

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Propuesta de intervención en habilidades
sociales con alumnado con Altas Capacidades
de 10 a 12 años**

Presentado por:

Andrea Álvarez Vicente

Dirigido por:

Maria Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

El alumnado con altas capacidades intelectuales (AACC) constituye un grupo con características cognitivas excepcionales, pero también con una gran diversidad emocional y social que, en ocasiones, puede dificultar su integración en el aula ordinaria. A pesar de los avances normativos en materia de atención a la diversidad, persisten carencias en cuanto a la intervención socioemocional específica para este colectivo. En este contexto, el presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención innovadora dirigida al desarrollo de habilidades sociales en alumnado con AACC de entre 10 y 12 años. La propuesta se estructura en torno al “Laboratorio Social”, un programa compuesto por diez sesiones vivenciales que trabajan, de forma secuencial y significativa, habilidades como la empatía, la asertividad, la cooperación, el autocontrol emocional o la resolución de conflictos. La metodología empleada combina el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la reflexión metacognitiva y la evaluación formativa mediante rúbricas y cuestionarios validados. Además, se han contemplado medidas específicas de atención a la diversidad y adaptaciones para casos de doble excepcionalidad. Los resultados esperados giran en torno a la mejora del bienestar emocional del alumnado, su participación activa en el grupo-clase y el fortalecimiento de un clima de convivencia positivo. La intervención se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, contribuyendo a una educación de calidad, inclusiva y centrada en el bienestar del alumnado. En definitiva, el Laboratorio Social se presenta como una herramienta pedagógica innovadora, flexible y adaptada a las necesidades reales del contexto escolar.

Palabras clave: altas capacidades, habilidades sociales, intervención psicopedagógica, inclusión, educación emocional.

Abstract

Gifted students constitute a group with exceptional cognitive characteristics, but also with significant emotional and social diversity that can sometimes hinder their integration into mainstream classrooms. Despite the normative advances in the field of inclusive education, there are still shortcomings in terms of specific socio-emotional interventions for this population. In this context, the aim of this Master's Thesis is to design an innovative intervention proposal focused on the development of social skills in gifted students aged 10 to 12. The proposal is structured around the "Laboratorio Social" (Social Laboratory), a ten-session experiential program that sequentially and meaningfully addresses skills such as empathy, assertiveness, cooperation, emotional self-control, and conflict resolution. The methodology combines cooperative learning, gamification, metacognitive reflection, and formative assessment through validated rubrics and questionnaires. Specific measures for attention to diversity have also been considered, including adaptations for cases of dual exceptionality. The expected results focus on improving students' emotional well-being, encouraging active classroom participation, and strengthening a positive school climate. The intervention aligns with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, contributing to a quality, inclusive, and student-centered education. Ultimately, the Social Laboratory presents itself as an innovative, flexible, and context-adapted pedagogical tool that responds to the real needs of the school environment.

Keywords: giftedness, social skills, psychopedagogical intervention, inclusion, emotional education.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.1. Justificación | 8 |
| 1.2. Problema y finalidad | 10 |
| 1.3. Objetivos del TFM | 11 |
| 1.4. Presentación de capítulos | 12 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA | 23 |
| 3.1. Marco normativo español | 23 |
| 3.2. Marco normativo específico de la Comunitat Valenciana | 24 |
| 4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA | 26 |
| 4.1. Objetivos de la intervención | 26 |
| 4.2. Contextualización y destinatarios | 26 |
| 4.3. Contenidos básicos | 28 |
| 4.4. Competencias | 30 |
| 4.5. Metodología | 31 |
| 4.6. Infraestructura, recursos y materiales | 32 |
| 4.7. Evaluación | 33 |
| 4.8. Temporalización | 35 |
| 4.9. Sesiones de trabajo | 36 |
| 4.10. Fundamentación de la innovación | 47 |
| 4.11. Atención a la diversidad | 49 |
| 5. CONCLUSIONES | 51 |
| 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN | 52 |
| 6.1. Limitaciones | 52 |
| 6.2. Futuras líneas de intervención | 53 |
| 7. REFERENCIAS | 55 |

| | |
|--|----|
| 8. ANEXOS | 60 |
| 8.1. Anexo I. Rúbrica de seguimiento desarrollo habilidades sociales | 60 |
| 8.2. Anexo II. Rúbrica final de evaluación de habilidades sociales | 61 |
| 8.3. Anexo III. Portada Cuaderno Laboratorio Social | 62 |
| 8.4. Anexo IV. Tarjetas situaciones | 63 |
| 8.5. Anexo V. Termómetro emocional | 63 |
| 8.6. Anexo VI. Plantilla situaciones asertivas | 64 |
| 8.7. Anexo VII. Juego mensaje codificado | 64 |
| 8.8. Anexo VIII. Instrucciones del Puente Cooperativo | 65 |
| 8.9. Anexo IX. Parchís de los conflictos | 66 |

Índice de figuras

Figura 1. *Tipos de disincronía en el alumnado con altas capacidades intelectuales.*

Figura 2. *Modelo diferenciador de superdotación y talento de Gagné (2004)*

Figura 3. *Competencias Individuales del Aprendizaje Socio-Emocional (SEL)*

Figura 4. *Modelo de intervención psicopedagógica en AACCs con enfoque socioemocional*

Índice de tablas

Tabla 1. *Modelos explicativos de las altas capacidades y sus implicaciones educativas*

Tabla 2. *Principales relaciones identificadas entre AACC y habilidades sociales*

Tabla 3. *Laboratorio Social*

Tabla 4. *Detectives emocionales - Experimento empatía*

Tabla 5. *Comunicación sin explosión - Experimento Asertividad*

Tabla 6. *Los oídos mágicos - Experimento escucha activa*

Tabla 7. *Construyendo juntos - Experimento cooperación*

Tabla 8. *Construyendo juntos 2 - Experimento cooperación*

Tabla 9. *Parchís de los Conflictos- Experimento Resolución de conflictos*

Tabla 10. *Emociones bajo control - Experimento Autocontrol Emocional*

Tabla 11. *Soy protagonista - Experimento Iniciativa Social*

Tabla 12. *Las Reglas del Juego - Experimento Aceptación de Normas y críticas.*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades sociales representa un componente esencial en la formación integral del alumnado, especialmente durante la etapa de Educación Primaria. Es en estos años cuando se consolidan muchos de los esquemas relacionales y patrones de conducta que acompañarán al individuo a lo largo de su vida académica, social y emocional. Sin embargo, no todos los estudiantes transitan este proceso con las mismas herramientas ni desde las mismas necesidades.

En este contexto, el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) presenta perfiles heterogéneos y singulares que, si bien destacan por su elevado potencial cognitivo, pueden experimentar dificultades significativas en el ámbito socioemocional. Estas dificultades suelen estar relacionadas con la disincronía evolutiva, desfase entre el desarrollo intelectual y el emocional, y pueden manifestarse a través de actitudes de retramiento, escasa participación en actividades cooperativas o problemas para afrontar conflictos interpersonales de forma adecuada. A pesar de ello, estas necesidades a menudo quedan invisibilizadas bajo el prisma del alto rendimiento, lo que limita una atención verdaderamente inclusiva y equitativa.

Frente a esta realidad, se hace imprescindible plantear propuestas de intervención que respondan de forma específica a las características de este colectivo. El entorno escolar, como espacio natural de socialización, se convierte en el escenario idóneo para implementar programas que promuevan competencias como la empatía, la comunicación, la cooperación o la autorregulación emocional. No se trata únicamente de favorecer la inclusión del alumnado con AACC en el grupo-clase, sino de propiciar un desarrollo más armónico entre sus dimensiones cognitivas y emocionales.

