

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA POR LA
UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA**

**Fomentar Habilidades
Socioemocionales En Niños/as Con
Altas Capacidades: Estrategias Para Una
Intervención Eficaz**

Presentado por:

MARIANA MENÉNDEZ MIRANDA

Dirigido por:

PAULA CAROLINA ESPINOZA LEÓN Y MARIA DOLORS MIQUEL

Fecha:

17 de noviembre de 2023



ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	4
Justificación	5
Objetivos.....	5
Marco Teórico	8
La Inteligencia.....	8
Cociente Intelectual (CI)	11
Altas Capacidades.....	12
<i>Perfiles de AACC.....</i>	<i>13</i>
<i>Habilidades Socioemocionales en Niños/as con AACC</i>	<i>15</i>
Marco Legal: De España y Aragón	17
Metodología.....	20
Participantes	20
Instrumentos	20
Procedimiento.....	22
Programa de Intervención.....	23
Objetivos.....	23
Destinatarios	23
Cronograma	24
Sesiones y Actividades	24
Recursos y Materiales	32
Evaluación.....	34
Conclusiones	34
Referencias	36
Anexos.....	42

Resumen

Los niños y niñas de altas capacidades a menudo poseen habilidades cognitivas excepcionales, pero pueden enfrentar desafíos para desarrollar habilidades sociales adecuadas, lo que puede afectar su bienestar general y su éxito futuro. Este trabajo, tiene como objetivo proponer un marco de intervención para mejorar las habilidades sociales en niños/as superdotados que carecen de competencia en las interacciones sociales. El estudio se basa en fundamentos teóricos de la psicología del desarrollo, la psicología educativa y el aprendizaje socioemocional para diseñar un programa de intervención integral. El marco integra una variedad de estrategias, que incluyen capacitación en habilidades sociales, tutoría entre pares y apoyo individualizado, para abordar las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades y fomentar su desarrollo social. La efectividad del marco de intervención propuesto se evaluará a través de un diseño de investigación de métodos mixtos, incorporando observaciones cualitativas, evaluaciones cuantitativas y medidas de autoinforme. Los hallazgos de esta investigación proporcionarán información valiosa para educadores, psicólogos y padres interesados en promover el bienestar social de los niños y niñas de altas capacidades.

Palabras clave: altas capacidades, habilidades socioemocionales, intervención, niños, dificultades

Abstract

Gifted children often possess exceptional cognitive abilities, but may face challenges developing adequate social skills, which can affect their overall well-being and future success. This work aims to propose an intervention framework to improve social skills in gifted children who lack competence in social interactions. The study is based on theoretical foundations of developmental psychology, educational psychology and socio-emotional learning to design a comprehensive intervention program. The framework integrates a variety of strategies, including social skills training, peer mentoring, and individualized support, to address the specific needs of gifted children and foster their social development. The effectiveness of the proposed intervention framework will be assessed through a mixed methods research design, incorporating qualitative observations, quantitative assessments, and self-report measures. The findings of this research will provide valuable information for educators, psychologists, and parents interested in promoting the social well-being of gifted children.

Key words: high abilities, socio-emotional skills, intervention, children, difficulties

Introducción

En el proceso educativo surgen, de manera cotidiana, particularidades del alumnado que se hacen presentes dentro de las aulas (Fajardo et al., 2020). A partir de aquí nace el Plan de Atención a la Diversidad que atiende al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) otorgando respuestas educativas específicas de manera flexible e inclusiva (Diez y Fernández, 2019).

En el caso del alumnado con altas capacidades (AACC), este principio ha logrado dar visibilidad a su condición y a las características que les atañen. Es preciso saber que una persona con altas capacidades intelectuales es aquella que sobresale en cuanto a su inteligencia en comparación al grupo de sus iguales además de en otras áreas de conocimiento. También tiene la peculiaridad de que aprende fácilmente cualquier dominio realizando conductas por encima de lo esperado (Molina y Morata, 2015). Todo esto influido por factores biológicos, psicológicos, ambientales y sociológicos (Campo Ruano, 2016). Aún con todo, la presencia de esta característica no asegura un éxito académico, laboral o personal, ni tampoco te exime de presentar dificultades de aprendizaje, sociales o de conducta, y es por esto que, en las escuelas el alumnado que presenta altas capacidades forma parte del grupo ACNEAE, por lo que el centro debe adoptar unas medidas ajustadas a las características propias de cada uno (Universidad Europea, 2022).

Ciertas investigaciones indican que la existencia de altas capacidades podría representar un riesgo potencial para el desarrollo de trastornos conductuales y socioemocionales (Mueller y Winsor, 2018). Estos niños y niñas a menudo suelen verse diferentes a sus iguales, lo que los puede llevar a sentirse solos/as o marginados/as y a tener problemas de ansiedad, inseguridades y problemas emocionales que no sepan manejar (Yoo y Moon, 2006); así que cuando se trata de que tengan una autoestima que les permita funcionar correctamente con sus iguales, debemos fijarnos en su sistema emocional, porque si el cerebro almacena emociones negativas o desagradables, habrá una repercusión tanto a nivel cognitivo como a nivel ejecutivo (autorregulación, fluidez verbal, toma de decisiones, planificación, memoria de trabajo, etc.). Este hecho lo comprobaron Arslan y Yukay-Yuksel (2018) en su estudio, donde encontraron que las autopercepciones de las niñas y los niños con AACC predijeron su propia competencia socioemocional: a medida que disminuía su nivel de autopercepción, disminuía su competencial social y emocional.

Comes et al. (2012), señalaron hace unos años que un 70% de niños y niñas con AACC mostraban un bajo rendimiento escolar debido a una inadaptación socioemocional. Del mismo modo, Beckmann y Minnaert en 2018 realizaron una revisión sistemática de 23 publicaciones sobre las características no cognitivas de las y los estudiantes de altas capacidades con problemas de aprendizaje, y se vio que este tipo de alumnado puede ser propenso a tener problemas psicológicos o socioemocionales cuando les toca interactuar en un entorno no adaptativo pero que, sin embargo, en condiciones óptimas y contando con un apoyo personalizado, pueden enfrentarse mejor a situaciones difíciles.

Según las últimas estadísticas facilitadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso 2019/2020, apenas un 0,47% del total de la población estudiantil, que asciende a 39.173 alumnos (p.7) y alumnas de los 8.286.603 matriculados a nivel nacional, han sido reconocidos oficialmente como de alta capacidad. Esta estadística deja un vacío alarmante, implicando que 126.559 estudiantes superdotados en nuestro país asisten a escuelas sin recibir el apoyo

educativo especializado que requieren. En consecuencia, existe una gran posibilidad de que aproximadamente el 50% de estos estudiantes contribuyan a las preocupantes tasas de fracaso escolar, un hallazgo consistente con la propia investigación del Ministerio. Por otra parte, un sorprendente 76% de los estudiantes superdotados de nuestro país siguen sin ser descubiertos año tras año. Dado que lo que no se identifica se trata efectivamente como inexistente, estos estudiantes atraviesan el sistema educativo a menudo encontrando desafíos como el acoso, la disminución de la motivación y una mayor probabilidad de bajo rendimiento académico (Sanz Chacón, (2020).

Justificación

El sistema educativo actual pone énfasis en la detección temprana y el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, los estudiantes con altas capacidades intelectuales a menudo se convierten en el grupo que se pasa por alto. Por lo general, cumplen sus objetivos académicos, pero pueden enfrentar desafíos socioemocionales no abordados, lo que podría conducir a un bajo rendimiento académico y problemas de adaptación al aula. Cuando se habla de altas capacidades intelectuales, la atención suele centrarse en resultados negativos como un rendimiento académico deficiente o problemas de comportamiento si no se satisfacen sus necesidades. Sin embargo, el enfoque no debería consistir únicamente en mitigar las dificultades; es crucial prevenirlos y mejorar el potencial inherente de estos estudiantes con apoyo personalizado. La intervención temprana es clave para prevenir problemas psicosociales a largo plazo que, a pesar de sus ventajas cognitivas, pueden resultar en fracaso académico y dificultades relacionales que se extienden hasta la edad adulta, impactando su vida profesional y personal.

Conscientes de la relevancia del asunto, se crea esta propuesta de intervención para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, donde se trabajará el desarrollo socioemocional, con fin de evitar o enfrentar posibles consecuencias que les pueda traer tener esta condición. Este trabajo está enfocado a crear un programa que se pueda llevar a cabo en el aula de forma dinámica y lúdica. brindando a las familias y al profesorado, un modelo de intervención que puedan utilizar para responder a las dificultades de este tipo de alumnado al mismo tiempo que se pretende planificar una propuesta educativa diversificada de organización, procedimientos y metodología adaptadas a las necesidades de cada alumno desarrollando actividades que promuevan el aprendizaje de una forma enriquecedora.

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo desarrollar un programa de intervención para fomentar las habilidades socioemocionales en niños con AACC de un centro concertado de Zaragoza. Si bien el programa está diseñado específicamente para tres estudiantes de 8 a 12 años con AACC, pretende beneficiar a todos los estudiantes con AACC.

Entre los objetivos específicos encontramos: recabar información respecto al alumnado con AACC y sus respectivas dificultades socioemocionales, desarrollar las actividades atendiendo a las características de los sujetos y hacer una comparativa con otros programas, la cual encontramos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Comparativa de programas de intervención

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN				
Título	Año	Autor/a	Lugar	Comparativa
<i>Programa para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en alumnos de Educación Infantil con altas capacidades</i>	2018	Laura del Jesús Arrocha	España	El programa incluye participantes de Educación Infantil, mientras que los implicados en este programa específico son de Educación Primaria.
<i>Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto</i>	2019	Rosa Bances	Perú	Es una revisión teórica y el presente trabajo una propuesta de intervención. Además le da menos peso a las habilidades emocionales.
<i>Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencia en los docentes de educación primaria</i>	2019	Emilio López, María Martín, Ascensión Palomares	España	Es una investigación de tipo mixto y el presente trabajo una propuesta de intervención
<i>Altas capacidades y cognición social</i>	2021	Ricardo Quintero, Triana Aguirre, África Borges	España	Es una investigación reciente pero desactualizada, y resultados poco generalizables.
<i>Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades</i>	2019	Elena Rodríguez, África Borges	España	Es un programa basado en los progenitores de estudiantes con AACC y el presente trabajo está basado directamente en los estudiantes de AACC
<i>El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades</i>	2019	Claudia Arévalo, Yolanda Dávila, Fernanda Álvarez, María José Peñaherrera, Ximena	España	Es un programa basado únicamente en técnicas de relajación

		Vélez		
<i>Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades</i>	2019	Elena Hernández y M ^o José Navarro	España	Es un programa basado únicamente en el enriquecimiento curricular
<i>Programa de Formación Extracurricular BETA-PUCV</i>	2015	Rodrigo Carreño	Chile	El programa no logra influir en el desarrollo del comportamiento prosocial y tampoco afecta la reducción del comportamiento antisocial. La muestra examinada muestra resultados consistentes, lo que indica desafíos paralelos en los aspectos sociales y emocionales.
<i>Programa extracurricular para padres y alumnos</i>	2017	Julio Fernández, Rosario Cencerrado, Javier Rodríguez, Ángela Hierro, Eva Sánchez, Javier Pérez	España	Los estudiantes que participan en las actividades del proyecto Explora demuestran capacidades intelectuales más altas en comparación con aquellos que no participan. Desarrollan habilidades mejoradas en las áreas enfocadas por el proyecto, como la inteligencia emocional.
<i>Taller de la música: elaboración de un musical</i>	2014	Andrea Irimia, Guillermo Calviño, Carmen Pomar	España	Los participantes en el programa informaron una alta satisfacción con el contenido, la metodología y los resultados finales. Experimentaron mejoras en ciertas áreas cognitivas y socioemocionales, como una mayor motivación para el trabajo creativo y una mayor capacidad para generar soluciones alternativas.

