

Trabajo Fin de Grado



Análisis comparativo sobre el desarrollo de las Habilidades Sociales en el alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades.

Grado de Pedagogía

Autora: Patricia Gil Martínez

Tutora: Manuela Barcia Moreno

Curso: 2022/2023

INDICE

1. INTRODUCCION.....	4
2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Características psicoevolutivas del alumnado de 6 a 12 años.....	5
3.1.1 Desarrollo psicomotor.....	5
3.1.2 Desarrollo cognitivo.	6
3.1.3 Desarrollo del lenguaje.	7
3.1.4 Desarrollo afectivo y social.	8
3.2 LOMLOE: alumnado con altas capacidades intelectuales.....	8
3.3 Altas capacidades intelectuales.	9
3.3.1 Concepto de altas capacidades intelectuales.	9
3.3.2 Características de los niños/as con altas capacidades durante la etapa de primaria.	13
3.3.3 Necesidades durante la etapa de primaria.	15
3.3.4 El currículum en la etapa de Educación Primaria.....	16
3.3.5 Identificación de las altas capacidades.....	17
3.3.6 Dificultades asociadas a las altas capacidades.....	19
3.3.7 La gestión de las emociones.....	22
3.4 Habilidades sociales.....	24
3.4.1 Definición de habilidades sociales.	24
3.4.2 Su aparición en niños/as ordinarios y en niños/as con altas capacidades en educación primaria.	24
3.4.3 El Síndrome de Asperger y las Habilidades Sociales.	26
3.4.4 Entrenamiento de las Habilidades Sociales.....	26
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	27
4.1 Metodología comparativa y cuantitativa.....	27
4.2 Población objeto de estudio.....	27
4.3 Muestra seleccionada.	28
4.4 Instrumento de investigación.	30
4.5 Análisis de resultados.....	31
4.6 Conclusiones.	39
4.7 Limitaciones de la investigación.....	40
4.8 Implicaciones	40
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

Resumen

El siguiente Trabajo Fin de Grado presenta una investigación dirigida a comprobar si existen diferencias en las Habilidades Sociales del alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades Intelectuales frente al ordinario. El trabajo está compuesto por dos partes. La primera, el marco teórico, donde se lleva a cabo una revisión bibliográfica acerca de las características psicoevolutivas del alumnado de educación primaria, la legislación actual, las altas capacidades intelectuales, sus dificultades y la gestión de emociones, y las habilidades sociales y el síndrome de Asperger. La segunda, la metodología de la investigación, que abarca la metodología comparativa y cualitativa, el cuestionario, el análisis de resultados y las conclusiones.

Palabras claves

Altas Capacidades Intelectuales, Habilidades Sociales, emociones, Síndrome de Asperger y metodología comparativa y cuantitativa.

Abstract

The following end-of-grade presents an investigation aimed at verifying whether there are differences in the Social Skills of Primary School students with High Intellectual Abilities compared to ordinary students. The work is composed of two parts. The first is the theoretical framework, where a literature review is carried out on the psychoevolutionary characteristics of primary school students, current legislation, high intellectual capacities, their difficulties and the management of emotions, and social skills and Asperger's syndrome. The second is the research methodology, which includes comparative and qualitative methodology, questionnaire, analysis of results and conclusions.

Key words

High intellectual capacities, social skills, emotion, Asperger syndrome and comparative and quantitative methodology.

1. INTRODUCCION

Este es un Trabajo Fin de Grado, en adelante TFG, de Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla, basado en un proyecto de investigación para conocer si existe diferencia entre cómo se dan las Habilidades Sociales en alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales y ordinarios. El tema elegido para el TFG ha sido este debido a la importancia que tiene la identificación temprana de las Altas Capacidades para poder proporcionar al alumnado el apoyo y los recursos adecuados desde una edad temprana, para que así desarrollen sus habilidades y talentos; así como dar visibilidad al valor de las Habilidades Sociales tanto en el alumnado de AACC como en el ordinario, para sus relaciones sociales, tanto dentro como fuera del entorno escolar.

El TFG se divide en dos bloques. El primero, referente al marco teórico, y el segundo, al desarrollo de la investigación realizada.

El marco teórico engloba la información recogida necesaria para la investigación, compuesto por cuatro apartados: las características psicoevolutivas del alumnado de educación primaria, la legislación actual, las altas capacidades intelectuales y las habilidades sociales.

La parte de la metodología de la investigación abarca las definiciones de metodología comparativa y cuantitativa, la población objeto de estudio y la muestra seleccionada, el cuestionario, el análisis de los resultados y la conclusión.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Con respecto al problema planteado en esta investigación, este es *comprobar si existen diferencias en las Habilidades Sociales del alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades Intelectuales y el ordinario.*

En cuanto a los objetivos planteados se encuentran:

- Analizar la diferencia en cuanto a las Habilidades Sociales en el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales frente al ordinario.
- Conocer la gestión de emociones del alumnado de Altas Capacidades frente al ordinario.
- Identificar las distintas necesidades que el alumnado presente con respecto a sus Habilidades Sociales.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico, en primer lugar, se han abordado las características psicoevolutivas del alumnado de educación primaria y haciendo referencia a la legislación actual. En segundo lugar, se presenta una definición para conocer qué son las altas capacidades intelectuales, teniendo en cuenta las características de este tipo de alumnado, su identificación, su curricular y las posibles dificultades que estas pueden causar. Asimismo, se hace referencia a la gestión de emociones. En tercer lugar, se expone el concepto de habilidades sociales, y de cómo estas se dan tanto en los niños ordinarios como en los que poseen altas capacidades intelectuales. Y, por último, se explica cómo se dan las habilidades sociales en niño/as con Síndrome de Asperger y cómo estas pueden entrenarse.

3.1 Características psicoevolutivas del alumnado de 6 a 12 años.

Resulta fundamental conocer las características psicoevolutivas del alumnado en primaria, sus limitaciones y capacidades, para que la enseñanza sea correcta y las metas y objetivos sean adecuados.

Conforme avanza la etapa de primaria, el alumno alcanza importantes adquisiciones a niveles motor, cognitivo, afectivo, social y del lenguaje, por lo que a continuación se explicará cómo evoluciona cada una de ellas en la etapa educativa de 6 a 12 años.

3.1.1 Desarrollo psicomotor.

En la etapa de primaria, es donde más lentos y estables son los cambios físicos que se producen en los niños/as. Aun así, esto no es siempre así, ya que no todos los niños/as maduran a la vez, ya que influyen distintos factores como son la genética, la alimentación o el sexo, entre otros. Los cambios que se producen se pueden diferenciar en externos e internos: con respecto a los cambios externos, por lo general las niñas suelen ser más pequeñas y pesar menos que los niños. Por su parte, haciendo referencia a los cambios internos, se comienzan a desarrollar las habilidades gruesas y la psicomotricidad fina (Bermejo, 2013). Igualmente, a esta edad es fundamental llevar un nivel de vida activo, por lo que uno de los principios básicos durante la etapa de primaria es que los alumnos/as realicen actividades activas en su mayoría (Santrock, 2010, citado en Bermejo, 2013).

Una vez que el niño/a es capaz de dominar su cuerpo, adquieren sentimientos de competencia y autoestima, y se observa un aumento de fuerza y resistencia física. A

continuación, se expone de manera esquemática los progresos que se deben conseguir en cada uno de los ciclos en el ámbito psicomotor:

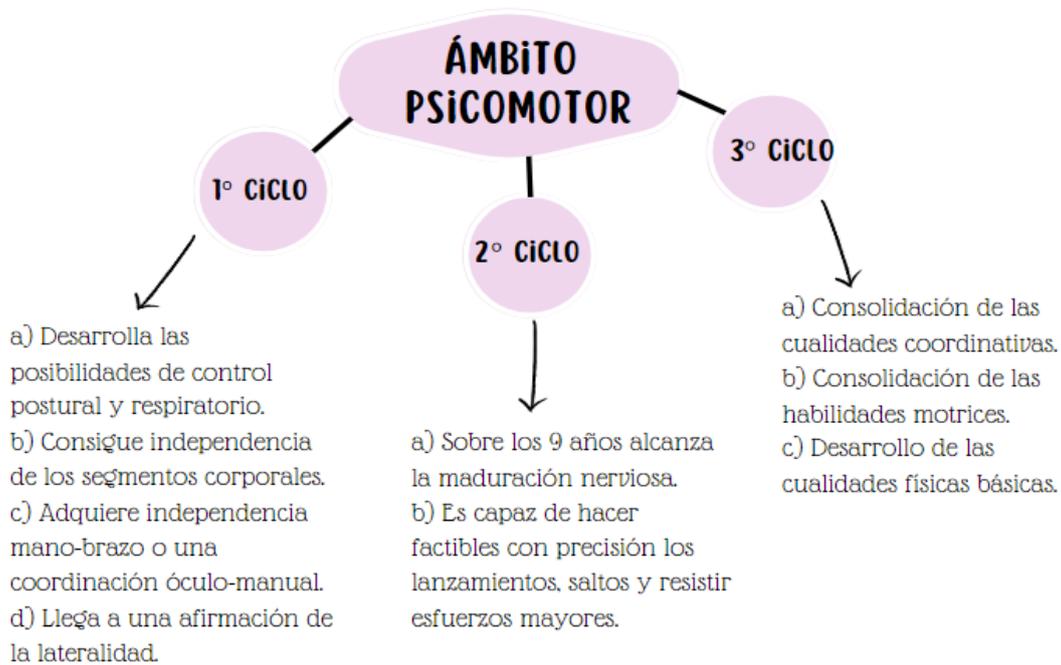


Ilustración 1: Ámbito psicomotor. Fuente: Bermejo, 2013.

3.1.2 Desarrollo cognitivo.

El conocimiento que un niño/a tiene pasa por distintas etapas, relacionadas entre sí, en las que este conocimiento alcanza distintas formas. Primero el alumno podrá llevar a cabo operaciones concretas y, después, podrá iniciar las abstracciones, alcanzando el realismo objetivo, y ampliando sus intereses (Bermejo, 2013). Piaget (1997) estableció cuatro estadios por los que todas las personas deben pasar para lograr su desarrollo cognitivo. Estos estadios se caracterizan por el hecho de pasar de una forma particular egocéntrica hacia una de descentración. Cada estadio comienza con la ausencia de puntos de vista y acaba con la capacidad de coordinar los distintos puntos de vista que se den, por lo que, en cada estadio, el niño/a descubrirá la existencia de distintos puntos de vista (Mounoud, 2001).