En esta línea se enmarca el presente Trabajo Final de Máster, cuyo objetivo es diseñar una propuesta de intervención orientada al desarrollo de habilidades sociales en

alumnado con AACCs de entre 10 y 12 años. A lo largo del trabajo se presentarán la fundamentación teórica y normativa del programa, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la intervención, así como las conclusiones, limitaciones encontradas y futuras líneas de actuación. El proyecto busca no solo mejorar la competencia social de este alumnado, sino también contribuir a una escuela más inclusiva, emocionalmente consciente y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el número 4: “Educación de calidad”.

1.1. Justificación

La atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales constituye uno de los desafíos más relevantes dentro del sistema educativo actual. A pesar de que tradicionalmente se ha puesto el foco en su potencial cognitivo, existe una creciente preocupación por atender también a sus necesidades socioemocionales. Diversos estudios coinciden en señalar que este alumnado puede presentar dificultades en sus relaciones interpersonales, lo que afecta a su adaptación escolar, bienestar emocional y desarrollo integral. Estas dificultades se acentúan en la etapa comprendida entre los 10 y 12 años, momento en el que las habilidades sociales adquieren mayor protagonismo en la vida del menor.

Desde el punto de vista normativo, la legislación educativa española reconoce la necesidad de adaptar la respuesta educativa a las características de los estudiantes con AACCs. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE), establece la obligación de atender a la diversidad del alumnado, haciendo hincapié en la inclusión y la equidad como principios fundamentales del sistema educativo. Además, el Decreto 72/2021 de la Generalitat Valenciana contempla medidas específicas de intervención para el alumnado con

necesidades educativas especiales derivadas de altas capacidades, lo que avala legalmente el desarrollo de propuestas educativas dirigidas a mejorar su competencia social.

En el plano científico, investigaciones recientes destacan la eficacia de las intervenciones educativas centradas en el desarrollo de habilidades sociales para favorecer el ajuste emocional y mejorar las relaciones entre iguales en el contexto escolar (Chen, 2024). Estas propuestas contribuyen a generar entornos de aprendizaje más inclusivos y empáticos, donde se fomente no solo el rendimiento académico, sino también la inteligencia emocional, la cooperación y la empatía. De este modo, se avanza hacia una educación más equilibrada y respetuosa con la diversidad, en consonancia con las demandas sociales actuales.

Desde una perspectiva global, el presente TFM se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en especial con el ODS 4 (Educación de calidad), al proponer una intervención que garantice una educación inclusiva y equitativa, y promueva oportunidades de aprendizaje para todos. También guarda relación con el ODS 3 (Salud y bienestar), al fomentar el bienestar emocional y social de los menores, y con el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al promover medidas específicas de atención a un colectivo con necesidades educativas diferenciadas. Asimismo, esta propuesta también guarda relación con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al fomentar una convivencia pacífica, el respeto mutuo y la resolución dialogada de conflictos en el entorno escolar. La propuesta se sitúa, por tanto, en la intersección de lo educativo, lo social y lo emocional, contribuyendo al desarrollo de una escuela más justa y adaptada a la diversidad del alumnado.

De este modo, la presente propuesta se justifica tanto desde el respaldo normativo como desde la evidencia científica, respondiendo a una necesidad educativa real e identificada. Se trata de una intervención estructurada, replicable y adaptada a un contexto

escolar concreto, que persigue no solo el beneficio del alumnado con AAC, sino también una mejora en la convivencia y cohesión del grupo-clase en su conjunto.

1.2. Problema y finalidad

En el contexto educativo actual, a pesar de los avances en la detección y atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, persiste una tendencia a enfocar la intervención casi exclusivamente desde la dimensión cognitiva, dejando en un segundo plano aspectos clave del desarrollo personal como el ámbito social y emocional. Esta visión reduccionista del potencial del alumnado con AAC ha generado un desfase entre sus capacidades intelectuales y sus habilidades interpersonales, lo que en muchos casos se traduce en dificultades para establecer relaciones equilibradas, gestionar emociones en contextos sociales y adaptarse a la dinámica grupal del aula (García-Martínez et al., 2021).

Estudios recientes han puesto de relieve la existencia de una disincronía evolutiva en este colectivo, es decir, un desarrollo acelerado a nivel intelectual que no siempre va acompañado de un desarrollo socioemocional equivalente, lo cual puede provocar aislamiento, baja autoestima, perfeccionismo extremo o conflictos con sus iguales. Esta situación, lejos de ser un fenómeno puntual, se repite en distintos contextos escolares, lo que señala la necesidad urgente de ampliar el enfoque educativo hacia una atención más global, en la que se integren de forma sistemática las habilidades sociales como parte del proceso formativo del alumnado con AAC.

La realidad observada en centros escolares revela una carencia de programas estructurados que trabajen específicamente estas competencias sociales en alumnado con altas capacidades durante la etapa de Educación Primaria. La escasez de intervenciones adaptadas a sus necesidades emocionales y sociales limita no solo su bienestar, sino también su rendimiento académico y su participación activa en la vida escolar. En este

sentido, se identifica una laguna tanto en la práctica educativa como en el cuerpo teórico que la fundamenta, lo que justifica la necesidad de elaborar propuestas específicas y fundamentadas que atiendan esta dimensión.

La finalidad del presente trabajo es contribuir a la mejora de esta situación mediante el diseño de un programa de intervención centrado en el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con AACC de entre 10 y 12 años. La propuesta aspira a cubrir la carencia detectada mediante una intervención educativa ajustada a sus características, con el objetivo de favorecer su integración, bienestar emocional y desarrollo equilibrado.

De este modo, se pretende no solo ofrecer una herramienta útil y aplicable en contextos escolares, sino también aportar al conocimiento pedagógico existente sobre las necesidades específicas del alumnado con AACC. Esta contribución resulta pertinente en la medida en que puede orientar a docentes, orientadores y otros profesionales de la educación a diseñar estrategias más inclusivas y eficaces. El TFM se concibe, por tanto, como una propuesta con vocación práctica, pero también con intención investigadora, al abrir una línea de estudio poco explorada en el ámbito educativo nacional e internacional.

1.3. Objetivos del TFM

Objetivo general: elaborar una propuesta de intervención para desarrollar habilidades sociales en el alumnado con altas capacidades de 10 a 12 años.

Objetivos específicos:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención.
- Diseñar unas actividades para proporcionar habilidades sociales al alumnado con altas capacidades en particular y del grupo clase en general.

- Profundizar sobre los conocimientos referentes a las diferentes habilidades sociales (empatía, resolución de conflictos, respeto, asertividad, comunicación efectiva, trabajo en equipo y tolerancia) para su correcta aplicación en el aula.
- Elaborar una rúbrica de evaluación que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado de forma inclusiva para favorecer su motivación.
- Poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster Universitario en Psicopedagogía, como la de diseño de estrategias y planes de intervención.

1.4. Presentación de capítulos

El presente Trabajo de Fin de Máster se organiza en seis capítulos que permiten abordar de forma progresiva la fundamentación, desarrollo y análisis de la propuesta de intervención diseñada para mejorar las habilidades sociales del alumnado con altas capacidades intelectuales.

En primer lugar, se presenta la introducción, donde se contextualiza el tema, se justifica su relevancia educativa y social, y se formulan los objetivos que guían el trabajo. A continuación, el capítulo dos está dedicado al marco teórico, que recoge las principales aportaciones científicas y pedagógicas sobre las altas capacidades, las habilidades sociales y la relación entre ambas variables, sirviendo de base para la intervención posterior. El capítulo tres expone el marco normativo, incluyendo las leyes estatales y autonómicas que respaldan el diseño de una propuesta inclusiva y adaptada a la diversidad del aula.