Marco Teórico

La Inteligencia

Para hablar de Altas Capacidades, entre otras cosas tenemos que mencionar el concepto de inteligencia. Esta conexión es lógica, dado que entre las características que definen a los individuos con AACC encontramos que poseen una elevada inteligencia (Frías Asensio, 2019). Tradicionalmente existe un gran dilema a la hora de definir este concepto, pues difiere de una cultura a otra y de un momento histórico a otro. A continuación, menciono a algunos de los autores más destacados en este campo:

Francis Galton. Psicólogo y estadístico británico, determinó que la inteligencia es una capacidad heredada influenciada por la genética. Fue reconocido como la persona que introdujo el término de inteligencia en muchos de sus manuales y la definía como “una aptitud general superior que explica un conjunto de aptitudes especiales” (Galton, 1869, 1883). Influenciado por los postulados de su primo Charles Darwin, afirmaba también, que en este proceso intervenía la selección natural, la cual sostiene la supervivencia de los individuos más aptos (Campo Ruano, 2016). Se le atribuye haber establecido las bases de lo que ahora se conoce como biometría y también es el inventor de dos herramientas estadísticas fundamentales: análisis de correlación y regresión. Estas contribuciones solidifican su reputación como científico y estadista excepcional de su época (Valle Zegarra y Rodríguez Renjifo, 2020). Sus teorías tienen un trasfondo un tanto elitista debido a las creencias sociales predominantes durante el período experimental de Galton y sus postulados personales. Sostenía la creencia de que la destreza intelectual estaba inherentemente ligada a familias específicas, enfatizando así la transmisión hereditaria de habilidades. Su perspectiva estaba arraigada en el concepto de que los individuos de alta capacidad intelectual se concentraban dentro de linajes particulares. Esta perspectiva estaba notablemente sesgada y culminó en declaraciones que parecen demasiado simplistas y subjetivas según los estándares actuales. Por ejemplo, afirmó que los abogados exitosos surgían exclusivamente de familias de profesionales del derecho, extendiendo esta generalización también a otras profesiones (Mukiur, 2009). Curiosamente, el análisis de Galton no profundiza completamente en la dinámica social dentro de las familias o sus interacciones. Además, descarta en gran medida las influencias sociales contextuales y de nivel macro más amplio de su época. En cambio, su enfoque se inclina fuertemente hacia los conceptos de herencia y selección natural, que, en su opinión, desempeñaron papeles fundamentales en la configuración de las características de distintas razas o grupos sociales. Sus esfuerzos pioneros en la cuantificación de las capacidades intelectuales comenzaron con pruebas que medían habilidades rudimentarias de discriminación sensorial, tiempos de reacción, desempeño en tareas y asociaciones de memoria (López González, 2013). La fascinación de Galton por medir la inteligencia fue especialmente evidente en su adopción de metodologías biométricas, comúnmente empleadas para evaluar diversos rasgos físicos. Su meticulosa recopilación de datos abarcó mediciones como la fuerza física, las dimensiones del cráneo y los tiempos de reacción. Consideró las desviaciones en estos atributos como indicadores de la destreza intelectual de un individuo, reforzando su convicción en la influencia predominante de los factores hereditarios (Pueyo, 1996).

Jean Piaget. Psicólogo y biólogo suizo, conocido por sus grandes aportes al estudio de la infancia, desarrolló su teoría constructivista de la inteligencia, definiéndola como un conjunto de operaciones lógicas propias del ser humano que le otorga la posibilidad de percibir, clasificar, inferir, comprender, etc., (Piaget, 1939). La Epistemología Genética da origen a la Teoría Evolutiva de la Inteligencia. Esta teoría destaca el proceso a través del cual un niño, desarrolla nuevas estructuras de comprensión cognitiva. Comienza en el nivel biológico e instintivo, progresa a través de varias etapas evolutivas y culmina con la adquisición del pensamiento formal. Además, esta teoría es inherentemente interdisciplinaria y abarca factores psicológicos, biológicos, sociológicos, lingüísticos, lógicos y epistemológicos que colectivamente dan forma al desarrollo de la inteligencia. Piaget emplea varios conceptos clave, incluidos, Génesis, Adaptación, Acomodación, Estructura, Asimilación y Equilibrio (Guillén Fuentes, 2018). El concepto fundamental para definir la inteligencia se origina en una explicación biológica, que tiene importancia dentro del sujeto y sus interacciones con el medio ambiente. Cuando un individuo encuentra una necesidad que altera el equilibrio entre el organismo y su entorno, inicia una acción. Este compromiso desencadena mecanismos de adaptación, con el objetivo de restablecer el equilibrio alterado. Este proceso opera a un nivel cognitivo superior, requerido por la mayor complejidad operativa. En consecuencia, el comportamiento de un organismo o individuo puede verse como un caso específico de interacción entre agentes internos (estructuras y adaptación) y elementos externos: relación del sujeto con el medio ambiente (Díaz, 2020).

Alfred Binet. Psicólogo y pedagogo francés jugó un papel decisivo en el ámbito de la evaluación de la inteligencia. Fue pionero creando una de las primeras pruebas para predecir el rendimiento académico y estableciendo el concepto de “edad mental”. Para él la inteligencia abarca la capacidad de mantenerse concentrado, adaptarse a escenarios novedosos y reflexionar sobre los propios actos (Binet, 1903). En cuanto a la evaluación de la inteligencia, Binet reconoció que esta sólo podía ofrecer un pequeño vistazo a un gran conjunto de comportamientos inteligentes de un individuo. Posteriormente afirmó que una prueba de inteligencia no debe interpretarse como una caracterización definitiva de un individuo. Además, señaló que la intención principal detrás de una prueba de inteligencia era categorizar más que cuantificar, por eso, rechazó fuertemente el término de coeficiente intelectual ya argumentaba que la naturaleza de la inteligencia no podía resumirse en un valor numérico (Binet, 1983). Si bien su escala de inteligencia constituye la base de las pruebas de inteligencia contemporáneas, el propio Binet se mantuvo escéptico sobre la idea de que su evaluación midiera un nivel permanente de inteligencia innata. Binet sostuvo que el desempeño de un individuo en una evaluación de inteligencia podría fluctuar con el tiempo y verse influenciado por varios factores, incluida la motivación y otras variables. Sin duda, sus investigaciones contribuyeron significativamente a investigaciones posteriores, abriendo nuevas vías dentro del ámbito de la psicología (Thomas, 2022).

David Wechsler. Psicólogo estadounidense creador de las famosas “Escala de Inteligencia de Wechsler”, utilizadas en la actualidad. Definió la inteligencia como la capacidad innata del ser humano para actuar deliberadamente, para pensar usando la razón, y para enfrentarse de manera efectiva al entorno (Wechsler, 1939). Mas tarde, tiene en cuenta aspectos no solo cognitivos, afirmando que los test de inteligencia no

miden la inteligencia en todas sus perspectivas (Wechsler, 1975).

Hasta el momento se han realizado importantes modificaciones al modelo de inteligencia utilizado en las escalas Wechsler desde su concepción inicial. Estas evaluaciones se basan en teorías contemporáneas de la inteligencia, con actualizaciones basadas en hallazgos de investigaciones en neuropsicología. Dentro de este marco, se han diseñado tres escalas distintas para medir la inteligencia en varios grupos de edad:

la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS), una versión que evolucionó a partir de la Escala Wechsler-Bellevue original. Es apto para personas entre 16 y 89 años, aunque determinadas pruebas específicas sólo están disponibles para personas entre 16 y 69 años; la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC), diseñada para personas de 6 a 16 años; y la Escala Wechsler de Inteligencia para preescolar (WPPSI), destinada a niños y niñas dentro del rango de edad de 0 a 6 años.

Cada una de estas escalas abarca distintas tareas verbales y manipulativas. Como resultado, resulta factible generar tres puntuaciones de CI separadas: CI verbal, CI manipulativo y CI total (Benito, et al., 2015).

Robert J. Sternberg. Psicólogo estadounidense autor de la Teoría Triárquica de la Inteligencia y la Teoría de la Inteligencia Exitosa, definía la inteligencia como la capacidad de adaptar el comportamiento para conseguir objetivos dentro de un marco sociocultural y personal específico para nutrirse de la experiencia y resolver problemas de manera efectiva (Sternberg, 1981). Por una lado, La Teoría Triárquica de la Inteligencia está compuesta por la Inteligencia componencial, entendiendo los componentes como procesos de información esenciales que funciona ante representaciones internas de símbolo u objetos y donde cada uno tiene una extensión temporal específica (duración), una probabilidad variable de ejecución correcta (dificultad) y una cierta viabilidad; la Inteligencia experiencial que habla de la velocidad de integración de nueva información y su automatización para su posterior inferencia, otorgando importancia a la experiencia individual y a las características de la tarea, y la Inteligencia contextual, refiriéndose a la facilidad para procesar nuevos conocimientos según el contexto y necesidades personales. Aquí sostiene que la resolución de conflictos se basa en las experiencias previas del individuo, lo que hace que la inteligencia sea inseparable del contexto sociocultural para una adaptación efectiva a contextos reales, es decir, si la adaptación se vuelve insostenible, los individuos pueden optar por medios alternativos. Si eso no es factible, pueden intentar reconfigurar su contexto actual. Este autor enfatiza claramente que una vida exitosa no depende exclusivamente de la inteligencia, sino que puede surgir de elementos intrínsecos y extrínsecos dentro de una persona. (Sternberg, 1985; Sternberg, 1997). Posteriormente en su Teoría de la Inteligencia Exitosa, nos muestra tres categorías de comportamientos inteligentes: Inteligencia analítica (actividades académicas: buenos resultados y puntuaciones elevadas en test de inteligencia), Inteligencia Creativa (problemas novedosos: alta capacidad para proponer soluciones originales) y la Inteligencia práctica (cuestiones de la vida cotidiana: alta capacidad para aplicar conocimientos) (Sternberg, 2000).

Howard Gardner. Psicólogo e investigador definió la inteligencia como la capacidad de resolver desafíos que tienen importancia dentro de un contexto cultural específico (Gardner, 2006). Este concepto surge tanto de orígenes biológicos como de la influencia del entorno social, las experiencias personales y las motivaciones (Pérez, 2018: 360). Por otro lado, Gardner (2000) propuso la Teoría de las Inteligencias

Múltiples, la cual representa un avance significativo en la narrativa de la evaluación cognitiva, enfatizando notablemente el papel de las influencias ambientales en el desarrollo de los potenciales heredados. Además, va más allá de los paradigmas cognitivos convencionales, ampliando la comprensión de la inteligencia. Planteó ocho tipos de inteligencias: lingüística (habilidad con las palabras y el uso del lenguaje), lógico-matemática (destreza en el manejo de patrones lógicos y matemáticos), naturalista (excelente comprensión de la naturaleza y la biología), musical (habilidad para diferenciar ritmos, tonos y melodías), corporal (habilidades físicas y de movimiento avanzadas), visoespacial (habilidad de pensar con imágenes, diseñar, dibujar, visualizar, etc.), interpersonal (capacidad para comprender e interactuar adaptativamente a los demás) e intrapersonal (conocimiento profundo de las propias emociones). Estas inteligencias son inherentes en diversos grados a los individuos, combinándose y activándose de maneras distintivas e idiosincrásicas, aunque los individuos típicamente destacan en una o dos.

En la actualidad siguen existiendo diferentes formas de definir la inteligencia. Según la Real Academia Española (s.f., definición 1, 2 y 5) es la "capacidad de entender o comprender" "capacidad de resolver problemas" "habilidad destreza y experiencia". Se podría decir entonces que ser inteligente se alinea con tener la capacidad de afrontar cualquier tarea o adaptarse eficazmente a diversos escenarios y conquistarlos con éxito. Sin embargo, esta perspectiva no abarca los rasgos de personalidad, que fundamentalmente impulsan a los individuos a comportarse de maneras específicas ni aclara la influencia significativa del entorno que rodea a una persona.

Cociente Intelectual (CI)

Se le atribuye la introducción del concepto de "Cociente Intelectual" o CI al psicólogo y filósofo alemán William Stern, que lo calcula como $CI = (Edad\ mental / Edad\ cronológica) * 100$. Este método se desarrolló para medir el desarrollo cognitivo independientemente de la edad cronológica, permitiendo realizar comparativas de inteligencia entre niños/as de diferentes edades (Ruano, 2016). En consecuencia, el término "superdotado" se asocia comúnmente con niños/as que poseen un CI alto, siendo a menudo la característica más destacada o única. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la superdotación como tener un coeficiente intelectual igual o superior a 130, lo que representa dos desviaciones estándar por encima del promedio. Esto sugiere una prevalencia estimada del 2,3% dentro de la población mundial (World Health Organization, 2010).

La Real Academia Española (s.f., definición 2) afirma que el coeficiente intelectual es un valor que indica la inteligencia relativa de una persona que se determina comparando su edad mental con su edad física. El cálculo emplea pruebas estandarizadas ajustadas al entorno sociocultural del individuo. Un rango de coeficiente intelectual normal se sitúa entre 80 y 120. Existen varios test de CI, que miden la inteligencia general (factor G) o específica, siendo las escalas de Wechsler las más frecuentes. Las personas con puntuaciones entre 85 y 115 poseen un nivel medio de capacidad intelectual, mientras que las que superan 115 se consideran por encima de la media. El aspecto polémico de esta definición gira en torno a la evaluación del coeficiente intelectual como un indicador de la inteligencia general, una interpretación de la capacidad cognitiva general. Esta ambigüedad genera debate y controversia en

torno al término (Universidad Europea, 2022).

Altas Capacidades

En España actualmente no hay una definición exacta sobre el alumnado con AACC por lo que se suele asociar el término para lo que antes se conocía como "superdotación". En términos generales, hace referencia a un colectivo variado que exhibe puntuaciones notablemente elevadas, a menudo medidas a través de evaluaciones de coeficiente intelectual, en uno o múltiples dominios cognitivos en comparación con la población típica. Además, esta clasificación abarca factores no psicométricos como la creatividad, una capacidad de aprendizaje acelerado más allá de sus contemporáneos, una amplia gama de estrategias de aprendizaje, una curiosidad pronunciada y una alta motivación (Luque-Parra et al.,2016). A lo largo del tiempo se han creado diversas teorías y clasificaciones.