Tal y como se ha comentado, Piaget establece cuatro fases para dividir el desarrollo cognitivo (Linares, 2007):

- *Estadio sensoriomotor (0-2 años)*: en este estadio, el bebé se relaciona con el mundo exterior a través de los sentidos y de la acción; y los niños/as serán capaces

en esta etapa comprenderán que los objetos poseen una existencia permanente y tenderán a desviar su atención hacia actividades que engloben juego e imitación.

- *Estadio preoperacional (2-7 años)*: en esta etapa el niño muestra capacidad para utilizar símbolos (gestos o palabras) con los que representar hechos reales del entorno. También, se desarrolla el lenguaje oral y escrito.
- *Estadio de las operaciones concretas (7-11 años)*: tras haber pasado el estadio anterior, el niño ya es capaz de mostrar menos rigidez en su pensamiento y entiende que las operaciones pueden negarse. El alumno ya muestra que sabe aplicar la lógica y su pensamiento es menos centralizado.
- *Estadio de las operaciones formales (11-12 años)*: en esta última etapa, el adolescente ya posee un razonamiento hipotético, y realiza operaciones mentales aplicadas a ideas abstractas.

3.1.3 Desarrollo del lenguaje.

Se entiende por lenguaje la combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que se utiliza para representar ideas o conocimientos, y que se vale de símbolos dirigido por reglas (Owens, 2006, citado en Rodríguez y Santana, 2010).

El desarrollo del lenguaje es muy significativo entre los 6-12 años (Bermejo, 2013), aunque antes de pronunciar la primera palabra, los niños/as necesitan poseer distintas aptitudes que serán cruciales para el desarrollo lingüístico; estas aptitudes son: aptitudes visuales (observación y seguimiento visual), aptitudes auditivas (localización del sonido), aptitudes motrices, aptitudes pre-orales, aptitudes pragmáticas tempranas y aptitudes cognitivas (Rodríguez y Santana, 2010).

La lectoescritura se ve favorecida por los siguientes aspectos (Bermejo, 2013):

- a) Un ambiente rico en materiales impresos.
- b) Un ambiente rico en el lenguaje oral; es decir, padres que escuchan a sus hijos, el adulto como modelo.
- c) Experiencias personales de interés.
- d) Experiencias de representación simbólica.
- e) Experimentación de la escritura sin presiones.
- f) Exploración de la lectura sin presiones.

3.1.4 Desarrollo afectivo y social.

En la etapa de primaria es cuando los niños comienzan a relacionarse con sus iguales, y tiene lugar la primera integración grupal. Los niños/as, necesitan formar parte de un grupo, les hace sentir seguros e interiorizan las normas de este. Además, para que se produzca el desarrollo de las capacidades sociales y afectivas, es necesario que se den procesos mentales, afectivos u conductuales (Bermejo, 2013).

Además, existe relación entre el desarrollo de las capacidades sociales y la evolución de las capacidades afectivas del niño, y ambas necesitan que se produzcan tres procesos para que el desarrollo sea adecuado:

- a) *Procesos mentales*: conocimientos necesarios para ser parte del medio social.
- b) *Procesos afectivos*: el vínculo que se produce entre las personas que conforman el entorno social.
- c) *Procesos conductuales*: la adquisición de comportamientos adecuados y deseados por la sociedad.

Con respecto a los sentimientos, en esta etapa es cuando cobran una mayor importancia, ya que, aunque antes de los seis años aparecen indicios de control emocional, no es hasta esta edad cuando los niños/as diferencian entre la experiencia emocional interior y exterior. El aumento de las capacidades afectivas y las estrategias de regulación, dan lugar a que el niño/a pueda construir su propia identidad. (Marchesi, 2005, citado en Bermejo, 2013).

3.2 LOMLOE: alumnado con altas capacidades intelectuales.

Atendiendo a la ley actual de educación, LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se expone que todo el alumnado debe alcanzar su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, sin olvidar los objetivos establecidos en la misma, siendo las Administraciones educativas las encargadas de disponer de los medios necesarios para que esto se cumpla y asegurando de que el alumnado posea los recursos necesarios en caso de necesitar una atención educativa distinta a la ordinaria.

En el artículo 76 se expone que el alumnado con altas capacidades intelectuales precisa de una atención educativa distinta a la ordinaria, debido a que estos necesitan de programas de enriquecimiento curricular adecuados a sus necesidades para permitirles que desarrollen al máximo sus capacidades y en el artículo 77, se hace referencia a que es el Gobierno el encargado de establecer las normas para flexibilizar la duración de cada

una de las etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

3.3 Altas capacidades intelectuales.

En este apartado se explica, en primer lugar, el concepto de altas capacidades intelectuales. En segundo lugar, se detallan las características de los niños/as con altas capacidades intelectuales en la etapa de primaria. Seguidamente, se exponen de manera breve las necesidades con las que cuentan estos alumnos/as. Tras esto, se explica el concepto de currículum y de qué manera se identifican las altas capacidades intelectuales en el alumnado. Antes de concluir, se detallan las dificultades asociadas a las altas capacidades intelectuales. Y, por último, se hace referencia a la gestión de las emociones.

3.3.1 Concepto de altas capacidades intelectuales.

La inteligencia es la capacidad que tiene la mente para razonar, planificar, calcular y comprender problemas, así como pensar de manera abstracta, aprender y memorizar. Por esto, se considera apropiado hablar de altas capacidades intelectuales para hablar acerca de los niños/as que poseen aptitudes por encima de la media (Sánchez, 2013).

Actualmente se encuentran numerosas definiciones sobre las altas capacidades intelectuales, en adelante AACC, entre las que destacan:

En primer lugar, Renzulli (1985) expone que lo que define a los niños/as con AACC es la posesión de tres conjuntos básicos de características que se relacionan entre sí como son: la capacidad intelectual superior a la media, la gran capacidad de trabajo y sus altos niveles de creatividad (citado en Jiménez, 2009).

También, se definen las AACC como los niños/as que poseen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permiten rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media (López, 2012). Es decir, que tienen un rendimiento superior a lo esperado para su edad.

Por tanto, para que un niño/a se considere que presenta AACC, este, debe poseer una capacidad intelectual superior a la media, una gran capacidad de trabajo y, por ende, rendir por encima de su grupo normativo, y presentar un alto nivel de creatividad.

La mayoría de las personas posee un Cociente Intelectual (CI) dentro de la media (90-110), sin embargo, también hay quienes se sitúan por debajo y por encima de este rango.

Las personas que se encuentran por encima del rango tienen un perfil que se ajusta a una de estas categorías (Sánchez, 2013):

- *Sobredotación intelectual*: se refiere a las características personales de individuos que poseen elevados recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales. Las aptitudes son: razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y destreza espacial. Para que un alumno/a forme parte de esta categoría, este ha de estar por encima del percentil 75 en todas las aptitudes, además de ir acompañado de, al menos, un percentil 75 en creatividad.
- *Talento simple*: hace referencia al grupo de personas que obtiene una aptitud bastante elevada en un ámbito específico o en un tipo de procesamiento cognitivo. Para formar parte de esta categoría debe tenerse un percentil 95 en alguna de las áreas (verbal, lógico, matemática o creativa).
- *Talento complejo*: alude a los individuos que presentan una combinación de varias aptitudes específicas, en las que se debe obtener, al menos, un percentil 80 en tres capacidades.

Teniendo en cuenta lo comentado con anterioridad, cabe decir que existen distintas expresiones para definir al alumnado con AACC, en función de sus características, y se encuentran las siguientes (López, 2012 y Torrego, 2011):

- *El perfil talentoso*: se caracterizan por poseer un rendimiento extraordinario en un campo específico del conocimiento humano. Se habla de distintos talentos como son el académico, el matemático, el verbal, el motriz, el social, el artístico, el musical o el creativo. Es decir, un niño/a con un perfil destacado en ciertos ámbitos, pero con otros normales o bajos.
- *El perfil de superdotación*: en este caso se encuentra un niño/a con todas las aptitudes intelectuales por encima de la media, y que aprenden con una mayor facilidad cualquier materia. Además, cuentan con una muy buena memoria y gran capacidad de adaptación a distintas situaciones.
- *La precocidad intelectual*: los niños/as precoces son pequeños que, desde una muy temprana edad, presentan un desarrollo muy por encima de sus iguales. Piensan y actúan como si fuesen mucho mayores. Por tanto, son niños/as cuya principal

función es exhibir conductas propias de mayores en uno más ámbitos del conocimiento humano.

- *Genio*: persona adulta que, por diversas razones, ha realizado una importante obra, con gran reconocimiento por parte del entorno social donde vive.
- *Prodigio*: aquella persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, y que presenta competencias prematuras en áreas específicas. Además, también obtiene reconocimientos por su obra al ser de suficiente calidad, equivalente a la que podría realizar un adulto.
- *Eminencia*: el sujeto por suerte o azar ha realizado una obra muy buena y sobresaliente, sin que su nivel intelectual sea determinante.

Tras conocer las distintas definiciones, categorías y perfiles a los que se pueden ajustar las AACC, cabe mencionar que, psicólogos como Gardner y Renzulli han tenido un gran impacto sobre las altas capacidades.

Gardner, con la teoría de las inteligencias múltiples expone y explica la capacidad intelectual a través de siete inteligencias principales, que son (Sánchez, 2013):

1. *La lingüística-verbal*: inteligencia relacionada con la capacidad verbal, con el lenguaje y las palabras.
2. *La lógico-matemática*: se relaciona con el desarrollo del pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas.
3. *La espacial*: capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, siendo posible establecer relaciones entre ellos.
4. *La corporal-kinestésica*: implica lo relacionado con el cuerpo, la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresarnos.
5. *La musical*: tiene relación con las habilidades musicales y el ritmo.
6. *La interpersonal*: posibilita el establecimiento de relaciones con otras personas. Poseen una gran capacidad de empatizar con los demás.
7. *La intrapersonal*: se refiere al conocimiento de uno mismo, permite configurar la imagen personal, y es la encargada de que poseamos autoconfianza y automotivación. No está asociada a ninguna actividad en concreto.

La inteligencia interpersonal e intrapersonal conforman la inteligencia emocional, y ambas determinan la capacidad para dirigir la propia vida de manera correcta.

Por su parte, Renzulli, propone el modelo de los tres anillos, que fue desarrollado para un programa de intervención dirigido a desarrollar el potencial académico y el creativo-productivo. Este modelo, sostiene que existen tres conjuntos de rasgos relacionados entre sí (Renzulli y Gaesser, 2015):



Ilustración 2: Modelo de los Tres Anillos de Renzulli. Fuente: Renzulli y Gaesser, 2015.

