



Universidad Europea de Valencia
Facultad de Ciencias Sociales

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Propuesta de un programa de
intervención para la mejora del ámbito
socioemocional en alumnos con altas
capacidades de 8 a 12 años**

Presentado por:
Laura Freijanes Santana

Dirigido por:
María Carmen Jimenez Real

Curso 2023/2024

Agradecimientos

A todos los maestros que de un modo u otro influyeron en mi educación para perseguir este camino. Para mi abuelo, que nunca soltó su lápiz y tampoco dejó que me aburriera los veranos siendo profesor en casa, más no solo en el colegio. A mis padres, que me dieron raíces para volver y alas para volar. Y a mis hermanos, que son mi razón de ser, gracias.

Resumen

Los niños y niñas que presentan altas capacidades a menudo poseen habilidades cognitivas excepcionales. Definidos como un grupo heterogéneo que no atiende a características particulares, sí comparten la obtención de puntuaciones superiores a la media en test psicométricos. Este alumnado, presenta necesidades específicas de apoyo educativo, las cuales, pueden afectar a su bienestar, inteligencia, desarrollo y éxito futuro. Este tipo de desafíos puede significar desajustes, incapacidad en la gestión de emociones y aislamiento. Por este motivo, el alumnado que presenta dicha condición precisa de una intervención temprana centrada en el desarrollo socioemocional. Bajo esta premisa, el presente documento pretende mostrar una propuesta de intervención dirigida a este alumnado con las edades comprendidas entre los 8 y 12 años, basándose en fundamentos teóricos de estudio como la psicología del desarrollo, la psicología educativa positiva, la inclusión y el aprendizaje socioemocional. Dicha propuesta de intervención tiene como objetivo principal proponer un marco de intervención para la mejora de habilidades sociales en niños/as con altas capacidades que carecen de dicha competencia. Cabe mencionar, que el programa se contextualiza y desarrolla en la Comunidad Autónoma de Canarias. El marco, integra conceptos como su definición, las motivaciones y dificultades, así como su relación con el ámbito socioemocional y el entorno. El programa de intervención para la mejora del ámbito socioemocional abarca 12 sesiones, las cuales son divididas en 4 por trimestre, siendo 1 de ellas destinada a su evaluación e implicación de las familias. La efectividad del marco de intervención propuesto se evaluará a través de un diseño de investigación de métodos mixtos, incorporando observaciones cualitativas, evaluaciones cuantitativas y medidas de autoinforme. Los resultados de esta propuesta proporcionarán información valiosa para educadores, psicopedagogos, psicólogos y padres interesados en promover y favorecer el bienestar social de los niños y niñas con altas capacidades.

Palabras clave: Altas capacidades; desarrollo socioemocional; Educación Primaria; propuesta de intervención; metodologías activas; motivación.

Abstract

Children with high abilities often possess exceptional cognitive abilities. Defined as a heterogeneous group that does not attend to particular characteristics, they do share the obtaining of above-average scores in psychometric tests. These students have specific educational support needs, which can affect their well-being, intelligence, development and future success. These types of challenges can mean maladjustments, inability to manage emotions and isolation. For this reason, students with this condition require early intervention focused on socio-emotional development. Under this premise, this document aims to show an intervention proposal aimed at these students between the ages of 8 and 12, based on theoretical foundations of study such as developmental psychology, positive educational psychology, inclusion and socio-emotional learning. The main objective of this intervention proposal is to propose an intervention framework for the improvement of social skills in children with high abilities who lack this competence. It is worth mentioning that the program is contextualized and developed in the Autonomous Community of the Canary Islands. The framework integrates concepts such as its definition, motivations and difficulties as well as its relationship with the socio-emotional field and the environment. The intervention program for the improvement of the socio-emotional environment includes 12 sessions, which are divided into 4 per trimester, 1 of which is intended for evaluation and involvement of families. The effectiveness of the proposed intervention framework will be assessed through a mixed-methods research design, incorporating qualitative observations, quantitative assessments, and self-report measures. The results of this proposal will provide valuable information for educators, educational psychologists, psychologists and parents interested in promoting and favoring the social well-being of children with high abilities.

Keywords: High capacities; socio-emotional development; Elementary Education, proposal for action; active teaching methodologies; motivation.

Índice de contenidos

1. Introducción	6
2. Justificación	7
3. Problema y finalidad	9
4. Objetivos del TFM	10
5. Marco Teórico	11
5.1 Concepto de Altas capacidades	11
5.2 Características del alumnado con Altas capacidades	13
5.3 Dificultades del alumnado con Altas Capacidades	14
5.4 Motivaciones del alumnado con Altas Capacidades	16
5.5 Ámbito socioemocional	17
5.6 Alumnado con Altas capacidades y su relación con el ámbito socioemocional	19
6. Desarrollo de la propuesta	20
6.1 Objetivos	20
6.2 Contextualización y destinatarios	21
6.2.1 Contextualización	21
6.2.2 Destinatarios	23
6.2.3 Competencias y contenidos básicos	25
6.2.3.1 Competencias	25
6.2.3.2 Contenidos	27
7. Metodología	28
8. Recursos, materiales e infraestructura	30
9. Sesiones de trabajo	31
10. Temporalización/cronograma	45
11. Evaluación	48
12. Atención a la diversidad	50
13. Conclusiones	52
14. Limitaciones y futuras líneas de intervención	53

14.1 Limitaciones	53
14.2 Futuras líneas de intervención	54
15. Referencias bibliográficas	56
Anexos.	
Anexo	67
Anexo	67
Anexo	68

1. Introducción

El siguiente documento pretende mostrar la producción de una propuesta de un programa de intervención para alumnos con altas capacidades en edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Con el objetivo de mejorar el ámbito socioemocional y su relación con su contexto, en él, se pueden encontrar ideas, conceptos y definiciones que se han investigado, valorado y contrastado a la hora de recoger la información y poder transformarla en una propuesta aplicable al ámbito educativo. Afianzado esto, nos hemos dispuesto a la elaboración de nuestro marco teórico, donde de manera coherente y en sentido con los contenidos hemos dispuesto la información acerca del concepto altas capacidades, sus características, sus dificultades, sus motivaciones, el ámbito socioemocional y su relación con el alumnado altas capacidades. En nuestro caso, partimos de las necesidades, intereses y debilidades de nuestro alumnado, del cual observamos y apreciamos la carencia de habilidades sociales y emocionales que los llevan al aislamiento y la desmotivación. Dichos alumnos, tienden a una percepción diferente hacia sus iguales y todo lo que los rodea, lo cual los puede llevar a sentirse solos/as o marginados/as y a desencadenar problemas de ansiedad, estrés, frustración, e inseguridad (Peiró et al, 2024). De este modo, múltiples investigaciones indican como la existencia de altas capacidades pueden representar un riesgo potencial en la activación y desarrollo de trastornos conductuales y socioemocionales en el niño/a (Mueller y Winsor, 2018). Por su parte, en 2018, Beckmann y Minnaert realizaron una revisión sistemática en la que se muestra cómo los alumnos con altas capacidades y con problemas de aprendizaje revelan mayores problemas psicológicos y socioemocionales en los que no saben cómo interactuar de una manera adecuada con su entorno, y, sin embargo, como en condiciones óptimas y contando con un apoyo personalizado, éstos mejoran notablemente, adaptándose y potenciando su resiliencia. De este modo, y en relación con los aspectos mencionados, se expone una propuesta formada por 12 sesiones en las cuales se desarrolla como objetivo principal la mejora del ámbito socioemocional a partir de cinco objetivos específicos, subdivididos a su vez, en cinco bloques basados en el Modelo Socioemocional de Bar-on (1997) y el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales propuesto por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007). Dicho esto, el siguiente Trabajo de Fin de Máster, alberga 50 páginas de investigación en el que se proponen una mejora real, adaptada y personalizada para el ámbito educativo canario y en el cual, a la vista de los resultados, se hace necesario implementar

programas educativos que permitan desarrollar la competencia emocional y la promoción de la salud mental en nuestro alumnado. Tal y como recoge UNICEF (2021), las familias y las escuelas son protectoras y constituyen los mejores entornos para prevenir la exclusión y fomentar el estado de bienestar.

2. Justificación

Nuestra justificación nace de la necesidad de atender todas las realidades posibles, así como las necesidades educativas de todos los alumnos. Desde distintos aspectos, se intenta dar una respuesta que analice, intervenga y proponga una respuesta urgente que atienda los desajustes existentes entre el alumnado. En estas, se incluyen el alumnado con altas capacidades y, es así, como se explica la aportación de una adecuada propuesta que explique su importancia, atienda a la necesidad y seleccione técnicas y metodologías que motiven hacia la mejora.

La educación ha cambiado notablemente a lo largo de los años, reconociendo sus límites y abriendo líneas que indaguen en su profunda reestructuración. Sin embargo, la educación inclusiva, se muestra muchas veces inalcanzable debido a las barreras que impiden su propio acceso. Desde esta propuesta, se trabaja en el reconocimiento de los alumnos con altas capacidades, la importancia de su precoz detección y también en la mejora de sus ámbitos socioemocionales para su máximo desarrollo.

Este alumnado posee un potencial excepcional que precisa de una atención especializada para fomentar tanto su desarrollo integral como promover su éxito académico. (Colangelo, 2018). Sin embargo, a pesar de ser reconocidos de esta manera, todavía existe una brecha entre la atención, enfoque e intervención que se da a este alumnado. En la actualidad, existe un vacío dentro del sistema educativo que repercute directamente en el alumnado con altas capacidades (Calero, García y Gómez, 2007; Fernández, García, García y Fernández, 2001; Torrego y otros, 2011). De este modo, se considera que es una gran negligencia por parte docente el no identificar y no tratar de atender estas necesidades (Ruíz y Perales, 2017). Además, se considera conveniente la formación de docentes y familias para que este alumnado no llegue a pasar inadvertido (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

Por su parte, las investigaciones de Seijo, López, Pedrajas y Martínez (2015) arrojan luz sobre la intervención educativa y sobre cómo nos ofrecen una respuesta única y satisfactoria en la que se ofrecen alternativas, divergencias de aprendizaje, enriquecimiento y variación a través de la modificación de contenidos, metodologías y

materiales didácticos. De esta manera, se dan paso a las metodologías activas, y a cómo el poder colaborativo es indispensable, pues estas no sólo pretenden modernizar sino también dar cambio al paradigma del enfoque de intervención. Barreira y Fernández-del Río (2014) señalan como la innovación sólo se ve favorecida en la medida que presenta un componente colaborativo entre los diferentes agentes educativos identificándose con la institución escolar y las tareas compartidas entre sus miembros.

Por otro lado, nos apoyamos en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. En él, se establecen principios pedagógicos como lo son “la intervención educativa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave previstas al término de la enseñanza básica, concretadas para la Educación Primaria, teniendo siempre en cuenta su proceso madurativo individual, así como los niveles de desempeño esperados para esta etapa”. Este principio, reafirma el objetivo general que persigue la elaboración de nuestra propuesta, pues nuestra intervención busca la manera de que todo el alumnado alcance las competencias de una manera acorde a sus procesos y niveles. Otro principio que se recoge es “se prestará especial atención a la educación emocional y en valores”. Dicho principio, no solo recoge la importancia del ámbito socioemocional, sino que señala su relevancia en el desempeño de nuestro alumnado. A través de dicha propuesta, se pretende identificar la relación existente entre las altas capacidades y el ámbito socioemocional, ya que tal y como señala Clark, (2008) la enseñanza al alumnado con altas capacidades debe abordarse de manera global, desde una perspectiva cognitiva, emocional, física-sensorial e intuitiva. Finalmente, se destaca el segundo principio pedagógico que pone especial énfasis en “garantizar la inclusión educativa y empleo de estrategias didácticas y metodológicas que permitan una organización flexible. Se incidirá, asimismo, en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, para así la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones”.

Bajo estas premisas expuestas, se justifica el presente trabajo académico en el cual se elaborará una propuesta de programa de intervención para la mejora del ámbito socioemocional para el alumnado con altas capacidades de 8 a 10 años, en el que se tendrán en cuenta sus necesidades específicas de apoyo siendo (NEAE), y por

consiguiente requiriendo una atención personalizada en la que se pretenda que alcance su mayor potencial y desarrollo como alumno, compañero y persona.

3. Problema y finalidad

La Comunidad Autónoma de Canarias es un archipiélago de origen volcánico situado en el océano Atlántico, formado por 8 islas, 5 islotes y 8 roques. Dicha comunidad autónoma se encuentra en la zona noroeste de África y forma parte del territorio ultraperiférico de la Unión Europea. Siendo territorio español, se rige por el Estado, pero salvaguarda su autonomía. En consecuencia, la Educación de dicha comunidad es regida por la normativa vigente en España, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Es, a lo largo de la misma y del artículo 75 que se extrae como se debe garantizar una educación común para todo el alumnado, pues se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con la finalidad de atender a la diversidad de las necesidades del alumnado, atendiendo así, a todo aquel que presente dichas características y dificultades de aprendizaje.

Para promover dicha inclusión, es primordial, apoyarnos en un marco legislativo que nos permita la adopción de medidas y que pueda abogar por una formación docente renovada y amplia (Silva, 2011). De esta misma manera, la legislación se manifiesta como un componente indiscutiblemente necesario para apoyar los procedimientos de identificación e intervención (e.g., Ninkov, 2020; Torrano & Sánchez, 2014; Tourón & Freeman, 2017).