Joseph Renzulli, un psicólogo educativo de Estados Unidos y figura destacada en el campo de las altas capacidades propuso la Teoría de los Tres Anillos, la cual sostiene que para caracterizar las AACC se necesita la combinación de tres anillos o niveles: alta inteligencia, una creatividad pronunciada y un enfoque dedicado al compromiso de las tareas (Renzulli, 1976, 2011). El anillo de alta inteligencia abarca habilidades generales por encima de la norma, es decir, cuando el CI es mayor a 115, tanto en aptitudes generales como en desempeños de un dominio específico. Renzulli destaca que, si bien el coeficiente intelectual es un método para evaluar habilidades, no es el más confiable. Es necesario considerar elementos psicométricos junto con factores subjetivos como la motivación de la tarea para la detección de AACC. El anillo de alta creatividad incluye habilidades especiales para el pensamiento divergente, que genera soluciones únicas y originales a los problemas. Renzulli distingue la inteligencia académica, ligada a los logros académicos, de la inteligencia creativa, vinculada a la resolución de desafíos que existen en el día a día. Según él, el verdadero significado de "Alta Capacidad" no se limita a aquellos con un alto coeficiente intelectual ("dotados académicos"), ya que es posible que la sociedad no los reconozca por sus contribuciones originales. En cambio, su concepto de AACC se centra en el individuo "creativo-productivo", orientado hacia los problemas del mundo real. Por último, el anillo de compromiso significa motivación por la ejecución de tareas, fuerza de voluntad y perseverancia. Además, se comprende también dimensiones intelectuales y emocionales (Campo Ruano, 2016).

Por otro lado, encontramos el modelo tripartito de Pfeiffer (2013), que ofrece una perspectiva integral, fusionando modelos de desarrollo, psicométricos y de transformación, que examinan la alta capacidad desde tres enfoques distintos: "como una alta inteligencia (alto CI), como un alto rendimiento y como un alto potencial para sobresalir o desempeñarse de manera excelente". Desde el primer enfoque, se mide la alta inteligencia a partir de pruebas psicométricas; sin embargo, este constructo debe manejarse con cautela, dada su artificialidad a la hora de evaluar las AACC, que inherentemente prospera en un ámbito social e intangible (Pfeiffer, 2015). Por el contrario, el alto rendimiento no entra del todo en conflicto con la medición del coeficiente intelectual, ya que toma en consideración el cultivo de diversos talentos. Esta perspectiva acentúa la excelencia académica de un estudiante no sólo en el aula, sino que también influye en la creatividad, la motivación, la perseverancia y otros valores

intrínsecos no cognitivos (McClain y Pfeiffer, 2012). La última perspectiva, otorga una gran relevancia al potencial para sobresalir. Cabe señalar aquí, que las pruebas psicométricas por sí solas son insuficientes; deben complementarse con observaciones en el aula y datos recopilados de familiares, profesores y los propios estudiantes. Este enfoque es esencial porque no todos los estudiantes con AACC han tenido el privilegio de experimentar situaciones propicias para desarrollar su potencial, y algunos incluso pueden haber vivido impedimentos. Además, subraya la importancia de reconocer que cada estudiante comienza su viaje desde un punto de partida único y en circunstancias distintas (Pfeiffer, 2013).

En general, en este modelo el uso convencional del coeficiente intelectual como medida general de capacidad se considera limitado, dado que no capta plenamente la esencia de las AACC, que es fundamentalmente una construcción social y abstracta. Según Pfeiffer (2015), los niños y niñas con altas capacidades exhiben una probabilidad significativamente mayor de alcanzar éxitos en comparación con sus compañeros. Además, subraya el hecho de que este tipo de estudiantes muestran un rendimiento superior y, sin lugar a duda, exhiben un potencial sustancial para sobresalir en sus actividades académicas. En consecuencia, afirma que estos estudiantes deberían beneficiarse de programas de educación especial personalizados.

Nuestra comprensión actual de la inteligencia ha evolucionado para reconocer su naturaleza multifacética. La alta capacidad intelectual puede manifestarse de diversas formas, un concepto estrechamente asociado tanto a los modelos factoriales de inteligencia como a los factores ambientales, las variables no intelectuales y las influencias psicosociales. En definitiva, es una cualidad dinámica, que evoluciona continuamente a lo largo de la vida de una persona, como resultado de la interacción entre las habilidades innatas y la prestación del apoyo adecuado (Tourón, 2020).

Perfiles de AACC

Las AACC abarcan una gama de perfiles cognitivos con capacidades distintas, lo que requiere una delimitación exacta para garantizar una identificación precisa y facilitar respuestas educativas personalizadas.

Superdotación. Resultado de la interacción entre las capacidades intelectuales, la personalidad de un individuo, su entorno, un alto coeficiente intelectual, motivación intrínseca y un profundo nivel de creatividad. Para ser reconocido como superdotado, los individuos suelen mostrar una destreza intelectual excepcional en una amplia gama de habilidades, que abarcan el razonamiento lógico, la aptitud matemática, la fluidez verbal, la conciencia espacial y la retención de la memoria, superando además el percentil 75 (Instrucciones de 8 de marzo de 2017). Un punto de referencia común para un coeficiente intelectual alto se establece en 130. Sin embargo, es crucial subrayar que para que alguien sea reconocido como superdotado, no sólo debe demostrar superioridad mental a través de evaluaciones objetivas, sino también a través de una evaluación subjetiva que considera factores como la originalidad de su trabajo, rápida adaptabilidad, concentración, intereses profundos en diversos temas y desempeño sobresaliente (Herranz Moreno y Sánchez Bayón, 2019). Con el apoyo necesario, las personas superdotadas tienden a seguir una trayectoria positiva que fomenta el desarrollo de sus talentos únicos.

Talento. Dominio distintivo del individuo dentro de un área específica, lo que le permite destacarse dentro de su grupo de pares. Según Castelló Tarrida y Batlle (1998) los talentos se pueden clasificar en tres tipos principales: talentos simples, múltiples o complejos. El talento simple requiere alcanzar una puntuación percentil de 95 en una sola aptitud, lo que significa excelencia en un área particular. Más allá de estos logros singulares, pueden existir talentos simples arraigados en las inteligencias múltiples de Gardner, como las habilidades sociales, el liderazgo o la psicomotricidad (talento deportivo) (Prieto, 2010). El talento múltiple se refiere a la presencia de más de un talento simple en un individuo, que potencialmente abarca dos o más aptitudes, produciendo así un conjunto ampliado de competencias en relación con su grupo de referencia. Es crucial identificar con precisión estos talentos durante la evaluación para evitar confusión con otras categorías (como el talento complejo o la superdotación) ya que el reconocimiento erróneo puede llevar a expectativas no satisfechas y obstaculizar el desarrollo de una persona (Sastre Riba y Domenech Auqué, 1999). Por último, el talento complejo integra varias aptitudes específicas de alto nivel, produciendo así una competencia única y sustancial en el individuo. Actualmente, se han identificado dos talentos complejos clave: el talento artístico, caracterizado por una puntuación percentil de 80, y el talento académico, con una puntuación percentil de 85 (Marín y Fajardo 2018).

Precocidad. Maduración temprana de los recursos cognitivos y de desarrollo en un individuo, que ocurre antes de la edad típica de desarrollo. Este fenómeno no implica que estos recursos necesariamente se mantendrán en niveles superiores al promedio en la edad adulta; en cambio, indica que, en algún momento durante la niñez, estas habilidades pueden superar lo que se considera normal para el grupo de edad de una persona (Castelló, 2008). Se caracteriza por la aceleración de determinadas habilidades o capacidades. Un niño precoz es aquel que exhibe aptitudes o habilidades en una o más áreas antes que sus compañeros, y estas habilidades tienden a persistir y volverse más pronunciadas a medida que el niño madura intelectualmente. En esencia, es un estado de desarrollo avanzado que precede a los hitos típicos basados en la edad en dominios específicos. El rasgo distintivo de la precocidad, frente a las AACC, reside en su naturaleza temporal; representa una aparición temprana de habilidades que pueden persistir o no en niveles significativamente más altos en la edad adulta. Aunque es digno de mención que muchos niños y niñas con AACC también pueden demostrar precocidad en ciertas áreas, la distinción crucial es que la precocidad está asociada con una trayectoria de desarrollo acelerada durante la infancia, en lugar de habilidades inherentemente superiores (Arrocha, 2018).

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales exhiben algo más que un coeficiente intelectual superior al promedio; también poseen un conjunto único de rasgos y cualidades, que abarcan emocionalidad, motivación, personalidad, creatividad y temperamento, que los diferencian de sus pares. En 1926 la psicóloga pionera Leta Stetter Hollingworth identificó varias características distintivas entre estos estudiantes, incluida una profunda curiosidad, una fuerte fascinación por los orígenes y destinos de las cosas, una gran sensibilidad, perfeccionismo y una propensión a cuestionar la autoridad. Además, como señala Terrassier (1998), los niños y niñas con altas capacidades intelectuales suelen mostrar un desarrollo asincrónico, aprendiendo a un ritmo

acelerado. Suelen comunicarse de una manera poco común para su edad, comprendiendo conceptos complejos y abstractos con facilidad. Estos estudiantes excepcionales también poseen habilidades notables, como una observación aguda, capacidades efectivas para la resolución de problemas, potencial de liderazgo y habilidades de razonamiento abstracto muy superiores a sus años (Calero et al., 2007).

Es primordial reconocer la importancia de comprender a cada estudiante como un individuo, reconociendo sus características únicas. Este enfoque personalizado facilita el desarrollo de intervenciones adaptadas a sus intereses y necesidades específicas. Si bien los rasgos antes mencionados se manifiestan comúnmente entre estudiantes de alto intelecto, es esencial recordar que no todos los estudiantes con capacidades intelectuales elevadas exhibirán todos estos atributos. Por lo tanto, brindar apoyo individualizado y personalizado es crucial para atender las distintas necesidades de cada niño.

Habilidades Socioemocionales en Niños/as con AACC

Las habilidades sociales comprenden una variedad de conductas que posibilitan a los individuos expresar adecuadamente emociones, deseos, opiniones y derechos dentro de un contexto individual o interpersonal. Concretamente en el ámbito educativo, estas habilidades giran en torno a la conducta durante las interacciones con los demás, potenciando las relaciones y logrando objetivos personales, siendo estas, moldeadas por factores físicos, cognitivos y emocionales (López, 2010). Cuando se aplican eficazmente en el entorno social de un niño, estas habilidades facilitan el logro de objetivos y desempeñan un papel fundamental en el progreso de su desarrollo. Además, actúan como medida preventiva contra diversos problemas de comportamiento y capacitan a los niños y niñas para cultivar vínculos positivos con sus compañeros, maestros y familiares (Zeidner y Matthews 2017). Teniendo en cuenta estas ideas, podemos distinguir cuatro facetas introducidas por Alonso Hervada (2021) y más tarde ampliada por otros autores, que son clave de las habilidades sociales que merecen atención:

Asertividad. La asertividad es una habilidad relacional que permite la expresión efectiva de nuestras emociones, pensamientos, derechos, deseos y opiniones sin recurrir a amenazas o castigos y respetando los derechos de los demás. El objetivo principal de la asertividad no es simplemente lograr un resultado específico sino más bien la capacidad de comunicarse abierta y directamente (Monjas Casares y de la Paz Moreno, 1998).

La inteligencia emocional. La inteligencia emocional puede describirse como la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones, así como las de los demás, lo que nos permite motivarnos y gestionar eficazmente las emociones dentro de nosotros mismos y en nuestras interacciones con los demás (Castillo y Sánchez, 2011). Algunos de los aspectos clave de las habilidades emocionales en niños/as con AACC son:

1. **Intensidad emocional:** las niñas y los niños superdotados suelen experimentar emociones con mayor intensidad que sus compañeros. Es posible que sientan alegría, entusiasmo, frustración e incluso tristeza

más profundamente. Esta mayor intensidad emocional puede ser tanto una fortaleza como un desafío (Dabrowski, 1964). Les permite ser apasionados y profundamente comprometidos con sus intereses, pero también puede provocarles un abrumador emocional.

2. **Empatía:** muchas niñas y niños superdotados exhiben un fuerte sentido de empatía. Pueden comprender y compartir fácilmente los sentimientos de los demás, lo que puede volverlos compasivos y considerados. Sin embargo, esta mayor empatía también puede hacerlos más sensibles al sufrimiento de los demás y más susceptibles a la angustia emocional cuando otros están sufriendo (Roepel, 1982).
3. **Alta sensibilidad:** Las niñas y los niños superdotados pueden ser muy sensibles a su entorno, incluidos los estímulos sensoriales, las emociones y la dinámica social. Esta mayor sensibilidad puede conducir a una comprensión más profunda de su entorno, pero también puede hacerlos propensos a la sobrecarga sensorial y la reactividad emocional (Lovecky, 2009).
4. **Miedo al fracaso:** Las niñas y los niños superdotados a menudo establecen altas expectativas para sí mismos y pueden tener miedo al fracaso. Pueden ser perfeccionistas y esforzarse por alcanzar la excelencia, temiendo que cualquier error o desempeño deficiente los lleve a una decepción. Este miedo al fracaso puede ser un motivador, pero también puede provocar estrés y ansiedad excesivos (Silverman, 2002).
5. **Fuerte sentido de la verdad y la justicia:** muchos niños y niñas con AACC tienen una fuerte inclinación hacia la justicia y equidad. Identifican rápidamente cuándo algo es injusto o inequitativo y pueden ser francos al defender lo que perciben como correcto. Esta inclinación hacia la verdad y la justicia puede conducir a una fuerte brújula moral, pero también puede resultar en conflictos con figuras de autoridad o pares (Clark, 2008).
6. **Vulnerabilidad al estrés y sobreexcitabilidad:** las niñas y los niños superdotados pueden ser más vulnerables al estrés, especialmente en entornos competitivos o de alta presión. Sus sobreexcitabilidades, que incluyen intensidades sensoriales, intelectuales y emocionales elevadas, pueden contribuir al estrés y pueden requerir estrategias de regulación emocional (Piechowski, 2008).

