

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

DESARROLLO EMOCIONAL DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Presentado por:

Sabina Venegas Ortega

Dirigido por:

María Carmen Jiménez Real

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo elaborar una propuesta de intervención enfocada en el desarrollo de la inteligencia emocional de adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales, dentro del aula ordinaria. Esta propuesta busca fortalecer el autoconocimiento, la gestión emocional, la autoaceptación y la autoestima de estudiantes adolescentes, entre 12 y 16 años, mediante actividades que promuevan la identificación y regulación de emociones, reflexión personal y reconocimiento de fortalezas individuales. Esta propuesta se desarrolla bajo un enfoque cualitativo aplicado, utiliza metodologías activas y aprendizaje significativo, propone estrategias prácticas coherentes con los principios de educación inclusiva, en línea con la legislación chilena, de estándar internacional y bajo los objetivos de desarrollo sostenible que promueven la calidad de la educación, la reducción de las desigualdades y el bienestar integral de los y las estudiantes.

Para poder crear esta propuesta de intervención, en la metodología se han considerado tres fases: revisión bibliográfica, revisión normativa y diseño del plan de intervención estructurado y con un enfoque experiencial, reflexivo y cooperativo. Las sesiones que se plantean buscan integrar la dimensión emocional al proceso de enseñanza aprendizaje, visibilizando la importancia de atender las necesidades emocionales de los y las estudiantes con altas capacidades y del resto del alumnado, todo lo anterior, bajo los principios del Diseño Universal de Aprendizajes.

Esta propuesta contribuye al fortalecimiento de la educación emocional de adolescentes con altas capacidades, fundamentada en estrategias concretas respaldadas en evidencia teórica y promoviendo una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, autoestima, emociones, inteligencia emocional, adolescencia.

Abstract

This Master's Thesis aims to develop an intervention proposal focused on fostering the emotional intelligence of gifted adolescents within the mainstream classroom. This proposal seeks to strengthen self-awareness, emotional management, self-acceptance, and self-esteem in adolescent students aged 12 to 16 through activities that promote the identification and regulation of emotions, personal reflection, and recognition of individual strengths. Developed using an applied qualitative approach, this proposal employs active methodologies and meaningful learning, and proposes practical strategies consistent with the principles of inclusive education, in line with Chilean legislation, international standards, and the Sustainable Development Goals, which promote quality education, reduce inequalities, and foster the holistic well-being of students.

To develop this intervention proposal, the methodology considered three phases: a literature review, a review of relevant regulations, and the design of a structured intervention plan with an experiential, reflective, and cooperative approach. The proposed sessions aim to integrate the emotional dimension into the teaching and learning process, highlighting the importance of addressing the emotional needs of gifted students and all other students, all within the framework of Universal Design for Learning.

This proposal contributes to strengthening the emotional education of gifted adolescents, based on concrete strategies supported by theoretical evidence and promoting quality inclusive education.

Keywords: high intellectual abilities, self-esteem, emotions, emotional intelligence, adolescence.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Justificación	8
1.2. Problema y finalidad	10
1.3. Objetivos del TFM	10
1.4. Presentación de capítulos	11
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Altas capacidades intelectuales	12
2.2 Adolescencia: Características, desarrollo y desafíos emocionales	17
2.3 ACI y emociones en la adolescencia	19
3. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y ESPECÍFICO DE CHILE	22
3.1. Marco normativo internacional	22
3.2. Marco normativo chileno	23
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	26
4.1. Objetivos de la intervención	26
4.2. Contextualización y destinatarios	27
4.3. Competencias y contenidos básicos	28
4.4. Metodología	30
4.5. Infraestructura, recursos y materiales	32
4.6. Evaluación	33
4.7. Temporalización	35
4.8. Sesiones de trabajo	36
4.9. Fundamentación de la innovación	48
5. CONCLUSIONES	49
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	51
6.1. Limitaciones	51

6.2. Futuras líneas de intervención	52
7. REFERENCIAS	54
8. ANEXOS	57

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Tipos de superdotación</i>	15
Tabla 2. <i>Mitos relacionados a las altas capacidades intelectuales</i>	20
Tabla 3. <i>Características de los niveles de autoestima</i>	23
Tabla 4. <i>Descripción de las competencias a fortalecer en la propuesta de intervención</i>	29
Tabla 5. <i>Cronograma de actividades</i>	35
Tabla 6. <i>Sesión 1: Mi GPS emocional</i>	36
Tabla 7. <i>Sesión 2: Descifrando mi código: Entender quién soy a través de lo que siento</i>	37
Tabla 8. <i>Sesión 3: La playlist de mis emociones</i>	38
Tabla 9: <i>Sesión 4: Cerebro en acción: Plan de acción para emociones intensas</i>	39
Tabla 10: <i>Sesión 5: Regulación de alto rendimiento</i>	40
Tabla 11: <i>Sesión 6: Más allá de la nota: reconociendo el valor que no tiene precio</i>	41
Tabla 12: <i>Sesión 7: Ingeniería de una autoestima a la medida</i>	42
Tabla 13: <i>Sesión 8: Algoritmo de la autoestima: programando mi confianza, no mi validación</i>	43
Tabla 14: <i>Sesión 9: Liderando mi bienestar</i>	44
Tabla 15: <i>Sesión 10: Liderazgo personal para una vida de alto rendimiento</i>	45
Tabla 16: <i>Sesión 11: El autocuidado como catalizador del potencial</i>	46
Tabla 17: <i>Sesión 12: Un balance de mi viaje de conocimiento</i>	47

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo final de Máster (TFM, en adelante) tiene como objetivo principal presentar una propuesta de intervención para atender las dificultades y/o necesidades emocionales que pueden presentar estudiantes adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI, en adelante).

En la última década, varios autores se refieren a que los niños y niñas con ACI presentan características cognitivas y emocionales que requieren atención durante el desarrollo del menor, es decir, no están exentos de desafíos dentro de la adolescencia, en esto radica la importancia de realizar intervenciones adecuadas a tiempo. Si bien fomentar el talento en la adolescencia es clave, también lo es abordar aspectos relacionados con la salud mental, identitarios y motivacionales.

Este TFM presentará un plan de acciones, como modelo de respuesta educativa, frente a los desafíos emocionales más frecuentes en estudiantes con ACI, siendo al mismo tiempo una propuesta enriquecedora para los y las estudiantes en general.

Esta propuesta de intervención se enfoca en atender las necesidades educativas de estudiantes con ACI, brindándoles herramientas y/o estrategias para desenvolverse en el entorno educativo y familiar, en base a una educación emocional adecuada y personalizada que considerará las necesidades de apoyo emocional de cada estudiante.

Implementar el plan de intervención propuesto en este TFM es una oportunidad para valorar y atender la diversidad, porque todas las acciones que serán descritas tienen como objetivo que estudiantes con ACI se sientan comprendidos y apoyados, dentro de un entorno escolar que valore la diversidad.

Esta propuesta de intervención busca atender las necesidades educativas emocionales de estudiantes entre 12 y 16 años, por medio de 12 sesiones enfocadas en desarrollo de inteligencia emocional, gestión emocional y bienestar personal.

1.1. Justificación

Las políticas educativas internacionales, promovidas por organismos como la UNESCO, enfatizan que la educación inclusiva es una estrategia fundamental. Este enfoque busca considerar las necesidades individuales de cada estudiante, partiendo del principio de que todos y todas tienen la capacidad de aprender, siempre y cuando se eliminen los obstáculos que limitan su acceso a la educación.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, fija 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) como marco de acción. Entre los ODS, existen algunos que guardan relación directa con el propósito de esta propuesta de intervención.

El ODS 4, referido a educación y calidad, hace referencia al compromiso global y continuo con la educación inclusiva, y establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas. El ODS 10, reducción de desigualdades, se relaciona con recibir una respuesta educativa adecuada, es decir, implementar medidas para reducir las desigualdades de oportunidades. Evitar la frustración, bajo rendimiento o incluso abandono escolar de estudiantes adolescentes con ACI y garantizar la inclusión educativa de este colectivo, son acciones necesarias para reducir las desigualdades. El ODS 3, salud y bienestar, es una oportunidad para reconocer que el bienestar no se limita solo al ámbito físico, sino también abarca las dimensiones mental y emocional. La adolescencia pone a prueba las tres dimensiones del bienestar, siendo los y las estudiantes adolescentes con ACI quienes pueden enfrentar mayores desafíos psicológicos, asociados a dificultades de adaptación social, perfeccionismo, estrés, ansiedad e incluso síntomas depresivos, especialmente cuando sus necesidades específicas no son adecuadamente atendidas.

Estudiantes con ACI pueden experimentar una desconexión emocional y manifestar desajustes afectivos derivados de la presión por mantener un alto rendimiento. Estas experiencias pueden generar sentimientos de ansiedad, perfeccionismo y, en algunos casos, aislamiento social. La atención adecuada de la dimensión emocional es clave, para garantizar el principio de participación, en palabras de la UNESCO, la participación se relaciona con la calidad de sus experiencias educativas.

Esta propuesta de intervención es una respuesta frente a la necesidad de dotar a los y las estudiantes adolescentes con ACI, es decir, es tomar medidas para desarrollar herramientas para gestión de sus emociones y a la vez desarrollar su inteligencia emocional. Lo anterior, se sostiene en la obligación y necesidad actual de incluir a los estudiantes con ACI, entre otros, en el sistema escolar, porque todos los sistemas educativos están obligados a desarrollar el máximo potencial de sus estudiantes, lo cual no sólo debe quedarse, en este caso, en aceleramiento y/o enriquecimiento curricular. Tourón (2020), hace referencia a la importancia del desarrollo social y emocional en estudiantes con ACI, porque son ámbitos extremadamente relevantes para el desarrollo armónico de la persona y su bienestar general, siendo además beneficioso para todos los y las estudiantes en general.

Las ACI no son causa directa de trastornos emocionales, pero su diagnóstico aumenta en adolescentes la probabilidad de sufrir ansiedad, depresión u otros problemas relacionados con salud mental. Atender la sensibilidad emocional, problemas de autoestima y/o doble excepcionalidad en centros educativos, es garantizar un bienestar mínimo del alumnado, es cumplir con las normativas vigentes relacionadas con educación e inclusión y contribuir a la formación integral de los y las posibles líderes del futuro.

Garantizar la presencia, participación y aprendizajes de los y las estudiantes con ACI, implica atender la diversidad y reconocer sus necesidades específicas. Incorporar un

plan orientado al desarrollo de estrategias no cognitivas es clave para promover el bienestar psicológico de los y las estudiantes adolescentes con ACI.

1.2. Problema y finalidad

En la actualidad existe conciencia de la importancia de la inclusión en los centros educativos. Si bien existen lineamientos, implementar la inclusión no es una tarea fácil, debido a su implicancia. En particular, en ACI, aún quedan aspectos por abordar.

A pesar, de la existencia de normativas que dan espacio al desarrollo de estrategias relacionadas con la inclusión de estudiantes con ACI dentro del aula ordinaria, se requieren ajustes, propuestas y/o estrategias que se ajusten a las barreras que se presentan tanto a nivel de centro educativo, aula y sociedad, pues todos están en constantes cambios.

A partir de lo anterior, dentro del desarrollo de los y las adolescentes con ACI, apoyar el desarrollo emocional es una ventana que da espacio a diversas acciones que quizás se realizan en algunos centros, pero no están masificadas, por ende, no logran ser de conocimiento público y menos aún de gran impacto. Actualmente, resulta complejo encontrar propuestas pedagógicas concretas que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes con ACI. Existe bibliografía sobre la existencia de disincronías y doble excepcionalidad, relacionadas con la población con ACI y desarrollo emocional, son escasas las intervenciones educativas que aborden de manera específica estas dificultades, menos aún que estén aquellas implementadas de forma sistemática como acciones concretas dentro del sistema escolar.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general del presente TFM:

- Diseñar una propuesta de intervención educativa basada en estrategias de enriquecimiento emocional para estudiantes entre 12 y 16 años.

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

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente el desarrollo emocional de estudiantes adolescentes diagnosticados con ACI, teniendo en cuenta disincronías asociadas y procesos de desarrollo personal.
- Identificar dificultades emocionales que pueden presentar los y las adolescentes, con atención en estudiantes adolescentes con ACI.
- Explorar el papel de la psicoeducación y sus aportes en el desarrollo de la inteligencia emocional, autoestima y bienestar emocional de adolescentes y en particular en estudiantes con ACI.
- Analizar las necesidades emocionales de adolescentes con ACI.
- Revisar y analizar prácticas aplicables existentes que favorecen el bienestar emocional de los y las estudiantes adolescentes en el contexto educacional.

1.4. Presentación de capítulos

El presente trabajo de fin de Máster se estructura en ocho capítulos, los cuales han sido organizados con el objetivo de mostrar el proceso de crear esta propuesta de plan de intervención. A continuación, se presenta un breve detalle de cada capítulo:

- Capítulo 1: Introducción al TFM, contexto, fundamentación del trabajo y objetivos.
- Capítulo 2 Marco teórico: reúne los principales referentes conceptuales.
- Capítulo 3 Marco normativo: reúne leyes, decretos y normativas fundamentales.
- Capítulo 4 Desarrollo de la propuesta de intervención: etapas, estructura, actividades, recursos y evaluación, relacionados con la propuesta de intervención.
- Capítulo 5 Conclusiones: valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Capítulo 6: Limitaciones y futuras líneas de investigación
- Capítulo 7 Referencias bibliográficas: detalle de fuentes bibliográficas consultadas.
- Capítulo 8 Anexos: material complementario necesario para la implementación.