Por su parte, el progreso y el cambio hacia la atención a la diversidad se ha ido produciendo de manera casi paralela a los cambios sociales, políticos y culturales.

Del mismo modo, es observable cómo estos cambios han dado paso a una transformación del enfoque hacia la atención a la diversidad. Todo ello, se debe a una disposición de recursos y materiales como consecuencia de una mayor conciencia y financiación por parte de las políticas educativas (Bravo-Cóppola, 2013); por otro lado, dentro del contexto educativo, el docente ocupa un lugar clave siendo una parte esencial en el aprendizaje. De hecho, el papel docente ocupa un papel fundamental en el proceso para elevar la calidad en la educación que conocemos. Por su parte, autores como Chehaybar y Kuri (2007), nos aportan datos sobre cómo todo ello implica también asumir una nueva dinámica en las instituciones, en la cual el docente debe participar activamente, ser activo en la toma de decisiones y plantear posibilidades, ideas y formas en la que su formación y desarrollo profesional mejoren para poder ejercer una adecuada y correcta práctica.

Los alumnos con altas capacidades poseen necesidades sociales, emocionales, y también intelectuales diversas. Desde una perspectiva psicológica, necesitan estar en un ambiente intelectual dinámico, flexible y de actividades enriquecedoras. Respecto a lo social, necesitan sentir aceptación, confianza, acompañamiento y comprensión. Respecto a lo intelectual, necesitan una enseñanza adaptada, con recursos creativos y oportunidades de aprendizaje y demostración de habilidades únicas (Junta de Andalucía, 2011).

Tras lo expuesto, (Lamont, 2012) apunta a cómo estos alumnos pueden ser muy capaces cognitivamente, pero como también sin una preparación emocional pueden presentar problemas a futuro. De esta forma, la capacidad de manejar sus propias emociones influye directamente en el funcionamiento cognitivo, pues los estudiantes que tienen dificultades para manejar su inteligencia emocional son afectados en su rendimiento y son propensos al miedo y a la ansiedad (Bar-On, 2007).

Las actitudes positivas del docente influyen en la creación de un clima emocional positivo y seguro. Por ende, también es influyente en el desarrollo cognitivo, social, físico, emocional y personal del alumnado (Juárez-Díaz y Tananta-Vásquez, 2022).

Bajo estas premisas anteriores y la problemática planteada y detectada a nivel educativo, se pretende cubrir dicha laguna a través de una propuesta de intervención en la que profesores puedan mediante metodologías activas mejorar el ámbito socioemocional del alumnado con altas capacidades. De esta manera, se expone la necesidad de una profundización de dicho ámbito a través de 12 sesiones que tienen como núcleo la motivación, el acompañamiento y la implicación en su práctica.

4. Objetivos del TFM

En este apartado se recogen los objetivos que planteamos para el presente trabajo académico. De esta manera, se menciona un objetivo general y cinco objetivos específicos. Son los objetivos que persigue el TFM de acuerdo a la normativa vigente y a los aspectos mencionados anteriormente en la justificación.

Es así, como se plantea como objetivo general de la presente propuesta de intervención:

- Elaborar una propuesta de intervención para la mejora del ámbito socioemocional en alumnos con altas capacidades de 8 a 12 años.

Partiendo de este objetivo general, se desarrollan los siguientes cinco objetivos

específicos:

- Realizar una búsqueda de datos donde prime una investigación contrastada, objetiva y actual que permita cimentar teóricamente nuestra propuesta de intervención.
- Diseñar 12 sesiones de trabajo con actividades basadas en las metodologías activas para que logren motivar al alumnado con altas capacidades en su desarrollo personal y grupal.
- Profundizar sobre la importancia de su precoz detección evitando los factores de riesgo y disminuyendo las dificultades que puedan presentar en el aula para su correcta inclusión.
- Originar una rúbrica de evaluación que dé respuesta e identifique la relación existente entre el alumnado con altas capacidades y el ámbito socioemocional favoreciendo su motivación e implicación en el aula.
- Aplicar las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, con el fin de elaborar una propuesta de programa de intervención que sea práctica y eficaz.

5. Marco teórico

5.1 Concepto de Altas Capacidades

Actualmente, en España no existe una definición exacta de lo que se entiende como alumnado con altas capacidades. En términos generales, hace referencia a un colectivo variado que muestra puntuaciones notablemente elevadas, a menudo, relacionadas con evaluaciones de coeficiente intelectual, en uno o más dominios cognitivos y en comparación con la población. Cabe destacar, cómo esta clasificación se extiende a factores no psicométricos como lo son la creatividad, una amplia gama de estrategias, una curiosidad latente y una alta motivación (Luque-Parra et al.,2016) haciendo que se generen múltiples teorías y clasificaciones.

Joseph Renzulli, psicólogo educativo y referente en el campo de las altas capacidades propuso la Teoría de los Tres Anillos, la cual sostiene que para poder diferenciar y caracterizar a la persona con altas capacidades es necesaria la combinación de tres anillos los cuales corresponden con tres niveles siendo: alta inteligencia, creatividad pronunciada y un enfoque de compromiso hacia las tareas (Renzulli, 1976, 2011). El anillo de alta inteligencia abarca habilidades que sobrepasan la media general, es

decir, cuando el CI es mayor a 115, haciendo énfasis en aptitudes generales, pero también ámbitos específicos. Nuestro autor destaca que el coeficiente intelectual no es el método más confiable para evaluar las habilidades, pues es necesario considerar elementos y factores subjetivos. El anillo de alta creatividad, se constituye de habilidades que se conectan con el pensamiento divergente, soluciones únicas y originalidad. A su vez, Renzulli también hace gran distinción entre la inteligencia académica, estrechamente ligada a los logros académicos, de la inteligencia creativa, vinculada a la resolución de problemas del día a día. Para Renzulli, el verdadero significado de "Alta Capacidad" se centra en el individuo, orientado hacia los problemas del mundo real y su entorno. Por último, el anillo de compromiso, se encuentra ligado a la motivación, las dimensiones intelectuales y emocionales (Campo Ruano, 2016).

Por otro lado, encontramos el modelo tripartito de Pfeiffer (2013), este combina modelos de desarrollo, modelos psicométricos y modelos de transformación y se examina la alta capacidad desde tres enfoques siendo: La Alta Inteligencia "alto rendimiento y alto potencial para sobresalir o desempeñar de manera excelente una tarea". Desde el primer enfoque, se mide la alta inteligencia desde pruebas psicométricas; sin embargo, debe exponerse a otras variables debido a su artificialidad a la hora de evaluar las altas capacidades, ya que, inherentemente la persona con altas capacidades se desarrolla en un ámbito social (Pfeiffer, 2015). Seguimos con el modelo, atendiendo al Alto Rendimiento, pues considera los talentos. Desde esta perspectiva cuenta la creatividad, la motivación y la perseverancia (McClain y Pfeiffer, 2012). La última perspectiva, señala al potencial para sobresalir. Desde este punto, las pruebas psicométricas por sí solas se muestran insuficientes pues se alude a la necesidad de complementarse con observaciones, datos recopilados y selección de oportunidades, ya que se subraya la importancia de reconocer como cada inicio, punto de partidas y circunstancias son distintas (Pfeiffer, 2013).

En general, se considera dicho modelo de medida para el coeficiente intelectual como limitado, dado que no entiende la esencia de las personas altas capacidades en su totalidad. Según Pfeiffer (2015), los niños y niñas con altas capacidades tienden hacia el alcance de éxito, un potencial sustancial por sobresalir y afirma como deben formar parte programas de educación especial personalizados en los que deban incluirse otras medidas.

Nuestra comprensión actual de la inteligencia se encuentra en continua evolución- La alta capacidad intelectual muestra diversas formas de manifestarse, es un concepto

complejo y este debe atender factores ambientales, variables no intelectuales e influencias psicosociales. En definitiva, una cualidad que evoluciona continuamente y a la que debe prestarse un apoyo adecuado (Tourón, 2020).

5.2 Características del alumnado con Altas Capacidades

El alumnado con Altas Capacidades comprende una serie de perfiles con distintas capacidades cognitivas, emocionales y sociales que dan consigo una serie de características que permite describirlos. Es importante saber, cómo dichos rasgos no los limitan y se debe prestar especial atención a sus particularidades, ya que no se pretende catalogar ni encerrar en una lista sino más bien elaborar una guía que permita su correcta detección para su posterior y adecuada intervención.

De este modo, tras la revisión sistemática de diversos autores podemos señalar que hemos encontrado que Prieto-Sánchez (1997) le otorga 14 características, Jiménez-Fernández (2000) lo aumenta con 7 características, Pomar-Tojo (2001) indica que existen 8. Por su parte, autores como Arroyo et. al (2021) apuntan que son 5, Sala et al (2012) añaden 1 más en su libro “Alumnado con Altas capacidades y, es así, como Lamont en 2012 nos guía hacia los ya mencionados inicios e indiscutible papel que ocupan las emociones en el alumnado con altas capacidades. Desde el punto de vista emocional y social (Torrano et al, 2014) presenta características atribuidas a la inteligencia emocional, siendo esenciales en su influencia en el desarrollo de nuestras habilidades sociales. De hecho, Fonseca (2015) solo tardaría dos años en señalar elementos como la baja autoestima, el rendimiento o el fracaso escolar a la ecuación. Hernández et al (2021) se muestran de acuerdo con las necesidades emocionales y sociales específicas que poseen estos alumnos, y, advierten sobre el apoyo que necesitan como reto y característica fundamental para su completo desarrollo. Por último, destacar Özdoğan y Akgül (2023), que añaden la impulsividad y la satisfacción de logro o fracaso.

De esta manera, tras una breve investigación se detectó con 12 características son comunes en los autores citados y del cual ofrecemos una pequeña síntesis siendo:

1. Rapidez en su aprendizaje y gran capacidad para la retención de contenidos.
2. Lectores precoces, decodificación de letras y números.
3. La relación entre conceptos y realidad es mucho más fluida ya que manejan una gran cantidad de información y datos.

4. Dominio del lenguaje, vocabulario preciso, expresión avanzada y variada. Lenguaje enriquecido.
5. Destreza superior en resolución de problemas. Pensamiento divergente y múltiples y diversas estrategias.
6. Comprensión de ideas abstractas.
7. Capacidad de concentración elevada.
8. Comportamiento creativo.
9. Curiosidad, extensa gama de intereses y preguntas. Capacidad de asombro.
10. Flexibles, abiertos, perfeccionistas y empáticos. Alta sensibilidad.
11. Desarrollo precoz psico-motriz.
12. Memoria a largo plazo. Eficaces en su rendimiento.

Además de las características comentadas anteriormente, se debe hacer referencia a las motivaciones e intereses, así como al ámbito social y emocional que rodea y forma parte del alumno. Diversos autores indican la presencia de dichos aspectos emocionales y sociales, Dabrowsky en 1966 (citado por Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T., 2021) explicó el término de sobre-excitabilidad, estableciendo que el alumnado de Altas Capacidades percibe los estímulos, los procesa y responde de forma más intensa que el resto. Dicha sobre-excitabilidad se expone en 5 diferentes áreas siendo: psicomotora relacionado con la impulsividad, intelectual con su alto rendimiento y necesidad de motivación intrínseca, social aludiendo al aislamiento, imaginativa apuntada a la divergencia y emocional señalando su alta complejidad.

Es así, como este alumnado se convierte en un grupo de riesgo al cual debemos prestar una mayor atención, analizando sus necesidades psicopedagógicas y dando una respuesta educativa acorde. Por ende, el profesor debe poseer unos conocimientos teóricos y prácticos que le permitan identificar y comprender las características y necesidades únicas que posee. (Winebrenner & Brulles, 2008).

5.3 Dificultades que presenta el alumnado con Altas Capacidades

Dados los datos anteriores, podemos señalar como este alumnado presenta características únicas y distintivas las cuales pueden ser interpretadas como rasgos positivos o rasgos negativos. Diversos autores apuntan a este hecho, pero es el autor Neihart (1999) quien propone utilizar dos hipótesis para poder clasificarlas en un marco de estudio relacionado con el ámbito socioemocional, dando consigo, la

hipótesis de riesgo y la hipótesis de resiliencia. Desde este punto de vista, dichas hipótesis relatan en qué medida el ámbito social y emocional pueden proteger o perjudicar a este alumnado posicionándose en situaciones de riesgo y vulnerabilidad o de fortaleza y superación.

En este apartado, se hará alusión a las dificultades, dejando así un espacio para la explicación sobre la hipótesis de la resiliencia en el apartado Motivaciones en el alumnado con Altas Capacidades.

De esta forma, la hipótesis de riesgo planteada por Neihart (1999), propone como las propias características personales o situaciones externas al niño pueden formar parte de un factor desafiante. Coleman (2012), apoya la idea haciendo referencia a este hecho, aludiendo como el procesamiento distinto de la experiencia vivida o el tratamiento diferencial de la misma, debe ser un factor a tener en cuenta. Siguiendo esta línea, diversos autores proponen que dichas características internas son las causantes de generar problemas de desajuste social al colocarlos en una situación de mayor aislamiento. La sobreexcitabilidad y alta sensibilidad contribuyen a dicha incidencia en los problemas de salud mental, haciendo que el alumnado con altas capacidades sea mayormente susceptible y desadaptados emocionalmente. (Galluci, Middleton y Kline, 1999), (Silverman, 1993).