El cuarto capítulo constituye el núcleo del trabajo, ya que recoge la propuesta de intervención titulada *Laboratorio Social*. En este apartado se explican los objetivos del programa, los contenidos seleccionados, las metodologías utilizadas, la temporalización, las estrategias de evaluación, las medidas de atención a la diversidad y el diseño detallado de cada una de las sesiones.

Posteriormente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones del trabajo, valorando el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, así como las implicaciones educativas y sociales del programa. A continuación, el capítulo seis recoge las limitaciones detectadas durante el proceso de diseño y desarrollo del trabajo, así como posibles líneas futuras de intervención que podrían derivarse de esta experiencia. Para finalizar, en el capítulo 7 se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas en el trabajo y se concluye con el capítulo 8, donde se encuentran los diferentes anexos con la documentación complementaria del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

En los subepígrafes se recoge la información necesaria para entender y justificar la propuesta. Se explican qué son las altas capacidades, qué son las habilidades sociales y cómo se relacionan entre sí en el contexto educativo.

2.1. Altas Capacidades (AACC)

El término “altas capacidades intelectuales” (AACC) ha sido objeto de creciente interés e investigación en el ámbito educativo, especialmente por su complejidad conceptual, su variabilidad en la identificación y su implicación directa en los procesos de inclusión educativa. Las AACC no constituyen un diagnóstico clínico, sino una condición neuroevolutiva que implica un funcionamiento cognitivo significativamente superior al promedio, y que requiere una intervención psicopedagógica especializada.

El alumnado con AACC no constituye un grupo homogéneo, sino que representa una realidad diversa. De acuerdo con la *Guía de Altas Capacidades 2025* (Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, 2024), se distinguen tres perfiles principales: la superdotación, los talentos (simples o complejos) y la precocidad. La superdotación se caracteriza por un desarrollo global elevado en múltiples áreas cognitivas, los talentos se manifiestan en un rendimiento excepcional en una o varias áreas específicas (como la verbal o la lógico-matemática), mientras que la precocidad alude a una maduración adelantada en relación con la edad cronológica, la cual puede o no mantenerse en el tiempo.

Estos perfiles no son estáticos, sino que pueden variar con el tiempo y en función del contexto, por lo que resulta fundamental evaluarlos desde una perspectiva flexible y adaptada a cada situación. La alta capacidad no es solo una cuestión de Coeficiente Intelectual (CI) elevado, sino de potencial de aprendizaje, creatividad, pensamiento

divergente, y desarrollo socioemocional. El alumno con altas capacidades suele mostrar una gran curiosidad, rapidez de aprendizaje y sensibilidad emocional. Sin embargo, estas fortalezas cognitivas pueden ir acompañadas de dificultades de adaptación social, baja motivación escolar o frustración emocional si no se ofrecen respuestas educativas ajustadas.

La disincronía en el desarrollo hace referencia al desfase entre la madurez cognitiva y el desarrollo emocional o psicomotor del menor. Este fenómeno puede generar desajustes conductuales, dificultades en la autorregulación emocional o interpretaciones erróneas por parte del profesorado, lo que en ocasiones deriva en etiquetas diagnósticas incorrectas como TDAH o trastorno negativista desafiante (Vélez-Calvo et al., 2023). A continuación, en la figura 1 se muestran visualmente los principales tipos de disincronía que pueden presentar los alumnos con AACCs.

Figura 1

Tipos de disincronía en el alumnado con altas capacidades intelectuales.



Nota. Tomado de Traductor de Ciencia (2023)

Los manuales clínicos como el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta versión revisada (DSM-5-TR) y la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, en su undécima edición (CIE-11) no incluyen las AACCs como una categoría diagnóstica, pero reconocen la existencia de condiciones de doble excepcionalidad, es decir, casos en los que conviven AACCs con trastornos del

neurodesarrollo (como TDAH o TEA), lo cual exige una intervención psicopedagógica compleja e individualizada.

Desde una perspectiva educativa, la LOMLOE establece que el alumnado con AACD debe recibir una respuesta adecuada a sus necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En el caso de la Comunitat Valenciana, el Decreto 72/2021 regula los procedimientos de detección, evaluación e intervención para este alumnado, incluyendo medidas como la flexibilización del currículo, el enriquecimiento extracurricular, los programas de mentoría o el agrupamiento flexible.

La intervención psicopedagógica debe contemplar aspectos tanto cognitivos como socioemocionales. Los programas eficaces deben integrar el desarrollo de la metacognición, el pensamiento crítico, la gestión emocional y las habilidades sociales. Asimismo, se ha de reconocer la importancia de fomentar la autoestima, la autonomía y el sentimiento de pertenencia al grupo, aspectos fundamentales para evitar la desmotivación o el bajo rendimiento por inhibición.

Entre los modelos teóricos más representativos, destacan:

- La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que amplía el concepto de inteligencia más allá del CI, identificando ocho formas distintas de expresión intelectual: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.
- El modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), que considera la alta capacidad como la interacción entre una capacidad intelectual por encima de la media, una elevada creatividad y un alto nivel de implicación en la tarea.
- El modelo diferenciador de dotación y talento de Gagné (2004), que distingue entre aptitudes naturales (dotación) y habilidades desarrolladas (talento), mediadas por la

educación, la motivación y el contexto. A continuación, en la Figura 2 se muestra una representación gráfica que resume sus principales componentes y relaciones.

Figura 2

Modelo diferenciador de superdotación de Gagné

Modelo diferenciador de superdotación y talento de Gagné. (2009)



Nota. Adaptado de Gagné (2009).

Seguidamente, en la Tabla 1 se presenta una síntesis comparativa de estos modelos:

Tabla 1

Modelos explicativos de las altas capacidades y sus implicaciones educativas

| Modelo | Características clave | Implicaciones psicopedagógicas |
|-----------------|--|---|
| Gardner (19839 | Inteligencias múltiples (8 tipos) | Adaptación metodológica a diferentes estilos cognitivos |
| Renzulli (1978) | CI > media + creatividad + compromiso con la tarea | Enriquecimiento curricular, fomento de la motivación |
| Gagné (2004) | Dotación (innata) ≠ Talento (desarrollado) | Intervención educativa personalizada y continua |

Nota. Elaboración propia

A nivel cerebral, diversos estudios en neuropsicología han señalado que los niños con AACC presentan patrones de conectividad neuronal diferentes, con una mayor eficiencia en las redes de procesamiento frontal y parietal, así como una activación temprana en zonas asociadas a la memoria de trabajo y al pensamiento abstracto (Jauk et al., 2017). Estos hallazgos apoyan la necesidad de enfoques pedagógicos que respeten su ritmo, profundidad y forma de aprender.

Asimismo, el conocimiento y comprensión profunda de las AACC es esencial para evitar el riesgo de invisibilización de este alumnado. Tal como plantea Del Ser Quijano (2021), uno de los principales retos para su adecuada atención es la escasa formación del profesorado, lo que dificulta su identificación temprana y una intervención educativa eficaz.

2.2. Habilidades Sociales

El desarrollo de las habilidades sociales constituye un área esencial en la intervención psicopedagógica con el alumnado de 10 a 12 años, una etapa evolutiva marcada por una creciente complejidad en las relaciones interpersonales, el inicio de la autonomía emocional y la necesidad de consolidar una identidad propia en el contexto escolar. Este periodo, también conocido como preadolescencia, es especialmente sensible para intervenir en el desarrollo de competencias sociales, que no solo inciden en la calidad de vida del alumnado, sino también en su rendimiento académico, autoestima y adaptación al entorno.