- a) *La capacidad por encima de la media:* hace referencia tanto a las aptitudes generales (razonamiento) como a áreas específicas de desempeño humano (matemáticas). ES decir, el rendimiento del niño/a dentro de este parámetro es prácticamente invariable, siendo este anillo el más relacionado con los rasgos cognitivos.
- b) *El compromiso con la tarea:* se refiere al conjunto de rasgos ni intelectivos que se dan en personas creativas y productivas. Este es importante en la definición de AACC debido a que, las personas que las poseen participan activamente y durante un largo periodo de tiempo en los problemas que surgen, o, en otras palabras, son constantes con sus tareas.
- c) *La creatividad:* es el conjunto de características que forman la originalidad, la curiosidad y la ingeniosidad. En una gran mayoría de casos, va unida al compromiso con la tarea, por lo que se retroalimentan.

Por tanto, aunque clásicamente se ha expuesto siempre que el criterio fundamental para diagnosticar a un niño/a de AACC ha sido poseer un cociente intelectual superior a la media, actualmente podría decirse que se deben cumplir los tres criterios básicos que propone Renzulli en su teoría de los tres anillos.

3.3.2 Características de los niños/as con altas capacidades durante la etapa de primaria.

El desarrollo de la sobredotación es complejo, por esto es fundamental la interacción familiar y su estimulación; sin olvidar la importancia del grupo de iguales, ya que este ejerce una gran influencia y presión en su forma de actuar y de estar.

Los niños/as con AACC son una población muy heterogénea, en la que se pueden encontrar diversidad de alumnos/as con ciertas características comunes. Tienen en común su dedicación y su alto rendimiento en aquello que les interesa (Sánchez, 2013). Por lo que no solo se caracterizan por su alto cociente intelectual, sino por sobresalir en la inteligencia, la creatividad o la implicación en las tareas (Torrego, 2011).

Los sujetos con AACC reúnen una serie de características en común, tal y como expone Sánchez (2013):

En lo que refiere a la *inteligencia*:

- Poseen una capacidad intelectual superior a la media.
- Evolucionan de una manera más rápida.
- Comprenden y manejan símbolos e ideas nuevas, ya sean abstractas o concretas.
- Rapidez de procesamiento mental y competencia de esta.
- Eficacia en el rendimiento.
- Capacidad para adquirir capacidad y lenguaje y razonamiento adelantado.
- Eficacia superior en la resolución de problemas de mayor complejidad.
- Gran curiosidad y deseo constante en indagar el porqué de las cosas.
- Gran memoria a largo plazo.
- Desarrollo madurativo precoz y superior en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

Con respecto a la *creatividad*:

- Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos.
- Altos niveles de creatividad son ingeniosos y novedosos.
- Desarrollan un pensamiento productivo.
- Gran capacidad de iniciativa, imaginación y fantasía.

En referencia a la *personalidad*:

- Perfeccionistas y críticos con ellos mismos.

- Son muy sensibles, necesitan un fuerte apoyo emocional.
- Son muy independientes.
- Muestran gran interés por la organización.
- Se responsabilizan de su propio éxito o fracaso.
- Avanzando sentido del humor comparado a sus iguales.
- Entablan conversaciones.
- Son persistentes en el logro de sus objetivos.

En cuanto a la *aptitud académica*:

- Aprenden de manera temprana y no suelen necesitar ayuda.
- Gran capacidad de trabajo.
- Muestran una curiosidad insaciable.
- Inician la lectura muy pronto.
- Manifiestan un gran interés por contenidos sociales o técnicos, dedicando mucho esfuerzo en asimilarlos.
- Dominan el lenguaje con un vocabulario muy rico y avanzado respecto a su edad.

Tras esto, puede decirse que a modo general estos niños/as aprenden con mayor facilidad y rapidez cuando el tema les interesa, poseen una destreza superior a la media para resolver los problemas, incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, tienen un interés profundo, demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos, muestran independencia en el pensamiento y poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros (Torrego, 2011).

Además de las características comentadas con anterioridad, también se encuentran las que hacen referencia a las motivaciones e intereses, las sociales y emocionales y las diferencias de género, que se explican a continuación (Aretxaga, 2013):

En cuanto a las características referentes a las *motivaciones e intereses*, los alumnos/as muestran una amplia gama de intereses y preocupaciones que no son propios de su edad, manifiestan un alto grado de motivación, presentan una mayor motivación intrínseca y cuestionan problemas de la vida real.

Las características *sociales y emocionales* hacen referencia a la intensidad emocional y sensorial, la independencia de creencias y opiniones ante los demás, el sentido del humor que puede ser elaborado, irónico o inteligente, el perfeccionismo entendido como

una necesidad de realizar bien las tareas, la tendencia al control interno de la conducta y a modificar el comportamiento en función a las demandas sociales y la posibilidad de manifestar estados de inquietud impaciencia o ansiedad.

Con respecto a las características *diferenciales de género*, en primer lugar, se encuentra mayor dificultad para identificar a las chicas como alumnas con AACC que a los chicos; en segundo lugar, los niños exteriorizan más su rebeldía, mientras que las chicas prefieren conformarse; y, en tercer lugar, las diferencias intelectuales se dan debido a los factores educativos y el ambiente.

Además, siguiendo a Sánchez (2013), las niñas tienden a ser mejores que los niños en las destrezas verbales como la escritura; mientras que en el razonamiento matemático suele ocurrir lo contrario, los niños tienden a ser superiores en el ámbito de las ciencias.

3.3.3 Necesidades durante la etapa de primaria.

Según Espinosa y Fiz (2008), los alumnos/as con AACC muestran ciertas necesidades psicopedagógicas, entre las que destacan:

- Poseer un autoconcepto elevado.
- Sentirse querido en el seno familiar.
- Sentirse integrado dentro de la clase.
- Mantener una relación cordial con los maestros.
- Aprender a ser capaz de motivarse de manera intrínseca.
- Aprender estrategias esenciales para regular los procesos cognitivos.
- Adquirir un hábito de trabajo.
- Acceder a actividades y formas de trabajo diseñadas para ellos.
- Aprender a tolerar la frustración.
- Esforzarse al máximo en sus tareas.

Además de las mencionadas, Aretxaga (2013), explica que es fundamental tener en cuenta que no todas las necesidades se dan en todos los niños/as ni de la misma manera, ya que cada uno es único y diferente de sus iguales; por lo que tienen necesidades personales distintas, pero, a su vez, presentan necesidades comunes los alumnos/as que poseen AACC, como son:

- Aceptarle como es.
- Trabajar de manera conjunta las necesidades cognitivas, sociales y emocionales.

- Profundizar en el autoconcepto positivo.
- Ayudar a que se conozca a sí mismo, y conozcan las ventajas y desventajas de las altas capacidades.
- Aceptar su afán por aprender, su curiosidad y no frenar sus inquietudes.
- Estimular su creatividad e inteligencia.
- Ofrecer oportunidades de relación con otras personas con las que comparta aficiones.

La necesidad del apoyo familiar a los alumnos/as con AACCC es imprescindible para cubrir las necesidades básicas de los hijos, por lo que es fundamental educar. Aunque todos los niños/as tienen las mismas necesidades con respecto al afecto y la disciplina, independientemente de sus capacidades cognitivas, los niños/as que poseen un cociente intelectual superior a la media se sienten vulnerables, al sentirse extraños, fuera de los parámetros normales y con el riesgo de no ser aceptados por los demás, por ello el papel de la familia es fundamental en estos casos. Además, si el entorno familiar es adecuado, los niños/as también se sentirán más cómodos y desplegarán sus aptitudes con mayor facilidad. También, cuentan con una gran importancia las relaciones sociales, que, aunque se explicarán más adelante, cabe decir que las relaciones afectivas entre los integrantes de las familias son esenciales para que el niño/a tenga un desarrollo armónico de la personalidad (López, 2012).

Cabe destacar, que, además de ser imprescindible tener en cuenta las necesidades del alumno y contar con el apoyo de las familias, también existe la necesidad de: en primer lugar, una atención educativa adecuada y específica a través de Programas de enriquecimiento y flexibilización, ya que McLarty (2015) expone que el alumnado rinde más cuando se utiliza la aceleración como oportunidades de estudio avanzado; así como que las medidas extraordinarias deben utilizarse cuando las ordinarias (enriquecimiento y flexibilización) no hayan funcionado. Y, en segundo lugar, la necesidad de apoyo al profesorado en el aula ordinaria y la formación y coordinación de estos para unificar los criterios de respuesta (Hernández de la Torre y Navarro, 2021).

3.3.4 El currículum en la etapa de Educación Primaria.

Tal y como se expone en el artículo 6 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, el currículum es el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la ley. Está orientado a facilitar el desarrollo educativo del alumnado, garantizando su formación integral y

contribuyendo al desarrollo de su personalidad. En el artículo 16 de la misma, se encuentra la finalidad de la etapa de Educación Primaria, que es facilitar al alumnado los aprendizajes de expresión, comprensión, lectura, escritura, cálculo, y el hábito de la convivencia, así como la creatividad y la afectividad, entre otros, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo de la personalidad.

El currículo, por tanto, es una herramienta que posee un valor estratégico, que comunica las experiencias educativas que se espera ofrecer a los alumnos/as, por lo que el currículo adquiere significación en su construcción y contextualización como proceso activo (de Educación y de Entre Ríos, 2011).

La escuela es la encargada de asegurar que todos los alumnos/as que asisten cuentan con la máxima calidad en cuanto al modelo de enseñanza-aprendizaje.

Tras haber expuesto el significado de currículo, es importante conocer las ampliaciones curriculares y las adaptaciones individuales que se pueden realizar. La adaptación curricular es una medida cuyo objetivo son los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Donde se modifican ciertos aspectos del currículo, adaptando el sistema educativo al alumno. Si se habla de adaptación curricular, se ofrece la posibilidad de que el currículo no sea rígido, sino que sea flexible para que todos los alumnos/as consigan los objetivos que sus capacidades les permiten. En cambio, la ampliación curricular es un cambio en los elementos del currículo ordinario que elevan el nivel de complejidad de este, para adecuarlo al desarrollo del alumno con AACC (López, 2012).

3.3.5 Identificación de las altas capacidades.

En cuanto a la identificación de las AACC, existen dos puntos de vista tal y como comenta Aretxaga (2013), por un lado, las personas que basan su postura en el efecto negativo de etiquetar a estos alumnos y en el convencimiento de que la oferta educativa pueda dar respuesta a sus necesidades; siendo consecuencia de esto, por ejemplo, las expectativas desajustadas o una intervención inadecuada e ineficaz. Sin embargo, también se encuentran personas que son partidarias de la identificación y justifican que es necesario conocer las necesidades del alumnado para establecer las medidas oportunas para que consigan desarrollar su máximo potencial. Además, es un derecho de estos alumnos/as poder acceder a una educación que responda a todas sus necesidades, siendo la escuela y la familia los contextos primordiales para identificar las AACC.