2. MARCO TEÓRICO

La atención a la diversidad en contextos educativos ha visibilizado la necesidad de incluir a estudiantes con ACI y atender su desarrollo emocional, si se busca ofrecer una respuesta educativa integral.

Profundizar en el desarrollo emocional de adolescentes con ACI requiere una mirada integradora, desde varias disciplinas, con el objetivo de abordar la complejidad de esta etapa del desarrollo humano, considerando las características individuales de los estudiantes y asincronías entre la madurez cognitiva y emocional.

Para comprender el desarrollo emocional de adolescentes con ACI, es necesario precisar:

2.1 Altas capacidades intelectuales.

El concepto ACI ha evolucionado con el paso de los años, ajustándose a modelos propuestos y políticas educativas relacionadas con la atención a las necesidades educativas de apoyo escolar y bienestar de este colectivo.

El trabajo de los investigadores en torno a la definición y formas de superdotación ha permitido dejar atrás la idea de que la ACI sólo se relaciona con una alta evaluación del coeficiente intelectual (CI, en adelante), dando espacio a conceptos como dotación, don, talento simple o múltiple, evidenciando que las nociones existentes no son suficientes y que es necesario un enfoque más amplio, es decir, integrar tanto habilidades cognitivas como no cognitivas (Raoof et al., 2024).

Al hacer un recorrido histórico, Renzulli (1978), desafía las concepciones tradicionales de superdotación, explicando el concepto ACI por medio de la teoría de los tres anillos, es decir, la interacción de alta capacidad intelectual, creatividad y compromiso

con la tarea, asociándose a ingredientes esenciales. Él plantea que las altas capacidades son multidimensionales y están condicionadas por el contexto y la estimulación.

Gardner (1983), propone un modelo cognitivo basado en inteligencias múltiples. Él expone que cada una de las ocho inteligencias es independiente de las otras, por lo que una persona puede destacar en una o varias áreas y presentar niveles intermedios o bajos en otras.

Gagné (2021), asocia las ACI a aptitudes naturales superiores, que sirven como potencial para el desarrollo del talento, el cual no ocurre de forma automática. Gagné (2021), enfatiza en la influencia de factores como enfoques activos de aprendizaje, apoyo emocional y ambiental, entre otros, en la transformación de las capacidades/talentos en habilidades concretas.

Tras más de cuarenta años de trabajo e investigación, Renzulli expone que prefiere utilizar la palabra superdotado como un adjetivo, refiriéndose a un conjunto de comportamientos desarollables, en lugar de sustantivo, alejándose de la idea de rasgo fijo o etiqueta. Él considera que la ACI es un conjunto de comportamientos, es decir, gifted behaviors, que pueden ser desarrollados en ciertas personas, en momentos específicos y en dominios concretos de estudio (Renzulli, 2020).

Renzulli (2020) asocia las altas capacidades a un conjunto de habilidades interrelacionadas, siendo el resultado de la intersección de tres elementos claves: habilidad por encima del promedio, interés intenso y apasionado y creatividad y habilidades de funciones ejecutivas.

Renzulli reconoce que las habilidades no cognitivas están relacionadas con los resultados investigativos y creativos que aumentarán la reserva de personas altamente creativas y productivas en el mundo. Él desarrolla el proyecto de investigación Operation

Houndstooth con el objetivo de estudiar un conjunto de características personales o también llamados factores co-cognitivos que sean esenciales para el desarrollo de los comportamientos superdotados, como optimismo, coraje y sensibilidad a las preocupaciones humanas (Renzulli, 2020). Este enfoque más holístico y dinámico de las ACI Renzulli lo utiliza para enfatizar que el talento y la superdotación no son solo una combinación de inteligencia, creatividad y compromiso, sino que están influenciados por una red compleja de características personales y habilidades que interactúan entre sí, dando espacio al concepto superdotación creativa-productiva (Renzulli, 2021).

Renzulli indica que los comportamientos superdotados son expresiones de desempeño superior en comparación con el grupo de pares y deben ser evaluados por personas cualificadas en un área particular o cuando el trabajo tiene un gran reconocimiento público (Sternberg et al., 2024).

El psicólogo Robert Sternberg durante su carrera ha desarrollado investigaciones relacionadas con la inteligencia y la creatividad. Sternberg expone en la Teoría Triárquica que una persona verdaderamente inteligente es aquella que logra un equilibrio entre las habilidades analítica, creativa y práctica. Él propone que la inteligencia no reside en las personas, ni es propiedad del comportamiento cotidiano en una tarea o situación, sino que la inteligencia reside en la interacción entre la persona, la tarea y la situación, es decir, inteligencia adaptativa (Sternberg, 2021).

Los aportes de Sternberg son importantes para la concepción de la ACI del siglo XXI, porque su perspectiva de las ACI trasciende de la noción tradicional relacionada con la posesión de dones y talentos. Sternberg define la verdadera superdotación como la capacidad de utilizar las habilidades de forma creativa, práctica y sabia, con el objetivo de resolver problemas reales de la vida, es decir, transformar la vida propia y la de los demás

y contribuir a un mundo mejor, lo cual definió bajo el concepto superdotación transformadora (Sternberg et al., 2024).

A partir de los anterior, Sternberg define nueve tipos o perfiles de ACI/Superdotación:

Tabla 1

Tipos de superdotación

Tipo	Descripción
Tipo 1	Superdotación no identificada
Tipo 2	Superdotación inerte
Tipo 3	Superdotación totalmente transaccional
Tipo 4	Superdotación autotransformadora
Tipo 5	Superdotación transformadora de otros
Tipo 6	Superdotación transformadora total
Tipo 7	Superdotación pseudotransformacional (Autodestructivos)
Tipo 8	Superdotación pseudotransformacional (destructivos)
Tipo 9	Superdotación pseudotransformacional (Autodestructivo y destructivos)

Nota. Tabla de elaboración propia.

El perfil ideal que Sternberg considera más importante es el Tipo 6, porque deja un impacto significativo y duradero en la sociedad, además de considerar que las personas con ACI contribuyen a hacer del mundo un lugar mejor (Sternberg, 2024).

La percepción de las ACI ha cambiado y evolucionado a lo largo del tiempo, generando una serie de mitos y/o creencias que en algunos casos son producto de definiciones obsoletas. Martín (2022) y Peñaherrera et al., (2024), exponen en sus publicaciones la prevalencia de ciertos mitos, especialmente entre docentes y directivos,

los cuales no son ajenos a los padres de estudiantes con ACI. Dentro de los mitos encontrados en las publicaciones, se encuentran:

Tabla 2

Mitos relacionados a las altas capacidades intelectuales

Categoría del Mito	Descripción del mito
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes con ACI siempre poseen CI alto, es decir, superior a 130.
Aspecto académico	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes con ACI siempre tienen rendimiento superior al resto. - Alumnado con ACI avanza por sí mismo, no requiere ayuda.
Adaptación personal y social	<ul style="list-style-type: none"> - Personas con ACI presentan problemas personales relacionados con el ajuste personal y/o social. - Los estudiantes con ACI son impopulares con pocas relaciones interpersonales.
Aspectos físicos y personales	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar a los estudiantes con ACI débiles y/o enfermizos. - Los estudiantes con ACI son indiferentes a la actividad física.
Otros	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia mayoritaria de hombres con ACI. - Estudiantes con ACI pertenecen a estratos socioeconómicos altos.

Nota. Tabla de elaboración propia.

A diferencia de los mitos que surgen con respecto a estudiantes con ACI, la verdad es que no son perfectos/as en todo y sus características son variadas, dentro de las más comunes es posible describir: curiosidad y sed de conocimiento, pensamiento avanzado y complejo, memoria y vocabulario elevado, gran capacidad de concentración, perfeccionismo y sensibilidad e inconformismo y originalidad (Universidad Europea, 2025). Estas características no se manifiestan en todas las personas de la misma manera, ni

en todas las etapas de la vida. La identificación de las ACI es una combinación de varios factores, que requiere superar la visión limitada de los mitos antes descritos.

2.2 Adolescencia: Características, desarrollo y desafíos emocionales.

Etimológicamente la adolescencia proviene del verbo latino adolecer, es decir, crecer, desarrollarse. Por ende, una persona en la etapa de la adolescencia está en proceso de crecimiento, no sólo físico.

En palabras de Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), la adolescencia es una etapa del desarrollo humano, que abarca aproximadamente entre los 10 y 19 años, siendo una etapa irrepetible del desarrollo humano, debido a cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Esta etapa es crucial en el desarrollo de la identidad y la formación de la personalidad.

La OMS (2021), en base a evidencia estadística, ha mostrado preocupación por la salud mental de los adolescentes, indicando que la depresión y la ansiedad son las principales causas de enfermedad en este grupo etario, siendo el suicidio la segunda causa de muerte principal entre adolescentes.

La ansiedad, en palabras del DSM – 5 – TR, es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura, y se convierte en un trastorno si persiste más allá de los períodos de desarrollo apropiados. La ansiedad puede ser inducida por el estrés, y suele persistir si no se trata.

La OMS (2021), indica que “una de cada siete personas adolescentes entre 10 y 19 años vive con un trastorno mental diagnosticable, siendo la ansiedad uno de los más comunes”.

El estrés se considera como una respuesta física y emocional del cuerpo ante un desafío, demanda o situación difícil. La OMS (2023), propone que todas las personas poseen un grado de estrés positivo que ayuda a realizar las labores diarias, sin embargo, en casos

excesivos tiene un impacto negativo en las personas, con consecuencias físicas y psíquicas, afectando significativamente el desarrollo emocional y psicológico de los jóvenes.

La presión académica, social y familiar son estresores, además de los cambios físicos, desarrollo de la identidad, autonomía propios de la edad. Pérez (2023), habla sobre cómo afrontar estas situaciones en la adolescencia y a la vez desmitifica el hecho de que la ansiedad y el estrés son aspectos negativos de esta etapa, dando espacio a considerar estas llamadas de atención, haciendo referencia a que el estrés y la ansiedad no son enemigos, son señales y oportunidades para atender y fortalecer la inteligencia emocional. Aprender a escucharlas es el primer paso para el equilibrio, evitando de que estos interfieran en el desarrollo y bienestar emocional de los adolescentes.

La adolescencia es una etapa clave para fortalecer la inteligencia emocional y a la vez potenciar el bienestar emocional, con el objetivo de proporcionar herramientas a los adolescentes para afrontar los desafíos afectivos y sociales propios de esta etapa, gestionar emociones, tomar decisiones y relacionarse con otros. Artiles (2022) explica que la inteligencia emocional en los niños y niñas manifiesta habilidades claves. Estos son capaces de reconocer y expresar sus propias emociones y las de los demás, lo que les ayuda a mantener relaciones satisfactorias y positivas. Además, pueden gestionar los cambios de forma efectiva y regular su comportamiento y sus sentimientos.

La UNESCO (2020) explicó la importancia del entorno escolar en el bienestar emocional de los estudiantes y en particular, los adolescentes. Sugiere además que la autoestima y la salud mental son ejes centrales para el crecimiento personal y emocional.

La autoestima es la valoración que una persona tiene de sí misma y que en palabras de la OMS, implica estar en armonía con la dimensión psicológica, física y social de la vida. Las tres dimensiones antes descritas están en constante cambio en la adolescencia, por ende, la autoestima tiene su desarrollo crítico en esta etapa y se relaciona con los conceptos de

autoimagen, autoconcepto, autoaceptación y autoconfianza. Diferencias significativas en la valoración que tienen de sí mismos los adolescentes, permite separar entre alta autoestima y baja autoestima, es decir:

Tabla 3

Características de los niveles de autoestima

Alta Autoestima	Baja Autoestima
Confianza en sí mismo	Sentimiento de inseguridad y/o inferioridad.
Afrontar desafíos con resiliencia	Evadir acciones por miedo al fracaso.
Relaciones sociales saludables	Vulnerabilidad frente a la presión social.

Nota. Tabla de elaboración propia.

La importancia de atender la autoestima de los adolescentes radica en cómo esta influye en su propia aceptación, Perales (2021) expone sobre el autoconcepto, la autoestima y su relación de implicancia, haciendo referencia a que no atender la autoestima y el autoconcepto, es la principal causa de que en el desarrollo personal de adolescentes se genere inseguridad, desconfianza de sí mismos y en su capacidad académica.

En consecuencia, abordar la autoestima y la inteligencia emocional es clave para el bienestar emocional de los adolescentes, porque una buena percepción de sí mismo y la capacidad de gestionar emociones fortalece la identidad, facilita relaciones sanas y contribuye a la capacidad de gestionar emociones.

