

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN PSICOPEDAGOGÍA**

**EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL
ALUMNADO CON AACC. PROPUESTA DE
PROYECTO.**

Presentado por:

Lucía Oteo Salas

Dirigido por:

Marjorie Valeska Concha Díaz

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster se centra en el diseño de un proyecto de intervención educativo dirigido a trabajar la educación emocional en el alumnado con altas capacidades intelectuales, durante la segunda etapa de educación primaria. parte de un marco teórico que aborda todas las características cognitivas y emocionales de este alumnado como la importancia de trabajar la inteligencia emocional en el aula a través de la educación emocional.

El proyecto se estructura desde un enfoque inclusivo, realizándose entre dos aulas. el aula ordinaria con el resto de su grupo y el aula de apoyo específica para altas capacidades intelectuales.

Aunque el proyecto no ha sido implementado, su diseño responde a criterios pedagógicos y pretende servir como modelo para futuras intervenciones educativas.

Palabras clave: Altas capacidades Intelectuales, educación emocional y proyecto educativo.

Abstract

This Master's Thesis focuses on the design of an educational intervention project aimed at developing emotional education among gifted students during the second stage of primary education. It is based on a theoretical framework that addresses all the cognitive and emotional characteristics of these students, including the importance of developing emotional intelligence in the classroom through emotional education.

The project is structured from an inclusive perspective and is carried out in two classrooms: the regular classroom with the rest of the student's group and the specific support classroom for gifted students.

Although the project has not been implemented, its design responds to pedagogical criteria and aims to serve as a model for future educational interventions.

Keywords: high intellectual potential, emotional education, educational project.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Justificación	9
1.2. Problema y finalidad.....	11
1.3. Objetivos del TFM.....	13
1.4. Presentación de capítulos	14
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Las emociones en el aprendizaje.....	15
2.1.1. Conceptualización y clasificación de las emociones.	15
2.1.2. Bases neurofisiológicas y somáticas de las emociones.	18
2.1.3. Papel de las emociones en el proceso de aprendizaje.	21
2.1.4. De la inteligencia emocional a la educación emocional.	22
2.2. Altas Capacidades Intelectuales.	24
2.2.1. Conceptualización y categorización de las AACC.	24
2.2.2. Modelos teóricos.....	25
2.2.3. Características de los alumnos con AACC.....	28
2.2.4. Necesidades educativas y mitos.	29
2.3. La inteligencia emocional en el alumnado con AACC.....	30
2.3.1. Inteligencia emocional aplicada a AACC	30
3. MARCO NORMATIVO DE ESPAÑA Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD DE MADRID.....	31
3.1. Marco normativo España	31
3.2. Marco normativo específico la Comunidad de Madrid	32
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	34
4.1. Objetivos de la intervención.....	34

4.2. Contextualización y destinatarios.....	34
4.3. Contenidos básicos.....	35
4.4. Competencias	35
4.5. Metodología	36
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	37
4.7. Evaluación.....	38
4.8. Temporalización	40
4.9. Sesiones de trabajo	40
4.10. Fundamentación de la innovación.....	52
4.11. Atención a la diversidad	53
5. CONCLUSIONES.....	55
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	56
6.1. Limitaciones.....	56
7. REFERENCIAS	59
8. ANEXO	64
8.1. Anexo I. Rúbrica para evaluar el conocimiento y la gestión emocional	64
8.2. Anexo II. Rúbrica para evaluar el razonamiento emocional y el pensamiento crítico.	66
8.3. Anexo III. Cuestionario EQ-i. (Bar-On, 1997)	67
8.4. Anexo IV. Lista de cotejo.	68
8.5. Anexo V. Cuestionario sobre conflictos de Ortega y Del Rey.	69
8.6. Anexo VI. Cuestionario CAMM para midfulness.....	70

Índice de figuras

Figura 1.	17
Figura 2.	19
Figura 3.	20
Figura 4.	22
Figura 5.	25
Figura 6.	26
Figura 7.	38
Figura 8.	40
Figura 9.	40

Índice de tablas

Tabla 1.	27
Tabla 2.	28
Tabla 3.	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 4.	33
Tabla 5.	41
Tabla 6.	42
Tabla 7.	43
Tabla 8.	44
Tabla 9.	45
Tabla 10.	46
Tabla 11.	47
Tabla 12.	48
Tabla 13.	49
Tabla 14.	50
Tabla 15.	51

1. INTRODUCCIÓN

Existe un auge considerable sobre las teorías que apoyan la necesidad de trabajar la inteligencia emocional desde las escuelas y basar los principios pedagógicos en una educación emocional destinada a potenciar todos los ámbitos del desarrollo humano.

En el presente Trabajo Final de Máster (TFM en adelante) se estudiará como la inteligencia emocional afecta al aprendizaje de los alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales (desde ahora AACC) y cuales son las necesidades emocionales que presentan este alumnado. Todo ello, pretende confluir en la propuesta de un proyecto de intervención que trabaje la inteligencia emocional dirigida a la segunda etapa de Educación primaria.

Las personas con AACC presentan un déficit en las relaciones sociales y emocionales, con ellos mismos y con el resto. Este aspecto puede conllevar conductas disruptivas a consecuencia de una inestabilidad emocional. Es necesario dar una respuesta que ayude a los alumnos/as a entender las emociones, lo qué sienten, dónde lo sienten y como gestionarlo (Romagosa, 2013)

Este programa tiene el objetivo principal de englobar el mundo de las AACC, entenderlo y comprenderlo en mayor medida, con el fin de generar una relación entre emociones-aprendizaje-altas capacidades. El proyecto es un recurso complementario a una educación emocional persistente y continua.

Este trabajo académico se estructura en cuatro capítulos, detallados anteriormente en el índice, los cuales engloban las AACC, las emociones, la inteligencia emocional y el nexo entre ellos.

1.1. Justificación

Para entender de una forma más completa la importancia de este tema y la elección de él mismo, abordaremos la idea principal en dos puntos: a nivel académica y a nivel normativa.

a) Justificación académica

Durante la búsqueda de información sobre este grupo de niños/as, se encuentran pocos estudios y pocas investigaciones enfocadas en tratar su déficit emocional. La mayoría de los estudios dentro de este campo de investigación confluyen en torno a la dimensión cognitiva y su evaluación. Autores como Kuznetsova et al., (2024) realizaron una revisión sistemática de mas de 104 estudios en los que analizan los dominios cognitivos en los que destacan los alumnos con altas capacidades, concluyendo que existe un índice significativo en la memoria de trabajo versal, la atención, la inhibición y el procesamiento de información.

Aunque, en las últimas décadas debido al auge de la inteligencia y educación emocional encontramos más diversidad de teorías que alegan por ello. Las posiciones en cuanto al bienestar emocional de los niños superdotados pueden agruparse en dos posturas: a) los alumnos superdotados no presentan problemas socio-emocionales b) estos alumnos presentan riesgos emocionales.

Por un lado, dentro de la primera postura, autores como como Robinson (2002) defienden que el factor socioemocional no es determinante en los niños con AACC. En artículos más recientes aseguran que sólo los talentos lógicos, académicos, matemáticos y los estudiantes precoces son los que dentro de las AACC pueden presentar problemas sociales y afectivos, derivados de su razonamiento poco flexible y su vocabulario e intereses restringidos. (Hernández, 2022)

En contra postura, muchos autores como Roedell en 1986 (citado en Patti et al., 2011) ya hablaban de una relación entre el grado de superdotación y la probabilidad de que el alumno experimente desajustes emocionales. Romagosa (2013) evidencian que muchos de los alumnos dentro de este fenómeno presentan un fracaso escolar debido a diversos factores como la falta de motivación y/o adaptación escolar.

Pero, algo en lo que coinciden todos los estudios es en la necesidad de promover una educación emocional con estrategias de regulación tengan o no superdotación. Además de la unión existente entre aprendizaje y emociones. La OCDE (2021) en el marco del Learning Compass 2030 integra la inteligencia emocional como un componente clave y transversal del alumnado, destacando la autoconciencia emocional, autogestión, empatía, las relaciones interpersonales y toma de decisiones responsable. Por lo que, se considera en el presente trabajo necesaria la regulación emocional y social, ya que es un factor crítico en el bienestar psicológico de cualquier individuo.

A nivel de investigación, diversos estudios desde la neurociencia y la psicopedagogía han demostrado que las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que modulan de manera directa. En 2023 la revista Journal of Neuroeducation publican un estudio en el que se observa que las emociones positivas favorecen la activación del hipocampo, encargado de la memoria y el aprendizaje y que las emociones negativas dificultan los procesos cognitivos. Por lo que no puede entenderse como un proceso cognitivo únicamente, ya que factores como las emociones o la motivación inciden en él de manera directa y determinante en la atención, la memoria y la resolución de problemas. (García, 2012)

b) Justificación normativa

La LOMLOE (2020) incluye a los alumnos con AACC como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Dentro de ellos, los alumnos con

superdotación podríamos decir que son los más olvidados. Se debe acabar con la falsa creencia de que no necesitan nada y aplicarles los mismos principios generales de la atención a la diversidad (Gómez, 2008)

A su vez, la LOMLOE (2020) introduce la educación emocional de forma transversal a través del desarrollo de competencias clave. Por otro lado, la UNESCO (ODS 4 de la Agenda 2030) promueve la educación socioemocional como aspecto clave para una educación de calidad. Y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) defiende en su artículo 29 que la educación debe desarrollar las aptitudes, personalidad y capacidad mental y física del niño al máximo de su posibilidad individual.

Este proyecto pretende dar cabida a la importancia de trabajar e investigar sobre el papel de las emociones en las AACC, para no solo mejorar el bienestar del estudiante, sino también contribuir a optimizar su proceso de aprendizaje a través de la autorregulación y motivación. Es necesario abordar esta perspectiva con el fin de crear propuestas educativas más inclusivas.

De este modo, y en coherencia con la problemática expuesta, se plantea una intervención orientada a favorecer el desarrollo emocional del alumnado con AACC, cuyos objetivos y contenidos se detalla en los siguientes apartados.

1.2. Problema y finalidad

A pesar del creciente interés por las altas capacidades intelectuales, las investigaciones que abordan de forma específica el desarrollo de la inteligencia emocional en este alumnado son escasas. Esta carencia puede deberse, en parte, a una visión reduccionista centrada en estudiar sus capacidades cognitivas, lo que ha contribuido a invisibilizar otras dimensiones fundamentales, como la emocional. Como consecuencia de esto, las necesidades emocionales de estos estudiantes tienden a ser ignoradas en los

contextos educativos. Ante esta realidad, se hace necesario diseñar e implementar propuestas de intervención que aborden esta dimensión olvidada, lo que constituye un desafío para los docentes y para el sistema educativo.