La importancia de la detección temprana radica en conocer el perfil del alumno/a, responder a sus necesidades de la mejor manera posible, desarrollar su potencial y sus competencias, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y facilitar la evolución que les ayude a llevar una vida más responsable (Aretxaga, 2013).

El proceso de detección, evaluación, diagnóstico y atención educativa comienza con la solicitud de la evaluación psicopedagógica a petición del maestro, continua con la evaluación e informe psicopedagógico, después se informa a la familia de los resultados del alumno/a y, por último, se elabora la respuesta educativa (Sánchez, 2013).

Para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales se realiza una evaluación psicopedagógica con el objetivo de detectar las necesidades de alumnado, tanto los puntos fuertes como los débiles. Además, en la evaluación participa la familia, el profesorado, los compañeros/as y el propio alumno/a (Aretxaga, 2013). Las habilidades y aptitudes que se evalúan son: la creatividad, el razonamiento lógico, verbal y matemático, la aptitud espacial, la gestión perceptual y la gestión de memoria.

Como se ha comentado con anterioridad, en el procedimiento para la detección, evaluación, diagnóstico y atención educativa a estos alumnos/as, es el siguiente (Sánchez, 2013):

1. ***Solicitud de la evaluación psicopedagógica.*** El tutor del alumno/a solicita el asesoramiento, a través de la dirección del centro, al EOE y al Departamento de Orientación del propio centro, que les proporcionaran instrumentos para contrastar las observaciones realizadas y así confirmar o denegar la existencia de rasgos compatibles con AACC.
2. ***Análisis de la información proporcionada por la familia y el profesorado.*** El orientador realiza un estudio sobre los datos aportados en los cuestionarios administrados a la familia y profesores, y así se confirmará la existencia o no de indicios de AACC. En caso afirmativo, se inicia el proceso de evaluación.
3. ***Evaluación e informe psicopedagógico.*** El orientador realiza una evaluación psicopedagógica del alumno/a, basada en la información aportada por el profesor y la familia, y la exploración a través de distintas pruebas de evaluación. Una vez terminada, se realiza un informe en el que se incluyan orientaciones para el profesorado y la propia familia.

4. ***Informar a las familias.*** El orientador junto al tutor informa a las familias de las conclusiones obtenidas, las medidas educativas que se van a aplicar y de las orientaciones que deben llevar a cabo.
5. ***Informar al equipo educativo.*** El orientador informa a su vez al equipo educativo del alumno, de las medidas a aplicar y las orientaciones que deben aplicar en el aula para una adecuada atención.
6. ***Disposición de la respuesta educativa.*** Una vez que se tiene el informe, la dirección del centro facilita la puesta en marcha de las medidas organizativas adecuadas con respecto al alumno/a que ha sido evaluado.
7. ***Seguimiento y evaluación.*** El orientador, junto al tutor y el jefe de estudios realizarán el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno/a diagnosticado, valorando si se adecuan las medidas educativas establecidas para dar respuesta a sus necesidades.

El objetivo es garantizar que las medidas educativas y la atención que recibe el alumno/a sea la adecuada para que logre alcanzar los objetivos propuestos, y se sienta atendido/a tanto dentro como fuera del aula.

3.3.6 Dificultades asociadas a las altas capacidades.

3.3.6.1 El fracaso escolar

Poseer un cociente intelectual por encima de la media no asegura el éxito personal, ni en el ámbito académico ni en el laboral o personal; es decir, el talento potencial no asegura por sí mismo el éxito ya que hay riesgos que rondan a algunos de estos perfiles impidiendo un alto rendimiento, como pueden ser la inadaptación escolar, el bajo logro o el fracaso escolar. Lo que más preocupa en el entorno escolar es el fracaso escolar, ya que se entiende como la evaluación negativa del rendimiento del alumno.

Cuando el alumno/a comienza la etapa de primaria, pueden darse dos situaciones (López, 2012): por una parte, que el problema se arrastre desde la etapa de infantil, por lo que las conductas negativas si no se corrigen adecuadamente irán en aumento; y, por otra parte, que el paso a una nueva etapa represente un choque violento para el alumno/a. Asimismo, los indicadores más llamativos a una situación de fracaso escolar y, por ende un bajo rendimiento, son conductas frecuentes y llamadas de atención.

Jiménez (2000) hace una descripción para comprender por qué se da fracaso escolar entre estudiantes con habilidades por encima de la media, encuadrándose estas características de la siguiente manera (citado en López, 2012):

- *Características psicológicas*: locus de control externo, pobre autoconcepto y encubrimiento de la capacidad.
- *Características sociales*: pobre entorno social de procedencia y minorías étnicas y expectativas de la escuela.
- *Características familiares*: estructura, clima y valores familiares, y relación inmadura padres-hijo.

3.3.6.2 Pautas de intervención para evitar el fracaso escolar

Tal y como se comenta en el apartado anterior, el fracaso escolar es algo que preocupa en el entorno escolar, por lo que conviene conocer pautas de intervención para evitarlo, y Jiménez (2000, citado en López, 2012) propone los siguientes pasos para reconducir al alumnado:

- Realizar una evaluación completa para estimar los recursos y las deficiencias que posee el alumno/a.
- Establecer una comunicación positiva por parte de los adultos con el menor.
- Modificar las expectativas del alumno en el ámbito escolar.
- Corregir las deficiencias del alumno/a, aprovechando sus AACC.
- Cambiar el sistema de refuerzos, tanto familiares como escolares

Debe tenerse en cuenta que cada alumno/a es único/a, y que el fracaso escolar de los estudiantes más capaces no se soluciona pensando que son vagos, sino que todo tiene una causa, por lo que para encontrar la mejor solución posible es necesario identificar el perfil de este y sus circunstancias para aplicar las medidas más efectivas. Igualmente, es fundamental que tanto el alumno, como los padres y el profesorado estén coordinados e implicados ante las medidas aplicadas.

3.3.6.3 Síndrome de Asperger

Las AACC son compatibles con síndromes o trastornos que no afectan directamente al desarrollo cognitivo, sobre todo en los casos en los que se junta un alto potencial intelectual con trastornos que afectan a las relaciones sociales, provocando esto, problemas de convivencia en las aulas y en el proceso de aprendizaje (López, 2012).

El síndrome más relacionado con las AACC es el Síndrome de Asperger (SA), reconocido por la Organización Mundial de la Salud como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) de carácter crónico y severo, que implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo (Coto, 2013). Es decir, es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por una deficiencia persistente en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos y con intereses restrictivos y estereotipados producto de la rigidez mental y comportamental. Aunque este síndrome forma parte de los Trastornos del Neurodesarrollo, según el DSM-V, se aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro autista (American Psychiatric Association, 2014, citado en Contreras, 2020). Cabe tener en cuenta que, este síndrome, es el más difícil de diagnosticar, ya que únicamente se ven afectadas las áreas del comportamiento y de las habilidades sociales (Universidad de Valencia, 2015, citado en Tahoces, 2022).

Otros autores exponen que el Síndrome de Asperger es un trastorno relativamente común que afecta al 5% de la población infantil y lo describe como un conjunto de manifestaciones que además de afectar al área social y al comportamiento, estos niños/as también poseen intereses restringidos a temas concretos, formas estereotipadas, torpeza motora, dificultades en el desarrollo del lenguaje o habla y problemas en la comunicación no verbal (Gillberg et al., 2016, citado en Zabala, et al.,2020).

Estos alumnos/as en el ámbito educativo suelen presentar ciertas dificultades como son (Escalona, 2019):

- Dificultad para relacionarse de manera espontánea, integrarse en el grupo y hacer amigos.
- Poseen una manera peculiar de comunicarse.
- Problemas de organización.
- Poco empáticos con los demás.
- Pueden presentar problemas de grafomotricidad, torpeza en actividades físicas y en actividades que requieran concentración.

El profesorado de primaria observa características como las siguientes en estos alumnos/as (Coto, 2013):

- Juega solo en el recreo, deambula en solitario por el patio.
- No tiene un amigo o grupo de amigos con el que está en el recreo.

- No conoce el nombre de la mayoría de sus compañeros, a pesar de llevar años juntos.
- Tiene muy mala letra y es desordenado en su trabajo.
- No acepta que le corrijan o le digan que se ha equivocado en algo.
- Tarda mucho tiempo en enterarse de lo que tiene que hacer.

Además, los niños/as con SA muestran características que los diferencian del alumnado que únicamente está diagnosticado de AACC, ya que, ante el trabajo rutinario, poseen una baja tolerancia al cambio, pudiendo mostrar conductas agresivas, no suelen entender las bromas, pueden presentar movimientos estereotipados y en su discurso oral siempre quieren llevar la razón.

3.3.7 La gestión de las emociones.

Antes de comenzar este apartado, resulta fundamental saber que las *emociones* son experiencias afectivas intensas, pasajeras, bruscas y agudas, con un fuerte componente comportamental, que se relacionan de manera directa con las motivaciones y nos impulsan hacia unos determinados comportamientos; y los *sentimientos* son estados afectivos más estructurados, complejos y estables, pero menos intensos y con menor implicación fisiológica (Gómez y Mir, 2015).

Actualmente, se ha reconocido que el currículo no debe limitarse a lo intelectual, sino que también debe apoyar el desarrollo social y emocional del alumnado; teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, el alumnado con AACC muestra un perfil de desarrollo emocional con características distintas (Arroyo, 2018).

Las Altas Capacidades Intelectuales pueden verse reflejadas en los alumnos/as como dificultades en los aspectos social y emocional; ya que estos a pesar de ser capaces de comprender cognitivamente aspectos difíciles, no siempre están preparados para manejarlos emocionalmente. Es decir, la capacidad de manejar las emociones influye de manera directa en el funcionamiento cognitivo de estos estudiantes, por lo que fácilmente pueden verse afectados su rendimiento, ya sea por miedo o ansiedad (Algaba y Fernández, 2021). Además, los niños/as con AACC muestran contradicciones: solidaridad y egoísmo, madurez e inmadurez, tristeza y alegría; simpatía y apatía; sin dejar atrás que son perfeccionistas e idealistas, por lo que no toleran los errores y esto afecta al rendimiento escolar (Gómez y Mir, 2015).

El trabajo de las emociones resulta imprescindible debido a la profundidad e intensidad con la que los niños/as con AACC las sienten, y, esta forma de vivir y sentir las emociones conlleva una complejidad difícil de gestionar, por lo que resulta interesante conocer cómo se sienten y entender su sensibilidad, frustración, pertenencia y motivación, para entender su manera de sentir y poder acompañarlos (Arroyo, 2018).