Liderazgo y comunicación. La comunicación es un proceso social fundamental que permite a las personas conectarse entre sí con el propósito de compartir e intercambiar información. La comunicación eficaz está íntimamente ligada a un liderazgo sólido. Un líder es alguien que destaca por guiar a un equipo, escuchar activamente, organizar tareas y persuadir a los demás. También es fundamental para la gestión de las emociones, tanto propias como ajenas (Garay Madariaga, 2010, pp.65).

Autoestima y autoconcepto. La autoestima es un constructo psicológico que representa la autoevaluación de un individuo, que tiende a persistir en el tiempo. Refleja su aprobación o desaprobación de sí mismos y el grado en que se perciben a sí mismos como capaces, exitosos y valiosos (Bonet, 1977). El autoconcepto se refiere a los

elementos cognitivos y las creencias que componen la autoimagen de un individuo, tanto objetiva como subjetivamente. Por tanto, la autodescripción y la selección de atributos personales están influenciadas por consideraciones emocionales y valorativas (González Martínez, 1999).

En conclusión, las habilidades socioemocionales son universalmente relevantes e influyen en el bienestar psicológico, la autoestima, la empatía, la inteligencia emocional, la toma de decisiones y el desarrollo general. Estas habilidades permiten a las personas funcionar eficazmente dentro de sus respectivos contextos y desempeñar un papel fundamental para abordar las adversidades en los ámbitos personal, académico, familiar, laboral y social (Ángeles, 2016). La evidencia científica apoya la noción de que la niñez y la adolescencia representan los períodos más cruciales para adquirir y perfeccionar las habilidades sociales. Está firmemente reconocido su papel en el desarrollo infantil que conduce al posterior bienestar psicológico, social y escolar (Lacunza y de González, 2011).

Para continuar con este trabajo, es necesario saber que el conjunto de investigaciones se puede dividir en dos grupos: uno que postula la alta capacidad como escudo contra los trastornos mentales, mejorando los recursos sociales, cognitivos y emocionales superiores; y el otro, que demuestra un vínculo entre alta capacidad y déficits y desequilibrios socioemocionales. Aunque el volumen de estudios relevantes es limitado, la gran parte de ellos indican una conexión entre la alta capacidad y diversas dificultades socioemocionales (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021, pp. 69). Para los fines de este trabajo, es pertinente considerar estudios que destaquen los desequilibrios socioemocionales en estudiantes con AACC para facilitar el desarrollo de estrategias de intervención apropiadas. Sin embargo, es importante señalar que cultivar habilidades sociales es beneficioso sin tener en cuenta la condición y características de un individuo.

Marco Legal: De España y Aragón

En España, las niñas y los niños con altas capacidades intelectuales están clasificados oficialmente como estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) sin embargo, al haberse descentralizado la autoridad educativa en las Comunidades Autónomas, la responsabilidad de identificar y atender a estos estudiantes recae en las autoridades educativas autonómicas. Esta descentralización ha dado lugar a variaciones significativas entre las diferentes comunidades autónomas, cada una con sus propios protocolos y recursos únicos.

La Constitución Española (CE) de 1978, defiende el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de sus capacidades (art. 22 CE). La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue la ley pionera en incorporar a los estudiantes con AACC a la categoría de (NEE: Necesidades Educativas Especiales). Esta categoría englobaba a estudiantes que, de forma temporal o permanente, requerían recursos específicos del sistema educativo para alcanzar los mismos objetivos que sus pares. En aquel momento, el término utilizado era “estudiantes superdotados intelectualmente” (Arocas et al., 2021). Leyes posteriores, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), han mantenido y ampliado este reconocimiento.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), incluyó altas capacidades intelectuales entre los estudiantes clasificados con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), centrándose en equidad en la educación. Esta categoría incluía a estudiantes con déficits sensoriales, graves problemas de conducta, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, trastorno del espectro autista, estudiantes recién llegados al sistema educativo o aquellos con antecedentes personales o escolares específicos.

La LOMCE, adoptó principios de equidad, educación inclusiva e igualdad de derechos y oportunidades, encaminados a eliminar la discriminación y garantizar el acceso universal a la educación. En este contexto, garantizar el acceso para todos es vital para atender a los estudiantes AACC dotando al sistema educativo de las herramientas para brindar el apoyo adecuado y facilitar su desarrollo integral. En particular, en su artículo 76, obliga a las Administraciones educativas a implementar medidas encaminadas a identificar al alumnado con AACC y evaluar sus necesidades individuales. Estas medidas deben abarcar el desarrollo de planes de acción personalizados y programas de enriquecimiento curricular diseñados para permitir que estos estudiantes alcancen su máximo potencial.

Sin embargo, en la práctica, la atención y el apoyo que se presta a los estudiantes con AACC en España siguen siendo insuficientes. La mayoría de las comunidades autónomas tienden a optar por adaptaciones curriculares, lo que permite a estos estudiantes participar en clases de materias en niveles superiores o ampliar su trabajo académico más allá del plan de estudios estándar. En algunos casos, existen disposiciones para aceleraciones académicas, que implican que los estudiantes avancen a niveles de grado superiores, o bien hacer cursar al alumno materias de cursos superiores, tras demostrar que supera a su grupo de referencia ante las demandas pertinentes del programa educativo en el que se encuentra. Por último, encontramos el enriquecimiento curricular que se trata de una ampliación de aprendizajes en sus respectivas asignaturas. Estas medidas pueden suponer una motivación para el alumno confrontando la monotonía o a su vez un distanciamiento con sus iguales (Herranz Moreno y Sánchez Bayón, 2019).

Por otro lado, encontramos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que son un conjunto de 17 metas globales que buscan garantizar un futuro sostenible para todos (Sáenz, 2021). Concretamente el ODS 4 se centra en garantizar una educación de calidad para todas las personas, independientemente de su condición, que sea equitativa y de alta calidad.

Este principio se alinea con el fin de este trabajo, que es promover el desarrollo integral de los alumnos con altas capacidades intelectuales. En concreto, los ODS 4 se centran en los siguientes aspectos (Naciones Unidas, 2018):

- Acceso a una educación de calidad: todos los alumnos, independientemente de su origen, deben tener acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar sus habilidades y conocimientos.
- Equidad en la educación: todos los alumnos, independientemente de su

condición social, económica o cultural, deben tener las mismas oportunidades educativas.

- Educación inclusiva: todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, deben tener acceso a una educación inclusiva que satisfaga sus necesidades individuales.

Cumplir con estos objetivos es crucial para permitir que los estudiantes con altas capacidades intelectuales alcancen su máximo potencial.

En cuanto a la legislación autonómica de Aragón sobre las altas capacidades intelectuales (AACC.), se encuentra recogida en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) a través de varios documentos clave:

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entre las que se incluyen las AACC. El decreto se divide en tres capítulos:

- Objeto y ámbito. Se define a el alumnado con NEE como aquellos que, "por sus características personales, historia escolar o entorno, presentan dificultades para acceder a los aprendizajes y participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas ordinarias, requiriendo para ello una atención educativa diferente y complementaria a la ordinaria".
- Principios generales. Se establece que la atención educativa al alumnado con NEE debe ser: Integral, es decir, que debe atender a todas las dimensiones del desarrollo del alumno. Personalizada, es decir, que debe adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno. Inclusiva, es decir, que debe garantizar la participación del alumno en las actividades educativas ordinarias.
- Atención educativa. Se establecen los siguientes principios para la atención al alumnado con AACC: Identificación temprana, Valoración integral, Planificación individualizada, Implementación de medidas de atención

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. Esta orden desarrolla el decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, y establece las disposiciones concretas para la atención educativa al alumnado con AACC. La orden establece los siguientes procedimientos para la identificación, valoración y atención al alumnado con AACC: Identificación, Valoración psicopedagógica, Planificación individualizada, Implementación de medidas de atención.

Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en

centros de Educación Infantil y Primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (BOA de 19 de septiembre de 2001). Las unidades específicas son centros de atención educativa especializada para alumnado con NEE, entre las que se incluyen las AACC.

Metodología

Participantes

El siguiente plan de intervención está diseñado para el alumnado de Educación Primaria con AACC con edades comprendidas entre 8 a 12 años. Es vital entender que esta intervención no está dirigida únicamente a estudiantes con AACC sino que también abarca a sus familias incluyendo actividades específicas para ellos, asegurando que puedan atender sus necesidades únicas y fortalecer los conocimientos y métodos introducidos durante la intervención.

Esta iniciativa se implementará en una escuela concertada de Zaragoza, que tiene cuatro líneas en Educación Primaria. Cada aula de Educación Primaria está formada por entre 25 y 30 alumnos y alumnas, apoyados por un total de 20 profesores, de los cuales 5 tienen formación en psicología o psicopedagogía. En la intervención participarán tres estudiantes de diferentes clases: dos niñas de 8 años (denominadas P. y L.) y un niño de 11 años (D.). Estos estudiantes están diagnosticados con altas capacidades intelectuales por el equipo de orientación, y tienen dificultades en las interacciones con sus compañeros según ha observado el equipo docente. Sus aulas están compuestas por aproximadamente 25 compañeros, algunos de los cuales requieren Apoyo Educativo Específico.

Académicamente, estos estudiantes intelectualmente dotados aprenden más rápido de lo que sugiere su edad, utilizan un lenguaje avanzado y muestran tendencias perfeccionistas y autocríticas. Por el contrario, sus compañeros utilizan un lenguaje más básico y aprenden a un ritmo típico. Especialmente P. y D., muestran impaciencia y competitividad, y a menudo quieren liderar en las actividades. L. se relaciona selectivamente con sus compañeros y con frecuencia prefiere actividades solitarias o permanece distante durante el juego en grupo. Es preciso aclarar que, aunque el programa esté basado en casos concretos, estos solo nos sirven de base para atestiguar los beneficios del mismo, por lo que durante las sesiones podrán intervenir también el resto del alumnado.

Respecto a los profesionales que participan en el plan de intervención contamos con el orientador del colegio, formado en Psicología y en Psicopedagogía y la tutora representativa de la etapa escolar que cursan nuestros estudiantes elegidos.

Instrumentos

Esta estrategia de intervención adopta un enfoque dual, abarcando metodologías tanto cuantitativas como cualitativas (Universidades Santander, 2021). Para cumplir con los objetivos de cada enfoque, utilizamos los siguientes instrumentos:

WISC V: Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition (Escala de Inteligencia Wechsler). Está diseñado para valorar el cociente intelectual de niños/as y adolescentes de entre 6 y 16 años. Esta prueba profundiza en las capacidades intelectuales generales del niño a la vez que arroja luz sobre sus funciones ejecutivas y talentos. Abarca varias escalas (Wechsler, 2015):

- Comprensión verbal: evalúa la capacidad de razonamiento de un niño utilizando información familiar. Las tareas pueden implicar definir palabras, identificar similitudes entre palabras o responder preguntas sobre principios generales y escenarios sociales.
- Visuoespacial: Evalúa la capacidad del niño para examinar los detalles visuales y comprender la relación entre espacios visuales, como la construcción de formas geométricas a partir de un modelo de referencia.
- Razonamiento fluido: mide la competencia de un niño para discernir las conexiones conceptuales entre entidades visuales y aplicar la lógica para discernir y formular reglas.
- Memoria de trabajo: Mide la capacidad de un niño para anotar, retener y manipular intencionalmente datos visuales y auditivos a corto plazo. Este aspecto está estrechamente ligado al rendimiento académico y a los procesos de aprendizaje.
- Velocidad de procesamiento: probada mediante actividades en las que al niño se le asigna la tarea de copiar rápidamente símbolos vinculados con números de una referencia determinada o indicar la existencia o inexistencia de símbolos específicos.

La evaluación suele durar unos 65 minutos.

BFQ-NA: Big Five Questionnaire (Cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes). Es un cuestionario que mide los cinco grandes rasgos de la personalidad a niños/as de entre 8 y 15 años (Barbaranelli et al., 1998):

- Extraversión: Se refiere a la tendencia a ser sociable, activo y extrovertido.
- Neuroticismo: Se refiere a la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, irritabilidad y emocionalidad
- Apertura a la experiencia: Se refiere a la tendencia a ser curioso, imaginativo y abierto a nuevas experiencias.
- Conciencia: Se refiere a la tendencia a ser organizado, responsable y orientado a los objetivos.
- Agrado: Se refiere a la tendencia a ser amable, comprensivo y cooperativo.

El BFQ-NA está compuesto por 65 ítems que se responden en una escala de 1 a 5, donde 1 indica un rasgo bajo y 5 indica un rasgo alto. La evaluación suele durar unos 20 minutos. Los resultados del BFQ-NA pueden utilizarse para ayudar a los padres, profesores y profesionales a comprender mejor las fortalezas y debilidades de la personalidad del niño. Esta información puede ser útil para proporcionar al niño el apoyo y los recursos que necesita para alcanzar su máximo potencial.

SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Es una herramienta de evaluación integral que abarca una amplia gama de problemas emocionales y de comportamiento. Tiene una duración aproximada de 40 minutos. Está diseñado específicamente para evaluar a niños/as y adolescentes de 3 a 18 años a través de las siguientes escalas (Sánchez-Sánchez et al., 2016):

- Problemas emocionales: que abarcan depresión, ansiedad, fobias, trastornos alimentarios...
- Desafíos de comportamiento: hiperactividad e impulsividad, comportamiento de oposición, conducta disruptiva y problemas similares.
- Dificultades contextuales: cuestiones relacionadas con la familia, la escuela y las interacciones entre pares.
- Áreas de vulnerabilidad: Centrándose en problemas de regulación emocional, tendencias al aislamiento, rigidez y aspectos relacionados.
- Fortalezas psicológicas: evaluación de la autoestima, la integración y competencia social, la inteligencia emocional...

Facilita obtener información de diferentes fuentes, incluyendo al propio niño o adolescente, a sus padres o tutores y a sus profesores. Esto ayuda a los profesionales a obtener una visión más completa de los problemas que el niño o adolescente puede estar experimentando.

Observación participante. Es una técnica de investigación cualitativa que permite al observador obtener datos de primera mano y comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes (Retegui, 2020). Este método permite la identificación de los desafíos únicos de cada estudiante y la comprensión de sus experiencias individuales. En este contexto, la observación participante será realizada tanto por el orientador como por el tutor durante las sesiones de intervención. Documentarán las respuestas y comportamientos de los estudiantes, así como también registrarán la información proporcionada a lo largo de la intervención.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, nos comunicamos con la institución educativa y detallamos nuestro estudio. Además, ofrecemos la oportunidad de realizar mayores aclaraciones o discutir en profundidad el proyecto a través de un encuentro personal con los interesados. Tras el acuerdo de colaboración de la escuela, se organizarán varias visitas para profundizar en nuestro trabajo y delinear el proceso de recopilación de datos. Los formularios de consentimiento legal para participar en la intervención se enviarán por correo electrónico a los padres de los niños y niñas involucrados, con la garantía de total confidencialidad de los datos recopilados. Se informará a los participantes sobre los objetivos del estudio, el anonimato de sus respuestas y la naturaleza voluntaria de su participación. Todo esto se iniciará en el último trimestre del curso 2023-2024.

Tras esto y en primer lugar se le administrará al alumnado nuevamente la Escala de Inteligencia Wechsler, para verificar que nuestros participantes cuentan con las características de un perfil de AACC. Una vez obtenido los datos, se les pasará El Cuestionario Big Five de personalidad y el SENA para adquirir informaciones más específicas de las variables que nos interesan para desarrollar las sesiones de la intervención. Además, aprovechando que este último cuenta con cuestionarios dirigidos hacia profesores y familiares, los utilizaremos para recopilar información sobre el contexto de nuestros sujetos. Al finalizar nuestra propuesta, volveremos a administrar el SENA justo antes de terminar el curso, tanto a los participantes como a los profesores y familiares, lo que permitirá examinar el efecto a corto y medio plazo de la intervención.

El programa previsto consta de cuatro sesiones, cada una con cinco actividades

de 60 minutos de duración. Se hará una actividad por día de lunes a viernes, es decir se realizará una sesión por semana durante un mes, desde el 1 al 30 de abril de 2024. Después de cada sesión, se asignará tiempo para documentar los resultados y formular conclusiones. Durante todo el procedimiento, se tendrán en cuenta las siguientes orientaciones generales: las sesiones deben estar previamente estructuradas, para garantizar su fluidez y eficacia; las sesiones deben ser dinámicas y motivadoras, para captar la atención del alumnado y mantener su interés; el alumnado debe estar implicado en la situación de enseñanza-aprendizaje, para que sea un proceso activo y significativo; es preciso capturar la atención de las personas sobre las que se está interviniendo, utilizando diferentes recursos, como la dramatización, la gestualización, el cambio de nivel de entonación, etc; es preciso evitar situaciones frustrantes continuas, para que el alumnado se sienta motivado y capaz de alcanzar sus objetivos; es preciso cuidar el lenguaje utilizado, para que sea claro, sencillo y adaptado a la edad y nivel de comprensión del alumnado.

Programa de Intervención

Objetivos

El objetivo general de la intervención es desarrollar habilidades socioemocionales en tres estudiantes de entre 8 y 12 años de un colegio concertado de Zaragoza. Este objetivo general se desarrollará con los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar las habilidades de comunicación: tanto verbal como no verbal, incluida la escucha activa, la articulación y la interpretación del lenguaje corporal
- Entrenar estrategias para iniciar, mantener y fortalecer vínculos de amistad,
- Entrenar las habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones para el fomento del pensamiento crítico
- Desarrollar la capacidad de comprender y apreciar los pensamientos y experiencias propias y de los demás para desarrollar la empatía
- Fortalecer los mecanismos de afrontamiento y desarrollar la comunicación asertiva

Destinatarios

La presente propuesta de intervención está dirigida a los siguientes sectores clave de la población:

- Niños/as con AACC (6-12 años): son el foco principal de la intervención. Las actividades y estrategias propuestas están diseñadas para beneficiarlos directamente.
- Familias de niños/as con AACC: las familias son fundamentales en el crecimiento socioemocional de los niños y las niñas. Involucrarlos en la intervención y brindarles apoyo es fundamental para fomentar el desarrollo de estas habilidades en sus hijos/as.
- Maestros y educadores: a medida que interactúan diariamente con niños/as superdotados, es crucial que los maestros y educadores

conozcan las necesidades socioemocionales de estos niños y niñas. Deben estar equipados con las herramientas y la capacitación adecuadas para ayudar en el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes.

La intervención es particularmente beneficiosa para dos categorías:

- Niños/as con AACC con desafíos socioemocionales (6-12 años): estos niños y niñas pueden tener dificultades con las interacciones sociales, expresar emociones de manera adecuada o manejar el estrés. La intervención tiene como objetivo ayudarlos a superar estos problemas y lograr un estado socioemocional más equilibrado.
- Niños/as con AACC sin aparentes dificultades socioemocionales (6-12 años): estos niños y niñas también pueden beneficiarse de la intervención, ya que les brinda la oportunidad de mejorar y desarrollar aún más sus habilidades socioemocionales.

Además, se puede implementar en varios entornos, incluidas escuelas, hogares familiares o centros comunitarios, según las necesidades específicas de los niños/as con AACC y sus familias e incluso otros investigadores podrían beneficiarse al aplicar el método sugerido, comprobando si funciona en sus respectivas intervenciones.

Cronograma

En esta sección se presenta el cronograma de la ejecución de las actividades en la Tabla 2.

Tabla 2.

Cronograma

Abril 2024				
Actividades				
Día	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Lunes	Oro parece... emoción que no es	Regreso al futuro	El baúl de las emociones	Desátame
Martes	Emociónate	Me quiero y me valoro	A problemas, soluciones	El refugio de la calma
Miércoles	El cuerpo lo sabe	Lluvia de elogios	La entrevista	El juego de la paciencia
Jueves	Diario emocional	La fortaleza del árbol	El recordatorio	Nuestro animal guía
Viernes	El necesario	Accesorios personales	El show del talento	Pinto y expreso

Sesiones y Actividades

En este apartado se presenta un esquema de las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión, junto a sus objetivos generales, objetivos específicos y desarrollo tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Organización de las sesiones

Objetivo general: Reconocer y comprender las emociones		
Sesión 1º	Título	Objetivos específicos
ACTIVIDAD 1	<i>Oro parece... emoción que no es</i>	Reconocer emociones a través de los gestos Conocer y aprender diferentes modos de expresión de emociones Adquirir conocimientos y habilidades para expresar las emociones de diferentes maneras
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Los niños y las niñas tendrán que ponerse por parejas. Se podrán uno delante del otro, creando dos filas con las respectivas parejas. El docente irá pasando por detrás de una de las filas diciéndoles a cada uno al oído una emoción que tienen que transmitir a su pareja y solo lo podrán hacer con la mirada y los gestos de la cara, no pueden hablar. Se les da un minuto y luego se les pregunta a los que tenían en frente cual creen que era la emoción. Lista de emociones: Ansiedad, confusión, alegría, miedo, asombro, tristeza, ira, miedo, enfado, éxtasis, pena, pánico, timidez, terror, celos, cariño, culpa...</p> <p>Luego en voz alta cuando todos los de la fila correspondiente digan qué emoción creen que era la que estaba interpretando su pareja de delante se puede hablar abiertamente de esa emoción y que nos cuenten qué situaciones les pueden provocar ese tipo de emociones.</p>		
ACTIVIDAD 2	<i>Emociónate</i>	Conocer y aprender diferentes modos de expresión de emociones Desarrollar empatía Mejorar las relaciones interpersonales
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Se realiza en una cartulina o un papel grande 5 columnas en las que irán escritas las 5 emociones principales (tristeza, felicidad, miedo, asco, ira), se les da a las niñas y los niños 5 posits a cada uno y tiene que escribir una situación que les produzca esas emociones y pegar cada una en la columna indicada. Las niñas y los niños se van moviendo por la sala y el/la docente va leyendo algunos de los posits que han sido escritos en voz alta, en ese momento los niños y niñas tienen que actuar cómo reaccionarían ante esa situación. (Ejemplo: ves una cucaracha, suspendes un examen, te dan un abrazo...). Después se les explica que como se puede observar, no todos reaccionamos con los mismos sentimientos a los mismos</p>		

estímulos.		
ACTIVIDAD 3	<i>El cuerpo lo sabe</i>	<p>Comunicar de forma eficaz las emociones, tanto de forma verbal como no verbal</p> <p>Expresar los sentimientos de manera clara y respetuosa, tanto a través del lenguaje como del lenguaje corporal</p> <p>Conocer y aprender diferentes modos de expresión de emociones</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Plastificaremos unos dibujos de emoticonos que expresen distintas emociones (ver en Anexo 1, figura 1). Necesitaremos además un altavoz para poner música. Sin mirar escogerán uno de los dibujos y tendrán que expresar la emoción elegida mediante el baile al son de la música. El resto de compañeros/as tendrán que adivinar qué emoción están tratando de expresar, y quien lo consiga es el siguiente en expresar una emoción bailando.</p>		
ACTIVIDAD 4	<i>Diario emocional</i>	<p>Mejorar el vocabulario emocional</p> <p>Fortalecer el vínculo entre padres e hijos/as a través de actividades compartida</p> <p>Fomentar la comunicación abierta sobre los sentimientos dentro de la familia</p>
<p>Esta actividad se realizará en casa con la familia. Se implementará un “control de emociones” diario tanto de nuestros sujetos con AACC como de sus familiares. Es necesario que creen en conjunto una cartulina en la que haya un diario de emociones donde aparezca los días de la semana escritos y los nombres de cada uno de los miembros de la familia y el niño/a en cuestión. Con unos gomets definiremos las emociones que hemos tenido en ese día. Por ejemplo: “Gomet rojo = enfado” “Gomet azul = tristeza” “Gomet amarillo = sorpresa” “Gomet verde = alegría” “Gomet naranja = miedo” “Gomet marrón = asco”, etc. Pegaremos el gomet que corresponda al final del día en la cartulina. Los familiares harán lo mismo, y abiertamente hablarán en qué situaciones se han sentido así y por qué.</p>		
ACTIVIDAD 5	<i>El necesario</i>	<p>Desarrollar empatía</p> <p>Aprender a entender y compartir las emociones de los demás</p> <p>Potenciar la introspección</p>

		emocional
<p>Para esta actividad, solo participarán los alumnos con AACC. Les entregaremos un folio con seis viñetas en las que se muestran a niños/as expresando diferentes emociones (tristeza, enfado, sorpresa, miedo, alegría y pasión) (ver en Anexo 2, figura 2). Sin centrarnos en lo que están sintiendo, les pediremos que dibujen lo que creen que necesitan en cada caso. Les diremos que piensen en lo que necesitaría el niño/a de la viñeta si fueran ellos mismos, ya sea algo físico (dinero, flores, un anillo, una bufanda, una pelota, etc.) o personal (compañía, un abrazo, un beso, alguien que los escuche, etc.). Una vez hecho, reflexionaremos sobre sus dibujos y les preguntaremos por qué creen que el niño/a necesita esas cosas. Este ejercicio anima sutilmente al alumnado a empatizar con los personajes de las ilustraciones, pensando en sus propias necesidades y los motivos de las mismas.</p>		
Objetivo general: Fomentar la confianza en uno mismo		
Sesión 2º	Título	Objetivos específicos
ACTIVIDAD 1	<i>Regreso al futuro</i>	<p>Tomar conciencia de uno mismo</p> <p>Cultivar una visión positiva de los propios atributos</p> <p>Potenciar la actitud reflexiva</p>
<p>Para esta actividad, solo participarán los alumnos con AACC. Se les pedirá que se escriban una carta a sí mismos en el futuro. Tienen que pensar bien las siguientes cuestiones: ¿Cómo te ves? ¿Qué te gustaría decirte? ¿Qué echas de menos? ¿Cómo te sientes? ¿Has conseguido algo que querías lograr? ¿Qué consejos te darías? Finalmente, se les invita a que lo compartan entre ellos.</p>		
ACTIVIDAD 2	<i>Me quiero y me valoro</i>	<p>Fomentar la autoestima y el autoconcepto</p> <p>Potenciar afirmaciones positivas sobre uno mismo</p> <p>Impulsar la aceptación de uno mismo</p>
<p>Para esta actividad, solo participarán los alumnos con AACC. Nuestros participantes harán un listado de 10 veces que se han querido y se han valorado durante la última semana. Se les dará un folio y tendrán que empezar la frase de la siguiente manera: “Me he querido y me he valorado cuando...”. Por ejemplo: “Me he querido y me he valorado cuando he hecho reír a un compañero que estaba triste”. Tras finalizar la lista, se les invita a que lo compartan entre ellos.</p>		
		Aprender a apreciar las cualidades y habilidades de los demás, así como las