Las habilidades sociales se definen como el conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a una persona relacionarse de manera eficaz y apropiada con los demás en distintos contextos. Estas habilidades implican tanto la comprensión de normas sociales como el manejo de emociones, la empatía, la cooperación y la capacidad para

resolver conflictos. Su adquisición no es espontánea, sino que requiere un entorno que favorezca el modelado, la práctica y el refuerzo positivo.

En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales (AACC), el desarrollo de habilidades sociales presenta características específicas. Aunque estos alumnos suelen mostrar una elevada competencia verbal, pensamiento avanzado y sensibilidad moral, también pueden experimentar dificultades para establecer relaciones con iguales, interpretar normas implícitas o gestionar adecuadamente emociones intensas, debido a la disincronía evolutiva y a diferencias en intereses, lenguaje o estilos de juego.

Esta población puede verse afectada por la frustración, el perfeccionismo, la sobreexigencia o la baja tolerancia a la frustración, lo que influye negativamente en la construcción de vínculos sociales. Asimismo, la rigidez de las estructuras escolares puede dificultar la expresión emocional y social espontánea, generando situaciones de incomprendimiento o incluso de exclusión.

Para dar respuesta a estas necesidades, se han identificado una serie de habilidades sociales prioritarias que resultan fundamentales en el diseño de programas psicopedagógicos dirigidos a alumnado con AACC de entre 10 y 12 años. La selección de estas habilidades se sustenta en investigaciones recientes que ponen en valor la importancia de la convivencia escolar como eje para el desarrollo socioemocional en contextos educativos (Monge López & Gómez Hernández, 2021).

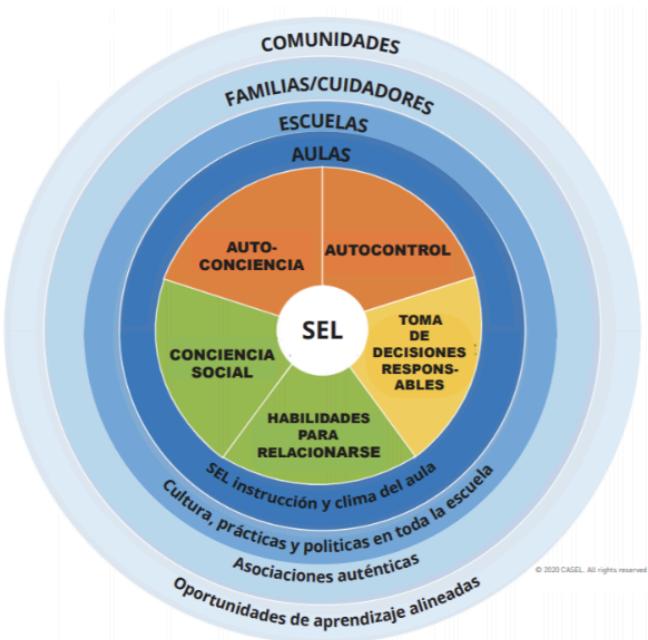
- Empatía: Competencia esencial para establecer vínculos sociales sanos, fomentar la prosocialidad y favorecer la inclusión en el grupo (Denham, 2020). Esta habilidad permite al alumnado con altas capacidades comprender mejor las emociones ajenas, prevenir actitudes egocéntricas y fortalecer las relaciones interpersonales en contextos cooperativos.

- Asertividad: Expresión adecuada y respetuosa de pensamientos, deseos y necesidades, sin agresividad ni pasividad. Fomenta la autonomía y la resolución no violenta de conflictos.
- Escucha activa: Capacidad para atender de manera consciente y receptiva al interlocutor, demostrando interés y respeto (Rojas y Rivas, 2019).
- Cooperación: Habilidad socio-social que implica trabajar en equipo, compartir responsabilidades y metas y valorar las contribuciones del resto, favoreciendo la integración y cohesión en contextos escolares diversos (Vergeer et al., 2025).
- Resolución de conflictos: Conjunto de estrategias cognitivas y emocionales que permiten gestionar desacuerdos, negociar soluciones y mantener relaciones positivas.
- Autocontrol emocional: Capacidad de regular la intensidad y expresión de emociones negativas en situaciones sociales. Se relaciona con la resiliencia y el ajuste escolar.
- Iniciativa social: Disposición a comenzar interacciones sociales de manera positiva, especialmente en contextos nuevos o inciertos. Mejora la autoestima y la participación activa.
- Aceptación de normas y críticas: Capacidad de aceptar las reglas grupales y gestionar la retroalimentación sin reacciones defensivas o negativas. Es esencial en la convivencia escolar.

Estas competencias representan el núcleo del aprendizaje socioemocional (SEL), tal como lo establece la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). En la figura 3, se representan visualmente estas competencias individuales y su interrelación con los diferentes contextos educativos y sociales en los que se desarrollan.

Figura 3:

Competencias Individuales del Aprendizaje Socio-Emocional (SEL)



Nota. Adaptado de CASEL Framework, tomado de “Aprender con emoción” (2022)

La inclusión de estas habilidades en el programa de intervención responde a criterios de pertinencia, aplicabilidad en el aula, evidencia empírica y adaptabilidad a las características del alumnado con AACC. Además, están alineadas con los objetivos del área de Educación en Valores y Convivencia establecidos por la LOMLOE, y permiten trabajar de forma transversal con contenidos curriculares y dinámicas grupales en el tercer ciclo de Primaria.

2.3. Relación entre AACC y habilidades sociales

La relación entre las altas capacidades intelectuales (AACC) y las habilidades sociales ha sido objeto de estudio en las últimas décadas desde una perspectiva que combina la psicología evolutiva, la neuroeducación y la intervención psicopedagógica.

Aunque tradicionalmente se ha asociado a los niños y niñas con AACC con un alto rendimiento académico, esta visión ha sido superada por enfoques más integrales que reconocen la importancia del desarrollo emocional y social como dimensiones esenciales del bienestar y del aprendizaje.

Numerosos estudios revelan que el alumnado con AACC no presenta necesariamente un nivel superior de habilidades sociales; de hecho, puede experimentar más dificultades en este ámbito que sus iguales de desarrollo típico. Estas dificultades no responden a un déficit innato, sino a factores contextuales y evolutivos. Por ejemplo, la disincronía en el desarrollo (entendida como el desfase entre la madurez intelectual y la emocional) puede generar incomodidad en interacciones con iguales, dificultades para adaptarse a normas sociales implícitas o una percepción de aislamiento.

En la etapa de 10 a 12 años, el alumnado se encuentra en un proceso clave de afirmación identitaria, exploración de normas sociales y consolidación de competencias interpersonales. En el caso de los niños con AACC, esta etapa puede suponer una fuente de conflicto interno, ya que su pensamiento crítico, perfeccionismo o intereses atípicos para su edad pueden dificultar el ajuste a dinámicas grupales convencionales (Martínez Roca et al., 2021).

La falta de estimulación adecuada, un entorno escolar poco flexible o la carencia de formación docente en la atención a la diversidad cognitiva pueden provocar que este alumnado sea etiquetado erróneamente como inmaduro, desobediente o incluso problemático. Esta situación no solo afecta su desarrollo emocional, sino también su motivación escolar y sus expectativas de autoeficacia.

Diversas investigaciones han demostrado que la inclusión de programas específicos de habilidades sociales mejora significativamente la adaptación escolar del alumnado con AACC, al tiempo que reduce comportamientos disruptivos y promueve climas de aula más

inclusivos. En este sentido, se aboga por un enfoque integral que combine el enriquecimiento cognitivo con la intervención socioemocional. A continuación, en la Tabla 2 se sintetizan las principales relaciones identificadas entre las AACC y el desarrollo de habilidades sociales, junto con sus implicaciones psicopedagógicas.