En cuanto a la *sensibilidad*, Arroyo (2018) expone que los tres componentes básicos que hacen que los niños/as con AACC se sientan diferentes son: una elevada sensibilidad hacia lo emocional, una elevada percepción de todo cuanto le rodea a través de los sentidos y una gran conciencia de todo lo que vive, por lo que esto no será de fácil gestión ni para ellos, ni para sus familias.

Estos niños/as muestran hipersensibilidad, por lo que, si reciben una crítica constructiva, tarde o temprano la aceptan, pero si esta es por haber fallado en algo, la llevan mal. Además, quedan dolidos cuando les falta afecto o cuando su generosidad no es correspondida (Gómez y Mir, 2015).

La *frustración* se entiende como una respuesta emocional que todas las personas sienten ante el fracaso de unas expectativas no satisfechas; pero en el niño/a con AACC esta emoción aparece a diario y su gestión le ocupa mucho tiempo y esfuerzo. En relación con la frustración se encuentra el *perfeccionismo*, que es la creencia personal de que debe hacerlo todo lo que es relevante para él o para ella a la perfección (Arroyo, 2018); por lo que cuando algo no sale como esperan, se frustran, llegando a pensar que no se han esforzado lo suficiente. Es importante hacerles ver que el fracaso forma parte del proceso de aprendizaje, entendiendo cada error como una nueva oportunidad para aprender.

Con respecto a la *necesidad de pertenencia*, todo niño/a quiere formar parte de un grupo, pero esto no siempre se consigue y, si se trata de alumnos/as con AACC se pueden encontrar diversas situaciones que lo dificulten como son la forma de hablar o la rigidez.

La *motivación* es importante que siempre la mantengan y para ello es necesario que las personas de su alrededor confíen en sus verdaderas posibilidades y así se les haga ver, por lo que, en un descenso de motivación, es fundamental darles la oportunidad de descubrir el mundo por sí mismos, haciéndoles ver que son capaces (Arroyo, 2018).

Por tanto, los niños/as con AACC necesitan un entorno afectivo adecuado que les ayude a evolucionar emocionalmente para poder lograr el equilibrio entre el plano intelectual y el afectivo.

3.4 Habilidades sociales.

En este apartado se explica, en primer lugar, el concepto de habilidades sociales y cómo éstas aparecen en los niños y niñas de educación primaria, tanto en los ordinarios como en los que poseen altas capacidades intelectuales. Además, se expone cómo se dan y pueden mejorarse en el alumnado con Síndrome de Asperger y, por último, de qué manera es posible entrenarlas

3.4.1 Definición de habilidades sociales.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, en el que expresa sus sentimientos, deseos o derechos de un modo correcto ante la situación. Las personas hábiles socialmente se distinguen de las no habilidosas en dimensiones conductuales, cognitivas y fisiológicas. Estas deben ser esenciales en la escuela, ya que los centros adquieren una mayor responsabilidad a la hora de ayudar a sus alumnos/as a enfrentarse a los distintos problemas que pueden surgir en su día a día (Fermoso, Cruces y Ruiz, 2019). Por ende, el ámbito escolar conforma un factor clave en este proceso, ya que son espacios que han sido elegidos para implantar estrategias metodológicas activas y ayudar a que los niños/as exploren y experimenten de manera autónoma con la ayuda del profesorado (Yagual y Zambrano, 2016, citado en Valencia y Atehortúa, 2019). Es decir, las HHSS son la capacidad que poseen los individuos para interactuar con los demás en situaciones sociales y comunicativas, por lo que adquirir unas buenas HHSS pueden mejorar las relaciones interpersonales y aumentar la confianza en un mismo en las distintas situaciones sociales.

3.4.2 Su aparición en niños/as ordinarios y en niños/as con altas capacidades en educación primaria.

En este apartado se van a exponer las diferencias que se dan en la aparición de las HHSS en niños/as ordinarios, en niños/as con AACC, así como la manera en que estas pueden entrenarse.

3.4.2.1 Habilidades sociales en niños/as ordinarios.

Las habilidades interpersonales son una parte esencial de la actividad humana, ya que el curso de la vida se ve influenciado por el alcance de las destrezas sociales. En la infancia temprana, las personas de referencia son clave para el comportamiento social del niño, ya que la familia es el entorno principal donde el niño se desarrolla y regula su entorno social, lo que le permite tener acceso a oportunidades sociales, ya que actúa como un filtro para la integración en otros entornos (Lacunza, 2009).

Asimismo, las habilidades sociales se desarrollan de manera natural en la mayoría de los niños a medida que interactúan con su entorno y otras personas en su vida cotidiana. Algunas de las HHSS que los niños y niñas pueden aprender y desarrollar son la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, compartir y tomar turnos, la empatía y el reconocimiento de las emociones. Estas, pueden ser fomentadas por los padres, s y maestros a través de la modelación y la enseñanza de estas habilidades. También es importante brindar a los niños oportunidades para interactuar con otros niños y adultos en diferentes situaciones sociales para que puedan practicar y desarrollar sus habilidades sociales.

Tal y como se expone en líneas anteriores, un recurso muy importante para que el niño sea aceptado por parte de sus iguales es la habilidad para regular las emociones, pues controlar las reacciones emocionales permitirá que comprenda las diversas variables de una situación social (Lacunza y González, 2011).

3.4.2.2 Habilidades sociales en niños/as con altas capacidades intelectuales.

Como se comenta con anterioridad, las habilidades sociales son comportamientos que los humanos presentamos en nuestro día a día y contribuyen en la manera en que se alcanzan buenos resultados en nuestras relaciones interpersonales; teniendo esto en cuenta, cabe decir que los profesores/as de alumnos/as con AACC no notan muchas diferencias a nivel de estas, sino que son los propios compañeros los que notan diferencias en el ámbito social. Por esto, es fundamental que estas necesidades psicosociales necesitan de un abordaje multidisciplinar, que englobe la mejora de las habilidades sociales, la autoestima, fomentar el autoconocimiento y autoaceptación y reducir niveles de ansiedad ante el posible fracaso.

Para los alumnos con AACC el aprendizaje cooperativo resulta muy beneficioso, ya que se potencia la diversidad de cada niño por medio de aprendizajes útiles para sus

situaciones particulares, por lo que resulta útil para el entrenamiento tanto de contenidos académicos como sociales y de resolución de problemas (Peñaherrera et al., 2019).

3.4.3 El Síndrome de Asperger y las Habilidades Sociales.

El Síndrome de Asperger se caracteriza por la dificultad en la comunicación social y en la interacción social; por ello, los niños/as con Asperger tienden a tener dificultades para entender normas sociales e interpretar el lenguaje no verbal. En general, las habilidades que suelen ser más desafiantes para estos niños/as son la comprensión de las normas sociales implícitas y no verbales, la capacidad de hacer y mantener amigos, la capacidad de adaptarse a situaciones sociales inesperadas, la empatía y la habilidad para entender el humor y comprender las emociones de los demás. Igualmente, es importante saber que estas pueden entrenarse para desarrollar habilidades sociales efectivas y mejorar su calidad de vida.

Por tanto, los niños con SA muestran dificultades en el aprendizaje de las habilidades implicadas en mantener relaciones sociales, implicándose estas en adquirir una conducta verbal apropiada, tener iniciativa, hacer preguntas funciones, mantener una conversación y aprender y utilizar el lenguaje en el contexto apropiado (Cerrodo, 2016).

3.4.4 Entrenamiento de las Habilidades Sociales.

El Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) es una de las técnicas más utilizadas para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida. El objetivo del EHS no es más que un cambio de la conducta social, en el que se enseñe a los individuos cómo trabajar con los demás y formar relaciones más satisfactorias (Caballo, 1993). Las cuatro etapas del EHS pueden clasificarse en las siguientes:

- Desarrollo de un sistema de creencias que mantenga respeto por los propios derechos personales y el de los demás.
- Distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
- Reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
- Ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

Puede decirse que el EHS es un proceso que ayuda a mejorar la capacidad de la persona para interactuar y comunicarse de manera afectiva con los demás. Esto incluye el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la resolución de conflictos, la empatía o la asertividad.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se desarrolla el marco metodológico del presente trabajo, en el que se van a utilizar instrumentos propios de la investigación cuantitativa. Se recogerá la información requerida a través de cuestionarios. En este apartado se detalla que es la metodología cuantitativa y comparativa, la población objeto de estudio, la muestra seleccionada y el instrumento de evaluación. Por último, se hará un análisis de los resultados, se detallará la conclusión y se explicarán las limitaciones que se han encontrado en la investigación, así como sus posibles implicaciones.

4.1 Metodología comparativa y cuantitativa.

El objetivo principal persigue analizar las diferencias con respecto a las Habilidades Sociales que se dan entre el alumnado de educación primaria que posee Altas Capacidades Intelectuales y los sujetos ordinarios; por ello, en este estudio se ha recurrido a una metodología mixta, fundamentada en un enfoque comparativo y cuantitativo de investigación, para abordar el objetivo de la investigación. Se han seleccionado estos dos tipos de metodología debido a que, aunque son diferentes, se complementan entre sí para proporcionar una comprensión completa del estudio.

Por una parte, la metodología comparativa es una técnica que se utiliza para analizar y comprender una entidad al compararla con otra similar; siendo el objetivo de dicha comparación resaltar las similitudes y diferencias para comprenderlo mejor (Caís, 1997). Es decir, en el caso de esta investigación, comparar dos grupos de sujetos para conocer las diferencias y similitudes que existan entre ambos.

Por su parte, la metodología cuantitativa, se centra en la medición numérica y el análisis estadístico de datos, sirviendo este método para recopilar y analizar datos objetivos y verificables para responder preguntas concretas (Rosado, 2018).

4.2 Población objeto de estudio.

La población puede definirse como el objeto de una investigación, siendo el eje central de la misma y de la que se extrae la información necesaria para el mismo; es decir, el conjunto de individuos que son sometidos al estudio, los cuales cuentan con características comunes para conseguir los resultados deseados (González y Salazar, 2009).

Asimismo, es fundamental tener en cuenta algunas características imprescindibles al seleccionar la población objeto de estudio, entre las que destacan (González y Salazar, 2009):

- **Homogeneidad:** todos los individuos deben poseer las mismas características según las variables que se vayan a considerar en la investigación.
- **Tiempo:** el periodo de tiempo donde se ubica la población; es decir, si es del presente o si se va a estudiar algo del pasado.
- **Espacio:** hace referencia al lugar donde se ubica la población.
- **Cantidad:** se refiere al tamaño de la población. Esto es importante, ya que afecta al tamaño de la muestra que se va a seleccionar.