Estudios como el de Hernández de la Torre y Navarro (2021) manifiestan que los profesores que trabajan con alumnos de AACC dentro de su aula exponen las siguientes necesidades:

- Necesidad de conocer los aspectos emocionales y sociales del alumno.
- Necesidad de una atención educativa y específica.
- Necesidad de apoyos en el aula.
- Necesidad de flexibilización.
- Necesidad de formación del profesorado en AACC.

En esta línea, un estudio publicado por Blaas (2014) difundido por la editorial Cambridge, explora la relación entre las dificultades socioemocionales y el rendimiento en el alumnado superdotado. El estudio señala que las características frecuentes como el perfeccionismo, la auto exigencia, el miedo al fracaso y la hipersensibilidad genera en estos alumnos estados emocionales negativos, los cuales si no son abordados adecuadamente favorecen una desconexión emocional con el entorno escolar, dando lugar a comportamientos de evitación e inhibición hacia el aprendizaje.

De manera más reciente, una revisión sistemática analizó 282 estudios centrados en las causas del bajo rendimiento en estudiantes con altas capacidades intelectuales. Concluyeron identificando factores internos y externos determinantes en el rendimiento académico como la motivación, la autorregulación, los contextos y el malestar emocional. (Raouf et al., 2024)

Ambos estudios coinciden en la necesidad de incorporar propuestas pedagógicas que potencien las capacidades intelectuales, pero también contemplen su desarrollo

emocional y social, lo que refuerza la necesidad de crear espacios en los que se integren dinámicas de educación emocional, reduciendo a su vez el riesgo del aislamiento como la desmotivación y/o el fracaso escolar.

1.3. Objetivos del TFM

Teniendo en cuenta todo lo planteado en los anteriores apartados, se plantea como objetivo general del TFM:

Diseñar una propuesta de intervención para trabajar la educación emocional del alumnado con altas capacidades intelectuales con el fin de favorecer el bienestar emocional y potenciar la inclusión en el aula.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Analizar los fundamentos teóricos y normativos que respaldan la inclusión de la inteligencia emocional en el currículo escolar, especialmente en relación con el alumnado con AACC.
- Identificar estrategias pedagógicas efectivas para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula.
- Explorar las relaciones entre inteligencia emocional, altas capacidades y rendimiento escolar desde una perspectiva psicopedagógica.
- Diseñar actividades orientadas a identificar y abordar las necesidades emocionales más comunes.
- Establecer criterios pedagógicos y organizativos para la aplicación práctica de la propuesta.

1.4. Presentación de capítulos

El presente trabajo fin de máster se estructura en cinco capítulos, cada uno de ellos aborda un aspecto del tema principal de estudio, con el fin de desarrollar de manera progresiva y coherente los objetivos propuestos. Se disponen de la siguiente manera:

- Capítulo 1. [Marco Teórico]: este capítulo presenta el marco teórico en el que sustenta el proyecto. analiza los principales conceptos y enfoques relevantes, con el objetivo de contextualizar el tema. para ello, se divide en tres sub-bloques (las emociones en el aprendizaje, las Altas Capacidades Intelectuales y la inteligencia emocional en el alumnado con Altas Capacidades).
- Capítulo 2. [Marco normativo de España y específico de la Comunidad de Madrid]: se centra en exponer el marco normativo por el que se encuentra regido el programa propuesto.
- Capítulo 3. [Desarrollo de la propuesta]: se expone el programa propuesto para trabajar la educación emocional. Detallando los objetivos, contextualización, competencias, metodología, infraestructura, recursos y materiales, evaluación, temporalización, sesiones de trabajo, fundamentación de la innovación y la atención a la diversidad.
- Capítulo 4. [Conclusiones]: encontramos las conclusiones generales del trabajo coma destacando lo más relevante y la contribución al campo de estudio.
- Capítulo 5. [Limitaciones y futuras líneas de investigación]: se realiza una valoración de las limitaciones del estudio y las posibles líneas futuras de investigación derivadas de este tema.

Cada capítulo contribuye de manera integral al desarrollo total del trabajo, garantizando una fundamentación clara.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las emociones en el aprendizaje.

En este apartado se presentan en cuatro subapartados el concepto de “emoción”, la clasificación de ellas, el papel que presentan en el proceso de aprendizaje y la educación emocional, suponiendo la unión entre emoción y aprendizaje.

2.1.1. Conceptualización y clasificación de las emociones.

Las emociones han existido siempre, pero el término es relativamente nuevo. Belli y Rueda (2008) señalan evidencias de que en el siglo XIX empezó a operarse haciendo uso de palabras como expresiones, vísceras, cerebro y nervios.

SE encuentra una de las primeras definiciones del concepto “emoción” por Darwin en 1872, quien intentaba explicar las emociones, entendidas como una capacidad perteneciente al hombre de manera innata, que le permite reconocer los sentimientos y estados del otro a través de las expresiones faciales. (Citado en García y Polaino, 2000).

En este ámbito, destaca por su importancia Goleman (1996) quien realizaba una unión entre emoción e inteligencia, defendiendo que ambas actúan en armonía con el resto de las inteligencias.

Siguiendo la línea de Darwin autores como Bisquerra (2003) consideran las emociones un estado perteneciente al organismo capaz de regular una respuesta organizada ante una perturbación o excitación tanto externa como interna. De acuerdo con dicho autor, encontramos a Mariño (2023) quien define la emoción como una respuesta del organismo ante una situación que podría causar un desequilibrio, considera la respuesta emocional una manera de mantener la integridad del individuo.

Muchos autores han hecho diferentes definiciones a lo largo de los años, aunque encontramos la misma idea fundamental en ellas. La emoción supone una “alteración de

ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. (Real Academia Española, 2001).

Han sido muchos, los que a lo largo de los años han querido dar una visión más significativa de las emociones, abordando sus características, tipología y funciones, estableciendo bases teóricas fundamentales para su aplicación en contextos educativos.

Izard (1991) defiende la existencia de estas emociones principales (placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio), esta visión neurobiológica aporta una base sólida para considerar la educación emocional como un proceso vinculado no solo al aprendizaje social como sino también al desarrollo cognitivo. Establece los siguientes requisitos y/o características para que una emoción pueda considerarse básica (citado en Chóliz, 2005):

- Tener un sustrato neural específico.
- Contar con una expresión facial característica.
- Poseer sentimientos distintos y específicos.
- Aparecer de procesos biológicos.
- Tener propiedades motivacionales y organizativas de funciones ejecutivas.

Autores como Vivas, et al., (2007) quien también apoya dicha teoría habla de la existencia de unas emociones primarias y secundarias; refiere que las básicas se inician rápido y duran pocos segundos, mientras que las secundarias son emociones derivadas de las primarias de manera más compleja. De esta manera, señalan un conjunto de características que deben establecerse para la aparición de una emoción:

- Una situación o estímulo que reúne cierto potencial.
- Un sujeto capaz de percibir, procesar y reaccionar a la situación.
- El significado que el sujeto otorga a dicha situación.
- La experiencia emocional que el sujeto presenta.

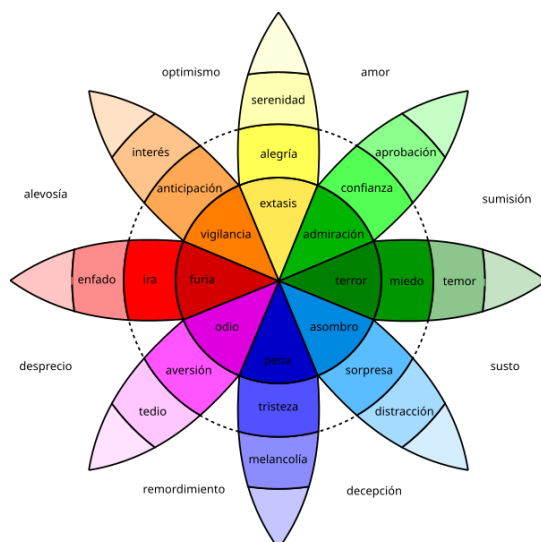
- La reacción corporal o fisiológica.
- La expresión motora del sujeto.

Ambos enfoques coinciden en la importancia de comprender la emoción como un fenómeno multidimensional, que involucra tanto procesos internos como respuestas externas. lo que resulta especialmente relevante en el contexto escolar, donde las emociones no solo influyen en el aprendizaje sino también en la interacción social y la adaptación.

En este punto, se debe mencionar la teoría de clasificación de las emociones de Plutchick (1980, citado en Penas, 2023), ya que supone una de las más validadas entre los investigadores. Este autor, siguiendo la misma línea de visión anterior, elabora un modelo circular en el que se encuentran ocho emociones básicas o primarias y las distribuyó en pares opuestos, dando así lugar a las emociones secundarias, usando el mismo color de manera gradual de intensidad en cada una de ellas:

Figura 1.

La rueda de las emociones de Plutchick



Nota. Extraído de Machine Elf, (2012)

Por otro lado, en cuanto a las funciones de las emociones, según Reeve (1994, citado en Chóliz, 2005) existen tres:

- i. Función adaptativa. Preparar al organismo para que ejecute una conducta apropiada a las condiciones.
- ii. Función social. La expresión de las emociones favorece la interacción social.
- iii. Función motivacional. La aparición de una motivación hace que la conducta se ejecute con intensidad para llegar a cierto objetivo.

Esta clasificación resulta relevante en el contexto educativo, ya que permite comprender cómo las emociones intervienen en distintos niveles del proceso de enseñanza aprendizaje. la función adaptativa ayuda a entender porque los alumnos reaccionan de determinada manera ante diferentes situaciones escolares, la función social pone de relieve el papel de las emociones en la comunicación e interacción y la función motivacional demuestra cómo las emociones inciden directamente en la voluntad de aprender.

2.1.2. Bases neurofisiológicas y somáticas de las emociones.

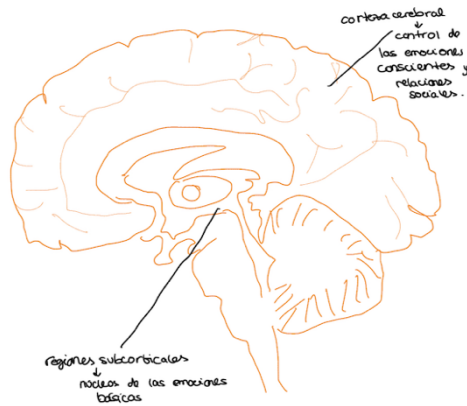
Comprender las emociones como fenómenos cerebrales y corporales ayudan a fomentar propuestas educativas más solidas que trabajen además de la expresión conductual o verbal, la conciencia corporal y el autocuidado emocional.

En este apartado se presenta de forma breve y general, en qué parte del cuerpo se siente cada emoción. Considerando relevante este aspecto, con la intención inicial de desarrollar actividades en el proyecto propuesto que integren esta teoría. Para comprender mejor esto y partir de una base fundamentada resulta relevante incorporar un breve resumen sobre el nacimiento de nuestras emociones básicas a nivel neurológico.