Tabla 2:

Principales relaciones identificadas entre AACC y habilidades sociales

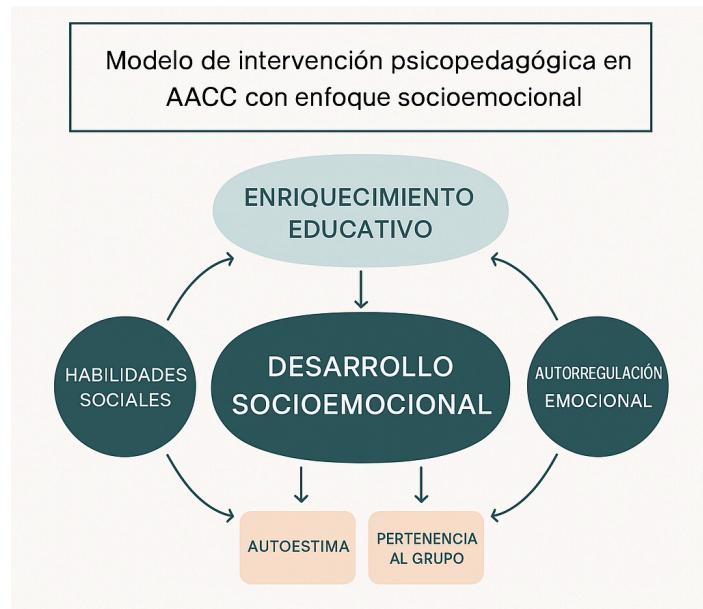
| Dimensión analizada | Efectos observados en alumnado con AACC | Implicaciones psicopedagógicas |
|----------------------------------|---|--|
| Disincronía evolutiva | Dificultad para gestionar las emociones en situaciones sociales | Necesidad de programas de regulación emocional |
| Estilos cognitivos avanzados | Problemas de integración por intereses y lenguaje diferenciado | Inclusión de dinámicas cooperativas y temáticas abiertas |
| Pensamiento crítico elevado | Cuestionamiento de normas y autoridad escolar | Climas de aula democráticos y espacios de diálogo |
| Alta sensibilidad emocional | Vulnerabilidad ante críticas o conflictos | Desarrollo de habilidades de afrontamiento emocional |
| Baja tolerancia a la frustración | Dificultades para adaptarse a normas o fracasos | Fomento de la resiliencia y autoaceptación |

Nota. Elaboración propia.

En la figura 4 se presenta un modelo integrador que visualiza cómo la intervención en habilidades sociales favorece un desarrollo más armónico del alumnado con AACC.

Figura 4:

Modelo de intervención psicopedagógica en AACC con enfoque socioemocional



Nota. Elaboración propia.

Este modelo propone que el desarrollo cognitivo, emocional y social deben abordarse de forma integrada, con intervenciones que promuevan no solo el aprendizaje académico, sino también la autoestima, la autorregulación y la pertenencia al grupo. Así, se evita el enfoque compensatorio y se impulsa una educación inclusiva y equitativa.

En definitiva, atender las habilidades sociales del alumnado con AACC no es un añadido opcional, sino una condición indispensable para garantizar su bienestar personal, su integración en el grupo-clase y el desarrollo pleno de sus potencialidades.

3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD

VALENCIANA

3.1. Marco normativo español

La atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y la defensa de una educación inclusiva se sustentan en una sólida base legal de carácter internacional y nacional. En primer lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990, reconoce en su artículo 29 el derecho del niño a una educación que desarrolle al máximo su personalidad, talentos y habilidades mentales y físicas. Además, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en vigor en España desde 2008, establece el derecho de todas las personas a una educación inclusiva, abordando de forma específica la necesidad de eliminar barreras y garantizar la igualdad de oportunidades para el alumnado con necesidades educativas específicas.

En el ámbito estatal, la Constitución Española de 1978, en su artículo 27, garantiza el derecho a la educación y la atención a la diversidad como un principio fundamental del sistema educativo.

En desarrollo de este marco, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), señala en su artículo 71 la obligación de las Administraciones educativas de disponer los recursos necesarios para que todo el alumnado, incluidos aquellos con AACC, alcance el máximo desarrollo posible de sus capacidades. El artículo 76 establece la necesidad de medidas de flexibilización curricular, enriquecimiento y programas específicos adaptados.

Complementariamente, la Ley 8/1985, de 3 de julio, de Derechos y Libertades de los Alumnos, garantiza en su articulado el respeto a la dignidad personal y el derecho a una educación adaptada a las capacidades individuales.

En el plano reglamentario, el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, regula las condiciones para flexibilizar la duración de las distintas etapas educativas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo al colectivo con AACC. Por su parte, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria e incorpora la atención a la diversidad como principio esencial.

3.2. Marco normativo específico de la Comunitat Valenciana

La Comunitat Valenciana cuenta con una normativa autonómica propia que desarrolla y complementa las disposiciones estatales, adaptándolas al contexto regional y garantizando una atención educativa adecuada al alumnado con AACC.

El Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, regula la respuesta educativa inclusiva y la organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. Este decreto establece el marco para la identificación, evaluación, planificación y seguimiento de las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo de forma expresa al alumnado con AACC.

En su artículo 15, se recoge la necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica contextualizada, que tenga en cuenta los factores personales, familiares y escolares del alumnado con AACC. Además, establece que se deben aplicar medidas de enriquecimiento curricular, agrupamientos flexibles y mentoría, y se contempla la posibilidad de flexibilización de etapas como medida excepcional.

Asimismo, la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, regula la evaluación psicopedagógica y el dictamen para la escolarización del alumnado que requiere una atención educativa diferente. Esta orden define los procedimientos y criterios para la identificación del alumnado con AAC, así como el diseño de su plan de actuación personalizado.

Por otro lado, el Plan de Actuación para la Mejora (PAM) y el Proyecto Educativo de Centro (PEC) deben integrar las medidas específicas para la atención a este alumnado, en consonancia con los principios de la escuela inclusiva y la equidad educativa. En este sentido, cabe señalar que, en la Resolución del 20 de agosto de 2018, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la cual se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de Actuación para la Mejora (PAM), se autorizan programar y se asignan horas adicionales de profesorado con titularidad de la Generalitat Valenciana para su desarrollo, en el curso 2018-2019. [2018/8089]

En conjunto, el marco normativo valenciano se alinea con las directrices europeas sobre inclusión y calidad educativa, y proporciona las bases para implementar programas de intervención psicopedagógica como el que se plantea en este trabajo, centrado en el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con AAC de 10 a 12 años.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos de la intervención

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, la presente propuesta de intervención se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo general: favorecer el desarrollo integral del alumnado con AACD de 10 a 12 años mediante un programa psicopedagógico orientado a potenciar sus habilidades sociales, promoviendo la inclusión, el bienestar emocional y la mejora de la convivencia escolar.

Objetivos específicos

1. Desarrollar la capacidad de expresar emociones y necesidades de manera asertiva en contextos sociales y escolares.
2. Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones ajenas en situaciones de interacción grupal.
3. Mejorar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante dinámicas específicas adaptadas al alumnado con AACD.
4. Enseñar estrategias de resolución de conflictos desde una perspectiva pacífica y reflexiva, evitando respuestas impulsivas o disruptivas.
5. Evaluar el impacto de la intervención mediante un instrumento pretest y posttest que permita medir la evolución en las competencias sociales trabajadas.

4.2. Contextualización y destinatarios

La presente intervención se plantea en un centro educativo público situado en la localidad de Benicàssim (Castellón). Se trata de un colegio de línea única que escolariza alumnado desde Educación Infantil hasta 6.º de Educación Primaria. El centro se

caracteriza por un entorno cercano, con un claustro implicado en la atención a la diversidad y en la implementación de metodologías inclusivas.