Otro de los factores que conforman dicha hipótesis son los factores externos, en los cuáles encontramos las relaciones familiares, relaciones con iguales y los ambientes desafiantes. Desde sus inicios, los primeros años de vida en un niño con altas capacidades son formativos y las experiencias que se den en dicho periodo impactará de por vida en su futuro (Mustard, 2009). Es así, como se explica cómo la familia juega un papel trascendental en su desarrollo, tomando un especial para su posterior influencia en aspectos como el talento, habilidades, logros, pensamiento, valores, lenguaje y afecto (Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015). De igual forma, existen múltiples estudios en los que se muestra una alta necesidad en la orientación y formación parental (Ann, 2009; Almeida, Rocha & Fonseca, 2016 tal y como menciona la autora Flores et al (2018)). En estos hechos mencionados, entran en acción diversos estudios que dan a conocer las expectativas muchas veces imperiosas de las que parten los alumnos altas capacidades desde los deseos de sus padres (Speirs Neumeister, 2022). El autor Coleman (1985) hace referencia a cómo la relación entre iguales hace una mayor presencia de estigma en la edad adolescente y cómo ello podría disrumpir o incidir directamente en el potencial del alumno. En relación, encontraríamos ambientes estresantes, desafiantes y no acordes, Chan (1988) sugirió

como este alumnado tiende a reducir su motivación en ambientes que no le generen competencia.

Por ende, debemos mencionar el crucial papel que juega la asincronía evolutiva en la calidad de vida socioemocional de nuestros alumnos. Distintos informes clínicos hacen referencia al desequilibrio de desarrollo entre las áreas cognitiva, social y afectiva de los niños y adolescentes con ACC (Silverman, 1993; Terrasier, 1992). En concreto, se alude a un acelerado desarrollo cognitivo y a un leve retraso emocional. Silverman (1993) planteó el concepto explicándolo como “estar fuera de sincronía”. El autor Terrasier (1992), quiso hacer una distinción entre asincronía interna y asincronía social. La primera, relacionada con los aspectos desfasados del propio niño siendo: capacidad intelectual frente la psicomotricidad, el razonamiento frente al lenguaje y la capacidad intelectual frente al plano afectivo. Por su parte, la asincronía social se refiere al desfase entre sus capacidades y su habilidad de respuesta frente al entorno.

Bajo esta premisa, debemos tener presente como las altas capacidades en sí no suponen un factor de riesgo per se, sino que son las altas capacidades en interacción con otros aspectos los que pueden suponerlo.

5.4 Motivaciones del alumnado con Altas Capacidades

Existe una gran variedad de investigaciones que muestran cómo el alumnado con altas capacidades que posee además un CI elevado, es propenso a tener problemas de adaptación y dificultades emocionales (Hollingworth, 1942). Medio siglo después, De Alencar (2008) corroboró tal y como Hollingworth, como el alumnado con altas capacidades presenta una menor motivación, baja autoestima y rechazo a la par de un desajuste emocional.

Uno de los principales problemas en los centros educativos es la falta de motivación en el aula por parte del alumnado con altas capacidades. Estos, son en gran parte causantes de que dichos aspectos empeoren. Es así, necesario que familias, profesores y entorno sean conscientes. Para trabajarla, se debe tener en cuenta varios aspectos: 1) El valor del logro, haciendo que actividades específicas se vuelvan en significativas y puedan alcanzar emociones de validez, admiración e identificación con su meta (Eccles y Wigfield, 1995). 2) El valor de la utilidad, establecer una relación entre tareas, objetivos y realidad (Dominguez, 1992). 3) El valor intrínseco, el propio disfrute de la actividad, sin que sea excesivamente complicada, para evitar la frustración (Deci y Ryan, 1985).

Rescatando la hipótesis de resiliencia, mencionada en el apartado anterior, y, en relación a los valores expuestos, dicha hipótesis plantea como el alumnado con altas capacidades aun cuando existan factores desafiantes y estresantes, éste es capaz de actuar acorde a las herramientas que tiene, permitiendo así, superar y sobreponerse a las adversidades. Es así, como Neihart et al. (2003) consideran estas herramientas factores protectores, pudiendo considerarse también motivaciones intrínsecas.

Tal y como se recoge en el documento "Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales", este alumnado puede mostrar una amplia gama de motivaciones e intereses (sueños, metas, actividades, logros, deportes, matemáticas, idiomas, lenguajes) pero también preocupaciones (muerte, universo, trascendencia, moral, ética, justicia, extinción de especies...). Sienten gran asombro por lo que les rodea, cuestionan la cotidianidad, la vida real, tienden aprender cosas nuevas y su motivación intrínseca suele ser elevada (Aretxaga, 2013). Hernández y Prieto (2002) ya planteaban años atrás como la motivación es una potencia que impulsa a actuar y perseguir metas. Desde este punto, es nuestra responsabilidad poder entregar situaciones que la generen. Teniendo en cuenta lo anterior, (De Souza, 2012) es importante que las respuestas educativas brinden al alumnado con altas capacidades una intervención flexible y adaptada a su funcionamiento (cognitivo, social y emocional), a sus intereses (motivaciones) y a sus capacidades (intelecto).

5.5 Ámbito socioemocional

Independientemente de la raza, sexo, edad, cultura, religión, capacidad, etc., todas las personas, necesitan que su desarrollo mantenga cierto equilibrio en aspectos como el intelecto, su físico, el ámbito social y el ámbito emocional. Se parte de la base de cómo en la psicología se ha tratado de diferenciar entre inteligencia y emociones pero diversos estudios Sternberg (1999), H. Gardner (2005), Damasio (2005), subrayan la importante influencia del componente emocional en el desarrollo cognitivo, no sólo teniendo una conexión innegable, sino además trayendo consigo consecuencias en nuestros actos y conducta.

Concretamente, las habilidades sociales comprenden una gran variedad de conductas que implican a su entorno, dentro de un contexto, este está cargado de emociones, deseos, opiniones y derechos. En el ámbito educativo, estas habilidades relacionan la conducta con la interacción con los demás. De esta manera, se potencian relaciones, objetivos, logros personales y personalidad, siendo además influidos por otros factores físicos, cognitivos y emocionales (Calvo y López, 2010). Cuando estas habilidades

sociales se emplean de una manera eficaz, éstas pueden actuar como medida preventiva a los factores de riesgo y dificultades anteriormente mencionados. Así pues, el alumnado se vuelve capaz de cultivar vínculos positivos y significativos con sus iguales, profesorado y familiares (Zeidner y Matthews 2017).

Teniendo esto en cuenta, es necesario mencionar Alonso Hervada (2021) que pone especial atención al desarrollo del ámbito socioemocional mediante el asertividad, la inteligencia emocional, la comunicación, la autoestima y el autoconcepto.

Mediante el asertividad se pretende dar una respuesta efectiva de nuestras emociones, pensamientos, derechos y opiniones sin recurrir a la violencia, la represión o el castigo. Miranda y Vega (2021) afirman que la persona asertiva necesita aceptar y valorar a uno mismo y a los demás, pero mantenerse firme en opiniones y encontrando momentos y el lenguaje apropiado para lo que se necesita decir. Aguilar (1993) utiliza el término “conducta afirmativa” para hacer alusión a la “conducta asertiva”, la cual define como la habilidad que nos permite expresar nuestros sentimientos, creencias y opiniones con sinceridad, pero buscando el respeto y haciendo hincapié en la oportunidad. Como se puede observar, este concepto se ha ido redefiniendo, pero al mismo tiempo mantiene términos como el respeto, la expresión y la adecuación.

La inteligencia ha sido definida desde los aspectos cognitivos más comunes como la memoria y la capacidad, así como el razonamiento. Sin embargo, Edward L. Thorndike, en 1920, fue pionero en hacer uso del término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Por su parte, Wayne Payne (1985), usó el término inteligencia emocional en su tesis doctoral “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional”. A pesar de esto, las emociones en el mundo cognitivo no alcanzaron especial relevancia hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman en 1995, *Inteligencia emocional*.

Refiriéndonos al alumnado con altas capacidades, debemos prestar especial atención, dentro de su inteligencia emocional a su alta sensibilidad, pues poseen una comprensión más trascendental de su entorno y los hace propensos a la sobrecarga sensorial y emocional (Lovecky, 2009). El miedo al fracaso, por su parte, puede ser un gran motivador o generador de estrés y ansiedad (Silverman, 2005). A su sobreexcitabilidad, pues las intensidades sensoriales, intelectuales y emocionales son superiores y requieren estrategias de regulación emocional (Piechowski, 2008).

Siguiendo a Alonso Hervada (2021) en su desarrollo por el ámbito socioemocional, el liderazgo y comunicación forman un componente fundamental que nos permite

conectarnos y compartir entre las personas. Según Garay Madariaga (2010), toda comunicación lleva consigo un componente cognitivo y otro emocional, de esta manera, un líder debe ser capaz de equilibrar y ajustar la gestión propia de sus emociones para poder escuchar, organizar y guiar a su equipo.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), forman un ejemplo de 17 metas globales que buscan garantizar y fusionar un futuro sostenible en el que se complemente este tipo de simbiosis entre los componentes sociales, emocionales, intelectuales e integrales de la persona (Sáenz, 2021). Específicamente, el ODS 4 se centra en favorecer una educación de calidad donde todos tengan cabida.

Concluyendo con los conceptos aportados por Hervada, en la revisión teórica realizada por Nerea Cazalla Luna y David Molero López (2013), se define el autoconcepto como el conocimiento y las creencias que la persona tiene sobre sí mismo en todas sus dimensiones y aspectos. Esto requiere de una descripción objetiva y técnica sobre uno mismo. Por su parte, la autoestima, implica una valoración, ya sea positiva o negativa, de esa misma descripción. Cabe destacar, que en la autodescripción y la selección de atributos implican aspectos emocionales y valorativos (González Martínez, 1999).

5.6 Alumnado con Altas capacidades y su relación con el ámbito socioemocional.

Las habilidades socioemocionales son influyentes directas en el bienestar psicológico, el impacto en la autoestima, el desarrollo de la inteligencia emocional y crucial en la toma de decisiones, así como la propia autorregulación. Estas habilidades permiten que el alumnado con altas capacidades pueda desenvolverse eficazmente dentro de un contexto y mantener un equilibrio entre las relaciones familiar, personal, académico y laboral (Sierra, 2016). El periodo de la niñez y la adolescencia representan tiempos cruciales donde la evidencia científica apoya que son el momento idóneo para poder adquirir y perfeccionar dichas habilidades (Hopps & Greenwood, 1985; Lacunza y de González, 2011; Meyer, 2024).

Siguiendo esta línea, autores como Sternberg (1999), H. Gardner (2005), Damasio (2005), entre otros, señalan la relevancia e influencia que dichas habilidades poseen en nuestro desarrollo, planificación, razonamiento, comportamiento y organización. Por su parte, H. Gardner (2005) en su teoría de las Inteligencias Múltiples, concreta dos inteligencias, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. La inteligencia

interpersonal, se refiere a la capacidad que poseemos las personas para entender, empatizar y relacionarnos con los demás a través del conocimiento y percepción de las emociones del otro. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal, es la capacidad para poder auto entenderse, en la capacidad del autodescubrimiento de lo que la persona en sí misma representa, teniendo en cuenta sus actuaciones, misiones, reacciones y sentimientos en la vida.

Sternberg (1999), opina que la inteligencia sólo llega a ser exitosa si se tiene en cuenta variables del tipo emocional como lo son establecer relaciones sanas, aprendizaje de grupo y el autoconocimiento objetivo. En esta misma línea, (Castelló y Martínez, 1999) añaden que dichas variables son agentes moldeadores del ámbito cognitivo.

En este sentido, Dabrowski (1964; citado en Prieto et al., 2008) desarrolló la *Teoría de la Desintegración Positiva* en la que señala cómo los alumnos con altas capacidades son propensos a ser vulnerables emocionalmente.

Gran parte de estudios señalan la especial conexión y relación entre las dificultades socioemocionales y la alta capacidad. Pese a ello, el volumen de dichos estudios es aún limitado (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021, pp. 69).

6. Desarrollo de la propuesta

6.1 Objetivos

En este apartado se recogen los objetivos de la propuesta de intervención. De esta manera, se menciona el objetivo general y los ocho objetivos específicos. En este caso, son más operativos y concretos en relación a la propuesta y la línea de trabajo a seguir. Los objetivos que se exponen se encuentran en sentido y coherencia con lo expuesto anteriormente, de acuerdo con la normativa vigente y en relación con los aspectos mencionados en los apartados del marco teórico y la justificación. Cabe mencionar, que los objetivos específicos están divididos en cinco bloques; intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado del ánimo, los cuales están basados en el Modelo Socioemocional de Bar-On (1997) y toman también de referencia posterior Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales propuesto por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007).

Es así, como se plantea como objetivo general de la presente propuesta de intervención:

- Mejorar el ámbito socioemocional en alumnos con altas capacidades de 8 a 12 años.

Partiendo de este objetivo general, se desarrollan los siguientes ocho objetivos específicos para la propuesta:

Bloque 1 Intrapersonal

- Potenciar el autoconocimiento desarrollando estrategias donde se revalorice la autoestima y autoimagen, sabiendo cuáles son mis fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- Analizar el comportamiento en función del ambiente, el cual implica la autodirección, el control y la autorregulación de pensamientos, sentimientos y emociones internas.

Bloque 2 Interpersonal

- Promover la colaboración y el trabajo en grupo proponiendo actividades en las que el alumnado acerque sus posturas.
- Aplicar diversos estilos de comunicación donde primen el asertividad, la honestidad y la empatía.