2.3 ACI y emociones en la adolescencia.

Comprender la complejidad de la adolescencia es clave para abordar el desarrollo emocional de estudiantes con ACI. Las características de esta etapa se pueden acrecentar o generar tensiones que dificultan la maduración emocional asociada al diagnóstico. Actualmente las instituciones educativas tienen un rol fundamental en satisfacer las

necesidades educativas de estudiantes con altas capacidades. Investigaciones actuales muestran que estudiantes con ACI presentan factores de riesgo y de protección específicos. Cross y Cross (2020), exponen que, si se produce un desequilibrio entre los factores de riesgo y los de protección en personas con ACI, pueden aumentar incluso los riesgos de suicidio, que son propios de la adolescencia. Hernández y Navarro (2021), a partir del análisis de las respuestas educativas ofrecidas al alumnado con ACI, indican la importancia de incluir estrategias emocionales, para evitar la segregación de este alumnado, además de sugerir que los programas de enriquecimiento deben incluir una intervención psicológica en áreas del desarrollo social, afectivo y emocional.

Estudiantes con ACI tienen altas expectativas externas, sufren de aislamiento social, son perfeccionistas, poseen sensibilidad emocional y a la vez, presentan carencias de apoyo emocional. Dentro de los factores de protección, requieren apoyo emocional, habilidades de afrontamiento y ambientes inclusivos y a la vez hablar de la autoaceptación. Adolescentes con ACI tienden a experimentar una intensidad emocional más alta y/o hipersensibilidad emocional. Estas características pueden aumentar la vulnerabilidad frente a la ansiedad, estrés y baja autoestima, además de generar desajustes si no se acompaña adecuadamente en la adolescencia. La combinación de ACI y dificultades emocionales puede derivar en una Doble excepcionalidad. En palabras de Conejeros – Solar et al., (2018), el alumnado con doble excepcionalidad presenta una paradoja educativa: poseen un alto potencial intelectual, pero también enfrentan barreras emocionales o conductuales que dificultan su desarrollo integral. Esta combinación puede invisibilizar tanto sus talentos como sus necesidades de apoyo.

Reis et al., (2021) sostiene que el modelo de pedagogía de enriquecimiento tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de jóvenes, porque fomenta un crecimiento afectivo positivo, contribuye a la autonomía y subrayan que el desarrollo del

potencial de jóvenes estudiantes está ligado a su bienestar emocional. Es clave desarrollar el talento personal, por medio de la creación y utilización de programas de enriquecimiento escolar que crean ambientes seguros (emocionalmente) y enriquecedores, porque el desarrollo del potencial de los alumnos y alumnas con ACI no puede desligarse de su bienestar emocional.

Tourón (2020), es consciente que el desarrollo del talento en estudiantes con ACI, no puede centrarse solo en lo cognitivo, es fundamental atender el bienestar emocional y social, es decir, el desarrollo del talento no puede desligarse del bienestar emocional y social del alumno, ambos componen el núcleo esencial de la persona. En publicaciones anteriores, refuerza la idea de que en la adolescencia los estudiantes con ACI requieren acompañamiento emocional y de no ser dado por el sistema escolar, puede llevar a bajo rendimiento, desmotivación y/o conductas disruptivas.

Frente a lo anterior, el desarrollo de inteligencia emocional se convierte en un recurso esencial para acompañar el desarrollo integral de estudiantes con ACI. Conejeros et al., (2025), destacan la importancia de implementar programas de apoyo socioemocional para personas con ACI y sugieren abordar aspectos como la sensibilidad emocional, el perfeccionismo y las relaciones interpersonales para fomentar un equilibrio en su desarrollo personal.

3. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y ESPECÍFICO DE CHILE

3.1. Marco normativo Internacional

Diversos organismos internacionales, en base a tratados y convenciones, han propuesto directrices que regulan y orientan a los diferentes estados con el objetivo de garantizar una educación equitativa e inclusiva. Atender las ACI y el desarrollo emocional de adolescentes, desde una perspectiva educativa e inclusiva se sustenta en las siguientes políticas públicas internacionales:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948): El artículo 26 declara que “Toda persona tiene derecho a la educación”, es decir, garantiza que todas las personas, sin importar su edad, género, nacionalidad, religión, situación económica u otra característica, tiene derecho a acceder a la educación, obligando a los estados a garantizar el acceso a la educación, sin discriminación.
- Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF-ONU, 1989): El artículo 29 establece que la educación debe desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, en otras palabras, fomentar el desarrollo integral del niño: intelectual, físico, emocional y ético. Este artículo reconoce que la educación debe adaptarse a las necesidades individuales.
- Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994): Declara el Principio de la educación inclusiva, en el cual establece que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades, es decir, sienta las bases de una educación inclusiva con igualdad de oportunidades, que se adapta a la diversidad, es flexible y accesible, responsabilizando al sistema educativo de eliminar barreras que impidan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

- Marco de Acción de Educación 2030 – Agenda ODS (UNESCO, 2015): Dentro de los objetivos de desarrollo sostenible, el ODS 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, es decir, reafirma la educación como derecho universal, bajo los principios de inclusión y equidad, reconociendo la educación como herramienta de transformación social que reduce desigualdades.
- Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries (2021): Este documento oficial, propone diez principios guías para centrar la formación docente y el aprendizaje de estudiantes con ACI. Uno de los principios reconoce que el aprendizaje profesional en la educación para estudiantes con altas capacidades debe atender al estudiante en su totalidad, incluidas las necesidades académicas, sociales y emocionales.

La normativa anteriormente expuesta, resume políticas públicas internacionales relacionadas de forma implícita o explícita con ACI, que tienen como objetivo común asegurar una educación integral para adolescentes pertenecientes a la disidencia. Al mismo tiempo, respaldan que el desarrollo emocional sea valorado y promovido como parte esencial de la formación de adolescentes con ACI.

3.2. Marco normativo específico de Chile

En Chile el reconocimiento y atención de estudiantes con ACI ha sido limitado. Existen avances en políticas de inclusión educativa, frente a lo anterior, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, en adelante) ha proporcionado directrices, las cuales se describen a continuación:

- Ley General de Educación (Ley N.º 20.370, 2009): esta ley garantiza el desarrollo e inclusión de las personas a lo largo de la vida, teniendo en cuenta las

características, intereses y necesidades propias de cada uno. En particular, el Artículo 4 propone que es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras. El Artículo 23 expone que la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proporcionando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar estudiantes de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

- Decreto 170 (MINEDUC, 2009): decreto que define y regula el diagnóstico de las necesidades educativas especiales. Establece apoyos en contextos inclusivos, con el objetivo de asegurar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular. Este decreto permite la identificación formal de las ACI y acceso a apoyo especializado.
- Ley de inclusión escolar (MINEDUC, Ley N° 20.845, 2015): esta ley refuerza el principio de no exclusión escolar y equidad en el acceso a la educación, además establece las bases para considerar la diversidad en todas sus formas. Es decir, no habla explícitamente de incluir las ACI, pero da espacio a reconocerlas e incluirlas.
- Decreto 83 (MINEDUC, 2015): decreto que propone diversificar el currículo con el objetivo de establecer criterios para realizar adecuaciones curriculares que garanticen el acceso, participación y progreso de estudiantes con NEE en el sistema educacional chileno. Propone la formación de equipos de profesionales

multidisciplinarios que trabajen colaborativamente, en función de las necesidades individuales de los estudiantes. Este decreto permite, por ejemplo, realizar adecuaciones significativas en el currículo para estudiantes con ACI.

- Decreto 67 (MINEDUC, 2018): este decreto complementa el decreto 83. Establece normas para la evaluación y promoción de estudiantes. Fomenta prácticas evaluativas flexibles que consideran el progreso individual y propone la implementación de adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas diferenciadas para responder, por ejemplo, a estudiantes con necesidades educativas como las ACI.
- Marco de la buena enseñanza (MINEDUC, 2021): guía profesional y ética que define los estándares de calidad de la enseñanza en Chile. Este referente para la docencia está estructurado en cuatro dominios, de los cuales el dominio C se refiere explícitamente a la enseñanza para el aprendizaje de todos y todas, en este sentido, considera la diversificación de la enseñanza.
- Marco general de educación inclusiva (MINEDUC, 2023): documento de trabajo que consolida las políticas, prácticas y culturas educativas actuales sobre inclusión en Chile.

Las leyes y decretos anteriores exponen el compromiso de la legislación chilena con la educación inclusiva y dan espacio a atender la diversidad y el desarrollo integral de todos los y las estudiantes, permitiendo en particular, implementar estrategias que potencien el desarrollo cognitivo, social y emocional de estudiantes con ACI.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

A continuación, se presenta un plan de intervención educativa, que nace como respuesta inclusiva a las necesidades educativas que pueden presentar estudiantes adolescentes con ACI, referido al desarrollo de inteligencia emocional. Este plan de intervención es una invitación y oportunidad para crecer emocionalmente y contribuir al enriquecimiento emocional de la totalidad de estudiantes en el aula ordinaria.

4.1. Objetivos de la intervención

El objetivo general de este plan de intervención es:

- Contribuir al bienestar emocional de estudiantes con altas capacidades intelectuales, por medio de una intervención educativa que atiende el desarrollo personal y fortalece la inteligencia emocional de estudiantes entre 12 y 16 años, desde una perspectiva inclusiva.

A partir del objetivo anterior, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la autoconciencia emocional de estudiantes con ACI, por medio de situaciones que incentiven el reconocimiento de emociones y reflexión en torno a cómo se siente cada estudiante.
- Estimular el autocontrol y gestión emocional de estudiantes con ACI por medio de estrategias de regulación y manejo de emociones de manera consciente y positiva.
- Reforzar la autoestima y autoconocimiento de estudiantes con ACI, independiente del reconocimiento externo.
- Fortalecer una percepción positiva de los estudiantes sobre sí mismos, por medio de instancias en las cuales puedan reconocer y valorar las capacidades y cualidades propias, más allá de los logros académicos o expectativas externas.
- Identificar y reflexionar sobre prácticas personales cotidianas que contribuyen al bienestar emocional personal de los estudiantes con ACI.

4.2. Contextualización y destinatarios

Este programa ha sido diseñado como respuesta educativa frente a las necesidades educativas de un grupo de estudiantes con ACI que asisten regularmente a un centro educativo privado de educación, ubicado en Chile, en un barrio urbano de la región metropolitana. El centro educacional tiene aproximadamente 1000 estudiantes, los cuales se distribuyen en tres cursos por nivel, con un promedio de 27 estudiantes por aula. Se trata de un establecimiento científico humanista bilingüe.

El colegio posee 104 estudiantes que han solicitado formalmente adecuaciones curriculares por diversos motivos, las cuales han sido aceptadas, pero no necesariamente atendidas, debido a la ausencia de un proyecto de inclusión y/o atención a la diversidad. Con respecto a recursos profesionales, la institución cuenta con 4 psicólogos/as y 2 educadoras diferenciales.

La infraestructura del centro cuenta una edificación funcional, equipamiento tecnológico en cada aula, una sala de apoyo psicopedagógico y sala de la calma, espacios para el desarrollo de actividades y talleres extraprogramáticos.

Con respecto a los estudiantes con ACI que asisten al colegio, poseen entre 12 y 16 años, de los cuales cinco alumnos han realizado la solicitud formal de adecuaciones curriculares. Docentes han informado a coordinación académica sobre la necesidad de atender las necesidades de éstos y otros estudiantes con ACI, debido a situaciones que se han presentado relacionadas con frustración, conductas disruptivas, desmotivación, ansiedad, entre otras.

4.3. Contenidos básicos

Este programa tiene como propósito el desarrollo del bienestar emocional de estudiantes, educar las emociones y la adquisición de conocimientos y habilidades claves, con un enfoque en las necesidades de estudiantes con ACI.

En este plan los contenidos claves son:

- Inteligencia emocional:
 - Autoconocimiento emocional: explorar el concepto de las emociones, los diferentes tipos de emociones y el proceso emocional interno. Aprender a identificar y nombrar las propias emociones, su intensidad y complejidad.
 - Autorregulación emocional: Estrategias para gestionar y manejar las emociones de forma consciente y saludable. Desarrollar la habilidad de fomentar emociones positivas.
- Autoestima y autoconcepto:
 - Identidad personal: Construcción de la identidad personal, más allá del rendimiento. Reflexionar sobre la percepción de sí mismos. Aceptación y valoración de sí mismo.
 - Confianza y autocomposición: fomentar la autoconfianza en sus habilidades y trabajar la autocomprensión como una forma de manejar los errores y frustraciones.
- Inclusión y bienestar:
 - Aceptar las diferencias: promover un ambiente seguro que acepta y valora las diferencias individuales.
 - Bienestar integral: reflexionar sobre prácticas cotidianas, personales y sociales, que contribuyen al bienestar emocional.