Según Mariño (2023) existe una distinción clave dentro de nuestro cerebro: las regiones subcorticales son los núcleos de los que emergen las emociones básicas, y la corteza cerebral, es el encargado de realizar el control consciente de dichas emociones.

Figura 2.

Núcleos emocionales clave en el cerebro



Nota. Adaptado de Mariño, X. (2023).

Una emoción puede estar controlada por más de un núcleo, y el mismo núcleo puede verse involucrado en distintas. Por lo tanto, existen diferentes circuitos dentro del encéfalo y se activará de forma concreta uno u otro para cada estado emocional (Mariño, 2023).

Para que se activen cada uno de estos circuitos según LeDoux (1996) influyen cinco áreas del cerebro en el procesamiento de cada emoción:

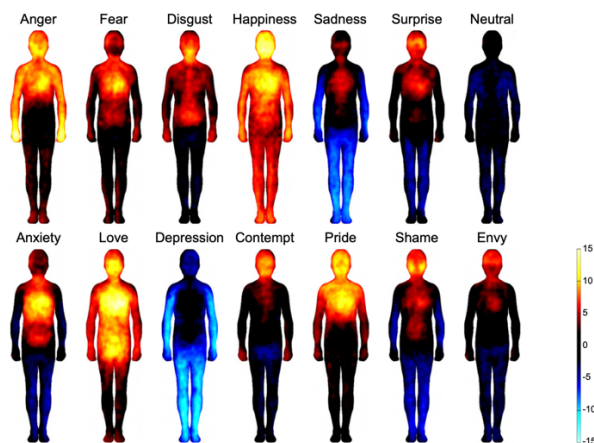
- Amígdala. Detecta el peligro y genera las respuestas emocionales.
- Tálamo. En cargado de transmitir la información al cerebro. A la amígdala la información emocional y a la corteza la racional.
- Corteza prefrontal. Se encarga de la regulación consciente.
- Hipocampo. Encargado de aplicar contexto y memoria a la situación.

En cuanto, a dónde se sienten las emociones un estudio reciente de la Universidad de Aalto, Finlandia, demuestra que existe una unión entre emoción y cuerpo. Defienden que las emociones se sienten directamente en el cuerpo y encuentran estereotipos marcados que corresponden con emociones concretas. tras el estudio, elaboran un mapa con las

emociones básicas y el eje central del cuerpo donde se manifiestan, usando colores graduales fríos o cálidos para representar el aumento o disminución de la activación de cada región.

Figura 3.

La manifestación corporal de cada emoción



Nota. Nummenmaa, L., et al., (2014).

Como se ha comentado anteriormente, es relevante tener presente esta teoría a lo largo del proyecto, ya que

Vivimos en la era en la que todo parece ocurrir en el cerebro, olvidándonos del importantísimo papel que desempeña el cuerpo. Si la inteligencia emocional ha estado en un segundo plano, la “inteligencia corporal” ha quedado casi condenada al ostracismo. Me refiero al componente más corporal de nuestro mundo emocional, a su conocimiento como base para entendernos mejor (Molina, 2021, p. 160).

Se añade este estudio tras considerarlo una evidencia que respalda la importancia de integrar la conciencia corporal en el trabajo de educación emocional, ya que reconocer las sensaciones físicas asociadas a las emociones facilita su identificación, regulación y gestión. En el contexto educativo, y especialmente con alumnado con AACC, esta

conexión cuerpo de emoción puede ser una herramienta clave para mejorar el bienestar emocional.

2.1.3. Papel de las emociones en el proceso de aprendizaje.

Según García (2012) el proceso de aprendizaje es complejo, resulta de la interacción de múltiples causas que se articulan en un único producto. Aunque, de manera fundamental estas causas proceden de dos órdenes claves: cognitivo y emocional. El modelo educativo dominante ha tendido y tiende de manera general, a centrarse en los aspectos cognitivos e ignorar los emocionales.

La reconsideración del papel de las emociones en la educación comienza a surgir en 1995 con la publicación de las Inteligencias Múltiples de Gardner, quien defiende y plantea la existencia de varias inteligencias diferentes, en concreto nueve (García, 2012): intrapersonal, interpersonal, lingüística, matemática, corporal, naturalista, musical, espiritual y espacial.

Con el auge de esta reconstrucción educativa, en 1997 Salovey y Mayer (citados en Dueñas, 2002) proponen el concepto de Inteligencia Emocional, definiendo que esta conlleva o necesita la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones. Este enfoque destaca la importancia de el pensamiento, considerando que es el que posibilita la comprensión y regulación de las emociones, lo que promueve el desarrollo emocional e intelectual. Dentro de ella podemos hablar de tres subcomponentes:

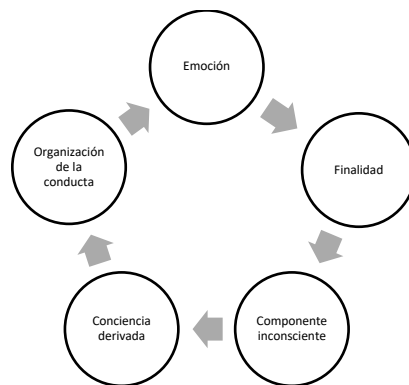
A. Motivación. Cada emoción tiene una finalidad y objetivo que organiza la conducta, reflejando una conciencia que combina procesos conscientes e inconscientes. lo que resulta esencial en el ámbito educativo ya que las emociones influyen directamente la voluntad, el esfuerzo y la persistencia.

B. Clima emocional. la interacción recíproca entre cognición y emoción establece un clima emocional dentro del aula que puede favorecer o dificultar el aprendizaje (Ver figura 4)

C. Relación con el docente. esta relación se ve enriquecida cuando se reconoce que la persona es una integración de emoción y razón. Por lo que, la persona debe ser considerada una mezcla de emoción y razón y educar de manera contraria supondría atentar contra el propio ser del individuo. (García, 2012).

Figura 4.

Unión emoción-cognición



Nota. Adaptado de Dueñas, (2002)

2.1.4. De la inteligencia emocional a la educación emocional.

Como se ha visto anteriormente, el término inteligencia emocional, al que nos referimos como una competencia a entrenar, comienza con dos grandes modelos explicativos: el modelo de Bar-On en 1990 y el modelo de Mayer y Salovey en 1990.

El modelo de Bar-On, está enfocado en la relación entre el individuo y el ambiente y en base a ello, enumera cinco componentes básicos: componente intrapersonal, componente interpersonal, manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado anímico. (Bar On, 2006)

En cuanto a la propuesta de Mayer y Salovey, defienden que la inteligencia emocional se manifiesta en el individuo a través de cuatro destrezas: percepción

emocional, uso emocional adecuado según la situación, comprensión emocional y sus causas, y una gestión y regulación (Mayer y Salovey, 1997)

Para la elaboración del proyecto de intervención, se opta por el enfoque de Bar-On, ya que este supone una dimensión más personalizada combinando el factor de personalidad con las capacidades del individuo, mientras que el modelo de Mayer y Salovey se basa en las habilidades y capacidades internas.

Este coconcepto se difunde de manera más global tras la publicación de Goleman en 1995. Este último, define este concepto como el conocimiento de las propias emociones, su manejo, la motivación a sí mismo y el reconcomiendo de ellas en otras personas, para establecer relaciones sociales positiva (Bisquerra, 2012)

En 1998, Daniel Goleman (citado en Goleman, et al., 2017) presentó un marco de referencia en el que exponía cinco aspectos claves para el desarrollo de la inteligencia emocional: Conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Bisquerra (2020) considera que la educación emocional es la estrategia utilizada para desarrollar las competencias de la inteligencia emocional. Definiéndola como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como fin el progreso de todas las competencias emocionales y complementa el desarrollo cognitivo, pilares que resultan esenciales para el desarrollo integral de la persona.

Es fundamental destacar que esta educación emocional no debe entenderse como una enseñanza aislada o extracurricular, sino como un elemento transversal e integrado en el currículo escolar. Así lo recogen normativas nacionales como la LOMLOE (2020) integra a la educación emocional en sus principios pedagógicos como un fundamento principal de la competencia personal, social y aprender a aprender. establece la necesidad

de trabajar competencias emocionales en todas las etapas educativas para fomentar la convivencia como el bienestar y la inclusión.

Además, el currículo básico de educación primaria establecido por dicha ley incluye explícitamente la competencia emocional dentro del área de educación en valores y como parte de las competencias clave para el desarrollo integral del alumnado. (LOMLOE, 2020)

A nivel internacional, la UNESCO (2024) destaca que la educación emocional debe ser integrada de manera sistemática en los sistemas educativos.

2.2. Altas Capacidades Intelectuales.

2.2.1. Conceptualización y categorización de las AACC.

La publicación de la teoría de la superdotación hereditaria provocó una polémica que sigue vigente. Muchos investigadores defienden la superdotación innata y muchos otros, que las altas capacidades intelectuales, a partir de ahora AACC, son el resultado de la suma entre la práctica y la motivación de ella. (Romagosa, 2013).

Según Carr (2007, citado en Romagosa, 2013) ha demostrado la existencia de niños con un talento innato, pero con la necesidad de una motivación para ejercerlo con el fin esencial de desarrollarlo de manera extraordinaria.

Por esta misma controversia, no es fácil definir el término de superdotación o AACC (los cuales manifestamos como sinónimos), ya que existen multitud de conceptos que se refieren a ellos y difieren unos de otros.

En este trabajo se toma como referencia el concepto y categorización que presentan López y Moya (2011), refiriendo que superdotado es aquél cuyas capacidades son superiores a la media esperada para su condición y/o edad, ya sea en una o en varias áreas de desarrollo. Esta categoría incluye a todo tipo de personas que tenga un rendimiento superior, considerándose un CI (coeficiente intelectual) >130.

Autores como Bisquerra señalan en el libro de Romagosa (2013) que esta categoría es demasiado amplia y por ello propone que las AACC están formadas por superdotados y personas con talento:

a. *Superdotación* es quien destaca o presenta un alto nivel en todas las aptitudes

b. *Talento* es más específico en un aspecto concreto.

- *simple*, en un área específica.

- *complejo*, suponiendo este la unión de varios simples.

c. *Precoz* es quien manifiesta de manera temprana ya adelantada a su edad cronológica ciertas habilidades o capacidades.

2.2.2. Modelos teóricos.

Han sido muchas las teorías que han intentado explicar las altas capacidades. En este apartado comentaremos de forma breve las más importantes, que se encuentran diferenciados en tres modelos: basados en el rendimiento, socioculturales y cognitivos. (López y Moya, 2011)

a. Dentro de los **modelos basados en el rendimiento** encontramos:

- **Teoría de los tres anillos de Renzulli** (1996, citado en Romagosa, 2013)

define que un individuo superdotado es la posesión de tres factores: una capacidad intelectual por encima de la media, un alto grado de dedicación en aquello que hace y un alto nivel de creatividad.

Figura 5.