Bloque 3 Adaptabilidad

- Practicar la adecuada toma de decisiones donde el alumno pueda flexibilizarse y adaptarse de manera favorable a situaciones concretas.

Bloque 4 Gestión del estrés

- Aplicar estrategias de mindfulness en situaciones que generen estrés, frustración y confusión.
- Dirigir la sobreexcitabilidad y la impulsividad hacia momentos de reflexión, calma y resolución de conflictos.

Bloque 5 Estado de ánimo

- Identificar las emociones con el fin de comprenderlas y guiarlas en situaciones cotidianas.

6.2 Contextualización y destinatarios

6.2.1 Contextualización

Acorde con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, el sistema educativo de Canarias comprende sus enseñanzas en el título II de ley mencionada, de los cuales, centros y servicios educativos sean los destinatarios de las enseñanzas, la titularidad del centro o su sistema de financiación, son regulados.

Las características únicas, sus principios rectores y objetivos específicos, son definidos y orientados al ordenamiento del sistema educativo canario. Se conforma, de esta manera, el modelo educativo de Canarias. Por su parte, todos sus componentes se ordenan de un modo singular para respetar las particularidades del archipiélago y lograr que las diferentes enseñanzas puedan alcanzar sus objetivos, contribuyendo así, a que el alumnado alcance su mayor potencial y mejore sus competencias.

Es importante mencionar los órganos consultivos y de participación, el Consejo Escolar de Canarias y el Consejo Canario de Formación Profesional, pues tienen asignadas funciones relacionadas con la Educación Canaria y han sido regulados en las distintas leyes de la comunidad.

No podemos olvidar, la Consejería de Canarias, una parte del Gobierno Canario que se encarga de gestionar las diferentes áreas de las administraciones públicas en las Islas Canarias. Cada Consejería, tiene diferentes responsabilidades como la economía, la educación, el turismo y el medioambiente, entre otras.

Bajo este preámbulo, contextualizamos nuestro centro escolar, en Lanzarote, una de las ocho islas del archipiélago canario (España), situada en el océano Atlántico. Es la isla más oriental y septentrional, no supera los 800 kilómetros cuadrados y se destaca por ser declarada parte de la Reserva de la Biosfera por la UNESCO en 1993. El centro escolar se encuentra situado en el municipio de Yaiza, concretamente, en el pueblo de Playa Blanca, del cual el centro recibe su mismo nombre.

C.E.I.P. Playa Blanca, es un centro de carácter público y ordinario, tal y como se recoge en su PGA 2022-2023 cuenta con 578 alumnos, 187 en Educación Infantil y 391 en Educación Primaria. Su alumnado está distribuido en 27 grupos, y a su vez, es dividido en 3 por cada nivel. Por tanto, nos encontramos ante un colegio de línea 3. Para la atención educativa hacia su alumnado, el centro cuenta con 50 maestros y

maestras, dispone de un servicio de orientación a tiempo completo, una maestra de Audición y Lenguaje y un maestro de Pedagogía Terapéutica.

El centro cuenta con comedor escolar, transporte escolar, desayuno, servicio de recogida temprana y acogida tardía. Su web ha sido actualizada recientemente, debido a que no contaban con una web disponible y accesible a padres y profesorado. En el curso escolar 2019/2020 se aprobó la utilización de un uniforme común e identificativo siendo el azul marino y el blanco sus colores elegidos. Simbolizan el océano atlántico y su tradición pesquera y marina con el blanco de la sal.

El centro participa con la Consejería de Educación en programas como Plan de Frutas y Hortalizas, Red-Educativa Innova Canarias, Proyecto de Igualdad, Modelo de Convivencia Positiva, MEDUSA (integración de las TIC en los centros), Plan PROA (programa de orientación, avance y enriquecimiento educativo) +, Proyecto AICLE (para el Aprendizaje Integrado de Contenidos de las Lenguas Extranjeras) e implementación de la figura coordinadora del bienestar del alumnado, entre otros.

Se destaca su reciente integración en el “Proyecto de Inclusión para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista “ y “Pilotaje de Audición y Lenguaje”, teniendo maestros específicos de PT y AL a la disposición del alumnado.

6.2.2 Destinatarios

La siguiente propuesta del plan de intervención para la mejora del ámbito socioemocional está diseñada para el alumnado de Educación Primaria con Altas Capacidades con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Es crucial entender cómo esta intervención no solo está dirigida a estudiantes, sino que también se extiende a sus familias, incluyendo actividades específicas en las que se asegura su participación y compromiso para atender las necesidades únicas que acontecen.

Las familias mantienen una relación abierta y comunicación activa con el centro, estando interesados en las metodologías que se emplean, los programas educativos que se trabajan y atienden plenamente al progreso académico de sus hijos. Las familias del alumnado NEAE cooperan de forma asidua con el centro, de manera que tienen un seguimiento detallado del avance y progreso que sucede. Con la finalidad de trabajar aspectos emocionales y sociales en los que presenten mayor dificultad, el siguiente programa responde al criterio principal de selección, en los cuales, el alumnado identificado como Altas Capacidades, ha obtenido puntuaciones en los cuales se conforma el grupo, ACNEAE.

Tal y como se expuso anteriormente, el colegio C.E.I.P. Playa Blanca es un colegio público, ordinario y de línea 3, lo cual nos lleva a intervenir específicamente en 9 grupos de la Etapa de Educación Primaria. Cada aula de Educación Primaria está formada por entre 25 y 30 alumnos y alumnas, siendo apoyados por un total de 16 profesores, de los cuales 7 poseen formación en psicología, pedagogía y psicopedagogía.

La propuesta de intervención va a destinarse, concretamente, a 14 alumnos que presentan un diagnóstico por altas capacidades intelectuales. No obstante, podrán ser incluidos en la misma aquel alumnado en el se detecte indicios que sean susceptibles de requerir una evaluación sociopsicopedagógica y que como resultado se obtenga dicho diagnóstico. Se valora la posibilidad de que los profesores puedan incluir dicha propuesta de programa de intervención en clase, ya que se considera la relevancia, el impacto y la practicidad que pueden suponer en relación con sus iguales y el entorno que los rodea.

Atendiendo a los 4 estilos de aprendizaje (Keefe, 1988), este alumnado da como resultado rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que corresponden a un aprendizaje activo y pragmático. Esto explica cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje siendo arriesgados, espontáneos, eficaces, realistas y experimentadores. Entre sus características comunes encontramos un elevado CI, aptitudes cognitivas divergentes, comprensión de ideas abstractas, habilidad comunicativa, alta capacidad en resolución de problemas, gestión perceptual, memorística y espacial. En el ámbito académico, son alumnos destacados, emplean estructuras lingüísticas complejas, son perfeccionistas y tienen gran sentido de la autocrítica. Sin embargo, en el ámbito social se muestran selectivos con sus iguales, solitarios en actividades grupales e impacientes ante las respuestas. Se muestran competitivos y reservados al compartir, muestran intereses muy específicos y poca motivación intrínseca si no hay temas que se relacionen con él/ella.

Es preciso aclarar que, aunque el programa está dirigido a estos alumnos, dicha intervención será analizada para atestiguar los cambios producidos y beneficios de la misma, por lo que en las sesiones podrán intervenir también el resto del alumnado.

6.2.3 Competencias y contenidos básicos

6.2.3.1 Competencias

En este apartado se describen de manera detallada las competencias a trabajar a través de las diferentes sesiones de nuestra propuesta y la explicación de los contenidos básicos de las actividades. De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se establecen 8 competencias claves, las cuales son habilidades transversales para el desarrollo integral del alumnado.

De esta forma, se redactan las siguientes competencias siendo: Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia Plurilingüe, Competencia Matemática y en Ciencia, Tecnología e Ingeniería, Competencia Digital, Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, Competencia Ciudadana, Competencia Emprendedora y Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales. Dichas competencias coinciden con los retos y desafíos del siglo XXI así como los principios y sugerencias del Consejo de la Unión Europea. Además, coinciden en tiempo con el desarrollo individual, social y formativo del alumnado siendo: la etapa de enseñanza básica.

Las competencias clave conforman un aprendizaje permanente que trasciende de contenidos adquiridos y puntuales, pues permiten y dan sostenibilidad para poder incorporar nuevas habilidades constantemente (Valle, 2021).

De este modo, se plantean las competencias seleccionadas para la presente propuesta de intervención:

Competencia en Comunicación Lingüística

Esta competencia implica la interacción, la expresión de manera coherente y adecuada de acuerdo a diferentes ámbitos, zonas, contextos, tonos y diferentes propósitos comunicativos. Implica una movilización consciente que nos permite transmitir, entender, responder, interpretar y valorar el mensaje y dan paso a un diálogo eficaz, elocuente, cívico y respetuoso.

Competencia Digital

Esta competencia implica el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la información, la interacción, la creación de contenidos y la relación con el bienestar digital, lo que supone un pensamiento crítico.

Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender

Esta competencia implica la mayor parte de nuestra propuesta de intervención, ocupando un papel esencial en nuestro trabajo académico. Esta competencia implica la capacidad del autoconocimiento, el autocuidado, la gestión del tiempo, la colaboración constructiva, el poder de la resiliencia, el dominio de adaptarse a los cambios y la convivencia ante el conflicto. Dicha competencia contribuye con el bienestar físico, social, mental y emocional

Competencia Ciudadana

Esta competencia contribuye a la implicación y participación ciudadana desde la comprensión de una vida social, cívica y ética común. Se incluyen comportamientos, acciones y pensamientos dirigidos hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Competencia Emprendedora

Esta competencia incluye desarrollar enfoques, perspectivas y puntos diferentes al nuestro el cual nos haga visualizar nuevas oportunidades, ideas y pensamientos. A través de esta competencia se desarrollan estrategias de aprendizaje, comprensión y empatía.

6.2.3.2 Contenidos

Partiendo de unos objetivos específicos y basándonos en los cinco diversos bloques en los que se divide el programa de intervención, se plantea que los contenidos sean clasificados según el ámbito socioemocional que se trabaje. De esta manera, encontramos contenidos relacionados con el aspecto intrapersonal, interpersonal, la adaptabilidad, la gestión del estrés y el estado del ánimo, basados en el Modelo Socioemocional de Bar-On (1997).

Intrapersonal

Concepto de la autoestima, autoconcepto e imagen, indicadores de la autoestima, subjetividad de las valoraciones, opiniones e ideas, expectativas positivas, conciencia de la construcción del yo, la influencia de la imagen que proyectamos, autorreflexión, motivación intrínseca, el valor de las palabras, reconocimiento de habilidades, conciencia de mi valor, entre otros.

Interpersonal

Concepto de habilidades socioemocionales, mecanismos de comunicación asertiva, escucha activa, comunicación verbal y comunicación no verbal, reconocer la

influencia de nuestro entorno y la calidad de nuestras relaciones, establecimiento de límites, toma de decisiones, posibilidad de pedir o necesitar ayuda en situaciones cotidianas, etc.

Adaptabilidad

Concepto de bienestar y felicidad subjetiva, habilidades de organización, conciencia en nuestro ritmo y flexibilidad, impulsividad y toma de decisiones consciente, reflexión entre responsabilidad y libertad, aprendizaje del error, entre otros.

Gestión del estrés

Concepto de regulación emocional, identificación de autorreguladores comunes, conocimiento de estrategias de contención, reestructuración, y resolución, respuesta conductual, cognitiva y física de la emoción, tolerancia hacia las diferencias, identificación de situaciones estresantes, etc.

Estado del ánimo

Concepto de emoción y su tipología, (ira, sorpresa, enfado, alegría), la subjetividad de la propia emoción, identificación y reconocimiento de la emoción, validación de emociones positivas y emociones negativas, vocabulario emocional, verbalización de lo que siento, componentes de la emoción, entre otros.

7. Metodología

En este apartado se explican las diferentes estrategias pedagógicas que han sido seleccionadas para llevar a cabo las sesiones de dicha propuesta. Concretamente, el siguiente plan de intervención está diseñado para el alumnado de Educación Primaria con AACC con edades comprendidas entre 8 a 12 años. Es vital entender que esta intervención se extiende a sus familias incluyendo actividades que deben compartir en casa, unificando los métodos introducidos durante la intervención con la práctica real. Esta iniciativa se implementará en la escuela pública de Playa Blanca, concretamente, en 14 alumnos que presentan un diagnóstico por altas capacidades intelectuales. No obstante, podrán ser incluidos en la misma aquel alumnado en el se detecte indicios que sean susceptibles de requerir una evaluación sociopsicopedagógica. Respecto a los profesionales que participan en el plan de intervención contamos con el orientador del colegio, la tutora representativa de la etapa escolar y un auxiliar como apoyo.

Atendiendo al cómo procedemos con la propuesta, debemos saber que para conseguir una educación inclusiva, ésta debe contar y desarrollar diferentes estrategias donde

los alumnos con altas capacidades cuenten con las herramientas necesarias para su desempeño. Para ello, se deben implementar prácticas inclusivas, lo que “Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas que proporcionen un tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrezcan oportunidades reales de aprender a todo el alumnado por igual” (Chiner Sanz, 2011, p. 95).

Algunas de las distintas metodologías inclusivas seleccionadas se apoyan en la selección de Moliner et al (2017) siendo:

Estrategias de aprendizaje cooperativo. Se define por ser una estrategia de carácter grupal, consiste en la cooperación de los integrantes de un grupo con el fin de conseguir un mismo objetivo. Existen igualdad de condiciones y valoración de todas las opiniones. A través de la propuesta, una de las estrategias elegidas para trabajar el aprendizaje cooperativo es TAI. («Team Assisted Individualization»), el grupo trabaja los mismos contenidos, pero posee distintos objetivos. Cada uno posee una responsabilidad individual aunque debe apoyar al resto con el objetivo común.