4.4. Competencias

La implementación de este programa considera el desarrollo emocional, autoestima y desarrollo personal alumnado, centrado en cuatro competencias claves, propuestas para fortalecer el bienestar personal, las cuales se detallan a continuación:

Tabla 4*Descripción de las competencias a fortalecer en la propuesta de intervención*

Competencia	Descripción
Autoconocimiento emocional	<p>Saber: Comprender las emociones, tipos y cómo se manifiestan en el cuerpo y la mente. Conocer la diferencia entre sentimiento, emoción y un estado de ánimo.</p> <p>Saber hacer: Identificar y nombrar las emociones propias y de otros y reflexionar sobre sus causas.</p> <p>Saber ser: Ser honesto/a consigo mismo/a, aceptar las emociones propias sin juzgarse, con actitud de apertura y autoobservación.</p>
Autorregulación emocional	<p>Saber: Conocer estrategias de regulación emocional, como la respiración consciente, la distracción positiva o la búsqueda de apoyo.</p> <p>Saber hacer: Aplicar las estrategias de regulación emocional en situaciones de desregulación, estrés o frustración.</p> <p>Saber ser: Ser paciente y perseverante consigo mismo/a. Manejar las emociones de forma constructiva.</p>
Autovaloración y Autocompasión	<p>Saber: Entender qué es la autoestima y autoconcepto, y cómo se construyen. Conocer la autocompasión y diferenciarla de la lástima o auto enjuiciamiento.</p> <p>Saber hacer: Reconocer y nombrar las propias fortalezas y logros. Poner en práctica la autocompasión frente al error.</p> <p>Saber ser: Tener una visión positiva y realista de sí mismo/a, que no dependa del éxito externo. Ser amable y comprensivo/a consigo mismo/a.</p>
Liderazgo personal para el bienestar	<p>Saber: Identificar las prácticas que contribuyen al bienestar emocional. Conocer la importancia de establecer metas en todo ámbito.</p> <p>Saber hacer: Planificar y ejecutar actividades que fomenten el bienestar. Tomar decisiones que beneficien la salud mental y buscar ayuda cuando sea necesario.</p> <p>Saber ser: Ser proactivo/a y responsable de la propia felicidad. Tener iniciativa para construir una forma de vida que genere bienestar y satisfacción personal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia.

4.5. Metodología

Este programa tiene un enfoque cualitativo aplicado, cuyo propósito es describir y proponer estrategias y soluciones prácticas flexibles y coherentes con los principios de educación inclusiva, orientadas a favorecer el desarrollo emocional de adolescentes con ACI. El plan se centra en la comprensión de experiencias, necesidades y procesos que viven los y las estudiantes.

Para la elaboración de este plan se ha considerado la observación, el análisis reflexivo y el diseño de actividades basadas en la teoría y evidencia, la cual no tiene como base experimentos y/o encuestas masivas. El proceso de elaboración de esta propuesta requiere de tres fases, las cuales se describen a continuación:

- Fase 1: Revisión bibliográfica, con enfoque en publicaciones más recientes, de los últimos 5 años que se relacionan con desarrollo emocional de adolescentes, inteligencia emocional, psicoeducación y metodologías de intervención y análisis histórico del concepto ACI.
- Fase 2: Revisión normativa internacional y nacional.
- Fase 3: Diseño de la propuesta de programa de intervención.

Las sesiones de este plan se estructuran a partir de un enfoque experiencial, reflexivo y cooperativo, integrando la dimensión emocional al proceso de aprendizaje en el aula común.

Cada sesión está diseñada para fomentar la participación activa y autónoma de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico – reflexivo y metacognición emocional. Para lograr lo anterior, se utiliza principalmente las siguientes estrategias, derivadas de metodologías activas:

- Aprendizaje cooperativo y colaborativo: estudiantes trabajan en grupos heterogéneos, promoviendo la comunicación, empatía y colaboración entre pares.

- Aprendizaje basado en experiencias y/o problemas: actividades relacionadas con vivencias personales, análisis de casos y dinámicas emocionales que permiten reconocer y expresar sentimientos.
- Actividades prácticas: Técnicas de relajación, dramatización, gamificación y estrategias cognitivas como preguntas metacognitivas para reflexionar sobre sus emociones.

El aprendizaje significativo es el enfoque pedagógico central de este plan, porque en su esencia busca que los y las estudiantes construyan su propio aprendizaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos. En esta propuesta el desarrollo emocional se aborda desde la experiencia personal de cada estudiante, favoreciendo la comprensión de sí mismos/as y promoviendo su desarrollo personal.

Con respecto al uso de metodologías activas, esta ofrece beneficios significativos para estudiantes con ACI y el alumnado en general, debido a la posibilidad de aprender haciendo, favorecen la participación, expresión emocional y el pensamiento crítico. A diferencia de las metodologías tradicionales, donde el/la estudiante es un receptor pasivo, las metodologías activas convierten a cada estudiante en el/la protagonista de su propio aprendizaje. Esto es especialmente importante en la ACI, ya que promueve que:

- Los y las estudiantes no solo memorizan información, sino que la aplican a problemas reales, lo que les permite comprender mejor su utilidad y relevancia.
- Se fomenta el desarrollo de habilidades cruciales como la autonomía y proactividad, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico reflexivo.
- Al participar activamente en el proceso de aprendizaje, los y las estudiantes internalizan los conceptos de forma más profunda, lo que conduce a una mayor retención de los conocimientos a largo plazo.

Cada sesión tiene un objetivo específico que se desprende del objetivo general del programa, los cuales están asociados al desarrollo de competencias y criterios de evaluación constante. Todas las sesiones propuestas pueden ser implementadas por el/la docente a cargo y están estructuradas en:

- Inicio: actividad de activación/autoexploración o dinámica grupal.
- Desarrollo: experiencias de aprendizaje propuestas a partir del objetivo de la sesión.
- Cierre: Reflexión individual o grupal, orientada a integrar los aprendizajes de la sesión en curso y/o con sesiones anteriores.

Las estrategias y formatos mencionados están alineados con el diseño universal de aprendizajes, con el objetivo de beneficiar a todos los estudiantes del aula.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

Para el desarrollo e implementación de esta propuesta de intervención a nivel de infraestructura se requiere una sala de clases con mesas modulares que se puedan ordenar para trabajar en grupo y de forma individual. De preferencia que la sala se ubique en un espacio con bajo ruido exterior, que reciba luz natural y cortinas, para regular el paso de la luz. Para momentos de trabajo personal se puede incluir el uso de música ambiental adecuada y también en lo posible contar con colchonetas para instancias de relación como ejercicios de respiración u otras actividades, además de proyector y pizarra, en ocasiones.

Se utilizan materiales impresos para algunas sesiones, hojas y/o cartulinas de colores, plumones y/o lápices de colores. Se utilizan juegos de autoconstrucción y de mesa.

A nivel de recursos humanos, se requiere trabajar en conjunto el tutor a cargo de la implementación con profesional del área de la psicología, con el objetivo de enriquecer el trabajo y trabajar en equipo. Se sugiere, informar e incluir a los y las demás docentes en la implementación del programa, con el objetivo de que éstos/as incluyan dentro de sus clases acciones que se relacionen con el programa y a la vez puedan monitorear y/o

retroalimentar avances en materia desarrollo de inteligencia emocional que se manifiesta en desarrollo de capacidades de gestión emocional, mejoras en la autoestima y desarrollo personal de los y las estudiantes con ACI y el alumnado en general.

Es importante, informar a las familias sobre los objetivos e implementación del plan de intervención, porque ellos también pueden seguir los lineamientos en casa. Trabajar en conjunto de manera coordinada va en directo beneficio de los y las estudiantes.

4.7. Evaluación

Esta propuesta de intervención se ha diseñado una metodología de evaluación integral que combina técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de utilizar instrumentos de diagnóstico y efectividad de la propuesta durante su implementación y luego de ser aplicada, a través de evidencia empírica.

La Evaluación diagnóstica se utiliza al inicio del programa y al comienzo de cada sesión, con la intención de reconocer y conectar con el estado emocional actual de los y las estudiantes. Esta evaluación permite establecer una línea de comparación entre el estado emocional inicial y su evolución, favorece la conexión emocional entre docente y estudiante, permite comprender cómo se sienten y cómo viven las experiencias propuestas los y las estudiantes y favorece que el/la docente adapte las estrategias pedagógicas en relación con las necesidades del grupo. Cada estudiante realiza una evaluación inicial y final orientada en identificar el estado emocional de uno/a y los posibles cambios experimentados durante el desarrollo del programa. En ambas instancias se utiliza un cuestionario de autopercepción emocional con escala Likert de cinco puntos (anexo I) y un registro reflexivo del docente que incluye observación, diálogo e interpretación de producciones, lo que permite la comprensión integral del proceso emocional vivido por cada estudiante.

El cuestionario de autopercepción personal propuesto no pretende establecer un coeficiente de inteligencia emocional, ni comparar con una norma estandarizada, sino que busca identificar qué percibe cada estudiante de sí mismo, con el objetivo de guiar la intervención educativa, el acompañamiento y la tutoría del/la docente.

La evaluación formativa se utiliza para monitorear cómo los y las estudiantes participan y comprenden los contenidos abordados. Requiere que el/la docente realice preguntas orientadoras, no dar respuestas, sino guiar al adolescente a encontrar las respuestas. Cada estudiante podrá recibir retroalimentación personalizada de su tutor sobre su desempeño y de sus pares (coevaluación, anexo XII). Este enfoque cualitativo es crucial para reforzar el aprendizaje, corregir errores de forma específica y motivar a los y las estudiantes a continuar aprendiendo y avanzando en el desarrollo de la inteligencia emocional.

La evaluación sumativa mide los resultados globales de la intervención y su efectividad. En la última sesión se aplica nuevamente el cuestionario de autopercepción emocional (anexo I) utilizado en la primera sesión. Se realiza un análisis basado en la comparación entre los resultados iniciales y finales, centrado en los posibles cambios que se pueden generar al comparar los resultados de cada estudiante. El propósito de utilizar el mismo cuestionario es que el/la docente pueda cuantificar el aprendizaje y los cambios alcanzados individualmente, facilitando la interpretación coherente de los progresos alcanzados por cada estudiante.

La evaluación continua, permite seguir el proceso de cada estudiante durante todas las sesiones con el propósito de acompañar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de forma holística. El foco de esta evaluación está en el proceso de aprendizaje que realiza cada adolescente frente a sus necesidades emocionales. Este seguimiento constante permite ajustar la intervención según las necesidades detectadas en tiempo real. Esta evaluación

utiliza las evidencias de todas las etapas para tener una visión general del proceso, articulando los otros tipos de evaluación. Se recurre a instrumentos como registro anecdótico, retroalimentación y pautas de cotejo (anexo XVI) para seguimiento.

4.7. Temporalización

Esta propuesta de intervención se desarrolla en 12 sesiones de 45 minutos. Se llevará a cabo una vez a la semana, durante los meses de abril y junio. A continuación, se presenta un Diagrama de Gantt donde se especifica la temporalización de acciones:

Tabla 5

Diagrama de Gantt

ACTIVIDADES	PLAN DE INTERVENCIÓN																								
	TIEMPO DE DURACIÓN																								
	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JUNIO								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Inicio año escolar: Presentación del plan de intervención a UTP	■																								
Validación del plan de intervención con equipo de psicoeducación.		■	■																						
Ajustes del plan de intervención para asegurar pertinencia de acuerdo con el centro y curso			■	■																					
Difundir la implementación del plan de intervención entre los profesionales del centro y familias					■	■																			
Diseño de materiales ajustados.							■																		
Reserva de espacios.								■																	
Implementación del programa								■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
Evaluación y retroalimentación de la implementación del programa a nivel de centro								■													■	■			

Nota. Tabla de elaboración propia.