El municipio de Benicàssim presenta un contexto sociocultural diverso, con un perfil socioeconómico medio y medio-alto, y una población estable que se incrementa notablemente en épocas estivales debido al turismo. Esto genera una dinámica escolar particular, en la que conviven alumnado residente todo el año con otros de carácter temporal, lo que requiere de estrategias específicas para fomentar la convivencia y la integración.

El centro dispone de recursos educativos adecuados, entre los que se incluyen materiales tecnológicos, biblioteca, aula de informática, y espacios al aire libre. Además, cuenta con un equipo de orientación educativa encargado de la detección y seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La intervención está dirigida al grupo clase de 5.º y 6.º de Educación Primaria, en el que se incluye alumnado con altas capacidades intelectuales (AACC). Aunque la propuesta se centra en las necesidades socioemocionales de este colectivo, se desarrollará en el aula ordinaria con todo el grupo, favoreciendo así un enfoque inclusivo y de convivencia.

El alumnado destinatario presenta un perfil heterogéneo, tanto en capacidades cognitivas como en habilidades sociales. En el caso del alumnado con AACC, se observan características como rapidez en el aprendizaje, pensamiento divergente y creatividad, pero también dificultades en aspectos sociales como la asertividad, la empatía o la gestión de conflictos.

La propuesta tiene como objetivo principal fomentar un clima positivo en el aula, mejorando las habilidades sociales de todo el grupo y, de manera específica, atendiendo a las necesidades del alumnado con AACC en este ámbito.

4.3. Contenidos básicos

La presente propuesta de intervención se centra en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnado de 10 a 12 años, con especial atención al alumnado con AACC. La elección de las habilidades sociales a trabajar se fundamenta en el análisis realizado en el marco teórico, donde se identifica que estos alumnos, a pesar de su elevada capacidad cognitiva, presentan en ocasiones dificultades en el ámbito socioemocional.

A continuación, se detallan las habilidades sociales seleccionadas y su justificación:

- Empatía: Es fundamental para que el alumnado con AACC pueda comprender y reconocer las emociones de sus iguales, promoviendo la conexión emocional y evitando el aislamiento social. Desarrollar la empatía facilita la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comprensión mutua.
- Asertividad: Es crucial que el alumnado con AACC aprenda a expresar sus ideas, necesidades y emociones de forma adecuada, sin caer en la pasividad ni en la agresividad. La asertividad permite una comunicación eficaz y respetuosa, aspecto esencial en la convivencia escolar (Caballo, 2021).
- Escucha activa: Esta habilidad resulta esencial para mejorar la comunicación interpersonal, ya que implica prestar atención al interlocutor, respetar los turnos de palabra y mostrar interés por lo que dice el otro. La escucha activa favorece la cooperación y el trabajo en equipo (Rojas y Rivas, 2019).
- Cooperación: El trabajo cooperativo es una estrategia clave en el aprendizaje y la convivencia escolar. Fomentar la cooperación en alumnado con AACC ayuda a reducir la competitividad y facilita la integración en el grupo-clase, promoviendo la colaboración y el logro de objetivos comunes.
- Resolución de conflictos: La capacidad de gestionar desacuerdos de manera pacífica y constructiva es fundamental en el contexto escolar. Enseñar estrategias

de resolución de conflictos permite prevenir situaciones de tensión y contribuye a un clima de aula positivo.

- Autocontrol emocional: La regulación emocional es especialmente importante en el alumnado con AAC, que a menudo presenta una sensibilidad elevada y baja tolerancia a la frustración. Trabajar el autocontrol permite gestionar adecuadamente las emociones en situaciones sociales, evitando conductas impulsivas.
- Iniciativa social: Fomentar la iniciativa para comenzar interacciones sociales de forma positiva es clave para mejorar la integración y la participación activa del alumnado con AAC en el grupo-clase, reduciendo el riesgo de aislamiento.
- Aceptación de normas y críticas: Esta habilidad es necesaria para que el alumnado aprenda a aceptar las normas de convivencia y a recibir críticas constructivas sin que ello suponga un impacto negativo en su autoestima o en su relación con los demás (Reyes-Parra et al., 2020).

Estas habilidades serán trabajadas de manera transversal en todas las sesiones de la propuesta, adaptando las dinámicas y actividades a las características y necesidades específicas del grupo-clase y del alumnado con AAC.

4.4. Competencias

Las competencias seleccionadas para el desarrollo de la presente propuesta de intervención se alinean con las establecidas en el Decreto 72/2021, de 28 de mayo, del Consell, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva en la Comunitat Valenciana, así como con el Real Decreto 217/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

Promover la autoconciencia emocional, el autocontrol y la toma de decisiones responsable. Favorecer la convivencia positiva y la cooperación en el entorno escolar.

- Competencia ciudadana (CC):

Participar de forma activa y constructiva en la vida del aula y del centro educativo.
Conocer y respetar las normas de convivencia.

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC):

Respetar las diferencias individuales y culturales en el grupo.
Valorar la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia.

- Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Mejorar la expresión de emociones, ideas y necesidades de forma oral y escrita.
Fomentar la escucha activa y el diálogo respetuoso.

- Competencia social y cívica (CSC):

Desarrollar la empatía, la resolución de conflictos y el respeto a las normas de convivencia.

4.5. Metodología

La metodología de la propuesta se fundamenta en un enfoque activo, participativo y vivencial, que favorece la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Para lograr los objetivos planteados y el desarrollo de las competencias descritas, se aplicarán las siguientes estrategias pedagógicas:

Aprendizaje cooperativo: Se organizarán dinámicas de trabajo en equipo donde los alumnos colaboren para lograr metas comunes, fomentando la responsabilidad compartida y el aprendizaje entre iguales.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Los alumnos participarán en proyectos relacionados con la mejora de la convivencia y la resolución de problemas reales del aula, promoviendo la reflexión y la toma de decisiones conjunta.

Role-playing o simulación: Se realizarán dramatizaciones y representaciones de situaciones sociales, con el fin de practicar las habilidades sociales en un entorno seguro y controlado, promoviendo la empatía y el autocontrol.

Gamificación: Se integrarán elementos lúdicos en las sesiones, como retos, recompensas simbólicas o dinámicas de juego, para aumentar la motivación y el compromiso del alumnado con la propuesta.

Tutoría entre iguales: Se fomentará que algunos alumnos asuman un rol de apoyo o guía en determinadas actividades, ayudando a sus compañeros y favoreciendo así el aprendizaje mutuo y el desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo positivo.

Reflexión y autoevaluación: Se promoverán momentos de reflexión individual y grupal al finalizar cada sesión, donde el alumnado analice sus progresos y dificultades en el desarrollo de las habilidades trabajadas.

Estas estrategias se aplicarán de manera combinada y flexible, adaptándose a las características y necesidades del grupo clase y garantizando un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

La propuesta de intervención se desarrollará en un aula ordinaria del centro educativo, un espacio que permita reorganizar el mobiliario para trabajar en grupos cooperativos y realizar dinámicas participativas. Algunas sesiones se realizarán en el patio o en un espacio al aire libre para favorecer la interacción en un entorno diferente al del aula. También se utilizará el aula de informática para acceder a recursos digitales y realizar actividades gamificadas.

El equipo humano estará compuesto por el docente del grupo clase y el orientador o la orientadora del centro, que coordinarán las sesiones. Puntualmente, podrán colaborar otros especialistas en función de la naturaleza de las dinámicas.

Los recursos materiales necesarios son los habituales en un centro educativo: material fungible como folios, rotuladores y cartulinas, así como dispositivos digitales (tabletas o portátiles) y una pizarra digital o proyector. Además, se elaborarán fichas individuales de reflexión y tarjetas de roles para trabajar la resolución de conflictos. Para las actividades al aire libre se emplearán materiales lúdicos sencillos, como pelotas o cuerdas.