Estrategias de aprendizaje dialógico. Se define por favorecer las interacciones y mejorar las relaciones entre el alumnado. Se realiza a través del diálogo y se promueve la reflexión, lo cual resulta imprescindible para una comunicación enriquecedora y un aprendizaje significativo. A través de la propuesta, se utiliza la estrategia mediante los Grupos Interactivos. Estos grupos pretenden aumentar la participación e intercambio de ideas, los alumnos trabajan las diferentes actividades propuestas, intercambiándolas entre ellos para que todos las realicen.

Estrategias para fomentar la participación social. Dicha metodología se utiliza cuando hay alumnos de nuevo ingreso en el aula. El grupo le enseñará diversas pautas de las tareas, ayuda a su compañero con el ámbito diario de trabajo y se distinguen algunas que forman parte de nuestra propuesta como lo son Comisiones de Apoyo (comisiones de compañeros en el aula que se van uniendo por turnos distintos) Alumno ayudante (el grupo-clase interactúa sobre qué alumnado posee ciertas características o cualidades, que son afines y adecuadas para ayudar y acompañar).

Estrategias integrales. Esta metodología abarca diversas estrategias de modo que se atiende a la modificación de espacios, tiempos, grupos y todas ellas en sí. Algunos ejemplos de estrategias integrales utilizadas en nuestra propuesta son:

Rincones y Talleres: Se rompe con la idea de que todo el alumnado debe realizar y compartir la misma tarea. Se respetan tiempos, interacciones y modos de avance.

Enseñanza compartida: Dicha estrategia opta por dar la importancia a dos docentes en un mismo aula. Se comparte conocimiento, espacio y supone la mejora de comunicación y la acción mutua.

Por su parte, el autor Ritchhart (2011) opta por estrategias basadas en el pensamiento, donde la metodología se enfoca en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en los alumnos. Dicha metodología promueve el razonamiento, la resolución de problemas y la reflexión sobre el propio proceso de uno mismo.

Nuestra propuesta, exige una modificación en lo que a métodos se refiere. En esta línea, junto a Moliner et al, Karl M.Kapp (2012), se muestra como otro referente en la investigación y aplicación de la metodología en el ámbito de la educación. Nuestro autor explica cómo a través de la Gamificación, la metodología que utiliza elementos y dinámicas propias de los juegos para mejorar la motivación de los alumnos busca a su vez elementos de interacción, desafíos comunes y procesos de cooperación constante entre los integrantes. Como grandes beneficios, la Gamificación se muestra como una metodología atractiva y emergente.

8. Recursos, materiales e infraestructura

En este apartado se describen los recursos, materiales e infraestructura empleados para poder llevar a cabo la propuesta del programa de intervención. Entre ellos encontramos recursos materiales, recursos humanos, recursos espaciales y recursos económicos que van a ser necesarios para su adecuado desarrollo.

Respecto a los *recursos materiales*, son necesarios materiales de uso común y escolar, definiendolos como folios, lápices de colores, lápices y/o bolígrafos, cartulinas de colores, cajas de cartón, rotuladores, además de otros recursos materiales como tijeras, compás, punzón, pegamento, cuadernos, marcadores o carpetas.

Para mencionar los *recursos digitales* es ineludible nombrar dispositivos electrónicos tales como tablets, ordenadores, pizarras digitales, acceso a Internet e impresora pero no debemos olvidar páginas web, presentaciones, proyecciones y aplicaciones educativas.

En relación con los *recursos humanos*, es indispensable la colaboración del tutor/a, del orientador/a, profesores especialistas, profesor de pedagogía, psicopedagogo/a,

personal no docente, familiares y entorno cercano. Se abre la posibilidad de poder practicar cualquiera de las actividades presentadas con amigos, entornos de distensión y donde el alumnado se sienta cómodo y pueda potenciar sus habilidades socioemocionales.

Es pertinente mencionar los *recursos y materiales especializados* en el apoyo para la diversidad, teniendo en cuenta cualquier tipo de necesidad y en el que se incluye la posibilidad de añadir los recursos adicionales que sean necesarios para poder ofrecer y satisfacer una experiencia y aprendizaje en el que haya igualdad de oportunidades.

Por lo que respecta al *material de lectura* se comparten algunas recomendaciones que han inspirado la elaboración de algunas de las siguientes actividades siendo: *Una nutria amigable*, *Cuerpo y mente de montaña*, *Así es mi corazón*, *Érase un niño come palabras* y *La fiesta*, entre otros.

Por ende, los *recursos espaciales* van más allá de la clase, el colegio, las canchas deportivas o la sala de ordenadores. Creemos que es vital la puesta en práctica de dicha propuesta en la que los espacios abiertos y los actos cotidianos, sean agentes activos que nos den oportunidades del día a día en el que nuestro ámbito socioemocional sea cuestionado y evaluado en innumerables ubicaciones y situaciones. Los *recursos económicos* son cubiertos con el material y recursos que dispone y ofrece el propio colegio.

9. Sesiones de trabajo

Tabla 1

Sesión 1. Intrapersonal

Título	¡Buenos días, alegría!
Objetivos	Potenciar el autoconocimiento desarrollando estrategias donde se revalorice la autoestima y autoimagen, sabiendo cuáles son mis fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Analizar el comportamiento en función del ambiente, el cual implica la autodirección, el control y la autorregulación de pensamientos, sentimientos y emociones internas.
Competencias	Competencia personal, social y de aprender a aprender

Contenidos	<p>Concepto y validación de emociones.</p> <p>Reconocimiento de habilidades y conciencia de mi valor..</p>
Desarrollo	<p>La actividad comienza con una sesión de yoga en la que se estira, se da el “Buenos días, al Sol” y se piensa y se agradece por las cosas buenas que tenemos. Se realizará una breve exposición acerca de la rueda de las emociones. Tras ello se les hará reflexionar sobre si existen emociones buenas o malas. Se da la importancia y el espacio que ocupa cada emoción y cómo se pueden gestionar. Se enseñan fotografías que traerán de casa en las que muestran esas emociones, identificarlas y explicarlas. Después, se les hará entrega de unos lienzos a tamaño real donde tendrán que dibujar su cara con una nueva emoción y explicarán porque han decidido cambiarla o mantener la emoción, siendo siempre una elección nuestro estado de ánimo. Se crea una exposición de fotos con las nuevas emociones.</p>
Recursos personales, materiales y espacios	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Fotografías, pinturas, rotuladores,etc</p> <p>Aula y pasillo.</p>
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

Sesión 2. Intrapersonal

Título	El árbol de mi vida
---------------	---------------------

Objetivos	<p>Potenciar el autoconocimiento desarrollando estrategias donde se revalorice la autoestima y autoimagen, sabiendo cuáles son mis fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.</p> <p>Analizar el comportamiento en función del ambiente, el cual implica la autodirección, el control y la autorregulación de pensamientos, sentimientos y emociones internas.</p>
Competencias	Comunicación lingüística.
Contenidos	<p>Construcción del autoconcepto, imagen y el yo.</p> <p>Influencia del entorno, nuestra proyección y valor.</p>
Desarrollo	Se comienza la sesión con la elaboración de personajes en nuestro pequeño y más cercano árbol genealógico. En cada personaje, se le otorgará un v
Recursos personales, materiales y espaciales	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Fotografías de familiares, cartulinas, muñecos viejos, cuerdas.</p> <p>El huerto y el patio.</p>
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3. Sesión 3. *Intrapersonal.*

Título	Esta es mi autoestima
Objetivos	Potenciar el autoconocimiento desarrollando estrategias donde se revalorice la autoestima y autoimagen, sabiendo cuáles son mis fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
Competencias	<p>Comunicación lingüística.</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender.</p>

Contenidos	<p>Concepto de autoestima, autoconcepto e imagen.</p> <p>Construcción del yo.</p> <p>Influencia de la imagen que proyectamos, autorreflexión.</p>
Desarrollo	<p>La actividad comienza con una caja en cada mesa del alumno. La podrán tocar, oler, coger y hasta zarandear para intentar adivinar que hay en su interior. A continuación, se le indica que tendrán que decorarla, ponerle los mejores materiales, ponerle un nombre a su caja y frente a sus compañeros exponer porque es la mejor caja del mundo. A continuación, se les indica que dentro de la caja hay una foto de “la mejor persona del mundo”. La más fuerte, la más bonita y la más amable. Al finalizar la decoración, el nombramiento y la exposición se les pide que abran la caja. Deben mirar en el interior, y, es ahí donde encontrarán un espejo. Nuestra “caja”, es única, debemos cuidarla, darle un nombre y hablar de forma positiva como si de la mejor persona se tratase. Sin olvidar, lo que pensamos repercute en cuidado, forma y estado.</p>
Recursos personales, materiales y espacios	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Caja, espejo, pegamento, tijeras, cartulinas, purpurina, plumas, etc.</p> <p>Aula.</p>
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Sesión 4. Interpersonal

Título	Soy una cebolla
---------------	-----------------

Objetivos	<p>Promover la colaboración y el trabajo en grupo proponiendo actividades en las que el alumnado acerque sus posturas.</p> <p>Aplicar diversos estilos de comunicación donde primen la asertividad, la honestidad y la empatía.</p>
Competencias	<p>Comunicación lingüística</p> <p>Competencia cívica</p>
Contenido	<p>Concepto de subjetividad de las valoraciones, opiniones e ideas.</p> <p>Conciencia de la construcción del yo.</p> <p>El valor de las palabras.</p>
Desarrollo	<p>La sesión comienza con la disposición de tres cebollas en cada pupitre. Se les pide a los alumnos que la definan y la muestren y que indiquen que personajes ven en la cebolla. En cada cebolla, hay una pegatina de una persona, un dragón y una liebre. A continuación, se les comunica que deberán otorgar a cada personaje como será su carácter, su lenguaje verbal, lenguaje no verbal y cómo será su comunicación. Seguidamente, se les pide a los alumnos que retiren la pegatina, quiten la primera capa de la cebolla e intercambien como prefieran los lenguajes de los personajes y sus posibles palabras. Además, deberán transformar los personajes en agresivos, pasivos y asertivos. Se finaliza como todos pueden aprender a ser asertivos, existen diferentes situaciones y que hay diversos modos de estilo personal y en el que la comunicación puede ser asertivos-pasivo o asertivos-agresivo, etc..</p>
Recursos personales, materiales y	<p>Tutor y alumnado</p> <p>Cebollas, pegatinas, rotuladores, cuadernos.</p> <p>Aula</p>

espaciales	
Duración	45 minutos. La sesión se divide en 3 momentos, los cuáles forman 3 subactividades de 15 minutos cada una.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5. *Sesión 5. Interpersonal.*

Título	Te entiendo, te quiero
Objetivos	Promover la colaboración y el trabajo en grupo proponiendo actividades en las que el alumnado acerque sus posturas. Aplicar diversos estilos de comunicación donde primen la asertividad, la honestidad y la empatía.
Competencias	Comunicación lingüística Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia ciudadana
Contenidos	Mecanismos de comunicación asertiva y escucha activa. Reconocer la influencia de nuestro entorno y la calidad de nuestras relaciones.
Desarrollo	La actividad comienza creando parejas al azar. Ya en el patio, un alumno de la pareja estará acostado mientras el otro deberá dibujar su silueta, también se hará en viceversa. Se dará unos minutos y estos deben rellenar la silueta de su compañero con palabras que muestran sus fortalezas (en el pecho), en las manos (las oportunidades que deberían o creen que deben explotar), en los pies (sus debilidades) y en la cabeza (las posibles preocupaciones). Una vez terminada la actividad, expondrán la silueta del compañero. Deberán explicarse cómo se ven, como actúan y el compañero deberá confirmar o no dichas cualidades.

	Una vez realizado, cada alumno hará un carta con mejoras para su compañero que firmarán con un “Te entiendo, te quiero”:
Recursos personales, materiales y espacios	Tutor, alumnado y posible auxiliar. Tizas, lápices y cuadernos. Patio.
Duración	50 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6. *Sesión 6. Interpersonal*

Título	Entreno mi asertividad
Objetivos	Aplicar diversos estilos de comunicación donde primen la asertividad, la honestidad y la empatía.
Competencias	Competencia ciudadana Competencia personal, social y de aprender a aprender
Contenidos	Mecanismos de comunicación asertiva. Influencia de nuestro entorno. Establecimiento de límites. Toma de decisiones, posibilidad de pedir o necesitar ayuda en situaciones cotidianas.
Desarrollo	La actividad comienza creando entre 4 y 5 grupos. A cada grupo se le dará una baraja y un juego de la Oca. Esta baraja contiene situaciones complicadas las cuales deberán resolver y elegir entre 3 opciones de respuesta. Cada respuesta tiene asociada un número con el cual poder avanzar o no en la partida.