Teoría de los Tres Anillos de Renzulli



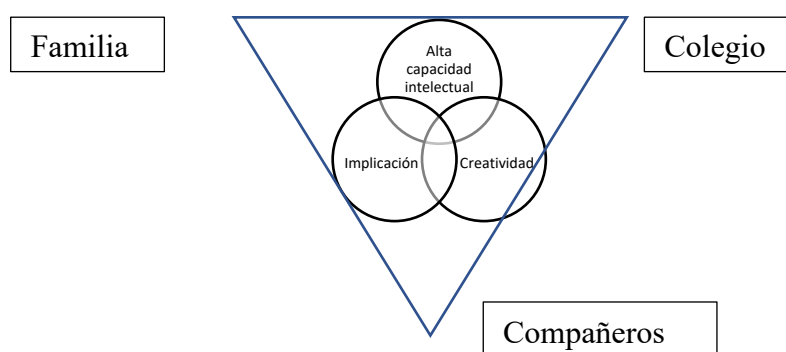
Nota. Adaptado de Teoría de los Tres Anillos de Renzulli.

b. En los **modelos socioculturales**:

- **Modelo de Tannenbaum** (1986, citado en Romagosa, 2013). Este autor define que la superdotación aparece con el conjunto de cinco rasgos: capacidad general, aptitudes excepcionales, alto motivación y auto concepto, contexto familiar y escolar estimulante y el factor suerte.
- **Modelo Tirádico de Sobredotación**. La revisión que realiza Monks en 1992 (Romagosa, 2013) de la teoría de Renzulli, en la que añade tres factores nuevos: familia, colegio y compañeros.

Figura 6.

Modelo Tirádico de Sobredotación de Monks



Nota. Adaptado de Modelo Tirádico de Sobredotación de Monks.

c. En los **modelos cognitivos**:

- **Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg** (1996, citado López y Moya, 2011) considera que una persona puede considerarse superdotada si reúne al menos los siguientes criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad, valor.

A continuación, se presenta una tabla comparativa que reúne las implicaciones educativas que suponen estas teorías a nivel práctico.

Tabla 1.

Tabla comparativa sobre las implicaciones educativas de las teorías explicativas de las AACC

<i>Teoría</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Implicación educativa</i>
Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1996)	Rendimiento	La creatividad y la motivación se consideran igual de importantes que la inteligencia, por lo que se propone una educación personalizada basada en los intereses personales.
Modelo de Tannenbaum (1986)	Sociocultural	Se resalta la necesidad de crear entornos escolares estimulantes y colaborativos que acompañen el talento, se deben implicar agentes como la familia y tener en cuenta el contexto social,
Modelo Triádico de Monks (1992)	Sociocultural	Este modelo destaca la influencia del entorno, lo que justifica la necesidad académica de realizar intervenciones que involucren a toda la comunidad del alumno.
Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1996)	Cognitivo	Promueve un aprendizaje basado en retos reales, creatividad y resolución de problemas coma con un enfoque práctico y socialmente valorado.

Nota. Elaboración propia a partir de López y Moya (2011) y Romagosa (2013)

2.2.3. Características de los alumnos con AACC.

Como definen López y Moya (2011) los niños con AACC representan características muy heterogéneas, por lo que definir unos aspectos comunes es complejo. Aunque si existen ciertos aspectos que comparten de manera general y nos puede ayudar a entenderles a ellos y sus necesidades. Estos autores señalan las más comunes en tres claves: la inteligencia, creatividad e implicación.

De manera más específica, encontramos las redactadas por Romagosa (2013) que considera algunos de los rasgos comunes asociados a los niños con AACC los siguientes:

Tabla 2.

Tabla características de los alumnos con AACC

CARACTERÍSTICAS ALUMNOS CON AACC			
Dimensión cognitiva	Dimensión emocional	Dimensión social	Dimensión conductual
Alta capacidad de razonamiento lógico y abstracto	Fuerte motivación intrínseca	Espacial énfasis en la verdad, la equidad, el juego limpio y las preocupaciones	Impaciente e inquisitivo
Disfruta de la resolución de problemas y/o conflictos	Altas expectativas de sí mismo y gran sensibilidad	Constructores de reglas	Perfeccionista y creativo
Pensamiento divergente y creativo	Preocupación excesiva por aspectos humanitarios	Fuerte sentido del humor	Intereses restringidos y particulares

Nota. Elaboración propia a partir de Romagosa (2023)

Estos rasgos pueden provocarles problemas sociales y emocionales, así como afectar en sus relaciones con el resto y desarrollo social. Por ello, Calero (2007) propone incluir en la lista de características de los alumnos con AACC las siguientes, y señala la importancia de tenerlas en cuenta a la hora de trabajar con ellos: Memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación, potencial de aprendizaje.

2.2.4. Necesidades educativas y mitos.

Los alumnos con AACC conforman un grupo particular y amplio por su combinación compleja, esto da lugar a un posible enmascaramiento de su situación. Por ello, es necesaria una adecuada valoración individual que aporte la respuesta oportuna a sus necesidades concretas. (Luque y Luque-Rojas, 2017).

Los niños con altas capacidades se desarrollan como cualquier otro, lo que supone que tienen las mismas carencias o necesidades que otros niños. Aunque hay aspectos que se desarrollan antes que la del resto de niños de su edad. (Romagosa, 2013).

Apraíz (1995, citado en Márquez y Martínez, 2011) encuentra que las necesidades educativas de los alumnos con alta capacidad se centran en tres aspectos:

- Psicológicas. Necesidad de éxito generalizado en un ambiente dinámico. Necesidad de intervenir en la planificación de sus tareas.
- Sociales. Necesidad de sentirse aceptados.
- Intelectuales. Necesidad de una enseñanza individualizada con acceso a recursos complementarios para su progreso en habilidades.

Según Romagosa (2013) estos niños tienen la necesidad de conocerse a sí mismos para entender y aceptar su forma de pensar que difiere en sus compañeros de su misma edad.

Propone otras necesidades que debemos tener en cuenta en el desarrollo y el aprendizaje de los niños con esta condición: El desarrollo desigual, las relaciones, la excesiva autocrítica, la multipotencialidad, la falta de comprensión y apoyo, las expectativas de los demás, las relaciones de amistad, la depresión, las relaciones familiares.

Por otro lado, esta misma autora, propone que algunos de los mitos que rodean a estos estudiantes se basan en tres estereotipos:

1. Fracasa en la escuela porque no puede satisfacer sus necesidades intelectuales.
2. Tienen problemas de interacción social.

3. Son raros, cerrados y excéntricos.

2.3. La inteligencia emocional en el alumnado con AACC

2.3.1. Inteligencia emocional aplicada a AACC

Hasta día de hoy, el estudio socio emocional de los alumnos de altas habilidades ha estado enfocado en la percepción que tienen estos individuos sobre sus propias emociones y sus habilidades sociales. Recientemente, ha comenzado a incorporarse la involucración de otros agentes educativos (profesores, familia y compañeros) en la percepción sobre la capacidad que presentan a la hora de reconocer emociones, adaptarse a situaciones y comprender emociones complejas. (Prieto y Hernández, 2011).

Según Carr (2007, citado en Romagosa, 2013) las altas capacidades pueden ser un déficit en inteligencia emocional y derivar en problemas de comportamiento y adaptación. Estos niños presentan el doble de desajustes conductuales que sus compañeros, a veces ocultan su talento para ser aceptados.

Romagosa (2013) considera que para implantar una correcta y eficaz educación emocional debemos partir de la aceptación y el cariño. Si un niño percibe que es más inteligente que el resto, pero lo acepta e integra con normalidad, no tendrá problemas. Si, por el contrario, sabe que es más inteligente, pero se encuentra aislado tendrá un conflicto entre sus partes racional y emocional. De manera racional porque no entenderá que siendo más inteligente no tiene mejores resultados. Y de manera emocional, tiene que existir una coherencia entre lo que decide hacer y sus consecuencias. Si experimenta una emoción desagradable la inhibirá y no podrá encontrar un camino entre lo que siente y lo que entiende.

Esta misma autora, señala la importancia que ejerce la motivación en el papel de la inteligencia emocional, define este concepto como una energía que nos ayuda a desarrollar una vida plena y feliz. Considera relevante trabajar desde la motivación porque si no su

capacidad de aprender irá bajando y supondrá un fracaso escolar que los llevará a un conflicto emocional importante.

Romagosa (2013) considera que si no educas la emoción “[...] aparecerá como una sorpresa desagradable, inundando nuestro bien estar con un estallido de vergüenza” (p.84)

3. MARCO NORMATIVO DE ESPAÑA Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

3.1. Marco normativo España

Este trabajo se encuentra regulado bajo el marco legal de España, comentamos a continuación los principios normativos que rigen este proyecto:

- Constitución Española, 29 de diciembre 1978. BOE núm. 340.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE núm. 52.

La Constitución Española (1978) defiende en su artículo 27 el derecho a la educación y la garantía de atención a la diversidad.

Por su parte, la LOMLOE (2020) propone como principio educativo que la educación debe ser para todos, “sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación o identidad sexuales o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. (p.43).

De acuerdo con la LOMLOE (2020), en su artículo 71, los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales forman parte del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este artículo incluye, a aquellos estudiantes con discapacidad,

con trastornos graves de conducta, con trastorno de comunicación, con trastorno de lenguaje, por incorporación tardía al sistema educativo y en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

En cuanto a la competencia emocional en la que se enfoca este proyecto, la LOMLOE (2020) sostiene la educación emocional como un objetivo clave del desarrollo competencial dentro de la *competencia personal, social y de aprender a aprender*.

Por último, debemos hablar del Real Decreto 157/2022 que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, etapa educativa a la que va dirigido este proyecto. En el artículo 20, dirigido a los alumnos con AACC, establece que son las administraciones educativas las que deben adoptar las medidas específicas necesarias para los alumnos con AACC, como programas de enriquecimiento curricular, flexibilización del currículo y/o apoyo de profesionales.

3.2. Marco normativo específico la Comunidad de Madrid

Las normativas vigentes que regulan la enseñanza y educación de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales dentro de la Comunidad de Madrid son las siguientes:

- Decreto 243/2023, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 238, de 6 de octubre de 2023, p.4 - 12.

- Resolución de 20 de febrero de 2024, de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, por la que se dictan instrucciones para el acceso al Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (CREACIM), curso 2024-2025. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 44, de 21 de febrero de 2024.

- Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula la organización y evaluación de la etapa de educación primaria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 26, de 31 de enero de 2023.

Tabla 3.

Normativas que rigen las AACC en la Comunidad de Madrid

Real Decreto 243/2023	Crea el Centro Regional de Enrichimiento Educativo para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (CREACIM).
Resolución de 20 de febrero de 2024	Establece los criterios de acceso y funcionamiento del CREACIM. Y define los procedimientos para la derivación alumnos con AACC desde los centros educativos.
Orden 130/2023	Regula la organización y evaluación en educación primaria. incluye medidas de atención individualizada y adaptación curricular para altas capacidades.