4.8. Sesiones de trabajo

A continuación, se describen las 12 sesiones de trabajo del programa de intervención:

Tabla 6

Sesión 1: Mi GPS emocional

Objetivo específico	Contribuir al bienestar emocional de estudiantes con altas capacidades intelectuales, por medio de una intervención educativa que atiende el desarrollo personal y fortalece la inteligencia emocional de estudiantes entre 12 y 16 años, desde una perspectiva inclusiva.
Objetivo operativo	Detectar las fortalezas y dificultades en el manejo emocional de las/os estudiantes.
Contenidos	Inteligencia Emocional y Autoestima
Competencias	Inteligencia emocional, autoestima y autoconcepto
Recursos	Cuestionario de autopercepción emocional
Duración	45 minutos
Evaluación	Evaluación inicial Diagnóstica (Cuestionario de autopercepción emocional)
Desarrollo	Presentación del programa (15 min.) Explicación y Aplicación del cuestionario (20 min.) Cierre (10 min.)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 2: Descifrando mi código: Entender quién soy a través de lo que siento

Objetivo específico	Fomentar la autoconciencia emocional de estudiantes con ACI, por medio de situaciones que incentiven el reconocimiento de emociones y reflexión en torno a cómo se siente cada estudiante.
Objetivo operativo	Desarrollar la autoconciencia emocional, identificando emociones y reconociendo cómo se manifiestan.
Contenidos	Autoconocimiento emocional
Competencias	Autoconocimiento emocional
Recursos	Rueda de emociones de Plutchik (2D y 3D)
Duración	45 minutos
Evaluación	Evaluación formativa
Desarrollo	<p>Breve introducción y explicación sobre emociones. Explicar que las emociones son respuestas del cuerpo y la mente. Realizar una lluvia de emociones en la pizarra, agrupándolas por tipo. Luego se entrega a cada estudiante la rueda de Plutchik y se explica su forma 2D y 3D, además de explicar las relaciones que establece la rueda entre las emociones. Cada estudiante elige una emoción que haya sentido esta semana y completa la siguiente información con respecto a la emoción: ¿Cuándo la sentí?, ¿Qué la provocó?, ¿Cómo sentiste la emoción en tu cuerpo? En grupos elegir una emoción y generar una dramatización para representarla frente a los compañeros, sin decir el nombre. El resto del grupo debe adivinar y justificar cuál es la emoción representada.</p> <p>Al cierre reflexionar sobre cómo el cuerpo y la mente avisan sobre lo que siente cada persona.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8*Sesión 3: La playlist de mis emociones*

Objetivo específico	Fomentar la autoconciencia emocional de estudiantes con ACI, por medio de situaciones que incentiven el reconocimiento de emociones y reflexión en torno a cómo se siente cada estudiante.
Objetivo operativo	Explorar el vocabulario emocional y conectar emociones con situaciones vividas.
Contenidos	Autoconciencia emocional
Competencias	Autoconocimiento emocional
Recursos	Tarjetas con emojis, hoja de trabajo individual
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa – Capacidad de reconocer y describir emociones. Completar la frase final.
Desarrollo	<p>Recordar la importancia de reconocer las emociones con precisión y cómo se manifiestan. En grupos nombrar y describir emociones a partir de tarjetas con emojis con expresiones faciales.</p> <p>Cada estudiante recibe una hoja dividida en 4 sectores: “Vergüenza”, “Culpa”, “Frustración”, “Gratitud”. Cada estudiante debe completar la siguiente información en cada emoción: Situación donde haya sentido la emoción, pensamientos y respuesta corporal en la situación.</p> <p>Hablar sobre la importancia de saber cómo nos sentimos y la importancia de reconocer las emociones que experimentamos a diario. Completar la frase: “Hoy aprendí que cuando siento ..., puedo reconocerlo porque ...”.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 4: Cerebro en acción: Plan de acción para emociones intensas

Objetivo específico	Estimular el autocontrol y gestión emocional de estudiantes con ACI por medio de estrategias de regulación y manejo de emociones de manera consciente y positiva.
Objetivo operativo	Reconocer situaciones que activan emociones intensas y gestionarlas.
Contenidos	Autoconocimiento emocional
Competencias	Autorregulación emocional
Recursos	Pizarra, marcadores, apuntes con fundamentación biológica.
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa - Retroalimentación abierta y personal frente a la utilidad y relevancia de la sesión en la vida de los estudiantes.
Desarrollo	<p>Identificar situaciones y detonantes que activan respuestas intensas, en las cuales las personas se sienten sobrepasadas o existe un desborde emocional.</p> <p>Elegir una situación reciente en la cual se sintieron abrumados y desglosarla, con enfoque en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detonante: ¿Qué momento exacto, palabra o acción activa la respuesta? - Alerta interna: ¿Qué sensaciones físicas y mentales sintieron segundos antes del desborde? - Reacción automática: Describir la reacción, ¿Qué quería hacer?, ¿Qué dije o hice sin pensar? <p>Termostato emocional: Relacionar colores de parada con estados cognitivos y fisiológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel verde (equilibrio): Estado de alta funcionalidad. Cerebro racional activo. - Nivel amarillo (alerta de activación): alerta temprana. Aprender a operar en esta zona, sin llegar al rojo. - Nivel rojo(desbordamiento): estado de desconexión. Pausar y restaurar, no tomar decisiones. <p>Los conceptos anteriores, abordados desde una explicación biológica. Incluir la función y labor del cerebro emocional, cerebro racional, etc.</p> <p>Caja de herramientas de autorregulación: estrategias que son parte de una batería personal de herramientas de respuesta rápida, herramientas de mantenimiento y herramientas cognitivas.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10*Sesión 5: Regulación de alto rendimiento*

Objetivo específico	Estimular el autocontrol y gestión emocional de estudiantes con ACI por medio de estrategias de regulación y manejo de emociones de manera consciente y positiva.
Objetivo operativo	Desarrollar estrategias de regulación emocional que permitan gestionar emociones intensas.
Contenidos	Autorregulación emocional.
Competencias	Autorregulación emocional.
Recursos	Sala sin ruido, sillas cómodas, luz cálida, música suave, instructor/a de mindfulness o docente utiliza anexo XIV
Duración	45 minutos
Evaluación	Cuestionario de 3 preguntas
Desarrollo	Breve recordatorio de las emociones intensas. Difundir estrategias de regulación emocional y ponerlas en práctica. <ul style="list-style-type: none">- Técnicas de respiración.- Técnicas de relajación- Técnicas de Meditación (optativo) Ahondar en cómo se sienten los estudiantes luego de realizar las técnicas y cuál les gustaría repetir.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11*Sesión 6: Más allá de la nota: reconociendo el valor que no tiene precio*

Objetivo específico	Reforzar y fortalecer el autoestima y autoconocimiento de estudiantes con ACI, independiente del reconocimiento externo.
Objetivo operativo	Reconocer y valorar aspectos propios de cada estudiante, más allá de la valoración externa.
Contenidos	Autoestima y autoconcepto.
Competencias	Autovaloración y autocompasión
Recursos	Hojas de trabajo (Mi mapa interno), lápices, pizarra, música, dispositivo musical, guión de respiración.
Duración	45 minutos
Evaluación	Observación directa del compromiso y participación personal.
Desarrollo	<p>Iniciar la sesión un ejercicio de respiración. Explicación de la sesión (explorar la identidad de cada uno). Plantear interrogantes que motivan la reflexión como: "Si tuvieras que diseñar tu manual de usuario, ¿qué incluirías en él para explicarte a ti mismo?" Esto les da una perspectiva más analítica y desafiante.</p> <p>Construcción del mapa interno. Se entrega a los estudiantes una hoja con distintas secciones, las cuales deben completar (talentos, habilidades, intereses, valores, etc.). Indicar la actividad requiere honestidad y autoexploración. Incluir música de fondo que invite a un ambiente relajado.</p> <p>Reunir a los estudiantes en grupos y compartir los mapas y reflexionar en torno a preguntas como: ¿Encontraron alguna conexión inesperada entre sus talentos e intereses?, ¿Fue fácil o difícil identificar sus valores fundamentales? Animar a los estudiantes a continuar explorando y valorando su propia identidad.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*Sesión 7: Ingeniería de una autoestima a la medida*

Objetivo específico	Reforzar la autoestima y autoconocimiento de estudiantes con ACI, independiente del reconocimiento externo.
Objetivo operativo	Fomentar la aceptación propia, valorando las diferencias.
Contenidos	Autoestima y autoconcepto, Inclusión y bienestar.
Competencias	Autovaloración y autocompasión, Liderazgo personal para el bienestar.
Recursos	Proyector, parlantes, reproductor de video, hoja de trabajo caso estudio, lápices.
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa: Observar y retroalimentar el trabajo grupal e individual.
Desarrollo	<p>Esta sesión tiene como objetivo explorar el concepto de ser diferente, utilizando como caso de estudio a una persona con talentos únicos que se siente diferente. Se utilizarán extractos de la serie Gambito de Dama, para ejemplificar esta situación y fomentar la discusión. Los estudiantes participarán en una reflexión grupal, abordando preguntas clave sobre el significado de ser diferente, los desafíos que esto conlleva y los aspectos positivos de la singularidad.</p> <p>Al final de la actividad, se pedirá a cada estudiante que escriba su propia declaración de su singularidad, para articular cómo sus diferencias los hacen valiosos y únicos.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13

Sesión 8: Algoritmo de la autoestima: programando mi confianza, no mi validación

Objetivo específico	Fortalecer una percepción positiva de los estudiantes sobre sí mismos, por medio de instancias en las cuales puedan reconocer y valorar las capacidades y cualidades propias, más allá de los logros académicos o expectativas externas.
Objetivo operativo	Identificar aspectos personales que definen a cada estudiante, más allá de las calificaciones obtenidas.
Contenidos	Autoestima y autoconcepto.
Competencias	Autovaloración y autocompasión.
Recursos	Hojas de trabajo: “Mi universo interior”, lápices de colores, pizarra, marcadores.
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa procesual - Retroalimentación constante.
Desarrollo	<p>Iniciar la clase con información sobre el universo con el objeto de luego hablar metafóricamente del universo interior y reflexionar de manera más compleja sobre su mundo interno, incluyendo no solo lo positivo (galaxias) sino también los aspectos más desafiantes (agujeros negros).</p> <p>Luego los estudiantes realizan un retrato interior, el cual no está relacionado con el retrato tradicional, sino con la metáfora del describir el universo interior. El retrato del universo interior debe incluir:</p> <p>Puntos luminosos (constelaciones): Sus talentos, pasiones y valores. Fenómenos gravitacionales (agujeros negros): Sus miedos, inseguridades o los desafíos que enfrentan. Esto es crucial para un autoconocimiento honesto. Rutas de exploración (senderos): Los sueños y metas que quieren seguir. Atmósfera (emociones recurrentes): Los estados emocionales que más los definen. Invitar a los estudiantes a usar símbolos, diagramas, fórmulas o cualquier tipo de representación abstracta, en lugar de solo dibujos figurativos.</p> <p>Al finalizar la clase, al reverso de la imagen los estudiantes deben completar la frase: "Lo más valioso de mi universo interior no es mi constelación más brillante, sino la forma en que mis galaxias, agujeros negros y nebulosas interactúan entre sí, porque..."</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14*Sesión 9: Liderando mi bienestar*

Objetivo específico	Fortalecer una percepción positiva de los estudiantes sobre sí mismos, por medio de instancias en las cuales puedan reconocer y valorar las capacidades y cualidades propias, más allá de los logros académicos o expectativas externas.
Objetivo operativo	Desarrollar la competencia de liderazgo para el bienestar.
Contenidos	Inclusión y bienestar.
Competencias	Liderazgo personal para el bienestar.
Recursos	Juego dixit
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa
Desarrollo	<p>Iniciar la sesión con una breve introducción sobre el bienestar emocional como un proceso que se puede gestionar.</p> <p>Los estudiantes se reúnen en grupos de 3 o 4 personas. Cada grupo posee un juego de cartas Dixit. Cada estudiante cuenta con seis cartas.</p> <p>Ronda 1: cada estudiante elige una carta que represente una práctica o actividad que contribuye a su bienestar. Los estudiantes dialogan a partir de la pregunta: ¿Qué práctica de bienestar representa tu carta y por qué? Repiten esta ronda al menos 3 veces más.</p> <p>Ronda final: Cada estudiante elige otra carta que represente una situación de estrés o un desafío personal. Los estudiantes dialogan a partir de la pregunta: ¿Cómo podrías usar en la práctica de bienestar una de las cartas anteriores para tomar una decisión que beneficie tu salud mental en esta situación?</p> <p>*En esta sesión, los estudiantes pueden cambiar cartas del mazo todas las veces que lo requieran. La sesión termina con un compromiso de liderazgo personal. ¿Qué iniciativa vas a tomar esta semana para liderar tu propio bienestar? Al cierre reflexionar en torno a la idea de que cada persona es el principal agente de su felicidad.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15*Sesión 10: Liderazgo personal para una vida de alto rendimiento*

Objetivo específico	Identificar y reflexionar sobre prácticas personales cotidianas que contribuyen al bienestar emocional personal de los estudiantes con ACI.
Objetivo operativo	Identificar prácticas diarias que influyen positivamente en el bienestar personal.
Contenidos	Inclusión y bienestar.
Competencias	Liderazgo personal para el bienestar
Recursos	Apuntes, plantillas impresas, lápices, pizarra, marcadores.
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa
Desarrollo	<p>Taller práctico diseñado para que los estudiantes tomen el control de su bienestar mental y físico.</p> <p>Los estudiantes aprenderán a identificar las áreas de sobrecarga en su vida, a planificar acciones concretas para su cuidado personal y a tomar decisiones que beneficien su salud mental. La sesión aborda el bienestar como una habilidad de liderazgo clave, enseñando a los estudiantes a gestionar su propio camino y a ver la búsqueda de apoyo como un recurso esencial para alcanzar su máximo potencial.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 16*Sesión 11: El autocuidado como catalizador del potencial*