	<p>Por ejemplo: El otro día fui a la compra y se coló una señora en el super. Me sentí muy enfadada y le respondí... A) Una grosería. B) Perdona, señora yo estaba antes que usted. Me dispongo a ponerme antes que ella. C) Perdona, si tiene prisa le puedo dar paso pero yo estaba antes. ¿Quiere pasar?</p> <p>Al finalizar el juego, los alumnos crearán una “lista de la compra” donde recogerán las palabras asertivas que han aprendido y podrán comprarlas según la puntuación obtenida en la Oca.</p>
Recursos personales, materiales y espaciales	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Baraja personalizada con las situaciones, 4 o 5 tablas de Oca, lápiz y papel.</p>
Duración	45 minutos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 7. Adaptabilidad

Título	Soy tu mejor amigo
Objetivos	Practicar la adecuada toma de decisiones donde el alumno pueda flexibilizarse y adaptarse de manera favorable a situaciones concretas.
Competencias	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Contenidos	<p>Concepto de bienestar y felicidad subjetiva.</p> <p>Toma de decisiones consciente, empatía.</p>
Desarrollo	En esta sesión, empezaremos la actividad con una sesión de meditación y relajación guiada. En ella, nos relatarán la historia en primera persona como si fuera el propio protagonista. Dicha historia, cuenta como el otro día te tocaron vivir situaciones inesperadas y en

	<p>las que te hablabas duramente, ya que te habían regalado y ese día todo había salido mal. El peor día. Seguidamente, nos cuestionamos acerca de nuestras emociones, el conflicto interior que tenemos y cómo superamos ese día. Ahora, nos volverán a contar la historia, pero esta vez, esa historia es de tu mejor amigo. El peor día le había pasado realmente a tu mejor amigo. ¿Qué le aconsejarías?, ¿cómo le hablarías?, ¿serías capaz de ayudarlo?, etc. Por parejas, cambiarán la historia del peor día a un día normal o no tan malo, al menos.</p>
Recursos personales, materiales y espaciales	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Tizas, cartulinas y rotuladores.</p> <p>Espacio al aire libre.</p>
Duración	45 minutos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Sesión 8. Adaptabilidad

Título	El otro día ...
Objetivos	Practicar la adecuada toma de decisiones donde el alumno pueda flexibilizarse y adaptarse de manera favorable a situaciones concretas.
Competencias	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Contenidos	<p>Conciencia en la toma de decisiones consciente.</p> <p>Reflexión entre responsabilidad y libertad, aprendizaje del error, entre otros.</p>

Desarrollo	Se comienza la sesión con preguntas iniciales como ¿qué es el conflicto?, ¿alguna vez han tenido un conflicto en el que no hay solución posible?.. En esta sesión se les indicará que se van a convertir en “Adivinos con poderes”. Se les reparte tarjetas en las que se muestran situaciones sociales donde se observa un conflicto, deberán adivinar qué pasa, como solucionarlo y si existe solución. Esta actividad se hará por grupos, aunque los pensamientos de adivino los realizan de manera individual. El alumnado tendrá que pegar las tarjetas en un gran mural y se les dará diversos colores de gomets. Por grupos, tendrán que pegar un gomet debajo de la situación complicada si les ha pasado alguna vez. si se encuentran identificados con sus emociones y si pudieron resolver o no en aquel momento la situación. Por grupos crearán una tarjeta nueva con la posible solución.
Recursos personales, materiales y espaciales	Tutor y alumnado. Colores, cartulinas, gomets. Aula.
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 9. Gestión del estrés

Título	Todos a proa
---------------	--------------

Objetivos	<p>Aplicar estrategias de mindfulness en situaciones que generen estrés, frustración y confusión.</p> <p>Dirigir la sobreexcitabilidad y la impulsividad hacia momentos de reflexión, calma y resolución de conflictos.</p>
Competencias	<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>
Contenidos	<p>Concepto de regulación emocional</p> <p>Identificación de autorreguladores.</p> <p>Conocimiento de estrategias de contención, reestructuración, y resolución, respuesta conductual, cognitiva y física de la emoción.</p>
Desarrollo	<p>Se comienza la sesión con el fragmento del cuento de Pinocho y se presenta al personaje Pepito Grillo. En el cuento, este personaje simboliza la conciencia, los pensamientos fríos y el sentido común. Se presenta a los alumnos distintas situaciones que les lleven a ese “extremo” donde estallan y no controlan su estrés o frustración y se les hará crear respuestas como si de Pepito Grillo se tratase. Además, se les explicará la técnica del semáforo (para, piensa y actúa), donde podrán calificar y repensar esas situaciones a través de colores y niveles. En el color naranja, cada uno deberá escribir qué estrategias piensan que pueden ser las más eficaces para el manejo de su enfado. Para finalizar se mostrarán diversas técnicas de relajación en caso de que haya situaciones que los lleven a un nivel rojo de enfado. Por ejemplo respiración, sesiones de meditación y autogenación muscular progresiva.</p>
Recursos personales, materiales y	<p>Tutor y alumnado.</p> <p>Cuento de Pinocho, cuadernos, lápices, cartulinas de colores, etc.</p> <p>Espacio tranquilo y abierto.</p>

espaciales	
Duración	50 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 10. Gestión del estrés

Título	Cuidate para crecer
Objetivos	Identificar las emociones con el fin de comprenderlas y guiarlas en situaciones cotidianas. Aplicar estrategias de mindfulness en situaciones que generen estrés, frustración y confusión,
Competencias	Competencia lingüística. Competencia digital. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
Contenidos	Concepto de regulación emocional. Identificación de situaciones estresantes.
Desarrollo	La actividad comienza con algunas preguntas que inducen al debate sobre las situaciones que nos crean estrés, desapego, frustración y preocupación entre otras. Introducimos conceptos como la regulación emocional. A continuación, se dará a cada alumno dos semillas las cuales deben plantar y cuidar. Las plantas se llevarán a casa y tendrán como labor hablar una de ellas al menos unos minutos al día. Deberán recoger en su Diario y álbum de planta, durante 30 días, que pasa con ambas plantas. Al principio, no sabrán qué decirle a la planta o cómo tratarla, pero poco a poco reconocerán el valor de las palabras, mientras una germina y la otra no. Se darán avances en las clases y qué momentos de preocupación y frustración han lidiado con ellos mientras cuidan de ella. El autocuidado y manejo de emociones

	<p>requiere paciencia, autoconocimiento y es un proceso largo. Deberán identificar esas situaciones de estrés y permitirse dar posibles reguladores ante estas. Se otorgará a cada alumno una hoja con los posibles reguladores.</p>
<p>Recursos personales, materiales y espaciales</p>	<p>Tutor y alumnos.</p> <p>Semillas, macetas, abono, pala, lápiz, cuaderno.</p> <p>Espacio de aula o huerto según disponibilidad.</p>
<p>Duración</p>	<p>45 minutos</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11

Sesión 11. Estado de ánimo

<p>Título</p>	<p>Cuando nadie me ve</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Identificar las emociones con el fin de comprenderlas y guiarlas en situaciones cotidianas.</p>
<p>Competencias</p>	<p>Comunicación lingüística</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Concepto de emoción y su tipología, (ira, sorpresa, enfado, alegría), la subjetividad de la propia emoción)</p> <p>Identificación y reconocimiento de la emoción</p> <p>Vocabulario emocional.</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>En esta sesión se pretende que los alumnos puedan expresar bajo 5 preguntas cómo se sienten cuando nadie los ve. Se tendrán que dibujar, asociar a un color, qué emociones sienten</p>

	cuando están solos y si existe algún tipo de monstruo o miedo que les acompaña. Seguidamente, con barro, se esculpe el monstruo que les acompaña “ cuando nadie les ve”: Con afirmaciones positivas, rompen y tiran el monstruo. con los pedazos se crea un nuevo “monstruo” en este caso. Un monstruo amigo.
Recursos personales, materiales y espaciales	Tutor y alumnado Cartulinas, rotuladores, lápices, folio, barro etc. Aula
Recursos espaciales	
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12

Sesión 12. Estado de ánimo

Título	¡Sin miedo!
Objetivos	Identificar las emociones con el fin de comprenderlas y guiarlas en situaciones cotidianas.
Competencias	Competencia lingüística. Competencia emprendedora.
Contenidos	Concepto de emoción y su tipología, (ira, sorpresa, enfado, alegría), la subjetividad de la propia emoción, identificación y reconocimiento de situaciones de conflicto, validación de emociones positivas y emociones negativas, vocabulario asertivo, verbalización de lo que siento, componentes de la frustración, entre otros.

Desarrollo	Para el inicio de esta sesión, se proporciona una plantilla de tamaño grande en la que tendrán que dibujar un personaje, escribir una palabra, situación o color. Tendrán que colorear y armar su dado. A continuación se unirán con otro grupo y tendrán dos dados. Tendrán que tirarlo y armar una historia. A raíz de esa historia y situaciones, tendrán que aplicar lo aprendido introduciendo conceptos, estrategias de autorregulación, palabras asertivas y emociones que pueden experimentar conforme cuentan la historia. Al finalizar, deberán escribir la historia y exponerla en clase. Se da un gran aplauso y se cierra la sesión.
Recursos personales, materiales y espaciales	Tutor y alumnado. Cartulinas, rotuladores, plantillas de dado, etc. Aula.
Duración	45 minutos.

Nota. Elaboración propia.

10. Temporalización/cronograma

Para garantizar la correcta implementación del programa de intervención, se han diseñado tres tablas que recogen los momentos de coordinación interna, coordinación externa y temporalización donde se muestra la secuenciación de actividades. El programa de intervención para la mejora del ámbito socioemocional abarca actuaciones desde el yo interno, el yo como alumno, las familias, el entorno y situaciones rutinarias que ocurren en el día a día.

Tabla 13

Coordinaciones internas

Reunión	Temporalización	Objetivos
Reunión con los tutores de 4º,5º y 6º de Educación Primaria	Reunión inicial Reunión durante el curso Bajo demanda Reunión final	<ul style="list-style-type: none"> ● Exponer programa de intervención ● Valorar sesiones destinadas al crecimiento y apreciar el proceso. ● Organizar las necesarias coordinaciones e implementación en las programaciones diarias. ● Evaluar el programa. ● Plantear propuestas de mejora.
Reuniones con la Comisión de Coordinación Pedagógica	Quincenal	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar el programa y las actividades. ● Valorar su realización y cumplimiento.
Reuniones con el Comité de Convivencia	Quincenal	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar necesidades planteadas. ● Relacionar actividades con las normas de convivencia escolar.
Reuniones individuales con tutores y profesorado especialista	Bajo demanda y necesidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Exponer casos concretos y determinar su respuesta personalizada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14

Coordinaciones externas

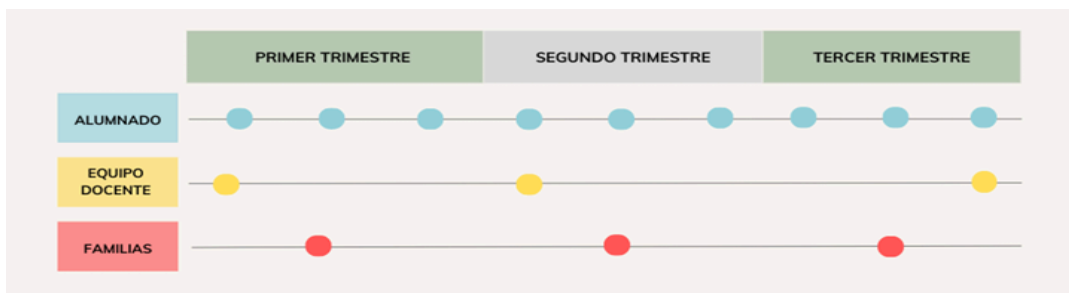
Reunión	Temporalización	Objetivos
Reuniones de formación, asesoramiento, participación e implicación con las familias	Reunión por trimestre como parte del programa. Bajo demanda y participación de la familia.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a las familias del progreso y avance de sus hijos. • Formar a las familias para cubrir las necesidades particulares de cada caso.
Reuniones con profesionales externos	Bajo demanda de las actividades propuestas en las sesiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer alternativas a las dinámicas expuestas saliendo de la zona de confort.

Nota. Elaboración propia.

El programa de intervención para la mejora del ámbito socioemocional abarca 12 sesiones, las cuales son divididas en 4 por trimestre, siendo 1 de ellas destinada a su evaluación e implicación de las familias. A continuación, se presentan las secuación y temporalización de actividades propuestas. Se destaca, como para plantear, crear y diseñar dichas actividades se ha tomado como referencia el Modelo Socioemocional de Bar-On (1997) y el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales propuesto por el GROU (Bisquerra y Pérez, 2007). Además, se introducen conceptos clave de la Psicología Positiva como lo son las fortalezas (Sánchez et al., 2016).

Tabla 15

Secuencia de actividades y temporalización de sesiones propuestas



Nota. Elaboración propia.

Tabla 16

Cronograma y temporalización de las sesiones propuestas para el programa de intervención socioemocional

Bloque Socioemocional	Actividades	Temporalización											
		1º Trimestre				2º Trimestre				3º Trimestre			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Intrapersonal	¡Buenos días, alegría!												
	El árbol de mi vida												
	Esta es mi autoestima												
Interpersonal	Soy una cebolla												
	Te entiendo, te quiero												
	Entreno mi asertividad												
Adaptabilidad	Soy tu mejor amigo												
	El otro día..												
Gestión del estrés	¡Todos a proa!												
	Cuidate para crecer												
Estado de ánimo	Cuando nadie me ve												
	¡Sin miedo!												
Seguimiento													
Evaluación													

Nota. Elaboración propia.

11. Evaluación

La evaluación de esta propuesta de programa de intervención está dirigida a los alumnos identificados con AA.CC. La evaluación se explica y divide en tres momentos temporales teniendo así: evaluación inicial , evaluación intermedia y evaluación final. En la medida de lo posible se han seleccionado instrumentos estandarizados para la evaluación de las variables. Se complementa, además con hojas de registro y rúbricas de satisfacción.