Nota. Elaboración propia.

Tanto a nivel nacional como autonómico coma se evidencia la obligación de los centros educativos de atender a la diversidad del alumnado, reconociendo y respondiendo a sus distintas capacidades, ritmos de aprendizaje y necesidades emocionales. La normativa fomenta propuestas pedagógicas e inclusivas y personalizadas que promueven el desarrollo integral del alumnado. en este sentido coma la propuesta de intervención que se presenta es plenamente coherente con las directrices legales coma ya que se ajusta a los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad recogidos en la LOMLOE, el currículo de educación primaria y la normativa sobre atención a las altas capacidades intelectuales, una dimensión muchas veces desatendida en las intervenciones reales de aplicación en los centros.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos de la intervención

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es potenciar la inteligencia emocional del alumnado con altas capacidades intelectuales en la etapa del segundo ciclo de educación primaria, a través de sesiones estructuradas con actividades específicas.

Con este objetivo general como principal a lograr, se plantean los siguientes objetivos específicos a alcanzar:

- Desarrollar el autoconocimiento emocional del alumnado a través de actividades introspectivas.
- Fomentar la expresión y regulación de emociones mediante estrategias de manejo emocional aplicadas en el contexto escolar.
- Mejorar la empatía y las habilidades sociales del alumnado con altas capacidades mediante dinámicas grupales y juegos de roles.
- Promover una actitud positiva hacia sí mismos y hacia los demás mediante la identificación y reestructuración de pensamientos negativos.
- Favorecer la resolución de conflictos de forma emocionalmente inteligente mediante simulaciones y análisis de casos prácticos.

4.2. Contextualización y destinatarios

El proyecto de intervención se enmarca en un centro educativo público preferente de altas capacidades que cuentan con un aula específica para este alumnado conocida como el aula “Ingenio”. Esta aula funciona como un recurso complementario al aula ordinaria, permitiendo una atención más personalizada y especializada a las necesidades educativas del estudiante.

Se opta por un modelo combinado, el alumno acude dos días a la semana al aula “ingenio”, donde desarrolla propuestas de enriquecimiento curricular y específicas

adaptadas a su potencial. El resto de la semana acude al aula ordinaria con el resto de su grupo clase, participando en el currículum común junto a sus compañeros y favoreciendo le principio de inclusión y equidad.

Los destinatarios directos del proyecto son alumnos de 5º de Educación Primaria diagnosticados con altas capacidades intelectuales, que forman parte del aula ingenio. No obstante, el diseño del programa se adecua al modelo combinado del colegio, lo que supone también su aplicación al aula ordinaria, beneficiando la inclusión educativa de nuestro grupo principal y contribuyendo al conjunto de estudiantes.

4.3. Contenidos básicos

Los principales contenidos a trabajar durante las actividades y sesiones propuestas se clasifican en tres tipos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser/estar).

CONTENIDOS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de inteligencia emocional y sus componentes. - Emociones básicas y complejas. - Principios de autorregulación y empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional a través de técnicas. - Estrategias para la regulación emocional. - Desarrollar empatía a través de dinámicas de grupo. - Prácticas de resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva de las emociones como guía para la acción. - Respeto a la diversidad emocional. - Disposición para cooperar y convivir. - Reflexión y autocrítica.

De la misma forma, se trabajan contenidos de saberes básicos que presenta la LOMLOE (2020) y suponen de relevancia en el proyecto: 1. La identidad y dignidad de la persona, 2. La comprensión y respeto en las relaciones interpersonales y 3. La convivencia y los valores personales.

4.4. Competencias

Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos anteriores al diseñar la propuesta de intervención, se plantean las siguientes competencias a trabajar:

- Desarrollar el autoconocimiento emocional
- Aplicar estrategias de regulación y expresión emocional
- Demostrar habilidades sociales y de empatía
- Fomentar una autoestima y motivación intrínseca
- Utilizar habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones

Se deben tener en cuenta, a su vez, las competencias clave que propone la LOMLOE (2020) para esta etapa educativa de educación primaria y que aparecerán en el proyecto:

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital
- Competencia de aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Competencia emprendedora

4.5. Metodología

Todo el plan de intervención se centra en una metodología activa, participativa y centrada en el alumnado, haciéndoles protagonistas de su aprendizaje, fomentando así el autoconocimiento y la capacidad de adaptación. Estas metodologías tienen como objetivo el desarrollo de conocimientos específicos brindando dinamismo a la materia, creando experiencias enriquecedoras y significativas, suponiendo un nivel de aprendizaje mayor y estimulando la participación activa del estudiante. (Jaramillo et al., 2024)

Para trasladar este enfoque en el aula se propone la enseñanza diferencia, una filosofía de planificación estratégica, se considera el aula como una comunidad de

aprendizaje en la que profesor y alumnos poseen y comparten la responsabilidad de aprender y trabajar de forma colaborativa. Esto supone una mayor implicación en el aprendizaje significativo de los estudiantes y facilita a los docentes actuar como guía y facilitador del aprendizaje. (Torrego et al., 2011)

Con este enfoque como base del programa, se encuentran los siguientes principios metodológicos: individualización, aprendizaje significativo, participación, cooperación y aprendizaje social y educación emocional integrada.

Además de esta perspectiva en todas las sesiones, se encuentran diferentes estrategias metodológicas según la actividad, como: dinámicas de grupo, role-playing, mindfulness, debates...

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

La propuesta de intervención requiere de una infraestructura adecuada y segura, optamos por un aula polivalente con espacio flexible y amplio dentro del centro educativo, que permita reorganizar el mobiliario en función de las dinámicas que se desempeñen (debate, círculo, asamblea...) Las dinámicas se llevarán a cabo dentro del aula ordinaria o del aula “Ingenio”, ambas cuentan con un espacio amplio y adaptable. El aula ordinaria es el principal espacio en el que se desarrollan las sesiones generales con todo el grupo de alumnos, el espacio es flexible ya que el mobiliario se puede reorganizar, esta puede contener un gran número de estímulos visuales y auditivos. En cuanto al aula “Ingenio”, permite desarrollar intervenciones más específicas con el grupo determinado a través de dinámicas diferenciadas, supone un aula complementaria y multifuncional, el mobiliario se adapta a las necesidades y contiene un material más específico, como kits de tecnología, material divergente y juegos cooperativos.

En cuanto, a los recursos se plantean dos líneas: a nivel humano y a nivel económico. Los recursos humanos son formados por el tutor del grupo, docentes en calidad

de apoyo, psicopedagogo, el orientador del centro o pedagogo como apoyo y asesoramiento y el departamento de orientación como coordinación de atención a la diversidad. Para dos de las sesiones se contará con un instructor de mindfulness.

Los recursos económicos, se cuenta con un presupuesto reducido ya que los materiales en su mayoría serán reutilizables, básicos y de bajo coste. Se estima un gasto de 100€ en material fungible, de impresión y algunos recursos complementarios como juegos específicos. A este presupuesto se suma el salario a remunerar del instructor de mindfulness, estimado en 150€.

Figura 7.

Gastos y recursos.

Recursos humanos	Recursos económicos
Tutor del grupo	Material fungible
Docentes de apoyo	Impresiones
Psicopedagogo	Juegos específicos
Orientador	Salario instructor mindfulness
Pedagogo	
Departamento de orientación y dirección	
Instructor de mindfulness	Total: 250€

Nota. Elaboración propia.

Los materiales usados son los necesarios para las sesiones, en cada una de ellas se encuentra especificado, en este apartado se expresan de manera global en la siguiente lista:

- Bolígrafos, rotuladores, lápices, pinturas, pegamento...
- Folios, cartulinas, tarjetas de colores...
- Material de aula
- Altavoces y pizarra digital
- Esterillas y cojines

4.7. Evaluación

La evaluación del programa se concibe como un proceso continuo, sistemático y flexible coma que acompañe todas las fases de la intervención y que tiene como finalidad valorar la eficacia del programa y la adecuación de las actividades al perfil del alumnado con altas capacidades intelectuales. para lograr esto se distinguen 3 momentos temporales: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

Se utilizan instrumentos estandarizados y baremados para la evaluación del programa, en otros momentos se recurrirá a herramientas de elaboración propia con criterios claros, observables y graduados a través de rúbricas.

La evaluación se adaptará a las características del alumnado y garantizará en todo momento el respeto, la confidencialidad y el acompañamiento emocional.

Dentro de los instrumentos de evaluación utilizados que se encuentran estandarizados psicométricamente se encuentran los siguientes:

- Cuestionario Bar-On (Inventario de Inteligencia Emocional) (EQ-i) para medir la inteligencia emocional inicial que poseen los alumnos con AACC del programa.
- Cuestionario de resolución de conflictos de Ortega y Del Rey (2003)
- Cuestionario para escuela SENA.
- Cuestionario CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure)

Cuando esto no sea posible, se emplearán otras técnicas de evaluación a través de ítems con criterios pedagógicos y basados en el currículum de educación en colaboración con las familias:

- Rúbrica de Anexo I para evaluar el conocimiento y la gestión emocional.
- Observación directa a través de cuestionarios y notas de campo.
- Rúbrica de Anexo II para evaluar el razonamiento emocional y el pensamiento crítico.

4.8. Temporalización

El proyecto presenta una duración de tres meses aproximada, se plantean 11 sesiones, una por semana desde la segunda semana de septiembre hasta la última de noviembre. Consta de 2 actividades iniciales y de observación, 6 actividades de desarrollo y evaluación continua y, por último, cierra con 3 sesiones finales y de evaluación final.

Como ya se ha comentado, las sesiones tendrán lugar en el aula “ingenio” y otra parte en el aula ordinaria, en el cronograma se encuentran diferenciadas con un color para cada aula. (Ver figura 12)

Figura 8.

Leyenda color-aula

	Aula ordinaria
	Aula “Ingenio”

Figura 9.

Cronograma de Gantt con la temporalización de las sesiones

	SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
SEMANAS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
INICIAL												
DESARROLLO												
FINAL												

Nota. Elaboración propia.