Objetivo específico	Identificar y reflexionar sobre prácticas personales cotidianas que contribuyen al bienestar emocional personal de los estudiantes con ACI.
Objetivo operativo	Autocuidado como herramienta de bienestar emocional para la vida.
Contenidos	Bienestar integral.
Competencias	Liderazgo personal para el bienestar.
Recursos	Hojas blancas, marcadores.
Duración	45 minutos
Evaluación	Formativa
Desarrollo	<p>Promover prácticas conscientes de autocuidado a partir de problemáticas que surgen en el contexto cotidiano, por ejemplo: "Tengo mucho que estudiar, pero también necesito descansar, ¿qué hago?".</p> <p>Actividad final: Mi algoritmo de la felicidad. Utilizar la metáfora del algoritmo para abordar la felicidad y el bienestar como un problema lógico. Introducir el concepto: "Un algoritmo es una serie de pasos lógicos para resolver un problema. Nuestro bienestar a menudo depende de un algoritmo personal, aunque no seamos conscientes de él.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de forma individual escriban su propio "algoritmo de la felicidad" personal. Deben identificar las variables de entrada (los factores que influyen en su estado de ánimo, como dormir, hacer ejercicio, el tiempo que pasan en redes sociales, el apoyo social, etc.). - Luego, deben formular una o dos "sentencias condicionales" usando el formato "SI... ENTONCES...". El objetivo es que definan qué condiciones internas y externas son necesarias para el bienestar. <p>Ejemplo 1: SI (duermo 8 horas) Y (hago 30 minutos de ejercicio) ENTONCES (mi energía se mantiene estable y me siento más productivo).</p> <p>Ejemplo 2: SI (me comparo con los demás en redes sociales) ENTONCES (mi autoestima disminuye y me siento ansioso).</p> <p>Reflexión final: Ser responsable de la felicidad propia es un acto propio de un algoritmo, ajustando las variables de entrada para lograr el resultado deseado.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 17*Sesión 12: Un balance de mi viaje de conocimiento*

Objetivo específico	Contribuir al bienestar emocional de estudiantes con altas capacidades intelectuales, por medio de una intervención educativa que atiende el desarrollo personal y fortalece la inteligencia emocional de estudiantes entre 12 y 16 años, desde una perspectiva inclusiva.
Objetivo operativo	Consolidar aprendizajes adquiridos sobre autoconocimiento, autoestima y gestión emocional.
Contenidos	Inteligencia emocional, autoestima y autoconocimiento, inclusión y bienestar.
Competencias	Autoconocimiento emocional, autorregulación emocional, autovaloración y autocompasión.
Recursos	Cuestionario de autopercepción emocional, hoja de trabajo.
Duración	45 minutos
Evaluación	Evaluación sumativa
Desarrollo	<p>Reflexión personal en torno a “Lo que soy, lo que cuido y lo que proyecto”.</p> <p>Cada estudiante debe escribir: una emoción que aprendió a gestionar, una estrategia emocional que le sirve, un hábito que desea mantener para el bienestar personal y una afirmación positiva que lo define.</p> <p>Aplicación Cuestionario de autopercepción emocional</p>

Nota. Elaboración propia.

4.9.Fundamentación de la innovación:

Esta propuesta de intervención es innovadora porque rompe con el enfoque tradicional que aborda las ACI exclusivamente desde el área cognitiva o académica desde el contexto escolar. Al desplazar el foco desde la adaptación del currículo hacia el bienestar interno de los estudiantes con ACI, se reconoce y atiende la dimensión emocional y las implicancias que esta conlleva en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Visibilizar las necesidades emocionales del ser humano a lo largo de la vida no solo promueve su bienestar, sino que también contribuye al desarrollo integral de la persona.

Vincular la inclusión con normativas nacionales e internacionales es una oportunidad que enriquece la propuesta en sí misma, porque atiende el talento con perspectivas de enriquecimiento que tienen como base los modelos de enriquecimiento de Renzulli. El entrenamiento por habilidades para lograr la gestión emocional permite lograr el prerequisito para que el estudiante con ACI pueda sostener el esfuerzo y disciplina requerida para desenvolverse tanto en el presente como en el futuro en el ámbito curricular y participación en proyectos reales que tengan un impacto en la sociedad.

Esta propuesta ofrece una solución práctica y legalmente justificada, frente a un vacío existente en la atención a las ACI en Chile. Aunque la propuesta surge de la necesidad de atender las necesidades emocionales de los estudiantes con ACI, su implementación dentro del aula ordinaria genera un impacto positivo, enriqueciendo a todo el grupo curso, lo que evidencia su carácter inclusivo.

5. CONCLUSIONES

A partir del objetivo general de esta propuesta, las 12 sesiones son un espacio de diálogo y reflexión para los estudiantes, donde se logra contribuir significativamente al bienestar emocional de los estudiantes con ACI, abordando su desarrollo emocional y fortaleciendo aspectos relacionados con inteligencia emocional, autoestima, autoconciencia, regulación emocional y valoración positiva de sí mismo.

Cada objetivo específico de la propuesta se aborda con actividades específicamente diseñadas, en las cuales los estudiantes reconocen y reflexionan sobre sus emociones, identifican estrategias de regulación emocional a las cuales pueden recurrir en situaciones de estrés u otra dificultad, fortalecen su autoestima por medio del autoconocimiento, consolidan una percepción positiva de sí mismo y logran identificar y reflexionar sobre hábitos que contribuyen a su bienestar emocional.

La propuesta demuestra que es posible trabajar de manera sistemática la dimensión emocional de los estudiantes con ACI dentro del aula ordinaria, promoviendo su bienestar personal e integral, lo que repercute positivamente en el desarrollo individual de cada estudiante y en las dinámicas de grupo.

El apoyo en la infancia recibido por estudiantes con ACI debe continuar en la adolescencia, porque los desafíos a los cuales se enfrentan los adolescentes con ACI, son distintos a los desafíos enfrentados en la infancia. La prevención precoz no mitiga las dificultades, las previene y esta propuesta es una forma de prevención.

El paradigma actual referido a dotación/superdotación es multifacético, se manifiesta de distintas formas y a la vez es multidimensional, porque está sujeta a desarrollo y cambio, requiriendo intervención específica. No hay dos alumnos/as con ACI iguales. La escuela inclusiva debe promover el potencial de los estudiantes basándose en las características propias de cada uno (Tourón, 2020).

La experiencia y formación del profesorado es fundamental a la hora de conocer, percibir y actuar con el alumnado con ACI, además de la importancia de derribar mitos. Se requiere formación y capacitación permanente y de calidad para docentes en el área de ACI, con la finalidad de erradicar mitos y falsas creencias que se encuentran arraigadas en la memoria colectiva, con el fin de garantizar ambientes educativos integrales y de calidad (Peñaherrera et al., 2024).

Esta propuesta ha sido contrastada con referentes bibliográficos recientes, garantizando la coherencia pedagógica y la aplicabilidad en contextos escolares inclusivos, la enseñanza, las actividades, los recursos y la evaluación están alineados entre sí y con las necesidades de los estudiantes, es decir, tiene sentido y efectividad.

Esta propuesta de plan de intervención traslada la teoría a la práctica educativa, lo cual responde al propósito formativo del TFM.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

Existe variada información relacionada con la importancia de atender el bienestar emocional de estudiantes con ACI, pero desde el área de la psicología educativa la mayor parte de las investigaciones y propuesta de actividades priorizan la infancia.

El desarrollo de competencias emocionales se logra a través de la práctica y la experiencia, no solo a partir de la teoría, por ende, no basta con solo 12 sesiones propuestas en esta intervención dentro del aula. Para robustecer esta propuesta de intervención se requiere un trabajo transversal de la institución educativa, por ejemplo, la implementación de proyectos interdisciplinarios y multinivel, que involucren a estudiantes con ACI y sus intereses. Además del trabajo en equipo de docentes que se comprometan a abordar desde todas las áreas el desarrollo emocional de estudiantes con ACI y el alumnado en general.

Al ser esta una propuesta centrada en el desarrollo personal no fue posible abarcar la dimensión social que tiene directa relación con el tipo de superdotación transformadora, si bien este trabajo contribuye al desarrollo de los adolescentes, requiere a futuro intervenir el desarrollo socioemocional.

Con respecto a las actividades propuestas, es posible que algunas estén sesgadas/influenciadas por mi propia experiencia docente y asignaturas que imparto.

La prueba sugerida para evaluar inteligencia emocional en cada estudiante, antes y después de la implementación de la propuesta corresponde a un cuestionario auto informado, por ende, su validez depende de la percepción honesta de cada estudiante.

Creo que en esta propuesta es importante restringir más el rango de edad de los estudiantes, debido que en la adolescencia los cambios ocurren rápidamente y esto combinado con la diversidad de ACI, disminuye la efectividad de su implementación.

6.2. Futuras líneas de intervención

Con el objetivo de ampliar conocimientos, mejorar la práctica educativa u asegurar los aprendizajes de los estudiantes e impacto de esta propuesta de intervención es posible identificar las siguientes posibilidades para investigaciones futuras:

- Medir el impacto del programa a largo plazo: determinar la eficacia del programa a largo plazo y observar como las habilidades desarrolladas inciden en el bienestar y trayectoria educativa de los estudiantes con ACI.
- Analizar el impacto específico de determinadas actividades: identificar cuáles estrategias o dinámicas generan mayores beneficios, con el objetivo de ajustar y perfeccionar la propuesta, para garantizar una intervención cada vez más efectiva.
- Implementación de la propuesta en contextos escolares distintos: esta línea de investigación permite analizar la aplicabilidad y eficacia de la propuesta en diferentes realidades.
- Ampliar las competencias: profundizar en competencias emocionales y/o socioemocionales específicas (resiliencia, empatía) que contribuyen al bienestar integral y desarrollo personal de los estudiantes con ACI.

7. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association, (2022). “*Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*” <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Artiles, C. (2022). *El niño y la niña con altas capacidades intelectuales*. Pediatría Integral, 26(2), 91–103. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2022-03/el-nino-y-la-nina-con-altas-capacidades-intelectuales/>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K. G., y Cáceres-Serrano, P. A. (2018). *Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista*. Revista Educación, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Conejeros, M.L., Gómez, M.P., y Sandoval, K. (2025). *Orientaciones para políticas de atención integral a las altas capacidades: Propuestas para políticas inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2025/03/PB-AltasCapacidades-030325-1.pdf>
- Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003088790>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. <https://pepe57.files.wordpress.com/2011/01/inteligencias-mc3baltiples-rebeca-miriam.pdf>
- Gobierno de Chile. (2009). *Ley N.º 20.370: Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

UNESCO (2020). *Happy Schools Framework*.

<https://unesdoc.unesco.org/search/c8090c0b-dd0f-47d4-979c-8482db131066>

Hernández de la Torre, E. y Navarro, M. J. (2021). *Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

Organización Mundial de la Salud. (2025). *La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes. WHO*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Lozano, A. (2014). *Teoría de teorías sobre la adolescencia. Última Década*, 22(40), 11-36. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002

Martín, E. (2022). *Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado sobre las Altas Capacidades*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna. Repositorio de la Universidad de La Laguna.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31953/Conocimientos%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado%20sobre%20las%20Altas%20Capacidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar*.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto exento N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán*

beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1008363>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto exento N.º 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1085780>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Decreto Exento N° 67: Establece normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1129157>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza.* Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Marco General de Educación Inclusiva.* Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA-DOCUMENTO-DE-TRABAJO.pdf>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud mental de los adolescentes.*

Peñaherrera, M. J., Encalada, G., Tárraga, R., Seade, C., y Vélez Calvo, X. (2024). *Mitos sobre las Altas Capacidades en Padres de Familia, Docentes y Directivos Escolares*. Universidad Verdad, (84), 50-63. <https://doi.org/10.33324/uv.vi84.784>

Pérez, I. (2023). *Ansiedad: a mí también me pasa*. Plataforma Editorial. <https://elorienta.com/herradura/data/uploads/ansiedad-a-mi-tambien-me-pasa-manual-practico-para-adolescentes.pdf>

Raoof et al., (2024). *Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors*. *Heliyon*, 10, e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition

Renzulli, J.S., y Reis, S.M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Talent Development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>

Renzulli, J. (2020). *Promoting social capital by expanding the conception of giftedness*. *Talent*, 10(1), 2-20. <https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/12/Promoting-Social-Capital-by-Expanding-the-Conception-of-Giftedness.pdf>

Reis et al., (2021). *Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity*. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>

Renzulli, J. (2021). *Reflections on my work: The identification and development of creative/productive giftedness*. En D. Y. Dai y R. J. Sternberg (Eds.), *Scientific inquiry into human Potential: Historical and contemporary perspectives across*

- disciplines (pp. 197-211). Routledge. <https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2025/03/Reflections-on-My-Work.pdf>
- Sternberg, R (2021). *Adaptive Intelligence: Intelligence Is Not a Personal Trait but Rather a Person-Task-Situation Interaction*. Journal of Intelligence, 9(58), 1-13. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9040058>
- Sternberg et al.,(2024). *The field of giftedness—Past, present, and prospects: Insights from Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg*. Roeper Review, 46(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2285042>
- Tourón, J. (2020). *Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación*. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32. <https://revistas.um.es/rie/article/view/396781/275221>
- Tourón, J. (2020). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. <https://www.javiertouron.es/desarrollo-social-emocional-los-alumnos-altas-capacidades/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del ODS 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Universidad Europea. (2025). *Alumnos altas capacidades: características y cómo identificarlos*. <https://universidadeuropea.com/blog/altas-capacidades-caracteristicas/>
- World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades*. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>

8. ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de autopercepción emocional

Cuestionario de autoconcepción					
Nombre: _____					
Instrucciones: Lee cada afirmación con atención y marca con una X la opción que mejor refleje cómo te sientes o habitualmente. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son confidenciales.					
Escala de respuesta:					
Nunca	Pocas veces	A veces	Frecuentemente	Siempre	
1	2	3	4	5	
Tiempo de duración: 15 – 20 minutos					
Nº	Criterio / indicador		1	2	3
• Conciencia emocional					
1.	Soy capaz de identificar que emociones estoy sintiendo.				
2.	Puedo reconocer cuando una emoción está afectando mi comportamiento.				
• Autorregulación emocional					
3.	Trato de controlar mis emociones antes de reaccionar.				
4.	Pienso antes de actuar cuando estoy enojado o enojada.				
• Autoestima y Autoconocimiento					
5.	Reconozco mis fortalezas, aunque no todos las valoren.				
6.	Me siento capaz de enfrentar desafíos incluso si no recibo elogios.				
• Autoimagen positiva					
7.	Me siento orgullo/a de mis cualidades personales.				
8.	Valoró mis capacidades más allá de mis logros académicos o expectativas externas.				
• Hábitos de bienestar emocional					
9.	Pienso en maneras de cuidar mi bienestar emocional cada día.				
10.	Identifico actividades que me ayudan a sentirme mejor cuando estoy nervioso/a o triste.				
• Motivación personal					
11.	Disfruto aprender cosas nuevas incluso si no me salen bien al principio.				