En esta investigación la población de interés es la de educación primaria de 6 a 12 años en Sevilla. La escolarización comienza a ser obligatoria a la edad de 6 años, por lo que, a partir de estos años, los niños/as, deben incorporarse a la escuela. La Educación Primaria es una etapa obligatoria y conforma seis cursos académicos, organizados en tres ciclos de dos años cada uno (Consejería de Educación y Deporte, s.f):

- *Primer ciclo:* que abarca desde los 6 a los 8 años.
- *Segundo ciclo:* comprende de los 8 a los 10 años.
- *Tercer ciclo:* referente a quinto y sexto curso, desde los 10 a los 12 años.

4.3 Muestra seleccionada.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la muestra es un subgrupo que se considera representativo de la población o universo de interés. Los datos recolectados se obtienen de la muestra y la población se perfila a partir de la situación problemática que se investiga (citado en Arias y Covinos, 2021).

Por tanto, puede decirse que la muestra está formada por el grupo de unidades que son parte de la población, reflejando la muestra tanto las similitudes como las diferencias que se encuentran entre la población. Igualmente, la muestra debe ser representativa, con intención de averiguar elementos característicos claves (González y Salazar, 2009).

La muestra seleccionada para llevar a cabo esta investigación se enmarca en el Colegio Internacional Almar, que es un centro educativo privado de la provincia de Sevilla, situado en Dos Hermanas, de carácter mixto, laico e ideológicamente independiente, que tiene por objetivos la formación integral del alumnado basada en los

valores de la tolerancia y el respeto (Colegio Alminar, s.f). Se ha elegido este centro debido a que cuenta con un proyecto de AACC, llamado Proyecto Da Vinci, en el cual a lo largo del curso se realizan diversas actividades de investigación que llaman la atención ante el alumnado. Durante todo el curso, el profesorado actúa con estos alumnos/as, analizando el desempeño en clase de las tareas relacionadas con el razonamiento lógico, las habilidades mentales o la creatividad, entre otros. Cuando un alumno destaca sobre el resto de sus compañeros se solicita una evaluación al Departamento de Orientación, para determinar si posee AACC por talento simple, complejo o sobredotación, y poder implantar las medidas adecuadas.

En cuanto a la muestra seleccionada, cabe decir que esta está compuesta por 30 alumnos/a de los cuales 15 presentan AACC y, 15 son ordinarios. Para mantener el anonimato de la muestra seleccionada se ha decidido nombrar a cada uno de ellos por sus iniciales.

A continuación, se expone la muestra seleccionada con respecto al alumnado con AACC, identificando, en primer su curso, para saber la edad en la que se encuentran; y, en segundo lugar, su Cociente Intelectual y los aspectos en los que destacan. Los 15 alumnos/as ordinarios que forman parte de la muestra corresponden al mismo curso que sus compañeros/as, y se muestran en la segunda tabla.

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES			
CURSO	NOMBRE	COCIENTE INTELECTUAL	TALENTO
2º EPO	S.B.	121	Creativo
2º EPO	C.M.	120	Verbal
3º EPO	G.V.	124	Creativo
3º EPO	L.C.	121	Lógico
3º EPO	R.R.	135	Sobredotación
4º EPO	C.J.	127	Lógico
4º EPO	M.M.	130	Artístico (complejo)
4º EPO	C.M.	128	Académico (complejo)
4º EPO	P.C.	135	Sobredotación
4º EPO	A.F.	120	Lógico
5º EPO	P.I.	127	Matemático
5º EPO	G.M.	122	Verbal
6º EPO	L.D.	120	Matemático
6º EPO	L.P.	126	Académico (complejo)

6° EPO	L.A.	125	Académico (complejo)
--------	------	-----	----------------------

ALUMNADO ORDINARIO	
CURSO	NOMBRE
2° EPO	T.A.
2° EPO	J.M.
3° EPO	C.A.
3° EPO	M.S.
3° EPO	F.J.
4° EPO	R.G.
4° EPO	S.T.
4° EPO	L.M.
4° EPO	G.A.
4° EPO	G.P.
5° EPO	S.M.
5° EPO	M.A.
6° EPO	M.M.
6° EPO	P.M.
6° EPO	A.G.

4.4 Instrumento de investigación.

El instrumento de investigación utilizado ha sido el cuestionario, debido a que este es un instrumento estandarizado que se emplea para la recogida de datos durante una investigación cuantitativa; es decir, es una herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. Además, el uso de cuestionarios asegura obtener resultados fiables y válidos, cumpliendo con las exigencias que el método científico plantea (Meneses, 2016). En resumen, un cuestionario es un conjunto de preguntas que se diseña para recopilar información de una o varias personas y se utiliza para recopilar datos sobre algún tema.

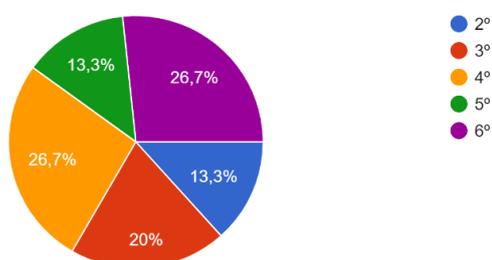
El cuestionario está compuesto, en primer lugar, por dos ítems para conocer las iniciales del alumno/a y su curso; y, en segundo lugar, por veintidós ítems para conocer las habilidades sociales tanto del alumnado con AACC como del ordinario y así poder compararlos.

Enlace al cuestionario: <https://forms.gle/RA1Xjqkgc4g4hj86>

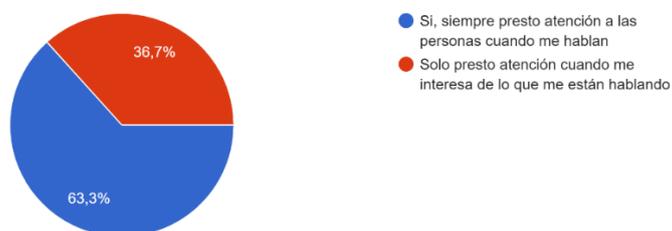
4.5 Análisis de resultados.

Tras haber administrado el cuestionario al alumnado mencionado con anterioridad, se han obtenido los siguientes resultados:

En el ítem correspondiente al curso del alumnado: “*Por favor, a continuación, selecciona tu curso*”, se observa cómo es en segundo y quinto de primaria donde hay un menor número de alumnos/as con AACC y, por ello, donde menos niños/as responden en su conjunto (13,3%); siendo en cuarto y sexto de primaria dónde se dan un mayor número de respuestas (26,7%); situándose por tanto el curso de tercero de primaria entre ambos grupos (20%).

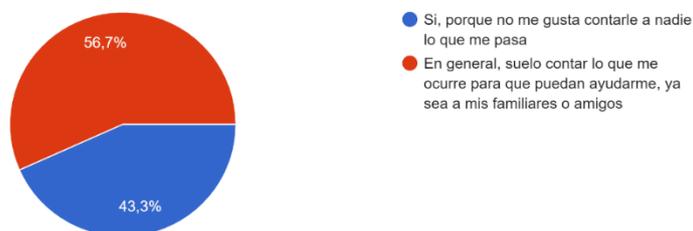


Con respecto al ítem “*Cuando estás en un grupo con más personas, prestas atención a la persona que está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que está diciendo*”, el 63,3% del alumnado confirma que siempre presta atención a las personas cuando hablan. De los 11 alumnos/as que responden que solo prestan atención cuando les interesa el tema de conversación, 5 alumnos son de sexto, 2 de cuarto, 1 de tercero y 1 de segundo de primaria.

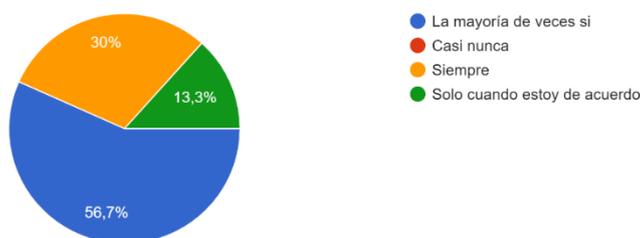


En cuanto al ítem “*Cuando te sientes triste evitas contar lo que te pasa*”, el 56,7% del alumnado afirma que, en general, suele contar lo que le ocurre para que puedan ayudarle, ya sean familiares o amigos. En este caso, de los 13 alumnos/as que responden que evitan

contar lo que les pasa, 8 de ellos poseen AACC, encontrándose en los cursos de segundo, tercero, quinto y sexto de primaria.



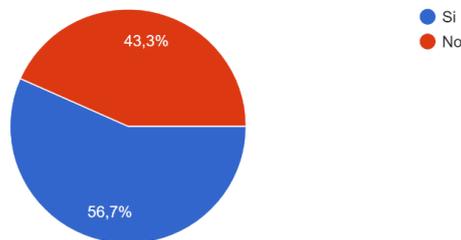
En el ítem “*Escuchas y respetas las ideas de los demás*”, el 56,7% afirma que la mayoría de las veces si, y únicamente un 13,3%, confirman que solo escuchan y respetan las ideas cuando estan de acuerdo con las mismas. De los 15 alumnos de AACC, 6 de ellos responden que siempre las respetan, 7 responden que la mayoría de las veces si, y únicamente dos alumnos (tercero y cuarto de primaria) responden que solo cuando estan de acuerdo.



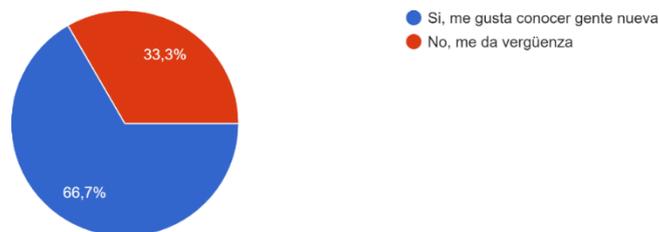
En la pregunta referida a “*¿Te gusta hablar con otras personas sobre temas que os interesan a los dos?*”, un 53,3% del alumnado confirma que algunas veces, el 43,3% afirma que siempre les gusta hablar sobre temas que interesan a ambos y, únicamente un alumno de sexto de primaria responde que nunca, a no ser que sea la otra persona la que le pregunta. De los 16 alumnos que responden “algunas veces”, 11 de ellos corresponden a alumnado con AACC.



