estudiantado, de manera general, comprendió que las diferencias personales pueden ser las causantes del acoso escolar, que el alumnado con altas capacidades tiende a ser víctima del maltrato al que nos venimos refiriendo y que no porque alguien posea capacidades intelectuales superiores tiene que ser tratado de manera diferente al resto de iguales. Del mismo modo, tras la comparación de los resultados del pre-test y el post-test se puede afirmar que los niños y niñas de quinto de primaria son capaces de empatizar con sus semejantes; progresaron en el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, así como en la gestión de las emociones personales, hecho que estará muy relacionado con el conocimiento, por parte de los pequeños/as, de nuevas técnicas trabajadas en este programa, que ayudan en la gestión emocional; y comprendieron que todo esto será clave de cara a mejorar la convivencia en el aula, evitando conflictos y favoreciendo las relaciones sociales.

Conclusiones

Tras la realización de todos los apartados que componen el presente Trabajo de Fin de Grado, fundamentación teórica, investigación de campo y propuesta de prevención del acoso escolar trabajando a partir de la Educación Emocional, llegó el momento de extraer

una serie de conclusiones pertinentes en función de los objetivos planteados en la introducción.

En primer lugar cabe decir que, gracias a las aportaciones de varios autores y autoras, se llegó a la conclusión de que el estudiantado con la situación de excepcionalidad de las altas capacidades, debido a sus características emocionales y consideraciones sociales, en ocasiones puede adoptar el papel de víctima ante una situación de acoso escolar, hecho que traería consigo una serie de consecuencias negativas que afectarían al discente en cuestión tanto a nivel personal como social.

Con el fin de comprobar en un contexto real la veracidad de las afirmaciones recogidas en la fundamentación teórica, se vio pertinente realizar una pequeña investigación de campo que comparara las relaciones sociales del alumnado con y sin superioridad cognitiva. Gracias a esta se llegó a la conclusión de que sí existen diferencias en el terreno social entre el estudiantado con altas capacidades y sus pares en edad cronológica, los cuales no presentan excepcionalidad intelectual; diferenciaciones que harían ver que los niños y niñas con capacidades cognitivas superiores constituyen un grupo vulnerable y propenso a sufrir el tipo de maltrato al que nos venimos refiriendo.

Dada la problemática real, y teniendo en cuenta los múltiples beneficios que aporta el trabajo en las aulas a partir de la educación emocional, se contempló clave presentar un programa de prevención del acoso escolar hacia las altas capacidades, que persiga sensibilizar y dotar al alumnado de estrategias que permitan a cada individuo identificar y gestionar adecuadamente sus emociones. En este sentido se puede decir que, gracias a la puesta en práctica de las actividades que conforman la propuesta, se llegó a la conclusión de que esta sí es efectiva, afirmación que se basa en los resultados obtenidos del análisis de los test de evaluación que se le realizaron al alumnado de quinto curso, con el que se llevó a cabo la intervención, tanto de manera previa como posterior al programa de prevención al que nos venimos refiriendo.

Por último, como conclusión final, decir que con la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, y gracias a la excelente tutorización del mismo por parte de la profesora Carmen María Pomar Tojo, se han logrado adquirir una serie de aprendizajes muy valiosos de cara a la obtención del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, con Mención en Atención a la Diversidad. Estos, sin duda, serán claves para prevenir conflictos entre el alumnado y, sobre todo, para trabajar por que algún día el acoso escolar hacia las altas capacidades deje de ser una realidad, algo que se puede conseguir si se le deja cabida a la educación emocional, dentro de las aulas de Educación Primaria.

Bibliografía

- Álvarez, L., Núñez, J. C., Hernández, J., González-Pienda, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación. *Aula abierta*. 71, 91-120.
- Artola, T., Barraca, J. y Mosteiro, P. (2005). *Niños con Altas Capacidades: quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid, España: Entha ediciones.
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (2016). Las disincronías. Madrid, España: AEST. Disponible en: <http://www.altascapacidadesytalentos.com/disincronias-altas-capacidades/>
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-68.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista padres y maestros*. 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (coord.). (2011). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 16.
- Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bueno, J. A. y Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Marcombo.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, nº 171, 2014, 09 septiembre.
- Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, nº 244, 2011, 21 diciembre.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2).