12.	Quiero participar en actividades que me ayuden a conocerme mejor y controlar mis emociones.						
-----	---	--	--	--	--	--	--

Anexo II. Interpretación de resultados cuestionario de autopercepción emocional

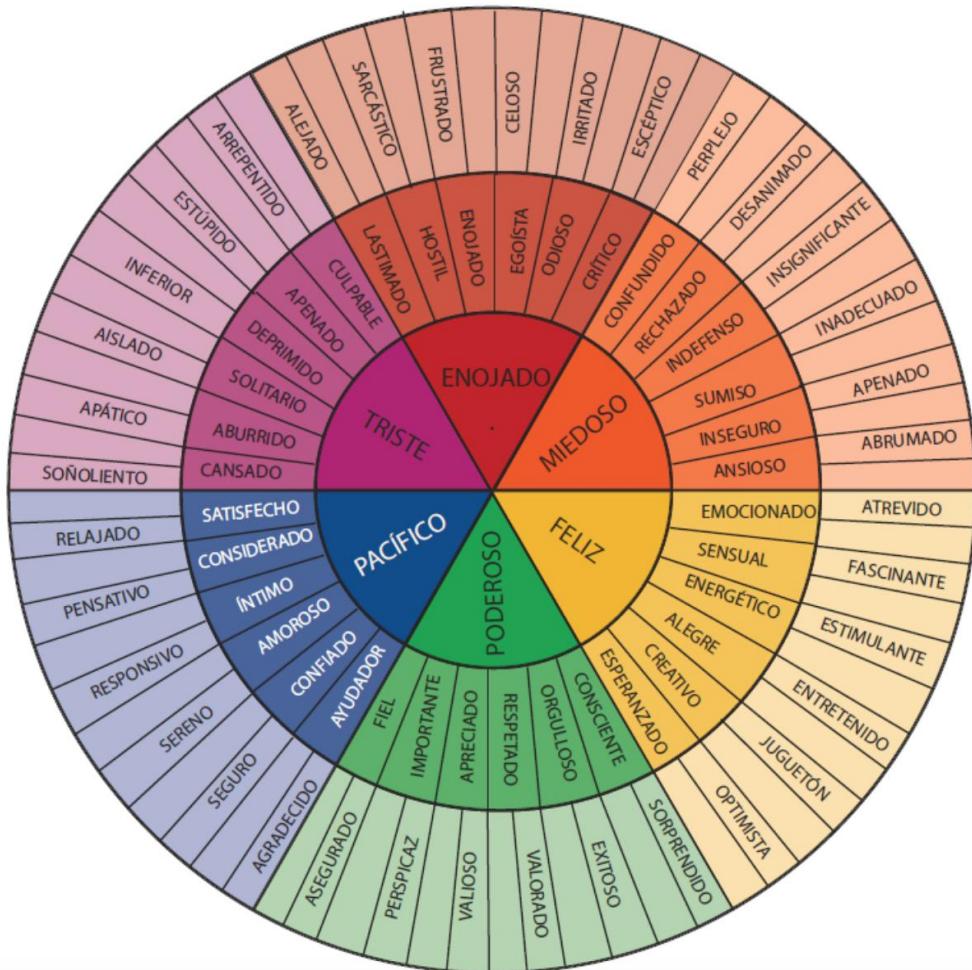
Rango de puntajes: 12 - 60 puntos

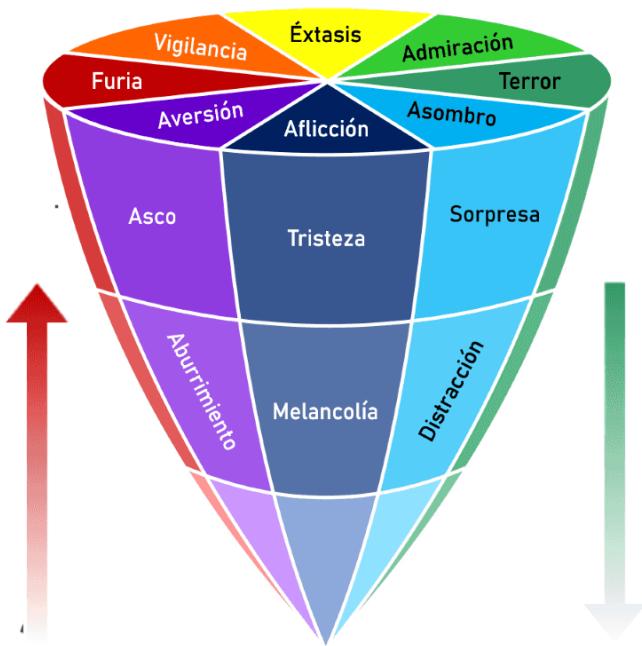
- 12 – 23: Bajo
- 24 – 35: Medio – Bajo
- 36 – 47: Medio – Alto
- 48 – 60: Alto

Descriptores de rangos:

Rango	Descripción	Sugerencias
12 - 23	Estudiante con poca conciencia de sus emociones, presenta dificultades en su gestión emocional y baja motivación para el desarrollo personal.	Necesita apoyo y estrategias guiadas para identificar y manejar sus emociones y fortalecer su autoestima.
24 – 35	Estudiante con conciencia y manejo emocional parcial y/o limitado.	Requiere refuerzo y práctica constante para reconocer emociones complejas y actuar positivamente.
36 – 47	Estudiante con dominio considerable de autoconciencia, regulación emocional y autoestima, que posee motivación para mejorar.	Se sugiere profundizar en estrategias de autorregulación emocional más complejas. Incluir actividades de metacognición emocional.
48 - 60	Excelente nivel de percepción de si mismo y manejo emocional, autoestima consolidada y con motivación para continuar su desarrollo.	Invitar al estudiante a compartir sus estrategias emocionales con otros, incluirlo como tutor entre sus pares y promover la continuidad del trabajo emocional.

Anexo III. Rueda de las emociones (2D y 3D)





Anexo IV. Ejemplo Tarjetas de emojis



FURIOSO



ORGULLOSO



ENFADADO



ABURRIDO



NERVIOSO



CANSADO



Anexo V. Hoja de trabajo individual

VERGÜENZA



¿Cuándo has experimentado esta emoción?

¿Qué pensamientos o ideas te genera esta emoción?

Al experimentar esta emoción, ¿cómo reaccionó tu cuerpo?

CULPA



¿Cuándo has experimentado esta emoción?

¿Qué pensamientos o ideas te genera esta emoción?

Al experimentar esta emoción, ¿cómo reaccionó tu cuerpo?

FRUSTRACION	GRATITUD
	
<p>¿Cuándo has experimentado esta emoción?</p> <p>¿Qué pensamientos o ideas te genera esta emoción?</p> <p>Al experimentar esta emoción, ¿cómo reaccionó tu cuerpo?</p>	<p>¿Cuándo has experimentado esta emoción?</p> <p>¿Qué pensamientos o ideas te genera esta emoción?</p> <p>Al experimentar esta emoción, ¿cómo reaccionó tu cuerpo?</p>

Anexo VI. Explicación biológica Cerebro emocional.

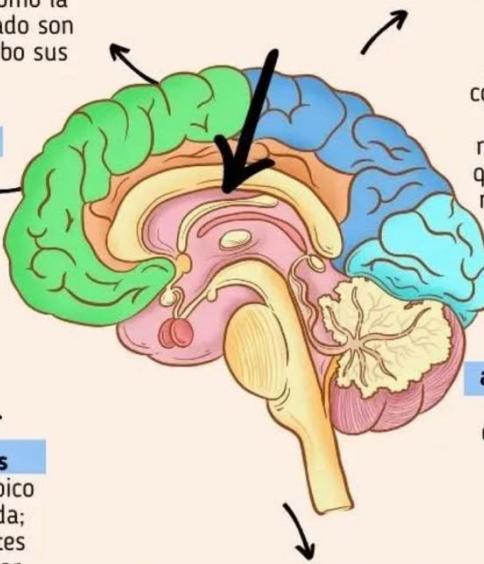
Funciones del sistema límbico: «el área emocional» de tu cerebro

@valeria_sabater_psicología

Regulación de las emociones: El sistema límbico es clave para el procesamiento y regulación de las emociones. Estructuras como la amígdala o el giro cingulado son decisivas para llevar a cabo sus funciones.

Homeostasis: también participa en la regulación de los estados internos del cuerpo con el fin de mantener la homeostasis, es decir, para alcanzar ese equilibrio con el cual, responder mejor a los estímulos y tus necesidades.

Interacción con otras regiones: el sistema límbico no actúa de forma aislada; interactúa con otras partes del cerebro para coordinar respuestas emocionales y conductuales. Ejemplo de ello es el sistema endocrino, el sistema nervioso autónomo, la corteza prefrontal, etc.

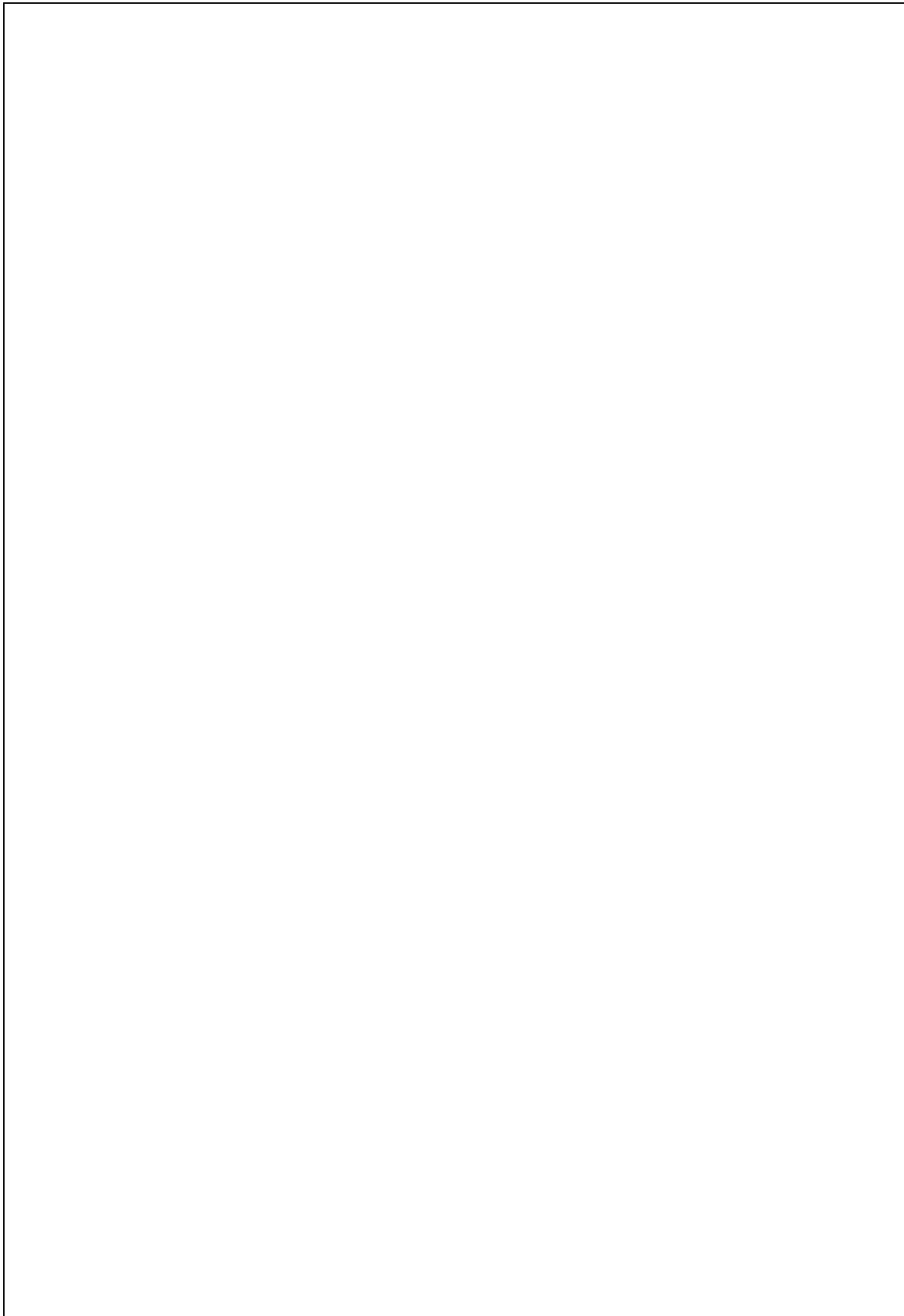


Formación y procesamiento de la memoria: esta área y, en especial el hipocampo, desempeña una función esencial en la formación y consolidación de la memoria. Ejemplo de ello es asociar recuerdos con emociones, lo que les da más significado y relevancia a muchas de tus experiencias.