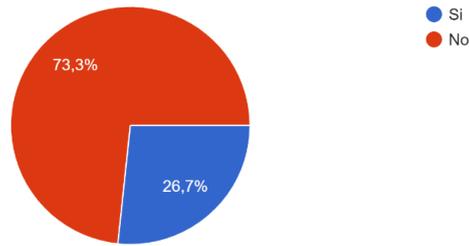
En referencia al ítem “*Cuando una persona está hablando, te distraes fácilmente*”, el 56,7% afirman que si lo hacen. De los 13 encuestados que afirman que “no”, 9 responden a un perfil de AACC.



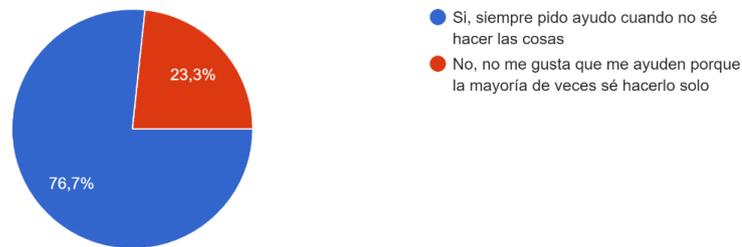
Con respecto al ítem “*Te das a conocer a los demás por propia iniciativa*”, el 66,7% de los encuestados afirma que les gusta conocer gente nueva; mientras que de los 10 alumnos (33,3%) que responden “no, me da vergüenza”, solo corresponde a 3 alumnos de AACC



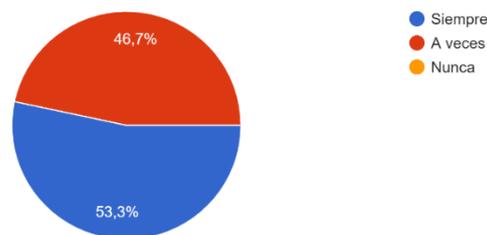
En cuanto al ítem referido a la introversión, “*¿Te consideras una persona introvertida?*” el 73,3% de los alumnos/as afirma que no son introvertidos, coincidiendo el 26,7% (8 alumnos) que, si lo son con alumnos ordinarios, a excepción de dos.



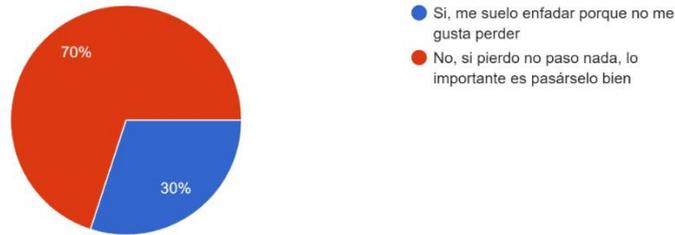
Haciendo referencia al ítem “*Pides ayuda cuando no sabes hacer algo*”, 23 alumnos (76,7%) afirman que sí, mientras que el 23,3%, referente a 7 alumnos confirman que no lo hacen porque, en general, saben hacer todo solos. De estos 7 alumnos, 5 poseen AACC.



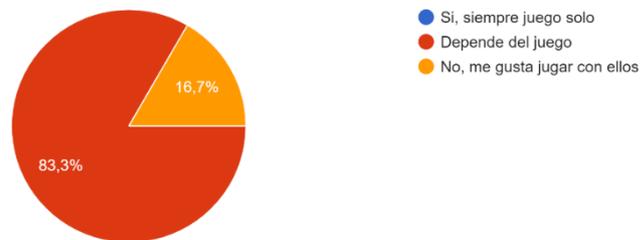
Con respecto al ítem “*Miras a los ojos cuando alguien te habla*”, los porcentajes se encuentran muy igualados, ya que el 53,3% afirman que siempre lo hacen, mientras que el 46,7% (14 alumnos) confirman que a veces; formando parte de este porcentaje 8 de los 15 alumnos de AACC.



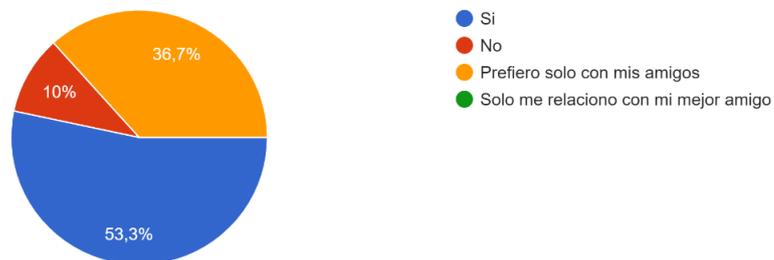
En cuanto al ítem “*Si pierdes en un juego, te enfadas porque tu querías ganar*”, el 70% de la muestra confirma que si pierden no pasa nada, puesto que lo importante es pasárselo bien; sin embargo, del 30% del alumnado que afirma que si suele enfadarse (9 alumnos/as), 5 de ellos son del curso de sexto de primaria; poseyendo dos de ellos AACC junto a otro alumno de tercero de primaria; por lo que tres de los quince alumnos con AACC afirman que sí suelen enfadarse en caso de que vayan a perder.



Atendiendo al ítem “*Prefieres jugar solo porque los juegos de tus compañeros no te interesan*”, la mayoría (83,3%) confirman que depende del juego, siendo únicamente el 16,7% (5 alumnos/as) de la muestra los que responden que, aunque el juego no les interese jugarán, siendo únicamente un alumno de los quince con AACC el que responde esto último.

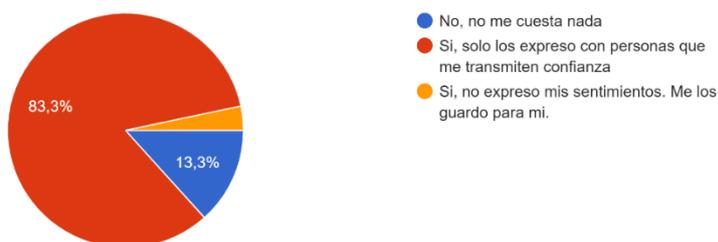


A la pregunta “*¿Te gusta relacionarte con mucha gente?*”, el 53,3% de la muestra afirma que sí; el 36,7% confirma que prefiere relacionarse solo con sus amigos; siendo únicamente un 10% (3 alumnos) los que responden que no, coincidiendo este porcentaje con alumnos que poseen AACC.

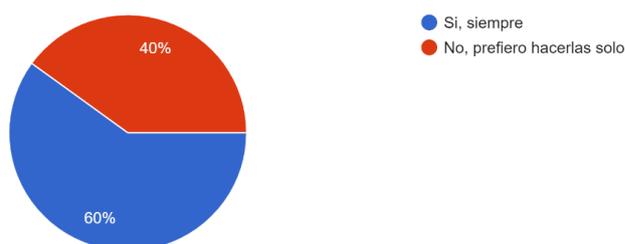


En lo que respecta al ítem “*Te cuesta expresar sus sentimientos*”, el 83,3% de los alumnos/as confirman que solo expresan sus sentimientos con personas que le transmiten confianza; siendo un único alumno de sexto de AACC el que afirma que no expresa sus

sentimientos; y un 13,3%, coincidente con alumnos ordinarios, los que consideran que no les cuesta trabajo expresar los sentimientos.



En referencia al ítem “*Cuando mandan tareas en clase, prefieres hacerlas en equipo*”, el 60% de los alumnos encuestados confirman que sí. Sin embargo, llama la atención que 12 alumnos/as (40%), y todos ellos ordinarios, responden que prefieren hacerlas solo.

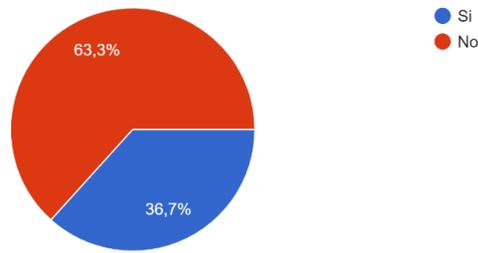


En el ítem “*Prestas atención a las explicaciones para poder hacer las tareas lo mejor posible*”, la mayoría (86,7%) de los encuestados confirman que siempre están atentos; mientras que el 13,3%, corresponde a 4 alumnos de sexto de primaria que refieren que no necesitan explicaciones.

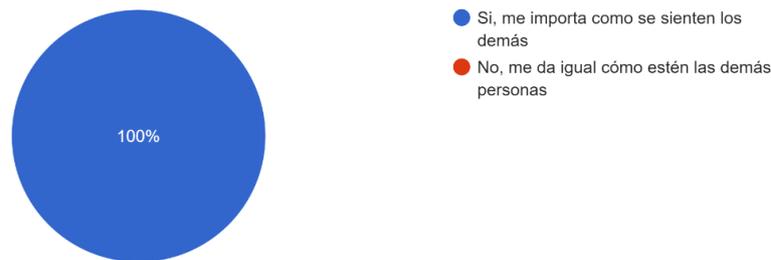


Atendiendo al ítem referente para conocer la frustración, “*Te frustras fácilmente*”, el 63,3% del alumnado confirma que no, mientras que el 36,7% si lo hace. Cabe destacar, que, tras la comprobación de los resultados, es en cuarto de primaria donde el alumnado

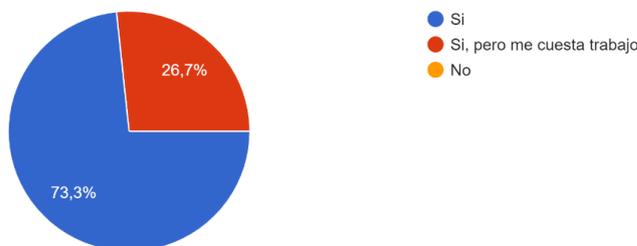
comienza a sentir frustración cuando son conscientes de que algo no les sale como esperaban.



Haciendo referencia al ítem “*Intentas comprender lo que sienten los demás*”, se da unanimidad por parte de los alumnos/as, ya que todos afirman que les importa cómo se sienten los demás, por lo que se puede decir que el alumnado cuenta, en su mayoría, con una correcta empatía.