<p>ACTIVIDAD 3</p>	<p><i>Lluvia de elogios</i></p>	<p>propias</p> <p>Fomentar la autoestima y el autoconcepto</p> <p>Potenciar afirmaciones positivas</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. En primer lugar, se sacará fuera de clase al alumno/a con AACC, y se les repartirá un folio a cada alumno/a donde tendrán que escribir 4 frases en positivo sobre uno/a mismo/a en tercera persona. Por ejemplo: Eres guapa, eres listo, eres brillante, eres fuerte etc. Una vez hayan terminado se sentarán en círculo con la hoja en la mano y cerrarán los ojos. El/la docente llamará a nuestro sujeto de AACC para que se siente en medio del círculo también con los ojos cerrados. A continuación, todos abrirán los ojos menos quien se encuentre en el medio. Entonces empezarán a decirle al compañero del centro las frases positivas que tienen escritas en el folio como si fueran para él/ella. Esto tiene que ser en orden en el sentido de las agujas del reloj y sin repetir ningún elogio.</p>		
<p>ACTIVIDAD 4</p>	<p><i>La fortaleza del árbol</i></p>	<p>Ayudar a reconocer las cualidades positivas de los demás</p> <p>Identificar y reconocer las fortalezas</p> <p>Fomentar la autoestima y el autoconcepto</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. La actividad comienza asignando discretamente a cada niño/a el nombre de un compañero. Luego, se les entrega una plantilla de hoja de árbol en blanco (ver en Anexo 3, figura 3) y se les pide que anoten tres atributos positivos sobre el compañero o compañera de clase asignado. Al completar esto, escriben el nombre de su compañero/a asignado en la hoja. Después, todas las hojas se unen colectivamente en una cartulina grande que presenta un tronco de árbol predibujado, creando en colaboración la copa del árbol. Una vez que el árbol está completamente armado, cada alumno/a busca la hoja con su nombre y lee en voz alta los comentarios positivos escritos sobre ellos.</p>		
<p>ACTIVIDAD 5</p>	<p><i>Accesorios personales</i></p>	<p>Fomentar la autoestima y el autoconcepto</p> <p>Desarrollar la creatividad y la imaginación</p> <p>Potenciar la apertura emocional</p>
<p>Esta actividad se realizará en casa con la familia. Cada niño/a y miembro de la familia hacen un dibujo sobre sí mismos. Después de esto, los dibujos se</p>		

comparten entre el grupo y cada individuo escribe una nota positiva sobre la persona en el dibujo, como, por ejemplo: "siempre está ahí para ayudarme", "muestra amabilidad con todos" o "es divertido". Después de que todos hayan escrito sus mensajes, los dibujos se devuelven a los artistas originales, quienes luego leen los comentarios positivos en voz alta.

Objetivo general: Desarrollar habilidades de comunicación y cooperación

Sesión 3º	Título	Objetivos específicos
ACTIVIDAD 1	<i>El baúl de las emociones</i>	<p>Desarrollar la capacidad de escucha y la creatividad</p> <p>Promover interacciones positivas y autoestima</p> <p>Mejorar estrategias de respuesta social</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Se cogerán 5 cajas de cartón recicladas, y cada una será para una emoción (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, asco). Le pedimos al alumnado que piensen una situación de esa semana en la que hayan sentido alguna de esas emociones y que las escriban en un papel sentados en su sitio. Uno por uno, se irán levantando para contar la situación y pondrán el papelito en la caja que identifique la emoción. Tras esto, preguntamos a la clase quién hubiera sentido alegría, tristeza, enfado, sorpresa o asco ante esa situación, y quiénes hubieran sentido otra cosa.</p>		
ACTIVIDAD 2	<i>A problemas, soluciones</i>	<p>Desarrollar la comunicación y la empatía</p> <p>Desarrollar habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas</p> <p>Promover interacciones positivas y autoestima</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Dividimos la clase por grupos, máximo 5 personas. A cada grupo se le proponen unas situaciones que en conjunto tienen que resolver. Por ejemplo: "Hoy en el recreo una niña se ha sentido sola", "Pepito es muy tímido y no sabe como tener amigos/as", "Fulanito está enfadado porque hoy no va al cine", etc. Se les da un tiempo para que reflexionen y luego se pone en común las soluciones encontradas.</p>		
ACTIVIDAD 3	<i>La entrevista</i>	<p>Desarrollar la empatía y la comprensión de diversas situaciones sociales</p> <p>Fomentar la interacción y el descubrimiento de intereses comunes entre los estudiantes</p> <p>Fortalecer vínculos con sus</p>

		iguales
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Cada estudiante recibe una ficha con diferentes escenarios (ver en Anexo 4, figura 4). Deben moverse por la clase y preguntar a sus compañeros quién se ha encontrado con estas situaciones y anotar los nombres. Además, deben discutir lo que sucedió en cada escenario y pensar juntos en posibles soluciones. A los estudiantes se les asignan 25 minutos para estas interacciones. Al final de la actividad, cada estudiante compartirá detalles sobre las experiencias y propuestas de soluciones asociadas con los compañeros que ha anotado en su lista.</p>		
ACTIVIDAD 4	<i>El recordatorio</i>	<p>Fortalecer enfoques positivos en las interacciones entre pares</p> <p>Desarrollar el aprecio por las cualidades positivas de los demás</p> <p>Fortalecer vínculos con sus iguales</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. En esta actividad, se expondrán los elogios que recibimos regularmente en casa y en la escuela, identificando quién nos los hace, nuestros sentimientos hacia ellos y las razones detrás de esos sentimientos. Luego, crearemos un mural con cartulinas usando todas las palabras mencionadas por los estudiantes. Este mural se exhibirá en el aula como un recordatorio de su propia individualidad y cualidades excepcionales.</p>		
ACTIVIDAD 5	<i>El show del talento</i>	<p>Fortalecer vínculos con sus familiares</p> <p>Dar valor a las fortalezas de uno mismo y del resto</p> <p>Desarrollar la creatividad y la imaginación</p>
<p>Esta actividad se realizará en casa con la familia. Cada miembro de la familia, elige un talento o habilidad que quiere mostrar. Esto podría ser cualquier cosa, desde tocar un instrumento musical, cantar, bailar, dibujar, contar historias o incluso un pasatiempo único como los trucos de magia o los malabares. Se fija una fecha para la exhibición, dándoles a todos suficiente tiempo para prepararse. Puede haber sesiones de práctica, donde los miembros de la familia puedan ayudarse y animarse unos a otros. El día de la exhibición, cada miembro de la familia se turna para presentar su talento frente al resto de la familia. Se puede incluso grabar estas actuaciones para crear recuerdos duraderos. Hay que asegurarse de que cada actuación sea recibida con aplausos y refuerzo positivo. Después de cada actuación, los miembros de la familia ofrecen comentarios positivos y de apoyo, destacando las fortalezas y expresando su disfrute. Finalmente se hace una discusión familiar sobre lo que todos aprendieron unos de otros y de ellos mismos</p>		

durante esta actividad, enfatizando la importancia de reconocer y apreciar los talentos y habilidades únicos de cada persona.

Objetivo general: Aprender a afrontar desafíos y adversidades

Sesión 4º	Título	Objetivos específicos
<p>ACTIVIDAD 1</p>	<p><i>Desátame</i></p>	<p>Aprender a tolerar la frustración</p> <p>Promover la empatía</p> <p>Potenciar el trabajo en equipo</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. A cada estudiante se le entregará una cuerda larga que deberán anudar firmemente de varias maneras. Luego, intercambiarán las cuerdas con sus compañeros, quienes trabajarán para desatar estos nudos. Algunos nudos serán más sencillos de desatar, mientras que otros supondrán un desafío mayor. Después de desatar con éxito los nudos del cordón de su compañero, se espera que los estudiantes ayuden a otro compañero con sus nudos.</p>		
<p>ACTIVIDAD 2</p>	<p><i>El refugio de la calma</i></p>	<p>Potenciar el trabajo en equipo</p> <p>Aprender técnicas alternativas de relajación</p> <p>Aprender a reconocer la frustración en distintas situaciones</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. En este ejercicio, vamos a construir de forma colaborativa un "rincón de la calma". Esta área especial servirá como un refugio seguro para los niños cuando experimenten sentimientos de ira, estrés o nerviosismo. Podrán solicitar ir allí para encontrar paz y consuelo. Todos contribuirán a decorar este rincón, procurando que incluya el toque personal de cada uno, convirtiéndolo en un espacio familiar y tranquilizador para recuperar la calma.</p>		
<p>ACTIVIDAD 3</p>	<p><i>El juego de la paciencia</i></p>	<p>Aprender a reconocer la frustración en distintas situaciones</p> <p>Potenciar la búsqueda de soluciones</p> <p>Potenciar la apertura emocional</p>
<p>Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Primero cada uno de ellos anotará en diferentes papelitos, varios escenarios que les cause frustración. Luego estos papeles se doblarán y se colocarán en un recipiente. Sin mirar, cada alumno cogerá un papelito. Su tarea es idear tres estrategias efectivas</p>		

para reducir la frustración causada por el escenario que han seleccionado. Para concluir, leerán el escenario elegido y compartirán en voz alta con la clase sus estrategias de afrontamiento.

ACTIVIDAD 4	<i>Nuestro animal guía</i>	<p>Reflexionar y conocerse a uno mismo</p> <p>Estimular la atención y la escucha activa</p> <p>Fomentar el hábito de la relajación</p>
------------------------	-----------------------------------	--

Esta actividad se realizará junto a los/as compañeros/as de clase. Este ejercicio será de relajación. Se hará sitio en el aula para que los estudiantes puedan tumbarse en unas esterillas y estar relajados. Tendrán que cerrar los ojos y seguir las pautas del docente para “encontrar a su animal interior” (ver en Anexo 5, figura 5). Se les explica que cada uno tiene “un animal interior” y que para conocerlo hay que pensar en algunas características de algunos animales para que se puedan identificar con ellos. Durante la sesión se les pone música relajante.

ACTIVIDAD 5	<i>Pinto y expreso</i>	<p>Respetar las diferencias grupales</p> <p>Reconocer las propias emociones y las de los demás</p> <p>Potenciar la apertura emocional</p>
------------------------	-------------------------------	---

Esta actividad se realizará en casa con la familia. Cada miembro de la familia recibe dos cartulinas. En una cartulina, utilizarán pintura y dibujo para expresar visualmente sus sentimientos de frustración. En la otra cartulina representarán sus sentimientos cuando están tranquilos. Después de que todos hayan completado su obra de arte, compartirán sus dibujos con el resto de la familia, explicando el significado y las razones detrás de sus representaciones.

Nota: Elaboración propia

Recursos y Materiales

A continuación, se presentan en la Tabla 4 los recursos materiales y en la Tabla 5 los recursos humanos necesarios para el programa de intervención.

Tabla 4.

Recursos Materiales

RECURSOS MATERIALES				
		Instalaciones/ mobiliario	Material informático	Resto de material tangibile
Sesión 1	Actividad 1: Oro parece... emoción que no es	Aula	No se necesita material	No se necesita material
	Actividad 2:	Aula	No se necesita	Cartulina, posits, lápices

	Emociónate		material	
	Actividad 3: El cuerpo lo sabe	Aula	Altavoz o USB, ordenador	Emoticonos plastificados (ver en Anexo 1, figura 1)
	Actividad 4: Diario emocional	Casa	No se necesita material	Cartulina, lápices, gómets
	Actividad 5: El necesario	Sala del Equipo de Orientación	No se necesita material	Folios con viñetas (ver en Anexo 2, figura 1), pinturas
	Sesión 2	Actividad 1: Regreso al futuro	Sala del Equipo de Orientación	No se necesita material
Actividad 2: Me quiero y me valoro		Sala del Equipo de Orientación	No se necesita material	Papel, bolígrafos
Actividad 3: Lluvia de elogios		Aula	No se necesita material	Papel, bolígrafos
Actividad 4: La fortaleza del árbol		Aula	No se necesita material	Plantilla en blanco en forma de hoja de árbol (ver en Anexo 3, figura 3), cartulina grande con un tronco dibujado, tijeras, pegamento
Actividad 5: Accesorios personales		Casa	No se necesita material	Folios, lápices, lápíceros de colores, goma de borrar
Sesión 3		Actividad 1: El baúl de las emociones	Aula	No se necesita material
	Actividad 2: A problemas, soluciones	Aula	No se necesita material	No se necesita material
	Actividad 3: La entrevista	Aula	No se necesita material	Ficha de la entrevista (ver en Anexo 4, figura 4), lápices, goma
	Actividad 4: El recordatorio	Aula	No se necesita material	Cartulinas de colores, tijeras
	Actividad 5: El show del talento	Casa	Cámara de fotos/vídeo, altavoz, música	Todo material necesario para representar durante el show
Sesión 4	Actividad 1: Desátame	Aula	No se necesita material	Cordones/cuerdas
	Actividad 2: El refugio de la calma	Aula	No se necesita material	Objetos personales a elección del individuo
	Actividad 3: El		No se necesita	Recipiente, folios,

	juego de la paciencia	Aula	material	bolígrafos
	Actividad 4: Nuestro animal guía	Aula	Altavoz o USB, ordenador	Esterillas
	Actividad 5: Pinto y expreso	Casa	No se necesita material	Cartulinas blancas medianas, pinturas (rotuladores, acuarelas, lápices de colores...)