El programa está diseñado para ser viable y sostenible, aprovechando los recursos existentes en un centro público sin necesidad de inversiones adicionales.

4.7. Evaluación

La evaluación de este programa se concibe como un proceso continuo, sistemático y flexible, orientado a valorar tanto el desarrollo del alumnado como los resultados alcanzados tras la intervención. Para ello, se estructura en tres momentos clave: evaluación inicial, evaluación procesual o formativa y evaluación sumativa o final.

Aunque la intervención se aplicará en el aula ordinaria y contará con la participación de todo el grupo, la propuesta va dirigida específicamente al alumnado con AAC, por lo que el análisis detallado de resultados y el seguimiento del progreso se centrará en este colectivo. No obstante, algunos instrumentos, como el cuestionario inicial, se aplicarán a la totalidad del grupo clase, en consonancia con los principios de inclusión, equidad y atención a la diversidad. Este enfoque permitirá no solo obtener una imagen global del grupo, sino también favorecer la cohesión y la normalización de la diversidad dentro del aula, facilitando así un contexto educativo más comprensivo y colaborativo.

La evaluación inicial tendrá como objetivo conocer el punto de partida del alumnado en cuanto a sus habilidades sociales. Para ello, se utilizará el Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Niños (EHSN), elaborado por Caballo et al. (2006), un instrumento estandarizado y baremado que permite evaluar dimensiones como la asertividad, la empatía, la resolución de conflictos y la interacción social. Esta herramienta se administrará a todo el grupo, y posteriormente se analizarán con especial atención los resultados del alumnado con AAC para ajustar la intervención a sus necesidades específicas y diseñar itinerarios de trabajo más personalizados.

Durante el desarrollo de las sesiones, se llevará a cabo una evaluación formativa basada en la observación sistemática y en el uso de una rúbrica de seguimiento (Anexo 1). Ésta permitirá valorar la implicación del alumnado con AAC en aspectos como la cooperación, la escucha activa, la asertividad, el autocontrol emocional o la resolución de conflictos. Su aplicación continua facilitará la detección de avances, dificultades o posibles resistencias en la adquisición de las competencias socioemocionales planteadas, permitiendo realizar los ajustes oportunos en la intervención.

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación sumativa o final, que consistirá en la reaplicación del cuestionario EHSN como postest, lo que permitirá comparar los resultados

con los obtenidos inicialmente y valorar el grado de evolución alcanzado. Además, se aplicará una rúbrica final específica (Anexo 2), centrada en las ocho habilidades sociales trabajadas a lo largo del programa: empatía, asertividad, escucha activa, cooperación, resolución de conflictos, autocontrol emocional, iniciativa social y aceptación de normas. Esta herramienta, diseñada expresamente para esta propuesta, valora el nivel de competencia alcanzado en cada una de estas áreas mediante tres niveles de logro: *Adquirido, En proceso y No adquirido*. Su estructura facilita una evaluación objetiva, accesible y alineada con los objetivos del programa, permitiendo obtener una valoración tanto global como individualizada del progreso de cada estudiante.

Esta triangulación permite obtener una visión precisa de la eficacia de la intervención y de su impacto sobre las competencias sociales del alumnado con AACC.

4.8. Temporalización

La temporalización de la intervención se organiza en un periodo de tres meses, concretamente durante los meses de abril, mayo y junio, tal como se refleja en la Figura 4 mediante un diagrama de Gantt. El programa consta de un total de diez sesiones, secuenciadas de forma progresiva y adaptadas al desarrollo de las habilidades sociales seleccionadas.

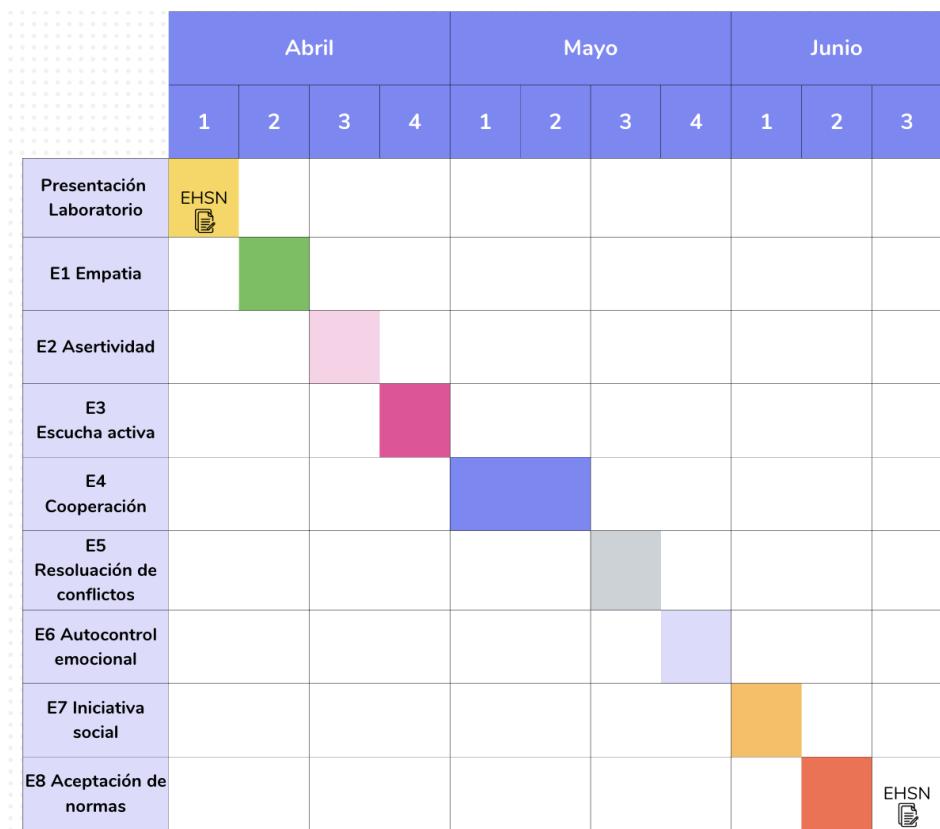
La primera sesión está destinada a la presentación del Laboratorio de las Emociones, donde se explicarán los objetivos, el funcionamiento de la dinámica y se entregará el cuaderno de campo al alumnado. En esta sesión también se aplicará el Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Niños (EHSN) como evaluación inicial, dirigida exclusivamente al alumnado con altas capacidades.

Durante el mes de abril se abordarán las habilidades de empatía, asertividad y escucha activa. En mayo se trabajarán la cooperación, que se desarrollará en dos sesiones

consecutivas por la complejidad de sus dinámicas, y la resolución de conflictos. En el mes de junio se completarán los experimentos con las sesiones dedicadas al autocontrol emocional, la iniciativa social y la aceptación de normas y críticas. La intervención finalizará con la aplicación del EHSN postest, que permitirá valorar la evolución del alumnado con altas capacidades en las habilidades sociales trabajadas.

Figura 4

Diagrama de Gantt Laboratorio Social



4.9. Sesiones de trabajo

A continuación, se desarrollan las sesiones de trabajo del presente programa de intervención (Tablas 3 - 12).