4.9. Sesiones de trabajo

A continuación, se desarrollan las sesiones de trabajo del presente programa de intervención (Tablas 1 - 11):

Tabla 4.*Actividad 1: Nos conocemos*

Objetivo específico	Desarrollar el autoconocimiento emocional del alumnado a través de actividades introspectivas.
Objetivo operativo	Favorecer un primer acercamiento al autoconocimiento emocional, creando un clima seguro y empático.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Emociones básicas y complejas- Técnicas de identificación y expresión emocional- Concepto de inteligencia emocional y sus componentes
Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar el autoconocimiento emocional
Recursos	Infraestructura: Aula “Ingenio” Recursos. Docente, pedagogo y tutor del aula Materiales: copias impresas del cuestionario EQ-i (Anexo III), bolígrafos, altavoces y pizarra digital.
Duración	45 minutos
Evaluación	Evaluación inicial a través de la aplicación del cuestionario Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Escogido por su accesibilidad y disponibilidad, así como por su validación y reconocimiento científico.
Desarrollo	15 mins- Bienvenida y presentación del programa, se presenta la actividad a hacer. Deben reflexionar sobre sí mismos y ser sinceros con ellos en las respuestas. 30 mins- Aplicación del cuestionario en el que deben responder a cuestiones de dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5.*Actividad 2: ¿qué llevo en mi mochila emocional?*

Objetivo específico	Desarrollar el autoconocimiento emocional del alumnado a través de actividades introspectivas.
Objetivo operativo	Favorecer un primer acercamiento al autoconocimiento emocional, creando un clima seguro y empático.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Emociones básicas y complejas- Técnicas de identificación y expresión emocional- Empatía a través de dinámicas de grupo, fomentando la inclusión
Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar el autoconocimiento emocional- Demostrar habilidades sociales y de empatía
Recursos	Infraestructura: Aula “Ingenio” Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula Materiales: cajas de cartón, tarjetas de colores, rotuladores y pinturas, altavoz y pizarra digital
Duración	55 minutos
Evaluación	Rúbrica de Anexo I para evaluar el conocimiento y la gestión emocional. (Ver anexo I)
Desarrollo	<p>Se presenta una caja de cartón a cada grupo de 5-6 alumnos, deben decorarla en conjunto.</p> <p>Cada alumno escribe en una tarjeta de forma anónima la respuesta a estas preguntas: ¿cómo te sientes? ¿qué haces cuando te sientes así? ¿cómo notas esa emoción en tu cuerpo?</p> <p>Una vez toda la caja llena de emociones, se sacan de forma aleatoria y se comentan en grupo.</p> <p>Para cerrar la actividad y aprovechando el ambiente de debate y empatía se plantea al grupo las siguientes cuestiones a través de una ficha que deben rellenar: ¿qué preguntas tienes sobre tus emociones? ¿crees que puedes controlarlas cuando surgen? ¿alguna vez has sentido que nadie más se siente como tú?</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 6.*Actividad 3: Incluimos el cuerpo*

Objetivo específico	Mejorar la empatía y las habilidades sociales del alumnado con altas capacidades mediante dinámicas grupales y juegos de roles.
Objetivo operativo	Fomentar la empatía en el aula ordinaria con el resto de iguales a través de técnicas de grupo emocionales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Principios de autorregulación y empatía - Desarrollar empatía a través de dinámicas de grupos - Respeto a la diversidad emocional - Disposición para cooperar y convivir <p>Las emociones trabajadas en esta actividad: rabia, dolor, miedo, felicidad, emoción y sorpresa.</p>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia de aprender a aprender - Competencia social y cívica - Demostrar habilidades sociales y de empatía
Recursos	<p>Infraestructura: Aula ordinaria</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula</p> <p>Materiales: cartulinas, post-it, bolígrafos.</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Lista de cotejo. (Ver anexo IV)
Desarrollo	<p>Se presenta en una cartulina una silueta humana, colocada a la vista de todos en el aula.</p> <p>Cada alumno obtiene un taco de póst-it y deben escribir la emoción que va narrando el psicopedagogo, este define las consecuencias de la emoción en cuestión, fomentando la detección y discriminación de ellas por parte del alumnado. Ejemplo: siento un poco de dolor en el pecho, los ojos se me nublan...</p> <p>Por orden van saliendo a las cartulinas y colocan la emoción en el lugar del cuerpo donde se manifiesta. Creando así un mapa emocional del aula en la que cada 1 comparte su emoción, con el objetivo de ver que no todos sentimos lo mismo de la misma forma y que a la vez hay gente que siente lo mismo que nosotros.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7.*Actividad 4: Emociones y soluciones*

Objetivo específico	Favorecer la resolución de conflictos de forma emocionalmente inteligente mediante simulaciones y análisis de casos prácticos.
Objetivo operativo	Fomentar la resolución de conflictos entre iguales a través de juegos de role-playing.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Identificación y expresión emocional a través de técnicas- Estrategias para la regulación emocional- Desarrollar empatía a través de dinámicas de grupo- Prácticas de resolución de conflictos- Valoración positiva de las emociones como guía para la acción
Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Competencia de aprender a aprender- Competencias sociales y cívicas- Competencia emprendedora- Utilizar habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones
Recursos	Infraestructura: Aula ordinaria Recursos: Docente, psicopedagogo, orientador y tutor del aula Materiales: tarjetas, bolígrafos, impresiones de cuestionario de Ortega y del Rey (Anexo IV).
Duración	55 minutos
Evaluación	Cuestionario de resolución de conflictos de Ortega y Del Rey (2003). (Anexo V)
Desarrollo	<p>Se divide el aula en grupos de 5 alumnos, se presentan tarjetas con situaciones conflictivas comunes, el grupo debe leer la escena y detectar que siente cada personaje, parar la escena en el momento del conflicto y pensar cómo se siente cada uno y qué podría hacer cada personaje para que se resolviese de forma positiva.</p> <p>A través de una metodología de role-playing deben presentar al resto de grupos la situación problemática inicial y la posible solución que han encontrado.</p> <p>Al final de la sesión se aplica a todos los alumnos el cuestionario de resolución de conflictos de Ortega y Del Rey. Los resultados de este cuestionario deben ser corregidos e interpretados por el psicopedagogo, con el fin de entender como cada alumno enfrenta el conflicto, identificando patrones de</p>

	comportamiento para evaluar habilidades sociales y emocionales.
--	---

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8.

Actividad 5: El juicio de la emoción

Objetivo específico	Fomentar la expresión y regulación de emociones mediante estrategias de manejo emocional aplicadas en el contexto escolar.
Objetivo operativo	Comprender la función adaptativa y la regulación de emociones complejas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones básicas y complejas - Valoración positiva de las emociones como guía para la acción - Disposición para cooperar y convivir - Reflexión y autocrítica
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar una autoestima y motivación intrínseca - Utilizar habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones - Comunicación lingüística. - Competencias sociales y cívicas - Competencia emprendedora
Recursos	<p>Infraestructura: Aula “Ingenio”</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula</p> <p>Materiales: material del aula como mesas y sillas, papel y bolígrafos.</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Rúbrica para evaluar el razonamiento emocional y el pensamiento crítico (Anexo II).
Desarrollo	<p>En esta actividad se realiza un juicio simbólico a una emoción compleja, la frustración.</p> <p>Se escoge a un alumno para que interprete o represente a esa emoción. el resto de los alumnos se dividen en grupos: defensa, acusación y jurado.</p> <p>Tanto la defensa como la acusación deben preparar argumentos que defiendan sus posturas sobre la emoción que está siendo juzgada. El psicopedagogo puede hacer de guía a través de</p>

	<p>preguntas cómo ¿es útil o peligrosa? ¿tiene una función social? ¿nos ayuda?...</p> <p>Una vez preparados los argumentos se lleva a cabo el juicio con turnos orales por parte de cada postura, será el jurado quien haga una reflexión final y finalice con un veredicto.</p>
--	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9.

Actividad 6: Diseña tu emoción.

Objetivo específico	Promover una actitud positiva hacia sí mismos y hacia los demás mediante la identificación y reestructuración de pensamientos negativos.
Objetivo operativo	Reestructurar los pensamientos negativos mediante el pensamiento creativo y el aprendizaje cooperativo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - prácticas de resolución de conflictos - estrategias para la regulación emocional - respeto a la diversidad emocional - reflexión y autocrítica - disposición para cooperar y convivir
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar una autoestima y motivación intrínseca - Utilizar habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones - Comunicación lingüística - Competencia de aprender a aprender
Recursos	<p>Infraestructura: Aula “Ingenio”</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula</p> <p>Materiales: papel, bolígrafos, pinturas, altavoces, música.</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Notas de campo.
Desarrollo	<p>En grupos de 3 alumnos deben crear su emoción, esa emoción debe aparecer cuando tengan un pensamiento negativo y deban transformarlo en uno que les ayude a sentirse mejor. En esta actividad cada grupo tendrá un mentor que les proporcionará un apoyo guiado: tutor, psicopedagogo y docente auxiliar.</p> <p>tendrán las siguientes instrucciones para crear su emoción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debe tener un nombre original - Debe combatir un pensamiento negativo

	<ul style="list-style-type: none"> - Debe generar un pensamiento positivo en su lugar - Deben establecer qué se siente en el cuerpo cuando aparece esta emoción nueva - Deben representar la visualmente - Deben compartirla con el resto del aula
--	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 30.

Actividad 7: Mindfulness I

Objetivo específico	Fomentar la expresión y regulación de emociones mediante estrategias de manejo emocional aplicadas en el contexto escolar.
Objetivo operativo	Conectar las emociones y el cuerpo con técnicas de relación y regulación.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional a través de técnicas - Estrategias para la regulación emocional
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias de regulación y expresión emocional
Recursos	<p>Infraestructura: Aula ordinaria</p> <p>Recursos: Docente e instructor de mindfulness.</p> <p>Materiales: música, luz tenue, cojines, esterilla.</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Observación directa para evaluar la concentración y regulación.
Desarrollo	<p>Durante esta actividad se llevará a cabo una sesión de mindfulness, el coach guía a los alumnos en un ejercicio de respiración consciente poniendo atención en las sensaciones corporales y los pensamientos. El monitor les invita a hacer una exploración de sensaciones para identificar qué emoción podría estar asociada a ellas, terminando con un espacio en el que pueden compartir su experiencia y enseñándoles esta técnica de relajación y regulación emocional.</p> <p>Cada alumno registra en un folio las emociones que han ido detectando durante la sesión, este registro irá con ellos en el resto de las actividades y deberán ir sumando a la lista aquellas emociones que aparezcan y no hayan sido detectadas en esta primera sesión de mindfulness. Creando una lista emocional propia e individual.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11.*Actividad 8: Mindfulness II*

Objetivo específico	Fomentar la expresión y regulación de emociones mediante estrategias de manejo emocional aplicadas en el contexto escolar.
Objetivo operativo	Fomentar la regulación emocional a través de técnicas de regulación y conciencia corporal.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional a través de técnicas - Estrategias para la regulación emocional
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias de regulación y expresión emocional
Recursos	<p>Infraestructura: Aula “Ingenio”</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y instructor de mindfulness</p> <p>Materiales: música, luz tenue, cojines, esterilla, folios, bolígrafos cuestionario CAMM (Anexo VI).</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Cuestionario CAMM después de la actividad. (Anexo VI)
Desarrollo	<p>Esta sesión tiene como objetivo ampliar la sesión anterior de mindfulness, esta vez con los alumnos del aula “Ingenio”.</p> <p>La actividad conectará la técnica de relajación con la inteligencia corporal, se comenzará con un escaneo corporal guiado por la instructora, los alumnos deberán ir asociando cada parte de su cuerpo a una sensación y esta sensación a una emoción. Esto lo irán plasmando en una ficha de su mapa corporal, coloreando las zonas del cuerpo en las que sienten emociones concretas, asociándolas a distintos colores.</p> <p>Una vez elaborado el mapa a través del primer escaneo, la instructora les guiará de nuevo por las zonas del cuerpo y deberán hacer un esfuerzo de regulación en cada una de las que han plasmado en su esquema.</p> <p>Al final de la sesión este mapa corporal podrán compararlo con el realizado en la primera sesión, para ver diferencias o similitudes.</p> <p>La sesión terminará realizando el cuestionario CAMM, para evaluar el impacto de las sesiones.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12.