Evaluación inicial: El método que hemos seleccionado para poder evaluar el impacto de nuestra propuesta consiste en un pre-test y post test. Este se lleva a cabo para evaluar el impacto del programa en los alumnos con altas capacidades. El objetivo principal se encuentra en conocer a los alumnos hasta saber y medir el punto del que se parte, y así, poder realizar una intervención correcta y adecuada a ellos. Además, se complementará con observaciones y anotaciones previas de los tutores en cuestión. Para esta evaluación, aplicaremos al inicio y en la finalización de la propuesta el Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV. Este instrumento se encuentra dirigido a niños con edades comprendidas entre los 7 y 18 años, puede administrarse de manera individual o colectiva y tiene una duración de entre 20 y 25 minutos. Entre sus características más específicas se encuentran sus cuatro puntos de medida que van de un “nunca” a un “siempre”. Las escalas que lo componen se encuentran estrechamente ligadas a nuestros objetivos siendo: la inteligencia emocional entre otras las principales protagonistas además de competencias interpersonales, intrapersonales, adaptabilidad y manejo del estrés o el estado de ánimo, entre otras. Por otro lado, las familias forman parte de nuestra evaluación, ya que a través de ellos evaluaremos el nivel de satisfacción, el grado de logro alcanzado con sus hijos y el progreso de la regulación emocional actual en sus hijos. (Anexo).

Evaluación intermedia: Esta evaluación se refiere a la evaluación continua que se va a ir haciendo y dando durante todas las sesiones. En ella, se valorará las actividades que se han realizado, los inconvenientes surgidos y los problemas planteados así como las dinámicas que han sido acogidas con mayor motivación. Ésta consiste en una hoja de registro, durante el periodo de intervención. Por un lado, encontramos la hoja de registro del tutor que imparte las sesiones de trabajo (Anexo) y , por otro lado, se encuentra la hoja de registro para los alumnos. En esta última, se añade una

pregunta de carácter abierto de no obligatoriedad en la que comentan qué han aprendido o si serían capaces de aplicarlo con amigos, familiares o en su vida diaria.

Evaluación final: Por último, se emplearán nuevamente los cuestionarios de la evaluación inicial y así poder comparar posibles cambios. Estos dos cuestionarios son el Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i: YV y el Cuestionario de Satisfacción para Padres: Anexo. De esta manera, se evalúan el alcance del logro y el grado de satisfacción. Se destaca como con la evaluación de los alumnos, se observará si se ha conseguido el desempeño que se pretendía obtener con la propuesta mejorando así su ámbito emocional. Para poder valorar de manera adecuada estos cambios, se adjunta una rúbrica de evaluación del progreso en el Anexo.

12. Atención a la diversidad

En este apartado explicaremos cómo se recogen las medidas de atención a la diversidad de acuerdo con la normativa legal vigente y, además, propondremos unos ejemplos de medidas para atender a la posible diversidad que se presente en el aula, independientemente de los alumnos y las propias características a los que va dirigida la propuesta.

Las medidas que atienden a las necesidades educativas derivadas de la alta capacidad se entienden como las estrategias y prácticas aplicadas en el ámbito educativo que pretenden brindar una educación adecuada y desafiante a estos alumnos. Con estas medidas, se busca proporcionar un entorno de aprendizaje significativo y enriquecedor, donde se adapten materiales, acceso, tiempo y criterios de evaluación para hacerlo posible. La recopilación de todas estas medidas, programaciones y planes del centro son recogidas en el PADIE y en el PEC (Pérez, 2011).

El marco legislativo actual, recoge algunas secciones con procedimientos y criterios de actuación pero presenta ciertas lagunas en relación a este alumnado. Pese a existir una normativa estatal para su detección e intervención, la normativa es diferente a nivel autonómico, lo cual cada Administración Educativa puede determinar y detallar cuáles concretar. Asimismo, cada centro cuenta con el desarrollo propio de las estrategias a implementar. Se hace énfasis así, en una de las deficiencias que el presente sistema educativo presenta pudiendo en ocasiones no garantizar la equidad en este colectivo (Quintero et al, 2021).

En este sentido, se considera de suma importancia conocer los modelos teóricos y las nuevas investigaciones que proporcionan métodos, actualizaciones y procedimientos los cuales deben extenderse a todos los contextos de la persona con altas capacidades, para que, de este modo, se puedan implantar culturas, políticas y prácticas educativas que se trabajen en beneficio de la toma de medidas legales, organizativas, humanas, materiales y especiales que puedan precisar (Arocas et al, 2021).

Por su parte, el plan de atención a la diversidad es el documento que recoge todas las medidas de intervención desarrolladas por los centros. Este documento se actualiza anualmente y en él, se incorporan nuevas medidas o se modifican las ya existentes. De esta manera, se incluyen las programaciones de todas las medidas, así como la documentación relacionada en la resolución que dicte la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Específicamente, para poder desarrollar nuestra propuesta, la orden que regula las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Canarias, es la Orden de 7 de junio de 2007. Por ella, se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica (BOC n.º 124, de 21 de junio de 2007).

Entre las medidas que figuran en tal orden se hace referencia a los agrupamientos flexibles, el apoyo, los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en otros ámbitos y otros programas de tratamiento personalizado, pudiéndose incluir programas de enriquecimiento curricular para alumnado de aprendizaje rápido o de altas capacidades intelectuales.

En esta línea, Renzulli (1997), apunta que estos programas buscan ofrecer experiencias educativas que se extienden más allá del currículo regular, brindando oportunidades en las que se desarrolle su potencial intelectual de manera significativa.

También, se hace referencia a uno de los enfoques comunes en la atención a las altas capacidades intelectuales. Se presenta así, la ampliación. La ampliación implica una adaptación curricular individual de carácter extraordinario. De esta forma, se propone el avance de contenidos pudiendo aumentar la información y elevar el nivel de complejidad. En este caso, se busca profundizar y establecer relaciones entre conceptos.

Otra medida importante es la aceleración curricular. Dicha medida implica permitir que los alumnos avancen no sólo en contenido curricular, sino también pudiendo realizar

cursos superiores, brindándoles la oportunidad de aprender y participar en cursos superiores. Por último, otra de las medidas comunes en la atención de estos alumnos es la implementación de programas de enriquecimiento curricular.

Bajo esta premisa, la propuesta de intervención sugerida no sólo comparte cohesión y coherencia con los objetivos, contenidos y competencias a desarrollar propuestas para la mejora del ámbito socioemocional en los alumnos con altas capacidades, sino que, además, se proponen ejemplos de medidas para atender a la posibilidad de otras formas de diversidad que se presente en el aula. Cabe mencionar que éstos a su vez se encuentran en concordancia con los cinco bloques propuestos atender siendo intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado del ánimo. De esta forma, otras de las medidas que se ofrecen son: adaptabilidad de tiempos, flexibilización de grupos, intercambio en el orden de las actividades, ampliación de términos y conceptos, gestión del tiempo, variedad de materiales, proponer subactividades, invitación de otras clases, entre otros.

13. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era crear y diseñar una propuesta de un programa de intervención dirigido a alumnos con altas capacidades en edades comprendidas entre los 8 y 12 años para la mejora del ámbito socioemocional. Con el fin de promocionar el bienestar emocional, las habilidades sociales y la interacción con su entorno, se presentaron 12 sesiones en las que alumnado, equipo docente y familias fueran partícipes y agentes del propio cambio.

Se considera que tanto en el proceso de creación como de desarrollo se han tenido en cuenta las diversas opiniones, ideas y conceptos de autores en las que hemos basado nuestra búsqueda de datos, información y referencias bibliográficas actualizadas. De esta manera, la propuesta del programa de intervención, se fundamenta, se organiza y se desarrolla de manera coherente con los contenidos y competencias adquiridas en el Máster, uniendo de por sí, teoría y práctica en un programa personalizado y adaptado. Haciendo alusión al programa en cuestión, se valora como los objetivos planteados han sido respondidos. Por una parte, las sesiones han sido implementadas de manera exitosa entre el alumnado, pues han recibido con agrado las actividades que les han retado personalmente y les ha ayudado a fomentar el autocuidado. Por otro lado, las familias son más conscientes de la importancia que la autoestima, las estrategias de autorregulación y las habilidades sociales tienen en su desempeño. Por último, el equipo de orientación y profesorado, han podido introducir metodologías activas que

logran motivar al alumnado con altas capacidades. En su desarrollo, la cohesión personal y grupal han aumentado potencialmente. El abordaje de esta propuesta gira en torno a la mejora de las habilidades socioemocionales y su relación con el entorno, por ello, la integración de los alumnos/as con altas capacidades en su grupo-clase, el diseño de estrategias que potencien su regulación y el autoconocimiento emocional así como las habilidades parentales han proporcionado un ambiente enriquecedor para todos aquellos que han formado parte. De este modo, la implicación y motivación han sido variables que se han mostrado en continuo crecimiento. Nos gustaría concluir, con autores como Baer (2002) y Freeman (2004) que pese a su convicción en la capacidad de resiliencia de este alumnado, afirman que este tipo de programas son una ayuda extra y un método ante la complejidad cognitiva, la intensidad emocional y la alta excitabilidad. El presente Trabajo de Fin de Máster supone un acercamiento a la práctica de esta misión: la mejora socioemocional.

14. Limitaciones y futuras líneas de intervención

14. 1 Limitaciones

Las limitaciones que se hacen visibles en este plan de intervención y que no se llegan a cubrir se basan en diversos puntos siendo: el número de sesiones, su aplicabilidad en otros contextos socioculturales, la formación docente, el grado de participación, la evidencia científica y el correcto diagnóstico.

Respecto a las posibles limitaciones, se expone como el número de sesiones planteadas puede llegar a no ser suficiente para poder alcanzar los objetivos. Haciéndose necesario una mayor intervención del profesorado y añadiendo algunas de las actividades en las propias rutinas de clase para su mayor implicación. Tras el primer curso de implementación, las actividades y los talleres pueden ampliarse, orientarse y personalizarse según las necesidades. En particular, preocupa la carga que sostiene el equipo de orientación para la correcta inserción del programa así como el tiempo que requiere de coordinación. Pues, hemos de ser conscientes de la realidad educativa y las responsabilidades y cuestiones que están a su cargo. Para ello, es importante un diálogo constante y una visión compartida para el alcance de logros y objetivos.

Para referirnos a esta limitación, es indispensable mencionar el papel que ocupan las barreras, los riesgos y los valores culturales, pues la posibilidad de aplicación en otro contexto es viable y factible pero el ámbito socioemocional debe abordarse de una

manera más amplia, algo que no siempre es posible, si en ella, deciden familiares que no valoren esta perspectiva. En esta línea, Artiles et al. (2002) y Barrera Dabrio et al. (2008) mencionan como una buena identificación de este alumnado ha de contar con información exterior, proveniente de todos sus contextos, siendo indiscutible, el grado de participación de familiares indispensables en este proceso.

Bajo esta premisa, es esencial que el diagnóstico e intervención reconozcan las peculiaridades del alumnado, reforzando y potenciando sus fortalezas y manejando los déficits (Conejeros-Solar et al., 2018). De esta manera, muchos educadores reconocen que carecen de la experiencia, la capacitación y el conocimiento llevando así a este alumnado a una intervención insuficiente y desprovisto de buenas condiciones (Lynn, 2015). Se han explorado diversos estudios donde este alumnado ha perdido acceso a sus derechos educativos, lo que confirma que existen diagnósticos errados a consecuencia del propio desconocimiento profesional (Lynn, 2015).

Por último, menciona como Algaba (2021) hace alusión a la escasez de revisiones sistemáticas recientes que actualicen y condensen la información necesaria para poder explorar la existencia e identificación de características socioemocionales propias de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las que puedan intervenir y potenciarse.

14.2 Futuras líneas de intervención

Los hallazgos de esta propuesta sugieren como los programas de intervención centrados en las habilidades socioemocionales para el alumnado con altas capacidades poseen un impacto positivo en su desarrollo. Dichos programas se consideran fundamentales para dotarlos de aptitudes y también destrezas necesarias para la vida y éxito en aspectos académicos, profesionales y personales. Por su parte, Navarro (2018) menciona como ofrecer respuestas educativas mediante la planificación de proyectos de intervención y enriquecimiento dirigido, resulta ser una propuesta más que eficaz para el alumnado.

Por su parte, Mainhard et al. (2018) referencian el éxito de dichos estudiantes en base al grado de implicación y la propia personalidad del docente a cargo. De esta manera, nos enumera aspectos que son esenciales para una intervención personalizada y adecuada a ello, siendo explorar los límites del conocimiento del estudiante, analizar el contexto en el que vive, conocer los intereses, deseos y gustos, además de interpretar

el carácter del estudiante. El autor Higuera-Rodríguez (2016) recalca como la confianza y retroalimentación dada por el docente influye significativamente en el desarrollo de la autoestima, la identidad y la propia motivación del alumno, habilidades esenciales en el ámbito socioemocional y necesarias para la vida.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en esta intervención es como el empoderamiento de estos alumnos se hace indispensable para una correcta ejecución de objetivos y alcance de metas. Tourón (2012), Pfeiffer (2017) y Gagné (2020), tal y como cita Maldonado (2021) mencionan en sus investigaciones, como la autonomía y la libertad para seleccionar los contenidos según sus intereses responden a un proceso educativo más sensible e interactivo, en el cual, los beneficiados son el aumento potencial de sus capacidades y talento mediante la propia gestión de aprendizajes. En esta misma línea, Renzulli (2014) apunta como el enriquecimiento, el avance y variedad de recursos crean una mayor aplicabilidad en otros contextos. De esta manera, se evidencia como la creación de espacios permiten al estudiante sentirse retado, escuchado, libre de preguntar y cuestionar aquello que lo impresiona.