Nota: Elaboración propia

Tabla 5.
Recursos humanos

RECURSOS HUMANOS
Tres sujetos de AACC
Orientador Escolar
Equipo Docente
Tutora de la Etapa Escolar

Nota: Elaboración propia

Evaluación

La evaluación es una parte fundamental del proyecto, ya que permite identificar los puntos débiles y fuertes del programa y orientarlo hacia el futuro. Para evaluar los resultados de la intervención, se utilizará el diseño pre-post. Este diseño permite comparar los resultados de las baterías de test antes y después de la intervención. Inicialmente, la evaluación "pre" se realizará el primer día de la intervención, justo antes del inicio de la actividad inicial. Durante esta fase, nuestros tres sujetos, junto con sus familias y docentes, participarán en la evaluación del SENA. Posteriormente, se realizará la evaluación "post" tras la actividad final de la intervención, donde se volverá a administrar este mismo conjunto de pruebas. La hipótesis se basa en que habrá mejores resultados en la evaluación "post" que en la "pre", por lo que si se observa dicha mejora en la batería, se concluirá que el proyecto fue eficaz. El orientador y la tutora llevarán un registro anecdótico para apuntar las observaciones que les parezcan relevantes. Este registro ayudará a evaluar el desarrollo y el trabajo de cada uno de los/las estudiantes. El resto del equipo docente y las familias también corroborarán los resultados tanto con sus observaciones como volviendo a realizar los cuestionarios que les proporciona el SENA sobre la regulación socioemocional de sus hijos/as.

Conclusiones

Se ha creado un programa de intervención innovador que engloba actividades que involucran tanto a los estudiantes, dentro y fuera de la escuela, como a familias y profesores para garantizar una respuesta integral a las necesidades de los estudiantes. Históricamente, el énfasis en las altas capacidades intelectuales se ha puesto principalmente en los aspectos cognitivos, y a menudo se pasan por alto los factores socioemocionales. Este nuevo programa tiene como objetivo cerrar esta brecha mejorando las competencias emocionales y las habilidades de interacción social en estos estudiantes. Estas intervenciones son vitales para abordar los problemas

comunes que enfrentan los estudiantes con AACC, incluidos los desafíos con la integración en el aula. Esta iniciativa subraya la importancia de aceptar la diversidad en la educación. La educación de calidad trasciende el simple cumplimiento de estándares académicos; se trata de reconocer y atender las variadas identidades, necesidades y capacidades de los estudiantes. Esto implica defender métodos educativos inclusivos y personalizados.

El fin último de este trabajo es pasar de simplemente incluir a estos estudiantes a fomentar la coexistencia entre todos los estudiantes.

Los hallazgos de este estudio sugieren que los programas de intervención centrados en las habilidades socioemocionales para niños y niñas con AACC pueden tener un impacto. Dichos programas son fundamentales para dotar a este tipo de alumnado de las habilidades necesarias para tener éxito en sus vidas académicas, profesionales y personales. Para mejorar la eficacia de los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales para niños/as con AACC, se recomienda: adaptar los programas a las necesidades específicas del alumnado con AACC; emplear técnicas y actividades atractivas y estimulantes e involucrar activamente a padres y maestros en el proceso de intervención.

Además, es importante considerar ciertas limitaciones de este estudio al interpretar sus resultados. En primer lugar, el estudio se llevó a cabo con un grupo pequeño de participantes. En segundo lugar, el estudio no incluyó un grupo de control. En tercer lugar, el estudio se centró en el impacto del programa a corto plazo. Es necesario llevar a cabo más estudios con muestras más grandes y con grupos de control para confirmar los resultados de este estudio y para evaluar el impacto del programa a largo plazo.

Referencias

- Ángeles, M. (2016). *Relación entre resiliencia y habilidades sociales en un grupo de adolescentes de Lima Norte*. [Tesis Doctoral, Universidad San Martín de Porres].
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (1), 60-74, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Alonso Hervada, S. (2021). Altas capacidades y habilidades sociales: propuesta educativa para Educación Primaria. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49085/TFG-G4903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arévalo-Proañó, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., & Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 429-440.
- Arocas, E., Cuartero, T., Ferrández, M. C., Moya, R. y Torregrosa, D. (2021). *Altas capacidades intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport: Generalitat Valenciana.
- Arrocha, L. J. (2018). *Programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de educación infantil con altas capacidades intelectuales*. [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7003/DEL%20JESUS%20ARRROCHA%2C%20LAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arslan, S., y Yukay-Yuksel, M. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(1), 17-42. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2018.71>
- Bances Goicochea, R. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*. [Tesis Doctoral, Universidad Señor de Sipán]
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Benito, Y., Moro, J., y Alonso, J. A. (2015). ¿Qué es la inteligencia? Validez del Test WISC-IV para medirla. Criterios de corrección para alumnos con superdotación intelectual. *Ideación*, (29), 10-20.
- Binet, A. (1903): *Etude expérimentale de l'intelligence*, Editions L'Harmattan.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 115-120.
- Bonet, J. V. (1977). *Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima*. Sal Terrae.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Gómez-Gómez, T. (2007). *El alumno con Sobredotación Intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*. Conserjería de Educación. Junta de Andalucía.
- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Carreño-Martínez, R. (2015). Efecto del programa BETA-PUCV sobre la conducta

- prosocial y la responsabilidad social de sus alumnos. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 41-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200003>
- Castelló Tarrida, A. y Batlle, C. (1988). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAÍSCA, Revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Castelló Tarrida, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240 (203-220).
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2011). *Habilidades sociales*. Aitamar: Barcelona.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill.
- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega-Tudela, J. M. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOA de 27 de diciembre de 2000).
- Díaz, F. (2020). Jean Piaget y la Teoría de la Evolución Inteligencia en los niños de Latinoamérica. *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste*, 1(1), 26.
- Diez, L. P., y Fernández, C. J. (2019). A resposta educativa aos alunos mais capazes nos planos de atenção à diversidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 642-671.
- Fajardo, Z. I. E., Zuta, M. E. C., Pionce, M. S. P., y Rocha, M. C. (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 225-235.
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, Á., Sánchez-Fernández, E., & Pérez-Sáenz, J. (2017). "Explora": atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103.
- Frías Asensio, M. (2019). *Las Altas Capacidades y buenas prácticas: escuela y familia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Garay Madariaga, M. (2010). Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (33) (pp. 61-72)
- Galton, F. (1869): *Hereditary Genius*, Macmillan.
- Galton, F. (1883): *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). On failing to grasp the core of MI theory: A response to Visser et al. *Intelligence*, 34(5), 503-505
- González Martínez, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, 11 (pp. 217-232).
- Guillén Fuentes, O. F. (2018). *El aprendizaje cognitivo y las estructuras psicogenéticas de Jean Piaget; fundamentación psicogenética del conocimiento en el niño*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo].
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin

- exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (3), 5-18.
- Herranz Moreno, G. M., y Sánchez Bayón, A. (2019). Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula. *Eduser-Revista de educação*, 11(1), 93-110.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad.
- Lacunza, A. B., y de González, N.C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23) (pp. 159-182).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/>
- López González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 21(1). 49-59.
- López Parra, E., Martín García, M. I., & Palomares Ruiz, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales: mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*.
- Lovecky, D. V. (2009). *Moral sensitivity in young gifted children*. En D. Ambrose y T., Cross (Eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 161-176). New York: Springer.
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R., y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: análisis de un caso. *Summa psicológica UST*, 13(1).
- López Durán, A. (2010). *Habilidades sociales*. Vigo: Nova Galicia.
- Marín, D. y Fajardo, I. (Coords.). (2018). *Intervención en Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (209-227). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- McClain, M. C. y Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the U. S. today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>.
- Ministerio De Educación Y Formación Profesional, (2019/2020). Estadística De Las Enseñanzas No Universitarias. Alumnado Con Necesidad Específica De Apoyo Educativo Curso 2019-2020.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0aa2e46ce/notaresumen20.pdf>

- Molina, P. V., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74.
- Monjas Casares, M.I. y de la Paz González Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Colección: Investigación, nº 146. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mueller, C. E., y Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp. 255–284). Cham, Switzerland: Springer.
- Mukiur, R. M. (2009). La influencia de Charles Darwin en el estudio de las diferencias individuales, de Francis Galton. *Revista de historia de la psicología*, 30(2), 215-222.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Nores, A. I., Calviño-Santos, G. y Pomar-Tojo, M. C. (2014). El sonido de la inteligencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 503-510.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual (BOA de 6 de julio de 2001).
- Pérez, R. E. (2018). La Medición de la Inteligencia y las Aptitudes en la Identificación del Talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 359-368. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20741>
- Pfeiffer, S. (2013). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, Steven, I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Piaget, J. (1939, trad. 1990): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Grijalbo.
- Piechowski, M. M. (2008). Discovering Dabrowski's theory. En S. Mengaglio (Ed.), *The Dabrowski Theory of Positive Disintegration* (pp. 41–78). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Prieto, M. D. (2010) Alta habilidad: superdotación y talento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación al profesorado*, 13(1), 15-20.
- Pueyo, A. A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. Recuperado el 15 de agosto de 2023 de: <https://www.rae.es/>
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Trial Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition: Giftedness needs to be redefined to include three elements: Above average intelligence, high levels of task commitment, and high levels of creativity. *Phi Delta Kappan*,

92(8), 81.

Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de Educación Infantil y Primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (BOA de 19 de septiembre de 2001).

Retegui, L. M. (2020). La Observación Participante en una Redacción: Un caso de Estudio. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 103-119.

Rodríguez, R. Q., Delgado, T. A., & Del Rosal, Á. B. (2021). Altas capacidades y cognición social. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2045-2065.

Rodríguez-Naveiras, E., & Borges, A. (2020). Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.

Sáenz, O. (2021). *Implementación de los ODS en las Instituciones de Educación Superior*. Recomendaciones a partir de la experiencia de una universidad latinoamericana. Recuperado de: <https://oses.alc.net/wpcontent/uploads/2021/02/2021-02-14-OSZ-Espanol.pdf>

Sánchez-Sánchez, F., Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 23-34.

Santander Universidades. (diciembre, 2021). *Investigación Cualitativa y Cuantitativa | Blog*. Becas Santander.

Sanz Chacón, C. (2020). Informe nacional sobre la educación de los superdotados. *El Mundo del Superdotado*. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>

Sastre Riba, S. y Domènech Auqué, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades*, 7 (23-49).

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Texas: Prufrock Press.

Sternberg, R. J. (1981). A componencial theory of intelligence giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.

Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. (1997). The triarchic theory of intelligence. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (92-104). Nueva York: Guilford Press.

Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235.

Terrassier, J. C. (1998). *El síndrome de asincronía*. [Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia], Mendoza, Argentina.