Actividad 9: El teatro al revés

Objetivo específico	Favorecer la resolución de conflictos de forma emocionalmente inteligente mediante simulaciones y análisis de casos prácticos.
Objetivo operativo	Fomentar la resolución de conflictos positiva mediante descomposición de la respuesta predictiva de las emociones.
Contenidos	1. Emociones básicas y complejas 2. Principios de autorregulación y empatía
Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar una autoestima y motivación intrínseca- Utilizar habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones
Recursos	Infraestructura: Aula Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula Materiales: tarjetas, ruleta
Duración	55 minutos
Evaluación	Rúbrica de anexo I.
Desarrollo	Se divide al aula en parejas y se les entregan diferentes situaciones cotidianas (ir a comprar el pan, ir al cine, pedir un boli...) Deberán salir a interpretarla frente a los demás, pero habrá una ruleta de emociones, tirarán de ella y la emoción que les toque será desde la postura en la que deberán recrear dicha situación. Ej.: ir a comprar el pan (miedo) = ir a comprar el pan con miedo

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13.*Actividad 10: Semáforo emocional*

Objetivo específico	Fomentar la expresión y regulación de emociones mediante estrategias de manejo emocional aplicadas en el contexto escolar.
Objetivo operativo	Fomentar la regulación emocional a través de técnicas de regulación y conciencia corporal.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional a través de técnicas - Estrategias para la regulación emocional
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias de regulación y expresión emocional
Recursos	<p>Infraestructura: Aula ordinaria</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula</p> <p>Materiales: cartulinas, colores, rotuladores.</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	Rúbrica para evaluar el conocimiento y la gestión emocional (Anexo I).
Desarrollo	<p>Esta actividad consiste en la construcción del semáforo personal de las emociones, cada alumno dispone de una cartulina en la que se encuentra situado el dibujo de un semáforo con sus 3 colores: rojo, amarillo y verde.</p> <p>Suponiendo que el rojo es estoy muy alterado (no pienso con claridad), el amarillo estoy molesto (puedo parar y pensar) y el verde estoy tranquilo (puede actuar).</p> <p>cada alumno debe completar en cada fase la siguiente información:</p> <p>Rojo: ¿Qué situaciones me llevan a este color? ¿cómo actúo cuando estoy así? ¿qué señales físicas noto?</p> <p>Amarillo: ¿cuáles son mis señales de advertencia? ¿qué puedo hacer para no pasar al rojo? ¿qué técnicas me pueden ayudar?</p> <p>Verde: ¿Cómo me siento cuando estoy tranquilo? ¿qué actividades me hacen sentirme así? ¿qué puedo hacer cuando quiero volver a este estado?</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4.*Actividad 11: Evaluación*

Objetivo específico	Desarrollar el autoconocimiento emocional del alumnado a través de actividades introspectivas.
Objetivo operativo	Incluir al alumnado como evaluador activo de su propio proceso y del proyecto, potenciando el autoconocimiento y el pensamiento crítico.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva de las emociones como guía para la acción - Disposición para cooperar y convivir - Reflexión y autocrítica
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística. - Competencias sociales y cívicas - Competencia emprendedora
Recursos	<p>Infraestructura: Aula</p> <p>Recursos: Docente, psicopedagogo y tutor del aula</p> <p>Materiales:</p>
Duración	55 minutos
Evaluación	El alumno evalúa el proyecto, se recogen los datos y se lleva a cabo una revisión analizando que gustó y que no.
Desarrollo	<p>Con la intención de fomentar la reflexión personal y la evaluación del propio proyecto serán los alumnos los que a través de una ficha haga una evaluación crítica de las actividades realizadas y su eficacia.</p> <p>Contestarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre mí? <p>Nombra una emoción que ahora entiendes mejor, algo que antes te costaba y ahora te resulta más fácil, una situación reciente donde has usado una técnica del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gustó más? <p>Nombra la actividad que más te ha gustado y el por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambiaría? <p>Nombra una actividad que te pareció poco útil, una actividad que hubieras repetido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué me sirve?

	<p>¿Crees que este proyecto puede ayudarte? ¿Recomendarías este proyecto a otros alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5. ¿Qué mejorarías o añadirías?
--	---

Nota. Elaboración propia.

4.10. Fundamentación de la innovación

Este es uno de los apartados más importantes del trabajo. Indica qué aporta tu intervención, qué tiene de innovadora, qué la diferencia de otras. Es interesante volver a hacer referencia a los ODS.

La presente propuesta de intervención representa una innovación educativa centrada en la inteligencia emocional del alumnado con altas capacidades intelectuales, a través de sesiones activas, reflexivas y adaptadas a sus características específicas. Esta iniciativa responde a la necesidad de potenciar el ámbito emocional del alumnado, tradicionalmente relegada en el sistema educativo a un plano secundario, especialmente en el caso de estudiantes con AACC, cuyo desarrollo emocional no siempre avanza a la par que el cognitivo, siendo este el que más relevancia obtiene en el sistema.

Desde el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016) establecidos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, esta propuesta contribuye directamente a varios de los objetivos planteados como:

ODS 4: Educación de calidad, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el fomento de oportunidades de aprendizaje para todos. En concreto, el ODS 4.7 establece la necesidad de que la educación contribuya al desarrollo de competencias clave para la vida, como las habilidades sociales, la empatía, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos, todos ellos ejes centrales de esta intervención.

ODS 3: Salud y bienestar, en tanto que el fortalecimiento de la inteligencia emocional impacta directamente en la mejora del bienestar personal.

ODS 5: Igualdad de género, ya que la educación emocional favorece la desconstrucción de estereotipos emocionales tradicionales.

Por otro lado, esta innovación se apoya en enfoques pedagógicos actuales, como la neuroeducación, la educación emocional (Bisquerra, 2009), y las teorías del aprendizaje significativo y experiencial. También se inspira en los aportes de autores como Goleman (1995), quien destaca la inteligencia emocional como un predictor del éxito personal y social, más allá del coeficiente intelectual.

En resumen, esta propuesta es innovadora no solo por el contenido que aborda, sino por cómo lo hace y a quién va dirigido alumnado con altas capacidades que, en muchas ocasiones, presenta necesidades emocionales invisibilizadas. La intervención representa una respuesta educativa alineada con los principios de equidad, calidad e inclusión promovidos tanto por la legislación educativa nacional (LOMLOE, 2020) como por los compromisos internacionales adoptados a través de los ODS.

4.11. Atención a la diversidad

La LOMLOE (2020) establece que el sistema educativo debe ofrecer una respuesta inclusiva y equitativa a todo el alumnado, garantizando una educación de calidad que cubra sus características, intereses y necesidades.

El presente proyecto de intervención en educación emocional dirigido principalmente al alumnado con altas capacidades intelectuales se concibe desde un enfoque inclusivo, considerando la heterogeneidad que puede existir en el aula. Aunque la propuesta se centra en las necesidades específicas de este grupo, se contemplan ciertas medidas de atención a la diversidad para asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Algunas de las medidas ordinarias y específicas que podrían aplicarse, según el perfil determinado del alumno son:

- Adaptaciones metodológicas. Según el ritmo y estilo de aprendizaje se puede flexibilizar la organización de las actividades, así como las dinámicas pueden reajustarse a diferentes canales: oral, escrito, corporal...

- Adaptaciones de material: si existiese la necesidad los materiales pueden adaptarse en formato accesible para cualquier tipo de discapacidad. La discapacidad visual el material puede convertirse en audio y táctil. Para la discapacidad auditiva apoyos de uso visual como pictogramas. Para la discapacidad motora se adecúa el espacio físico eliminando barreras, algunas de las actividades necesitarían adaptación motora con personal especificado. Para alumnos con Trastorno del Espectro Autista se anticipará cada actividad mediante agendas visuales, así como el uso de pictogramas durante las sesiones.

- Adaptaciones en la evaluación. El proyecto recoge una evaluación flexible centrada en el proceso, por lo que se podrán adaptar los criterios de evaluación en función de las capacidades y necesidades del alumno.

En conclusión, este proyecto busca responder a las necesidades específicas del alumno con altas capacidades intelectuales en el ámbito emocional, pero también consiste en un programa de integración e inclusión, por lo que favorecerá un entorno empático y accesible para todos, asegurando que cualquier alumno pueda beneficiarse de la propuesta educativa.

5. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo ha permitido reflexionar, analizar y diseñar una propuesta educativa centrada en la educación emocional en los alumnos con AACC, un aspecto que ha ido ganando presencia en los últimos años, pero que todavía requiere de mayor visibilidad dentro del currículo escolar.

La principal conclusión es la necesidad urgente de atender el desarrollo emocional de este grupo, no centrarse solo en las capacidades cognitivas que poseen. Como hemos visto a lo largo del marco teórico, los estudiantes pueden presentar dificultades en las relaciones sociales y en los sentimientos, lo que justifica una intervención específica en esta área. El proyecto pretende dar respuesta a esta realidad, ofreciendo estrategias didácticas y actividades que fomenten el autoconocimiento y la gestión emocional, desde un enfoque inclusivo, garantizando la accesibilidad y la equidad.

Desde el punto de vista de los objetivos planteados inicialmente, se puede concluir que los dictados dentro del proyecto no han sido logrados por la imposibilidad de llevarlo a cabo, pero los expuestos dentro del propio trabajo se consideran plenamente alcanzados, a través del estudio riguroso sobre las altas capacidades y su relación con la educación emocional mediante el marco teórico, realizando el diseño de una intervención coherente y de los criterios metodológicos, de evaluación y de atención a la diversidad para la aplicación real en un aula establecidos.

A su vez se han vinculado los contenidos del proyecto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nombrados anteriormente: Especialmente con el ODS 4: Educación de calidad.

En cuanto a las implicaciones teóricas, el trabajo demuestra la importancia de reconocer la dimensión emocional como parte esencial del desarrollo integral de cada persona y subraya la necesidad de formar al profesorado en competencias emocionales y

en intervención educativa para alumnos con altas capacidades, lo cual se presenta como una línea futura de actuación prioritaria.