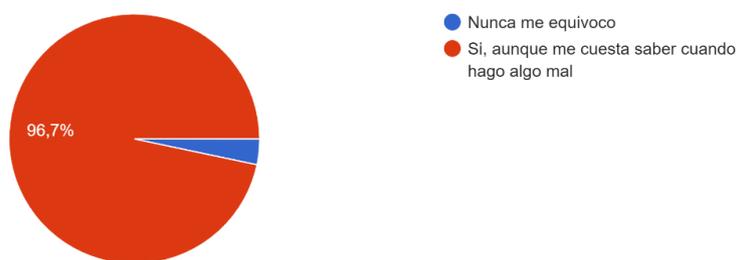


En cuanto al ítem “*Pides perdón cuando haces algo mal*”, el 73,3% del alumnado afirma que sí, mientras que el 26,7% pide perdón, pero le cuesta trabajo. Los ocho alumnos/as a los que les cuesta trabajo, forman parte de los cursos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

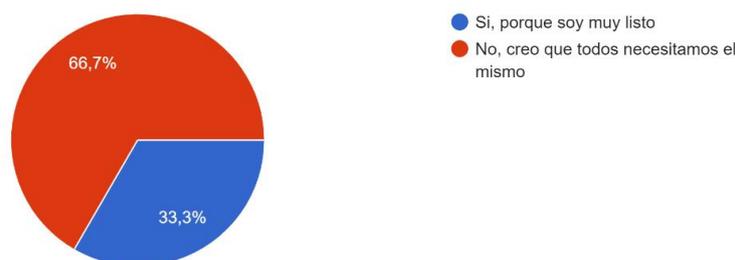


En el ítem “*Reconoces cuando haces algo mal*”, todos los alumnos a excepción de uno (96,7%) confirman que, aunque les cuesta trabajo saber cuándo hacen algo mal,

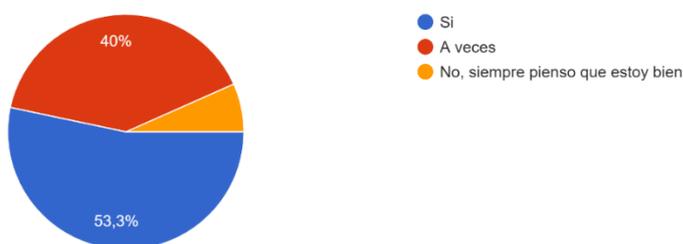
lo reconocen. El alumno que confirma que nunca se equivoca corresponde a un alumno de sexto de primaria que posee AACC.



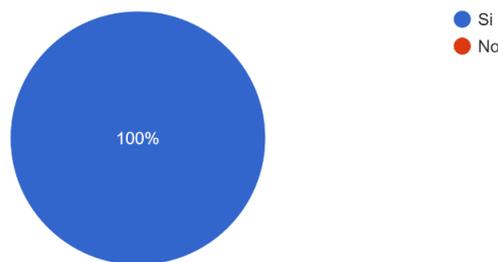
Con respecto al ítem “*Piensas que necesitas menos tiempo que tus compañeros para estudiar y hacer las tareas*”, el 66,7% del alumnado afirma que todos necesitan el mismo tiempo, mientras que 10 alumnos confirman que necesitan menos tiempo porque son muy listos, correspondiendo esto al 33,3%, de los cuales, 8 son alumnos de AACC.



En el ítem “*Sabes identificar tus emociones*”, el 53,3% afirma que sí, respondiendo “a veces” el 40% de los alumnos; y, siendo únicamente dos alumnos ordinarios de cuarto y sexto de primaria, los que responden que siempre están bien, por lo que no identifican las emociones de manera correcta.



Atendiendo al último ítem del cuestionario “*¿Sabes decir no cuando algo no te gusta o no te apetece?*”, vuelve a haber una única respuesta por parte de todos los encuestados, puesto que afirman que cuando algo no les gusta saben decir no.



4.6 Conclusiones.

Tras haber analizado el cuestionario administrado a los treinta alumnos/as del Colegio Internacional Alminar, se observan las siguientes cuestiones:

Dando respuesta al problema planteado, que es *comprobar si existen diferencias en las Habilidades Sociales del alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades Intelectuales y el ordinario*, puede decirse que, a modo general, si se dan diferencias en las HHSS, ya que ateniendo a los objetivos planteados se concluye que:

Con respecto al primer objetivo planteado “*analizar la diferencia en cuanto a las HHSS en el alumnado de AACC frente al ordinario*”, cabe decir que el alumnado con AACC siempre prestan atención a las personas cuando hablan, escuchan y respetan las ideas de los demás, suelen hablar sobre temas que interesen a ambas partes, no suelen distraerse cuando una tercera persona está hablando y prefieren hacer los trabajos en equipo. Sin embargo, una minoría de estos alumnos/as afirma que no necesitan ayuda porque son muy listos y la mayoría confirma que al ser más listos necesitan menos tiempo de estudio.

En cuanto al segundo objetivo planteado “*conocer la gestión de emociones del alumnado de Altas Capacidades frente al ordinario*”, más de la mitad del alumnado con AACC evitan contar lo que les ocurre, a una minoría de ellos les da vergüenza darse a conocer y no les gusta relacionarse con mucha gente, a la mitad les cuesta trabajo mirar a los ojos y no suelen enfadarse si pierden en algún juego. Además, la mayoría de estos alumnos/as expresan sus sentimientos solo con personas de confianza, todos ellos poseen una correcta empatía, piden perdón cuando es necesario, reconocen sus errores y saben decir “no” cuando algo no les apetece.

Por tanto, y dando respuesta al tercer objetivo planteado “*identificar las distintas necesidades que el alumnado presente con respecto a sus Habilidades Sociales*”, las

necesidades encontradas que más llaman la atención son que a pesar de que en general el alumnado se muestra extrovertido, sigue habiendo una parte que cuenta con dificultades para relacionarse, mostrando vergüenza y timidez. Asimismo, es a partir de cuarto de primaria cuando el alumnado comienza a frustrarse, y la mitad de los encuestados no sabe identificar bien las emociones.

4.7 Limitaciones de la investigación.

Ateniendo a las limitaciones encontradas en la presente investigación, cabe destacar que, el tamaño de la muestra no ha podido ser lo suficientemente grande, por lo que los resultados obtenidos pueden verse afectados en cuanto a la validez, debido a que la muestra utilizada no es representativa de la población en general. Asimismo, también es importante tener en cuenta que los datos han sido obtenidos por parte de alumnos de educación primaria, habiendo tenido que explicar, sobre todo en los cursos más tempranos, el significado de ciertas palabras. Además de esto, se ha tenido que ir de manera recurrente al centro para administrar el cuestionario, ya que normalmente, faltaba algún alumno/a.

4.8 Implicaciones

En cuanto a las implicaciones que puede tener el presente trabajo realizado se encuentran comparar dentro de las habilidades sociales que áreas son las más perjudicadas o comunes entre el alumnado con altas capacidades y el alumnado con Síndrome de Asperger; cómo potenciar las altas capacidades mediante unas buenas relaciones sociales, para que el alumnado fomente las áreas en las que destacan; comprobar si el Cociente Intelectual está relacionado con tener unas buenas competencias para las relaciones sociales; e investigar si las relaciones sociales del alumnado con altas capacidades no son adaptativas a causa de que mantienen una relación directa con las nuevas tecnologías o viceversa, si tienen mejores relaciones sociales sin mantener contacto físico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algaba, A., y Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*. <https://bit.ly/3XqPcvO>
- Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Departamento de Educación, Política, Lingüística y Cultura, Gobierno Vasco. <https://bit.ly/3k058XI>
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. <https://bit.ly/3YUiSmr>
- Arroyo, S. (2018). Emociones: la cara oculta de las altas capacidades. ISBN: 978-84-947780-8-7
- Bermejo, B. (Coord.) (2013). Manual de didáctica general para maestros de educación Infantil y Primaria. ISBN: 978-84-368-2552-7
- Caballo, V. E (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo Veintiuno. <https://bit.ly/3jBBjNd>
- Caís, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo* (pp. 83-100). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. <https://bit.ly/3Sr7ThX>
- Cerredo, B. A. (2016). *Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación*. <https://bit.ly/3KfnWgG>
- Colegio Alminar. (s.f.). Colegio Alminar. Recuperado el 22 de febrero de 2023, de <https://colegioalminar.es/>
- Consejería de Educación y Deporte. (s.f.). Descripción de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. Junta de Andalucía. Recuperado el 22 de febrero de 2023, de <https://bit.ly/3EuScQP>
- Contreras, S. N. (2020). Importancia del diagnóstico diferencial en Altas Capacidades y síndrome de Asperger. <https://bit.ly/3IGzRTS>

- Coto, M. (2013). Síndrome de Asperger: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. <https://bit.ly/3XAiGYF>
- De Educación, C. G., y de Entre Ríos, G. (2011). Diseño Curricular de Educación Primaria. *Área Ciencias Sociales. Gobierno de Entre Ríos.* <https://bit.ly/3VWo4Uy>
- Escalona, M. S. (2019). Vulnerabilidad en jóvenes con altas capacidades. *Trastornos de aprendizaje y conducta en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. Depresión y suicidio.* <https://bit.ly/3CJlr1A>
- Espinosa, M., y Fiz, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta.* <https://bit.ly/3jY4zgX>
- Fermoso, D. A., Cruces, G. C., y Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19)*, 191-206. <https://bit.ly/3Xcfen3>
- González, R. D. C., y Salazar, F. A. (2009). *Aspectos básicos del estudio de muestra y población para la elaboración de los proyectos de investigación.* <https://bit.ly/3xLO8b6>
- Hernández de la Torre, E., y Navarro, M. J. (2021). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(3).*
- Jiménez, F. G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista educativa digital, (2)*, 21-36.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. <https://bit.ly/3Sbv3IN>
- Lacunza, A. B., y González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades, 12(23)*, 159-182. <https://bit.ly/3Seaifu>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE de 30/12/2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE).
<https://bit.ly/3GrHV8a>
- Linares, A.R. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Recuperado de <https://bit.ly/3C8WJXU>
- López, J.C. (2012). Didáctica para alumnos con altas capacidades. ISBN: 978-84-975636-8-0
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. <https://bit.ly/3xVYTbd>
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones más actuales. *Contextos educativos*, 2001, vol.4, p-53-77. <https://bit.ly/3I6mZGt>
- Peñaherrera Vélez, M. J., Cobos Cali, M., Dávila Pontón, Y., y Vélez Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. <https://bit.ly/3H4xXdf>
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterio para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*. <https://bit.ly/3i4K4Pf>
- Rodríguez, J. y Santana, A.M. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 101-120. <https://bit.ly/3IcbhKm>
- Rosado, M.J. (2018). La finalidad de la metodología cuantitativa. *Fundamentos de la Investigación Social*. <https://bit.ly/41tNnBa>
- Sánchez, A. (2013). Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar. ISBN: 9788490512883
- Tahoces, P. (2022). Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento. <https://bit.ly/3XlpYQd>
- Torrego, J. C. (Coord.) (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. <https://bit.ly/3Qd78Yo>

Valencia, B. J., y Atehortúa, N. G. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó (histórico)*, (3), 151-162.
<https://bit.ly/3GzsA5G>

Zabala, M. E. Z. et al. (2020). Desempeño Intelectual en el Síndrome de Asperger. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-16.
<https://bit.ly/3kdIkDJ>