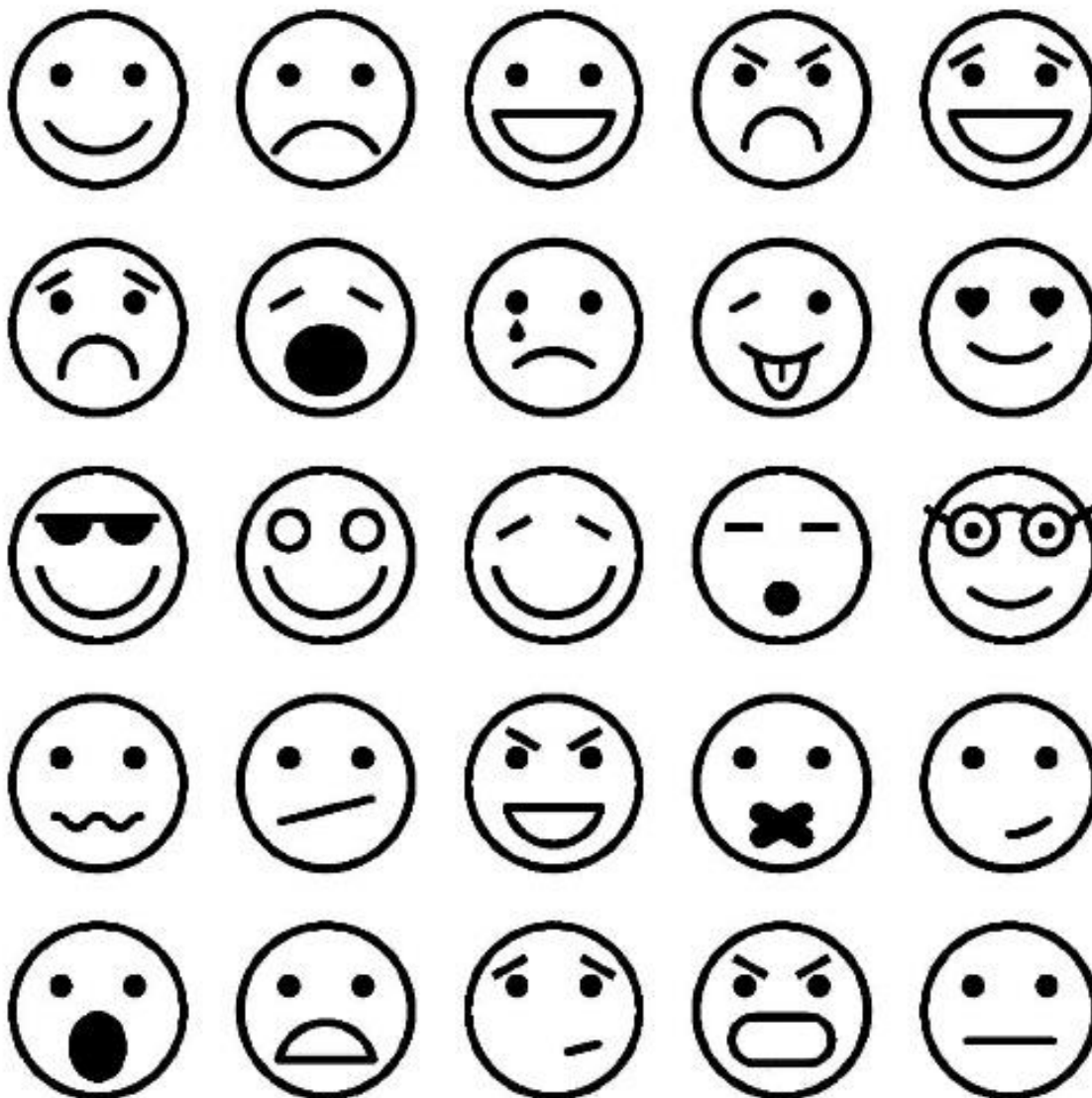
Thomas, C. (27 diciembre de 2022). *Alfred Binet : Comment mesurer l'intelligence?* Nos Pensées. <https://nospensees.fr/alfred-binet-comment-mesurer-lintelligence/>

- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Universidad Europea (2022). El aprendizaje y el niño/a con alta capacidades. Mitos y realidades. En Universidad Europea (Ed.), *Niños talentosos: el descubrimiento de las inteligencias múltiples* (pp. 2-15). Autoedición.
- Universidad Europea (2022). Motivación y Emoción. En Universidad Europea (Ed.), *Niños talentosos: el descubrimiento de las inteligencias múltiples* (pp. 2-11). Autoedición.
- Valle Zegarra, M. N. A. y Rodríguez Renjifo, J. J. (2020). Galton; un aporte a la psicología y la fundamentación del racismo.
- Wechsler, D. (1939): *The Measurement of Adult Intelligence*, Williams y Wilkins.
- Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist*, 30(2), 135-139.
- Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Madrid: Pearson (Edición original, 2014).
- World Health Organization (WHO) (2010). *World health statistics*. France: WHO Library Cataloguing.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: an analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1) 52–61. <https://doi.org/10.1177/001698620605000106>
- Zeidner, M. y Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

Anexos

Anexo 1

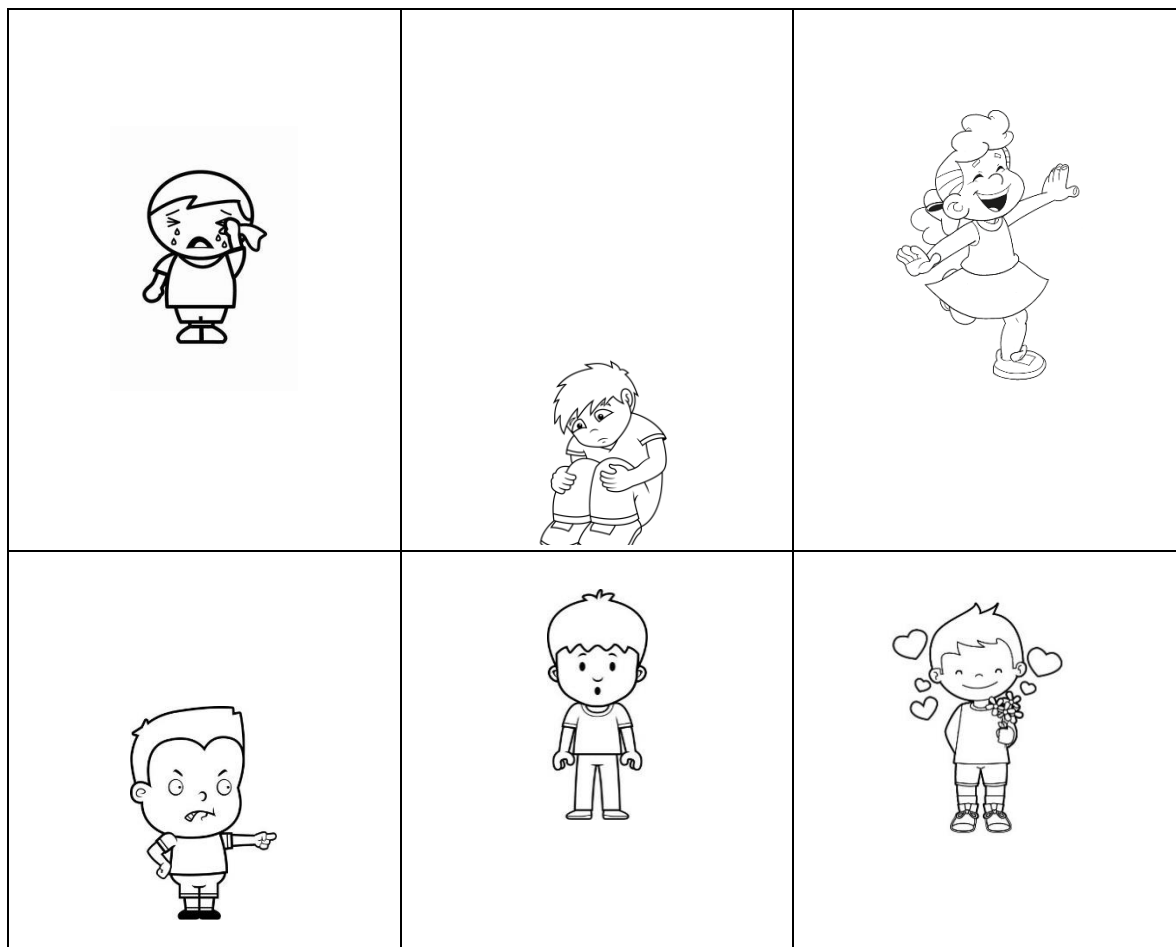
Modelos de emoticonos que representan emociones, usadas en la actividad
"Emociónate"



Recuperado de <https://depositphotos.com/es/vector/smiley-faces-elements-for-website-design-38918355.html>

Anexo 2

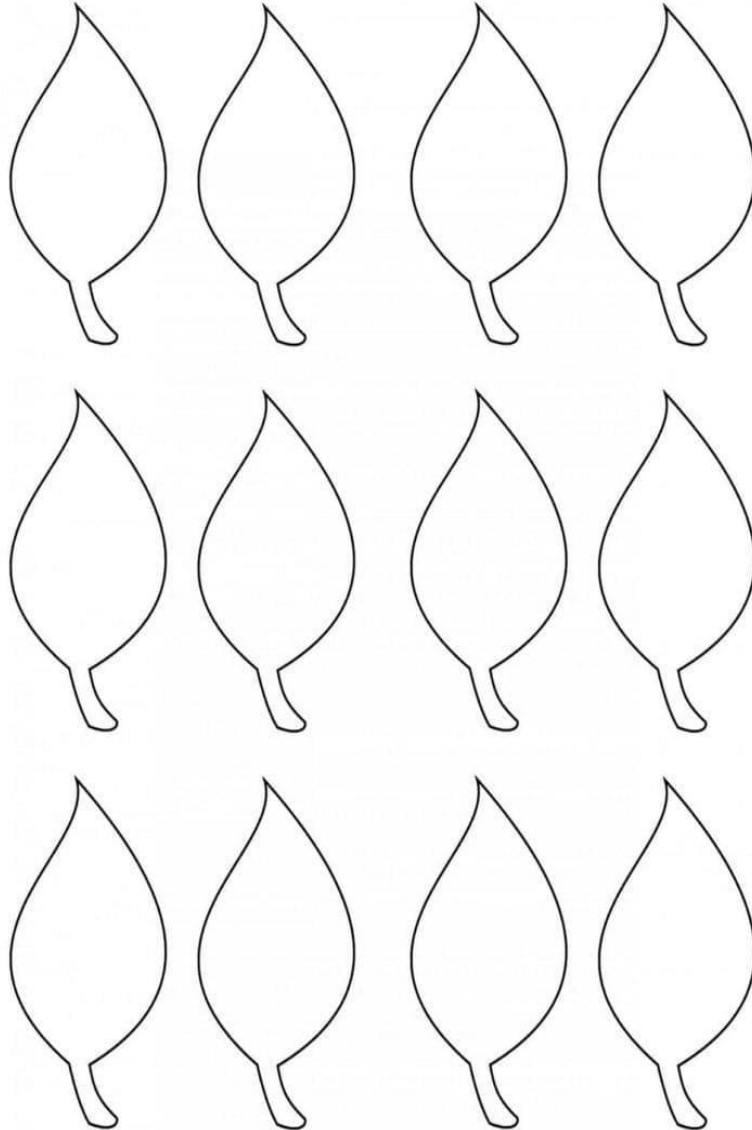
Modelo de viñetas de niños/as expresando emociones, usada en la actividad “El necesario”.



Recuperado de <https://www.conmishijos.com/ocio-en-casa/dibujos-para-colorear/dibujos-u/un-ramo-de-flores.html>;
<https://www.istockphoto.com/es/vector/ni%C3%B1o-de-historieta-sorprendido-gm531791351-55603700>; <https://www.alamy.es/imagenes/ni%C3%B1o-se%C3%B1alando-dibujo-animado.html?blackwhite=1&sortBy=relevant>;
<https://imagenesfrasesbonitas.net/imagenes-bonitas-sin-frases-sin-letras/>;
<https://www.pinterest.es/pin/442760207106896488/>;
<https://www.supercoloring.com/es/dibujos-para-colorear/nino-triste-de-dibujos-animados>

Anexo 3

Modelo de hojas de árbol, usada en la actividad “La fortaleza del árbol”.



Recuperado de <https://dibujos-online.com/colorear/hojas-de-arbol-para-colorear/>

Anexo 4

Modelo de ficha usado en la actividad "La entrevista".

La entrevista

Nombre y Apellidos:

Situación	Personas	Solución
"Me he sentido solo/a"		
"Me he sentido querido/a"		
"He llorado"		
"He reído"		
"Me he enfadado"		

Elaboración propia.

Anexo 5.

Modelo de pautas para el taller de relajación usado en la actividad “Nuestro animal guía”.

Taller de relajación “Nuestro animal guía”: Pautas

Primero empezaremos todos de pie, separados unos de otros. Les explicamos que empezaremos a imitar a ciertos animales a través de la mímica/poses para después finalmente encontrar el animal que llevamos dentro. Las poses de los animales las irá explicando el docente poco a poco y con calma y ellos tendrán que realizarlas. Les recordamos que es un taller de relajación por lo cual tienen que estar relajados y tranquilos, hay que crear un ambiente donde no haya gritos y alboroto. Es decir, que se ruega silencio en cada parte de taller. No tienen que hacer los ruidos de los animales, solo sus gestos. Son imitaciones guiadas por el docente, por lo que tiene que mantener una voz tenue e ir poco a poco:

Comenzaremos con los ojos cerrados y de pie (se mantendrán los ojos cerrados mientras se imita a cada animal) imitando a un águila, moviendo ambos brazos, y sin moverse de su sitio. Que hagan respiraciones mientras tanto. (Inspira-Respira: las respiraciones también tienen que estar presentes en cada imitación). Después imitarán a un tigre solo poniendo las manos en forma de garras, como arañando. A continuación, se sentarán e imitarán a un elefante, a un tiburón (tumbados boca-abajo con los brazos estirados a los lados de nuestro cuerpo y las palmas de las manos hacia arriba, mirando adelante, inhalamos y levantamos la cabeza, los hombros y las costillas del suelo, estiramos los brazos hacia atrás y probamos a entrelazar nuestros dedos de las manos para formar nuestra aleta), a una jirafa (se pueden poner a gatas y después levantarse lentamente hacia arriba), a una serpiente (tumbándolos boca-abajo y diciéndoles que apoyen las manos en el suelo y levantando la cabeza y el pecho hacia arriba), estrella de mar (tumbándose con las piernas abiertas y brazos hacia arriba abiertos).

También imitamos a un gato (poniéndose a gatas e inspirando, después cuando suelten el aire tienen que curvar la espalda llevando la barbilla al pecho y luego volver a la posición de a gatas inicial. (40 minutos)

Después de imitar al último animal se les dice que es el momento de sentarse bien en el suelo y encontrar nuestro animal guía que llevamos cada uno dentro. Les remarkamos que cada uno somos especiales por lo que cada uno tendrá un animal, que por supuesto puede repetirse con algún compañero y que puede ser un animal que no hayamos dicho hasta ahora.

Elaboración propia.