- Elices, J. A., Palazuelo, M. M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales*. Madrid, España: CEPE.
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2011). *Como favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niño con Altas Capacidades Intelectuales*. Sevilla, España: DÍADA.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME: revista electrónica de motivación y emoción*. 1 (0), 55-65. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2015). *Niños con altas capacidades: cómo gestionar sus emociones*. Barcelona, España: Ediciones Omega.
- González, M. P. (coord). (2010). *Estudiantes con altas capacidades*. Santiago de Compostela, España: Andavira editora.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2002). El Autoconcepto. *Eúphoros*. 5, 187-204.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Memoria Verificada del título del Grado de la USC en Maestro o Maestra de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 312, 2007, 29 diciembre.
- Mollá, L. Prado, V. J. y Martínez, G. (2015). Bullying e inteligencia emocional en niños. *Calidad de vida y salud*. 8 (2), 131-149.
- Muñoz-Prieto, M. M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela abierta*. 20, 35-46.
- Navarro, E., Tomás, J. M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*. 8, 7-25.
- Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario*. Madrid, España: Palabras Aladas.
- Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (coords.). (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Salamanca, España: Centro de publicaciones Secretaría General Técnica.
- Pomar, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela, España: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Punset, E. y Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia, España: PalauGea.
- Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 52, 2014, 01 marzo.
- Renzulli, J. (1978). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 20, 303-326.
- Renzulli, J. y Delcourt, M. (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gifted Child Quarterly*. 30, 20-23.
- Renzulli, J. (1999). The Role of Authentic Learning in Developing Gifts and Talents: A How-To Guide. *Tempo: The Journal of the Texas Association for the Gifted and Talented*. 19 (4), 5-7, 20-23.
- Renzulli, J. (2016). The three-ring conception of giftedness. *Reflections On Gifted Education*. 55-86.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con altas capacidades*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8 (3), 1015-1032. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000005.pdf>

Anexos

1. Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Este cuestionario se realiza con el fin de utilizar los datos obtenidos del mismo en un trabajo académico. La encuesta es anónima y en cada una de las preguntas se marcará con un círculo tan solo una respuesta; en caso de equivocación se podrá tachar y escoger otra.

Soy: **Una niña** **Un niño**

Tengo: ____ años.

¿Te llevas bien con los niños/as de tu clase?

- a) Con todos/as
- b) Con algunos/as
- c) Con nadie

- b) Solo durante los recreos, entradas y salidas.
- c) Solo en clase
- d) Siempre

¿Algún niño/a se ha burlado de ti o metido contigo?

- a) Nunca
- b) En algunas ocasiones
- c) Siempre

¿Qué haces normalmente durante los recreos?

- a) Jugar/estar acompañado/a
- b) Jugar/ estar solo/a
- c) Jugar/estar con un profesor/a

En caso afirmativo: ¿Consideras que es por hacer o tener algo que te diferencie del resto?

- a) Si
- b) No

¿Qué preferirías hacer durante los recreos?

- a) Jugar/estar acompañado/a
- b) Jugar/estar solo/a
- c) Jugar/estar con un profesor/a

En caso afirmativo. ¿Qué crees que es lo que te diferencia?

¿Con que niños/as prefieres relacionarte?

- a) Con ninguno
- b) Con los de mi edad
- c) Con niños/as menores
- d) Con niños/as mayores

¿Te sientes rechazado/a por tus compañeros de clase?

- a) Nunca
- b) En algunas ocasiones
- c) Siempre

Cuando es necesario hacer grupos para tareas o juegos:

En caso afirmativo: El rechazo se muestra principalmente...