Conforma la base anatómica de la emoción: todo el conjunto de sus estructuras límbicas actúan sobre el hipotálamo para producir tus estados emocionales.

Importancia clínica: esta área se vincula a menudo con varios trastornos emocionales y psiquiátricos, como la ansiedad y la depresión, los trastornos de estrés postraumáticos (TEPT), las enfermedades neurodegenerativas...

Anexo VII. Hoja construcción del mapa interno.



Anexo VIII. Extractos video Gambito de Dama (Sesión 7)

A continuación, se sugieren extractos de la serie a utilizar.

- Video 1 (Aislamiento): Protagonista de la serie en un ambiente escolar, observando a otros estudiantes socializar mientras ella se concentra en el ajedrez.

https://drive.google.com/file/d/1_DUurPGwUClpYYDRxX-q_OiwfWH8CNfK/view?usp=drive_link

- Video 2 (Presión): Protagonista de la serie lidiando con la presión de ganar torneos y las expectativas de los demás, sintiendo que su valor depende de su rendimiento.

<https://drive.google.com/file/d/1ftmN49achbYjUNsT4fNmFPGuYUdZt6oU/view?usp=sharing>

- Video 3 (Aceptación): Protagonista de la serie conecta con otros jugadores o mentores que la entienden, mostrando que su diferencia puede ser una fuente de conexión.

<https://drive.google.com/file/d/1jIMQs11cZeLZKbPk4jaIXT3J1tRlN5Oi/view?usp=sharing>

*En esta sesión los videos pueden reducir su extensión y/o considerar escenas claves.

Anexo IX. Declaración de singularidad (Sesión 7)

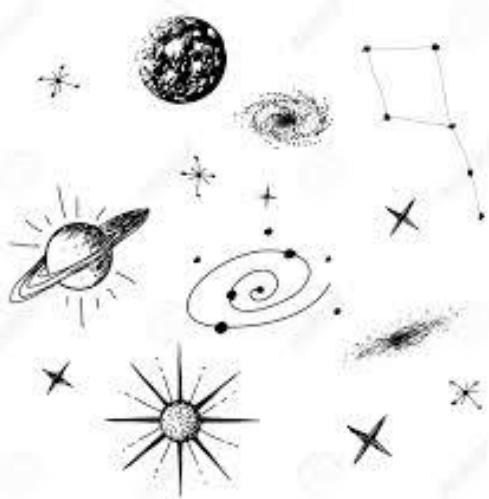
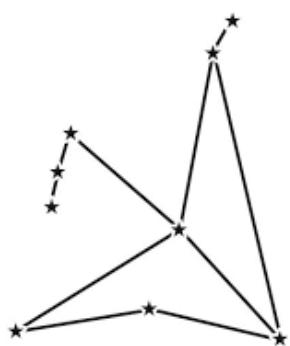
“Mi declaración de singularidad”



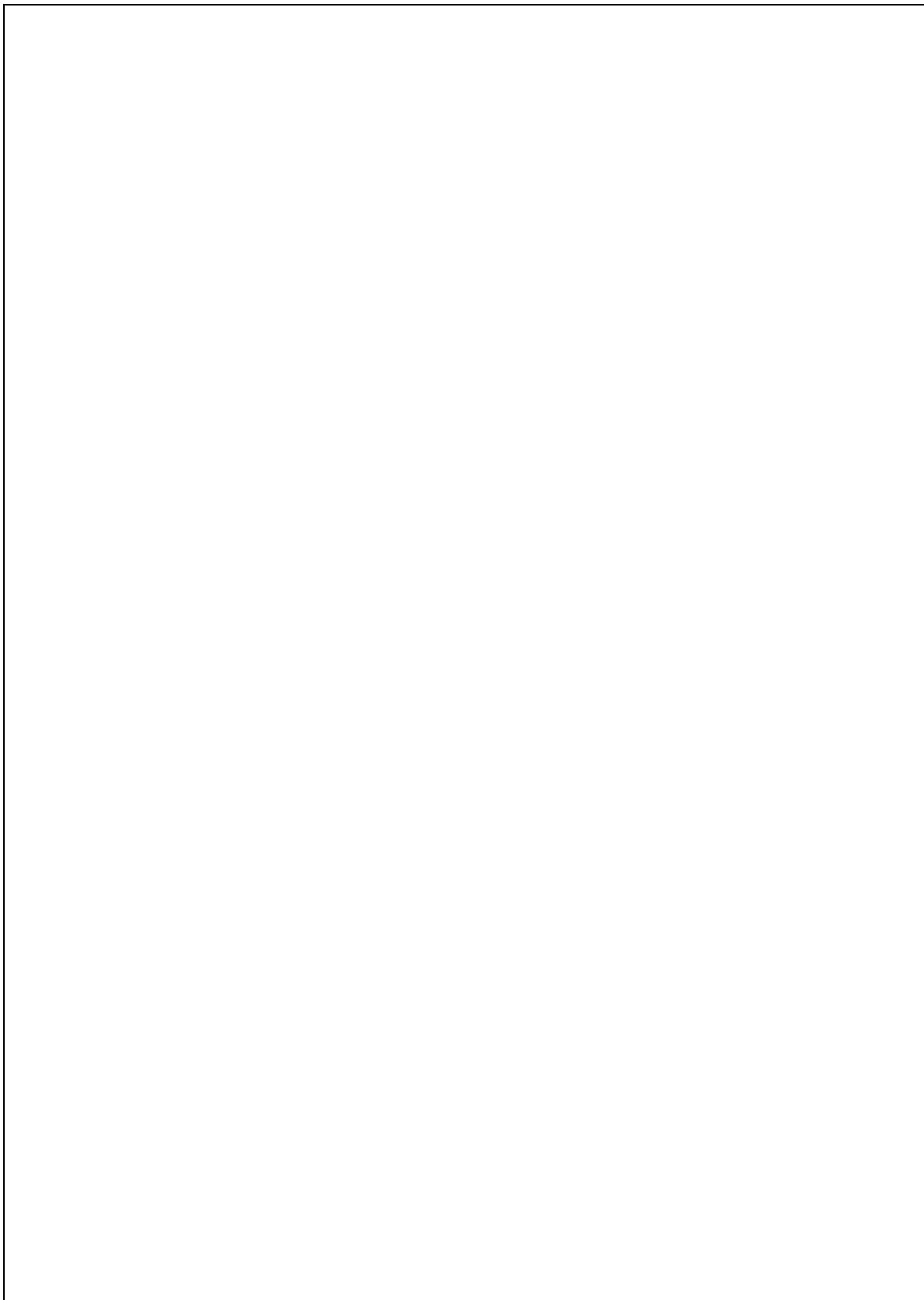
“Yo soy único/a porque _____.

Este rasgo es importante para mí porque _____.”

Anexo X. Mi universo interno (Sesión 8)



Anexo XI. Compromiso de liderazgo personal (Sesión 8)



Anexo XII. Evaluación formativa de cada estudiante por sesión (docente)

Pauta de cotejo (1 por estudiante):

- S = Cumple el criterio.
- P = Cumple parcialmente el criterio.
- N = No cumple el criterio.
- NO = No es observable durante la sesión.

Criterio	Indicador	Nombre Estudiante:															
		Sesión 1				Sesión 2				Sesión 3				Sesión 4			
		S	P	N	NO	S	P	N	NO	S	P	N	NO	S	P	N	NO
Participación	Estudiante contribuye en dinámicas grupales, debates o actividades.																
Reconocimiento de emociones	Identifica y nombra emociones propias durante la actividad.																
Expresión emocional	Comparte sus sentimientos o reflexiones con respeto y claridad.																
Autorregulación	Aplica estrategias de control emocional ante frustración o conflicto.																
Reflexión personal	Realiza autoanálisis sobre su bienestar o fortalezas personales.																
Responsabilidad y compromiso	El estudiante cumple con las tareas asignadas, sigue instrucciones y se involucra activamente en la sesión.																

Anexo XIII. Valoración final (docente)

Escala de progreso:

A partir de la pauta de cotejo anterior, aplicada sesión a sesión o en sesiones claves, el/la docente debe realizar un análisis en base a los siguientes niveles de logro, al finalizar la intervención.

Nivel	Porcentaje de cumplimiento (S + P)
Excelente	85% - 100%
Bueno	70% - 84%
Regular	50% - 69%
Insuficiente	< 50%

* Ignorar sesiones marcadas como NO para calcular el porcentaje (no se pudo observar).

Cuadro resumen desempeño a lo largo del programa:

Nombre Estudiante	Participación	Reconocimiento de emociones	Expresión emocional	Autorregulación	Reflexión personal	Responsabilidad y compromiso	Promedio Global
1.							
2.							
3.							
4.							

Respiración 4-7-8:

- Inhala por la nariz contando hasta 4.
- Sostén la respiración contando hasta 7.
- Exhala lentamente por la boca contando hasta 8.
- Repite el ciclo 4 veces.

Respiración diafragmática (o abdominal):

- Siéntate o acuéstate cómodamente con una mano en el abdomen y otra en el pecho.
- Inhala por la nariz, haciendo que la mano del abdomen se eleve mientras la del pecho se mantiene quieta.
- Exhala por la boca lentamente, haciendo un ligero sonido, hasta que las manos vuelvan a su posición inicial.
- Repite durante 3 a 5 minutos.

Respiración alternada por fosas nasales:

- Cierra la fosa nasal derecha con el pulgar derecho.
- Inhala profundamente por la fosa nasal izquierda.
- Cierra la fosa nasal izquierda y exhala por la derecha.
- Inhala por la fosa nasal derecha.
- Cierra la fosa nasal derecha y exhala por la izquierda.
- Continúa alternando durante 5 a 10 ciclos.

Respiración consciente:

- Siéntate en un lugar tranquilo, cierra los ojos y concéntrate en tu respiración.
- Presta atención a cómo los pulmones se inflan al inhalar y se desinflan al exhalar.
- Cuando la mente se distraiga, redirige tu atención a la respiración con calma.

Meditación y escaneo corporal:

Encuentra un lugar tranquilo. Cierra los ojos y concéntrate en tu respiración. Puedes intentar un escaneo corporal, prestando atención a las sensaciones en cada parte del cuerpo, de arriba abajo o viceversa.

Atención plena:

Practica estar atento a lo que te rodea en el momento presente, sin juzgar. Esto puede ayudarte a gestionar el estrés de preocuparte por el pasado o el futuro.

Visualización:

Crea una escena relajante en tu mente, prestando atención a los detalles: dónde estás, qué escuchas, qué hueles, si hace frío o calor.

Anexo XVI. Rúbrica de observación del desarrollo de inteligencia emocional (Docente)

Evaluación continua: Inicio, intermedio, fin. Observar, registrar y reflexionar.

Escala de valoración sugerida:

Nivel 1 = Inicial (bajo desarrollo)

Nivel 2 = En desarrollo (nivel medio o intermitente)

Nivel 3 = Consolidado (nivel alto y consistente)

Nombre de estudiante: _____

Dimensión	Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Comentario / Reflexión
Conciencia emocional	Reconoce y expresa sus emociones.				
Autorregulación emocional	Maneja sus emociones de manera constructiva.				
Autoestima y Autoconocimiento	Demuestra confianza en sus capacidades y expresa con claridad sus fortalezas personales, sin depender de la aprobación externa.				
Autoimagen positiva	Manifiesta una percepción equilibrada y positiva de sí mismo/a, valorando tanto logros personales como académicos.				
Hábitos de bienestar emocional	Integra de manera constante estrategias saludables (autorregulación, pausas, reflexión emocional) para su bienestar personal y grupal.				
Motivación personal	Mantiene el interés y la perseverancia ante desafíos.				

Orientaciones de uso:

- Aplicar en momentos clave del programa (Inicio, intermedio, fin).
- Registrar observaciones cualitativas breves al costado (anécdotas o comportamientos destacados).
- Comparar evolución de cada dimensión entre los distintos momentos de observación.

Hoja de registro:

Estudiante	Conciencia emocional	Autorregulación emocional	Autoestima y Autoconocimiento	Autoimagen positiva	Hábitos de bienestar emocional	Motivación	Comentario
1.							
2.							
3.							
4.							

- Docente genera una reflexión para cada estudiante, a partir del comportamiento de cada estudiante frente a la comparación de las posibles variaciones entre los niveles propuestos en cada criterio.