Finalmente, aunque la propuesta no se ha implementado, se ofrece como una herramienta pedagógica tanto para docentes como para equipos de orientación que deseen promover un enfoque educativo más inclusivo.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

Este trabajo se centra en el diseño de un proyecto de intervención que por diferentes razones como el alcance académico y los recursos no ha sido implementado ni evaluado en un contexto real. Lo que constituye una de las principales limitaciones, ya que impide comprobar su eficacia y viabilidad de manera empírica.

En consecuencia; los impactos, beneficios y/o dificultades del proyecto se basan en supuestos, sin la posibilidad de validar dichos elementos mediante la retroalimentación o la experiencia práctica. Supone una imposibilidad recoger datos reales que ayudasen a ajustar o reformular aspectos del diseño.

Por otro lado, la propuesta se ha diseñado para un contexto de alumnos específico (altas capacidades intelectuales), sin las adaptaciones necesarias puede reducir su aplicabilidad a otros entornos. A su vez ha sido dirigido a un rango de edad, por lo que sería necesario realizar ajustes en los contenidos y la metodología si se pretendiera alcanzar otras etapas de desarrollo.

En relación con la duración del programa, el número de sesiones planteado responde a una estimación teórica de lo necesario, pero no ha podido ser contrastado. Por lo que no puede asegurarse con certeza que dicha duración sea suficiente, aunque sí sería necesario una formación complementaria, requiriendo de educadores y profesionales con una formación específica en relación con los contenidos.

La propuesta se presenta como una base sólida, coherente y adaptable, que puede servir como punto de partida para futuras implementaciones y evaluaciones, así como investigaciones que profundicen en su impacto real.

6.2. Futuras líneas de intervención

El presente Trabajo Fin de Máster ha diseñado un programa de educación emocional dirigido a alumnos con altas capacidades intelectuales en la segunda etapa de educación primaria. Esta propuesta parte del reconocimiento de los desajustes emocionales y la necesidad de un enfoque especializado para este colectivo. Debemos tener en cuenta que este alumnado carece de modelos sociables con los que identificarse. (Herranz y Sánchez, 2019)

La aportación innovadora de este proyecto radica en que esta intervención no solo se estructura teóricamente, sino que además está planteada como un enfoque práctico centrado en el alumno superdotado, integrando sesiones grupales con su aula ordinaria y específicas con el aula de apoyo. Suponiendo una metodología integradora e inclusiva, el aula debe ser heterogénea y tiene que verse la diversidad como un factor positivo ya que es un reflejo de la sociedad. (Tijada, 2015)

La relevancia práctica del proyecto reside en ofrecer una guía adaptable y detallada que pueda servir como base para implementaciones futuras reales. Aunque está diseñado para un contexto educativo específico, cuenta con un elevado potencial de adaptabilidad en distintos niveles y entornos educativos, realizando los ajustes adecuados.

A partir de este proyecto se posibilitan varias líneas de investigación futuras:

- La implementación y evaluación empírica de la propuesta. Llevar a cabo el programa en un entorno real y evaluar su impacto.
- La adaptación del programa a otras etapas y contextos educativos. Ajustar la intervención para validar su nivel de adaptabilidad.

- La formación docente. Investigar el rol del docente y su formación en las altas capacidades intelectuales como en la educación emocional.

7. REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) q. *Psicothem*, 13-25.
- Bisquerra (2020) El concepto de la educación emocional.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Blaas S. The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2014;24(2):243-255.
- Constitución Española, 29 de diciembre 1978. BOE núm. 340.
- Decreto 243/2023, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 238, de 6 de octubre de 2023, p.4 - 12.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505>
- García, D., Polaino, A. (2000). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Promolibro.
- García, F., (2008). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista educativa digital*, (2), 21-36.

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97–109.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández de la Torre, E., & Navarro, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3).
- Hernández, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*.
- Jaramillo-Martínez, M. I., Jaramillo-Martínez, L. G., Quispillo-Villagomez, M., Saransig-Ramos, L. A., & Mayancela-Caizan, N. R. (2024). Metodologías Activas y Participativas en el Aula Diversa. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(4), 73–85. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.7>
- JONED. Journal of Neuroeducation (2023) Emoción y aprendizaje
- Kuznetsova E, Liashenko A, Zhozhikashvili N, Arsalidou M. Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: a systematic review. *Front Psychol*. 2024 Nov 20;15:1411981.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).
- Luque. J., y Luque-Rojas, M. J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: análisis de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 211-228.
- Machine Elf. (2012). Rueda de las emociones de Plutchick [Imagen] Wikipedia.
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rueda-Plutchik.svg>

- Ma. D. Calero / B. García, / T. Gómez, *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2007.
- Mariano Chóliz (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*
- Mariño, X. (2023). *Neuronas para la emoción: Cómo la neurociencia comienza a descifrar los circuitos de tus emociones*. Shackleton Books.
- Márquez, N., Martínez, K., Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria, Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 52, 37-45, 2011.
- Martínez, T.M. y Guirado, S.Á. (2013). *Alumnado con altas capacidades*. México: Graó.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey t D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic books.
- Molina, R. (2021) *Una mente con mucho cuerpo: entiende tus emociones y cuida tu salud mental*. Paidós.
- Moya, A., & López, A. M. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego (Coord.), *Altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 13–33). Fundación SM.
- Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

OCDE (2021) Learnig Compass 2030: A series of concept notes.

Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula la organización y evaluación de la etapa de educación primaria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 26, de 31 de enero de 2023.

Ortega y Del Rey, (2003) La violencia escolar. Barcelona. Graó.

Patti, J., Brackett, M. A., Ferrándiz García, C., & Ferrando Prieto, M. (2011). ¿ Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?.

Penas Ibáñez, M. A. (2023). El principio de cooperación en Quino y la rueda de emociones de Robert Plutchik y Lindsay Braman. *Biblioteca De Babel: Revista De Filología Hispánica*, (Extraordinario 1), 237–256.

<https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.extra1.009>

Prieto, M. D., & Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 17-21.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22a ed.).

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE núm. 52.

Resolución de 20 de febrero de 2024, de la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, por la que se dictan instrucciones para el acceso al Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (CREACIM), curso 2024-2025. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 44, de 21 de febrero de 2024.

Romagosa, M. (2013). Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades Aljibe.

Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., ... & Rodríguez, A.

(2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa*, 89-124.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación las emociones*. Dickinson.

8. ANEXO

8.1. Anexo I. Rúbrica para evaluar el conocimiento y la gestión emocional

Bloque 1. Conocimiento de las emociones	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Capaz de poner nombre a lo que siente				
Conoce la diferencia entre estar triste y estar enfadado				
Identifica las emociones básicas				
Distingue emociones básicas de complejas				
Reconoce emociones en otras personas				
Comprende que una misma situación genera diferentes emociones				
Expresa que le hace sentir bien y qué mal				
Presenta la capacidad de explicar por qué se siente de cierta manera				
Es capaz de nombrar la misma emoción con diferentes palabras				

Bloque 2. Gestión emocional.				
Identifica qué cosas pueden hacerle sentir mejor				
Busca ayuda				
Capaz de controlar sus reacciones				
Utiliza técnicas para manejar las emociones				
Reflexiona sobre el porqué de la emoción				

8.2. Anexo II. Rúbrica para evaluar el razonamiento emocional y el pensamiento crítico.

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Comprende y analiza la emoción desde múltiples perspectivas				
Argumenta de forma correcta y coherente con ejemplos y matices emocionales				
Se comunica con claridad y seguridad, escuchando de manera activa los demás.				
Muestra empatía a la opinión del resto y demuestra capacidad para comprender puntos de vista diferentes.				
Participa, respeta y coopera con el resto del grupo.				

8.3. Anexo III. Cuestionario EQ-i. (Bar-On, 1997)

Este cuestionario ha sido adaptado para alumnos de primaria y reduciendo a los ítems oportunos en el proyecto (Bar-On, 1997) a través de la siguiente fuente:

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_r_g/apendiceA.pdf

Indica si estas de acuerdo con las siguientes frases, siendo: 1 (rara vez) 2 (pocas veces) 3 (algunas veces) 4 (bastantes veces) 5 (a menudo).

	1	2	3	4	5
La manera en que superó dificultades es avanzando paso a paso					
Me es bastante fácil expresar emociones					
Soy incapaz de demostrar afecto					
Es un problema controlar mi enfado					
Me gusta ayudar a la gente					
Me es difícil entender la manera de sentir					
Me es difícil hacer cambios					
Soy una persona bastante alegre					
Prefiero que otros tomen las decisiones por mí					
Puedo manejar el estrés sin ponerme nervioso					
Me es difícil entender la forma en la que me siento a veces					
Soy impaciente					
Me importa lo que le ocurre a otras personas					
Disfruto aquellas cosas que me interesan					
Es difícil para mí describir mis sentimientos					
Tengo mal carácter					
Me gusta divertirme					

8.4. Anexo IV. Lista de cotejo.

INDICADOR	NO	EN PROCESO	SÍ	Observaciones
Escucha activa durante la descripción del psicopedagogo.				
Identifica la emoción a partir de lo narrado por el psicopedagogo.				
Es coherente con lo escrito en el post-it.				
Coloca el post-it de forma coherente en la parte de la silueta.				
Participa y comparte con respeto en la dinámica grupal.				
Demuestra comprensión entre la emoción y la manifestación corporal de ella.				
Reconoce que las emociones se sienten diferente en cada persona.				
Empatiza con el resto de sus compañeros.				

8.5. Anexo V. Cuestionario sobre conflictos de Ortega y Del Rey.

Cuestionario para la resolución de conflictos y violencia propuesto por Ortega y Del Rey
(2003)

	Nunca	Alguna vez	A veces	Muchas Veces
Cuando tienes conflictos con algún compañero ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?				
Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?				
¿Intervienen los profesores en la resolución de tus conflictos?				
¿Intervienen los otros compañeros en la resolución de tus conflictos?				
¿Cuántas veces te sientes insultado o ridiculizado en el centro?				
¿Insultas a otros?				
¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido amigos por eso?				
¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?				
¿Qué actividades harías para aprender a resolver conflictos?				

8.6. Anexo VI. Cuestionario CAMM para mindfulness.

Cuestionario extraído de López (2019). Practicando mindfulness con niños y adolescentes. http://www.edistribucion.es/piramide/262581/tabla_5_1.pdf

	0	1	2	3	4
Me siento mal conmigo mismo por tener sentimientos que no tienen sentido.					
En la escuela, camino de clase en clase sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.					
Me mantengo ocupado, por lo que no soy consciente de mis pensamientos o sentimientos.					
Me digo a mí mismo que no debería sentir lo que estoy sintiendo.					
Aparto de mi mente los pensamientos que no me gustan.					
Me es difícil prestar atención a una sola cosa en cada momento.					
Pienso sobre cosas que ocurrieron en el pasado en vez de cosas que están ocurriendo en el presente.					
Me siento mal conmigo mismo por tener ciertos pensamientos.					
Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y no debería tenerlos soy capaz de parar los sentimientos que no me gustan.					