- a) A la entrada o salida del colegio
- b) Durante las clases
- c) En el recreo o tiempo libre

- a) Nadie muestra interés por formar un grupo conmigo.
- b) Algunos niños/as muestran interés por formar un grupo conmigo.
- c) Todos los niños/as muestran interés por formar un grupo conmigo.

¿Durante la jornada escolar te gusta estar vigilado/a por un profesor/a?

- a) Nunca, prefiero estar solo/a con mis compañeros/as.

¿Algún niño/a se ha dirigido hacia ti de manera despectiva?

- a) Nunca
- b) A veces
- c) Siempre

2. Sesiones

2.1 Sesión 6

- **Título:** ¿Sabes reconocer las emociones de los demás?
- **Materia:** Lengua Castellana.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Fotografías de diferentes personas.
- **Descripción de las actividades:** Al inicio de la sesión se le pasarán al alumnado unas fotografías de diferentes niños/as con altas capacidades en situaciones cotidianas del día a día para que las observen. A continuación, por turnos, se les pedirá a los estudiantes que identifiquen la emoción o emociones que puede estar sintiendo la persona de la imagen en ese momento, teniendo en cuenta su cara, la situación... una vez identificadas se plantearán una serie de preguntas del tipo: ¿Por qué crees que siente así? ¿Cómo sabes que las lágrimas son de emoción y no de tristeza? ¿Crees que es adecuada la forma de actuar del resto de las personas de la imagen? Finalmente, cada estudiante escogerá de entre todas las fotografías aquella con la que se sienta más identificado/a y procederá a escribir una carta destinada al niño/a con altas capacidades para contarle a qué se debe dicha identificación y cómo podría ayudarle a solucionar su situación en el caso de que esta fuera desagradable.

2.2 Sesión 13

- **Título:** Un patio seguro
- **Materia:** Matemáticas y Ciencias Sociales.
- **Duración:** 110 minutos.
- **Agrupamiento:** Gran grupo e individual.
- **Materiales:** Útiles de escritura, metro, regla y papel.
- **Descripción de las actividades:** En esta sesión se realizarían mediciones del patio del colegio con el fin de elaborar un mapa a escala en el que se puedan diferenciar, por colores, las zonas más conflictivas del mismo, identificadas gracias a la observación voluntaria por parte del alumnado durante su tiempo libre en la jornada escolar. Una vez hecho el mapa se establecerían patrullas de vigilancia durante los recreos (voluntarias) que intervendrían en los posibles conflictos echando mano de las estrategias para gestionar las emociones aprendidas en el aula.

3. Pre y Post test

PRE Y POST TEST

Soy: () Una niña () Un niño

Tengo ____ años

	Siempre	Bastantes veces	A veces	Pocas veces	Nunca
El hecho de ser diferente es un motivo por el que muchos niños/as sufren acoso escolar.					
Si una persona tuviera una capacidad intelectual superior al resto de niños/as lo trataría de diferente manera.					
Los niños/as con Altas Capacidades son víctimas del acoso escolar.					
En mi clase hay un buen clima de aula.					
Todos los niños/as de mi clase están integrados en el grupo.					
Me llevo bien con la mayoría de mis compañeros/as.					
Soy capaz de ponerme en el lugar de otra persona.					
Me he sentido rechazado/a por poseer alguna característica que me diferencia de los demás.					
Me molesta que los otros niños/as hagan algunas cosas mejor que yo.					
En mi vida escolar me he sentido orgulloso/a de hacer algo mejor que el resto de la clase.					
He sentido que mis compañeros me envidian por hacer algo mejor que ellos.					
He sentido envidia de alguien que ha hecho algo mejor que yo.					
Me avergüenza que me feliciten por mis logros delante de mis compañeros/as.					
Me he sentido frustrado/a por no conseguir lo que me proponía.					

He sentido ira hacia una persona que ha hecho algo mejor que yo.					
Soy capaz de reconocer mis emociones.					
Soy capaz de gestionar mis emociones.					
Soy capaz de reconocer las emociones de otras personas.					
Reconocer y saber gestionar mis emociones hará que me lleve mejor con mis compañeros/as.					