El alcance de esta propuesta propone nuevas líneas de investigación como pueden ser propuestas de intervención para edades tempranas, aplicación de técnicas mindfulness, estrategias de planificación y organización, aprendizaje basados en proyectos, el cuento y la psicomotricidad. Desde este punto, se recalca y se hace imperativo un llamamiento desde los sistemas educativos hacia un uso de métodos heterogéneos e individualizados en los que se proporcionen líneas de trabajo flexibles y enfocados hacia el porvenir de su alumnado, evitando casos que conllevan al fracaso escolar (Renzulli, 2008; Touron, 2013; Renzulli, 2014;). Estas deficiencias del presente sistema en la educación no fomentan el desarrollo de las capacidades y hace que se manifieste en los niños desde sus primeros años (Vélez-Calvo et al., 2019). Por su parte, Hernández de la Torre y Navarro-Montaño (2020) declaran la clave para brindar respuestas acertadas siendo la aplicación de recursos y estrategias innovadoras y motivadoras que atiendan a las altas capacidades.

Como propuesta de futuro, además de estas cuestiones mencionadas, se propone el empleo de estos programas en grupos control para poder comparar los resultados obtenidos tras la implementación del programa. Se valora además, la posibilidad de futuras investigaciones que mencionen aspectos relacionados con el progreso, la resiliencia y el carácter único de este alumnado teniendo en cuenta competencias del nivel socioemocional no tan recurrentes, incluyendo así los desafíos de la integración en el aula. Se observa así, como en la literatura revisada existe una carencia de

estudios que aborden la percepción de los estudiantes, su experiencia personal así como el comportamiento de sus iguales hacia ellos (Veramendi et al, 2023). Por ende, desde esta iniciativa y propuesta, se subraya la relevancia de la inclusión y el valor de una educación de calidad que debe trascender el estándar académico para reconocer y atender variables como la identidad y las emociones. Por su parte, las actitudes positivas y prácticas pedagógicas acordes influyen potencialmente en la visión de estos alumnos en el contexto escolar, familiar y personal (Barrera-Algarín et al., 2022).

15. Referencias bibliográficas

- Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.
- Alonso Hervada, S. (2021). Altas capacidades y habilidades sociales: propuesta educativa para Educación Primaria.
- Álvarez Cárdenas, F., Peñaherrera Vélez, M. J., Arévalo Proaño, C., Dávila Pontón, Y., & Vélez Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada.
- Andrés-Peiró, J. V., Reverté-Vinaixa, M. M., Pujol-Alarcón, O., Altayó-Carulla, M., Castellanos-Alonso, S., Teixidor-Serra, J., ... & Minguell-Monyart, J. (2024). Factores predictivos del ingreso hospitalario y sociosanitario en la fijación de fracturas de tobillo por trauma de baja energía. *Revista Española de Cirugía Ortopédica y Traumatología*.
- Antunes, A. P., Dorta, M. J., & Borges, Á. (2022). Alumnado con Altas capacidades intelectuales en la comunidad Autónoma de Canarias: Un importante reto educativo en la actualidad. *Revista Lusófona de Educacao*, 55(55).
- Aretxaga, L. (Coord.).(2013) Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arroyo Andreu, S., & Dragone, L. (2021). Experiencias socioemocionales de adultos con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la Organización Mensa Argentina en el año 2021. Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*.
- Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (2002). English language learners with special education needs: Contexts and possibilities. Artiles, Alfredo J., Ed.; Ortiz, Alba A., Ed. *English Language Learners With Special Education Needs.*, 15.

- Baer, J. (2002). Is family cohesion a risk or protective factor during adolescent development?. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 668-675.
- Barreira, A., & Fernández-del Río, A. B. (2014). Autosuficiencia energética como modelo de Gestión Económica. *Barcelona, España: Universidad de Barcelona*.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- Bar-On, Reuven. 1997. EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bermejo, R. C. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (32), 139-149.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82, <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Burnout, apoyo social, ansiedad y satisfacción laboral en profesionales del Trabajo Social. *Interdisciplinaria*, 39(1), 179-194.
- Calero García, M. D., García Martín, M. B. y Gómez Gómez, M. T.(2007).El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. Sevilla: CECJA. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/Seccion/AltasCapacidades/ContenidoAltasCapacidades/1206451544236_wysiwyg_libroelalumnadoconsobredotacion.pdf
- Bravo Cópola, L. I. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica.
- Calvo, Z. Á., López, E. L. (2010). La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 86-97.
- Campo Ruano, M. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales.

- Caravaca-Sánchez, F., Pastor-Seller, E., Barrera-Algarín, E., & Sarasola, J. L. (2022).
- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A. M., & Hernández Rodríguez, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Documents d'Educació Especial, 15. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Cieza-Terán, L. N., & Veramendi-Vernazza, R. T. (2024). Atención a escolares con altas capacidades. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1167-1182.
- Colangelo, N. &. (2018). Educación de los niños superdotados y talentosos. Pearson.
- Coleman, L. J. (1985). Schooling the gifted. Addison-Wesley.
- Coleman, L.J., y Cross, T.L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 645-67
- Clark, C. M., & Carnosso, J. (2008). Civility: A concept analysis. *Journal of Theory Construction & Testing*, 12(1).
- Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (33), 61-72.
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza. *Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Alencar, E. S. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de psicología*, 26(1), 43-62.
- DECRETO 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. <file:///Users/Gustavo1/Downloads/boc-a-2022-231-3533.pdf>

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: PlenumPress.
- De Souza Colozio, A. R., Mayans, E. R., & Borges, Á. (2023). Altas capacidades en adultos: análisis del diagnóstico y de la respuesta educativa. *Educação Por Escrito*, 14(1), e43300-e43300.
- Domínguez, E. S., & García, A. C. (1992). Diferencias individuales en la viveza de imagen de distintas emociones. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(3), 245-249.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Fernández, C. J. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 553-563.
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M. D., Borges, A., & Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Freeman, S. F. (2004, June). Beyond traditional systems thinking: resilience as a strategy for security and sustainability. In *3rd international conference on systems thinking in management session on sustainability* (pp. 1-12).
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roepers Review*, 22(1), 18-21.
- Garay Madariaga, M. (2010). Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder.
- Gardner, H. (2005) Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-16.
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligencia emocional* (4a ed. edición). Barcelona: Kairos. ISBN 978-84-7245-371-5.
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y

aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62.

- González Martínez, M. T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa.
- Sierra, M. D. L. D. V., Aymes, G. L., & del Rosal, Á. B. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. Editorial El Manual Moderno.
- Gutiérrez Esteban, P., Ibáñez Ibáñez, P., & Prieto Hernández, S. (2012). Yo quiero ser Marifé de Triana: Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*.
- Hernández Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). *El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual* (Vol. 364). Ministerio de Educación.
- Higueras-Rodríguez, L., & Gálvez, J. D. D. F. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149-163.
- Hollingworth L. S. (1942). *Children above 180 IQ*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Jaramillo-Valencia, B., & Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo: Working in teams: multiple perspectives on collaborative and cooperative work. *Educación y humanismo*, 23(41).
- Aroca Albiño, J. M., & Vélez Zamora, L. (2021). Prevalencia de *Helicobacter pylori* en pacientes asintomáticos en Ecuador.
- Juarez-Diaz, J. R., & Tananta-Vásquez, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Enfoques*, 3(2), 95-116.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2011) Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.

- Kuri, S. E. R., Islas, V. P., & Córdova-Alcaráz, A. J. (2007). Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(1), 159-186.
- Lamont, M. (2012). Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. *Annual review of sociology*, 38(1), 201-221.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 340, de 30 de diciembre).
- Lovecky, D. V. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. *Morality, ethics, and gifted minds*, 161-176.
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R., Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: análisis de un caso. *Summa psicológica UST*, 13(1)
- López, S. P., Vilar, M. M., & Sala, F. G. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(1), 141-157.
- Lynn, L. (2015). Today's gifted child: A Qualitative Case Study on the Teachers and the Twice Exceptional Student. Submitted to Northcentral University, 10-24.
- Mcclain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied school psychology*, 28(1), 59-88.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and instruction*, 53, 109-119.
- Maldonado González, G. C. (2021). *Estudio de caso en un niño con altas capacidades para desarrollar una intervención en línea por medio del modelo de triple enriquecimiento de Renzulli* (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499.
- Martínez, O. L., Sánchez, M. D. P., & Avilés, R. M. H. (1998). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 86-108.

- Minnaert, A. (2024). Twice-exceptional students: balancing between gift and challenge. *I linguaggi della Pedagogia Speciale La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*
- Miranda, G. C., & Vega, G. C. (2021). La comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 12(3), 131-151.
- Thorndike, R. L.; Stein, S. (1937). «An evaluation of the attempts to measure social intelligence». *Psychological Bulletin* (34): 275–284.
- Mustard, J. F. (2009). Canadian progress in early child development—putting science into action. *Paediatrics & Child Health*, 14(10), 689-690.
- Navarro Montaña, M. J., & Hernández de la Torre, E. (2020). Inclusión social y educativa del alumnado con alta capacidad intelectual: centros escolares y asociaciones.
- Neihart, M. (2003). *Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *J. Hum. Rights Soc. Work* 5, 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
- ORDEN de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 124, de 21 de junio.
- Ozdogan, D., & Akgul, S. (2023). Emotional Intelligence and Perfectionism among Gifted and Non-Identified Students. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 105-118.
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Prieto, M. D., & Ferrando, M. (2013). Emotional intelligence: re-examining some preconceptions. *The Routledge International Companion to Gifted Education*, 149-154.
- Renzulli, J. (2008). Teach to the top; how to keep high achievers engaged and motivated. *Instructor* (1990), 117(5), 34-35.

- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Piechowski, M. M. (2008). Discovering Dabrowski's theory. *Dabrowski's theory of positive disintegration*, 41-77.
- Pfeiffer, S. (2013). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. [The Tripartite Model on high capacity and best practices in the evaluation of the most capable]. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>.
- Pomar Tojo, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.*
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297-320.
- Prieto, M. D., & Ferrando, M. (2013). Emotional intelligence: re-examining some preconceptions. *The Routledge International Companion to Gifted Education*, 149-154.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schollwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88.
- Rocha, A., Fonseca, H., & Almeida, A. I. S. (2015). Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): Uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 22-35.

- Ruiz, A. P., Perales, R. G. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1).
- Sáenz, O. (2021). Implementación de los ODS en las Instituciones de Educación Superior. Recomendaciones a partir de la experiencia de una universidad latinoamericana. Recuperado de: <https://osesalc.net/wpcontent/uploads/2021/02/2021-02-14-OSZ-Espanol.pdf>
- Sánchez, J. G. S., Jurado, M. D. M. M., del Carmen Pérez, M., Fuentes, A. B. B. M., Márquez, M. D. M. S., Martínez, Á. M., ... Linares, J. J. G. (2019). Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional. *Variables Psicológicas y Educativas*, 295.
- Seijo, J. C. T., López, C. M., López, M. L. P., Virseda, C. M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 102-114.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Silverman, W. K., & Ollendick, T. H. (2005). Evidence-based assessment of anxiety and its disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 380-411.
- Speirs Neumeister, K., Hernández Finch, M. E., Finch, W. H., Spoon, R., Burney, V., & Smith, V. (2022). Markers of At-Risk Literacy Development in Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(2), 135-156.
- Sternberg, R. (1999) *El amor es como una historia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Terrassier, J. C. (1992). La disincronía: creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. In *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 251-260). Amarú.
- Tourón, J., & Freeman, J. (2017). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook on giftedness and talent* (pp. 54-70). Washington: American Psychological Association. <https://www.joanfreeman.com/pdf/Gifted-Education-in-Europe.pdf>
- Tourón, J., & Santiago Campión, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista española de pedagogía*, 441-459.

- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (386), 33-39.
- Vélez Calvo, X., Dávila Pontón, Y., Seade Mejía, C., Cordero, M. D. C., & Peñaherrera Vélez, M. J. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos.
- Winebrenner, S., & Brulles, D. (2008). *The cluster grouping handbook: A schoolwide model: How to challenge gifted students and improve achievement for all*. Free spirit publishing.
- Winsor, D. L., & Mueller, C. E. (2024). Underachieving Gifted Children and Adolescents: What Teachers, Parents, and Researchers Must Know. In *Underachievement in Gifted Education* (pp. 7-24). Routledge.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international*, 33(2), 163-182.

Mi registro de emociones

Anexo

Rúbrica de evaluación del progreso.

La rúbrica puede personalizarse.

Áreas de Desarrollo personal y social
Educación socioemocional

Propósitos:
 DESARROLLAR un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
 TRABAJAR en colaboración.
 VALORAR sus logros individuales y colectivos.
 RESOLVER conflictos mediante el diálogo.
 RESPETAR reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Organizador curricular 1 CONOCIMIENTO	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados	Descripción breve	
			Avances	proceso
	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.		
AUTORREGULACIÓN	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.		
		Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.		
Iniciativa personal AUTONOMÍA		Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita		
		Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.		
		Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás		

COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros.		
		Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.		
	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros		
		Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos.		
		Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.		