Tabla 3: Sesión 1: Laboratorio Social

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Evaluar el impacto de la intervención mediante un instrumento pretest y postest que permita medir la evolución. |
| Objetivo operativo | Aplicar el cuestionario inicial EHSN al alumnado con AACC y presentar el funcionamiento del Laboratorio de las Relaciones Humanas. |
| Contenidos | Desarrollo de la capacidad de autoconocimiento emocional y diagnóstico inicial de las habilidades sociales. Iniciar la reflexión, facilitando un punto de partida. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Reflexión. |
| Recursos | Portada carpeta Cuaderno Laboratorio Social (Anexo 3), presentación visual inicial, cuestionario EHSN, material audiovisual (proyector o pizarra digital). |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Aplicación del Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Niños (EHSN) como pretest. |
| Desarrollo | Se presentará al alumnado la narrativa del laboratorio, explicando que se convertirán en científicos sociales que experimentarán con las relaciones humanas. Se repartirá la portada del cuaderno de campo donde registrarán sus avances. Posteriormente se aplicará el cuestionario EHSN al alumnado con AACC para conocer su nivel inicial de habilidades. |
| Alumnado AACC | Esta sesión permite al alumnado comprender el sentido de la intervención desde un enfoque de reto y exploración, favoreciendo su implicación desde la motivación por el descubrimiento y permitiendo obtener una línea base individualizada sobre sus habilidades sociales. |

Tabla 4: Sesión 2: Detectives emocionales - Experimento empatía

| | |
|----------------------------|---|
| Objetivo específico | Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones ajenas en situaciones de interacción grupal. |
| Objetivo operativo | Reconocer e identificar las emociones de los compañeros/as mediante dinámicas de juego cooperativo y reflexión guiada. |
| Contenidos | Desarrollo de la capacidad empática: reconocimiento de emociones en los demás, comprensión de la perspectiva ajena, conexión emocional y respeto a la diversidad emocional. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Role-playing y gamificación. |
| Recursos | Tarjetas de situaciones (Anexo 4), cuaderno de campo del laboratorio, espacio amplio para dinámica grupal. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación sistemática mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). Reflexión escrita en el cuaderno de campo sobre lo aprendido. |
| Desarrollo | El alumnado realizará una dinámica denominada "Detectives emocionales", donde deberán observar a sus compañeros en diferentes situaciones representadas y adivinar qué emoción están experimentando. Tras cada identificación, se abrirá un espacio de reflexión sobre cómo se sienten los demás y cómo se puede actuar de forma empática en situaciones reales del aula. Se anotarán las conclusiones en el cuaderno de campo. |
| Alumnado AACC | Desarrollar la capacidad de entender y reconocer las emociones de los demás, debido a una posible disincronía emocional o a sus intereses diferenciados. La dinámica fomenta la sensibilidad social y previene el aislamiento, mejorando la integración en el grupo clase. |

Tabla 5: Sesión 3: Comunicación sin explosión - Experimento Asertividad

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Desarrollar la capacidad de expresar emociones y necesidades de manera asertiva en contextos sociales y escolares. |
| Objetivo operativo | Aprender a comunicar de forma clara, directa y respetuosa los propios deseos, opiniones y emociones sin dañar a los demás ni reprimir sus propias necesidades. |
| Contenidos | Asertividad: expresión adecuada de emociones, defensa de derechos personales de forma respetuosa, diferenciación entre pasividad, agresividad y asertividad. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Aprendizaje cooperativo. |
| Recursos | Termómetro emocional visual (Anexo 5), Plantilla situaciones asertivas (Anexo 6), cuaderno de campo del Laboratorio Social, pizarra digital o pizarra clásica. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación sistemática mediante rúbrica seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | Explicación de la diferencia entre comportamiento pasivo, agresivo y asertivo. Dinámica “termómetro emocional”, se representarán los diferentes niveles de intensidad en la comunicación. Posteriormente, los alumnos trabajarán en parejas o tríos con tarjetas de situaciones reales o simuladas, donde deberán practicar cómo expresar sus emociones y necesidades de manera asertiva. El resto del grupo dará feedback positivo y constructivo sobre las respuestas. |
| Alumnado | Aprender estrategias de comunicación respetuosa, facilitando su integración social y evitando posibles conflictos derivados de respuestas impulsivas o del aislamiento por miedo a expresar sus opiniones. |
| AACC | |

Tabla 6: Sesión 4: Los oídos mágicos - Experimento escucha activa

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones ajenas en situaciones de interacción grupal. |
| Objetivo operativo | Mejorar la capacidad de escuchar activamente a los demás, respetando los turnos de palabra y prestando atención plena a lo que los compañeros expresan. |
| Contenidos | Escucha activa: atención plena al interlocutor, respeto de los turnos de palabra, comprensión de mensajes verbales y no verbales, validación emocional y reformulación del mensaje. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Gamificación y aprendizaje cooperativo. |
| Recursos | Juego del mensaje codificado (Anexo 7), cuaderno de campo del Laboratorio Social. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | Juego cooperativo llamado “El Mensaje Codificado”. Por equipos, tendrán que transmitir un mensaje con instrucciones secretas a través de la cadena de escucha, asegurando que al llegar al último miembro del grupo se mantenga el contenido correcto. Los equipos revisarán si lograron mantener el mensaje y reflexionarán sobre las dificultades de escuchar activamente. |
| Alumnado AACC | Esta actividad permite al alumnado con AACC entrenar la paciencia y la atención sostenida, habilidades clave para mejorar la interacción social y la integración grupal. |

Tabla 7: Sesión 5: Construyendo juntos - Experimento cooperación

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Mejorar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante dinámicas específicas adaptadas al alumnado con AACC. |
| Objetivo operativo | Resolver un reto cooperativo en equipo, donde todos los miembros tienen un rol asignado y deben colaborar para lograr un objetivo común. |
| Contenidos | Cooperación: compartir tareas, respetar los turnos, aceptar ideas de los demás, trabajar juntos para alcanzar una meta común. |
| Competencias | CPSAA, CSC. |
| Metodología | Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y aprendizaje cooperativo. |
| Recursos | Material de construcción reciclado (pajitas, cinta adhesiva, papel, cartulina, etc.), cronómetro, instrucciones del puente cooperativo (Anexo 8) |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | El alumnado se divide en equipos y se les plantea un reto cooperativo: construir entre todos el puente más estable posible usando materiales sencillos. Cada miembro debe tener un rol (coordinador, responsable de materiales, encargado de revisar la estabilidad, etc.). Se valora más la colaboración y el proceso que el resultado final. En la segunda sesión se repite el reto con un diseño diferente, mejorando la cooperación a partir de los errores y aciertos detectados en la primera ronda. |
| Alumnado AACC | Practicar la cooperación, una habilidad clave para mejorar la convivencia y reducir la competitividad. Les ayuda a trabajar en equipo, respetar ideas ajenas y coordinarse sin imponer sus propias soluciones. |

Tabla 8: Sesión 6: *Construyendo juntos 2 - Experimento cooperación*

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Mejorar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante dinámicas específicas adaptadas al alumnado con AAC. |
| Objetivo operativo | Resolver un reto cooperativo en equipo, donde todos los miembros tienen un rol asignado y deben colaborar para lograr un objetivo común. |
| Contenidos | Cooperación: compartir tareas, respetar los turnos, aceptar ideas de los demás, trabajar juntos para alcanzar una meta común. |
| Competencias | CPSAA, CSC. |
| Metodología | Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y aprendizaje cooperativo. |
| Recursos | Material de construcción reciclado (pajitas, cinta adhesiva, papel, cartulina, etc.), cronómetro, instrucciones del puente cooperativo (Anexo 8) |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | Esta sesión da continuidad a la actividad iniciada en la anterior. Se dedica tiempo extra a la construcción y prueba del puente para favorecer un trabajo cooperativo más profundo y reflexivo. Prueba final del puente. |
| Alumnado AAC | Practicar la cooperación, una habilidad clave para mejorar la convivencia y reducir la competitividad. Les ayuda a trabajar en equipo, respetar ideas ajenas y coordinarse sin imponer sus propias soluciones. |

Tabla 9: Sesión 7: Parchís de los Conflictos- Experimento Resolución de conflictos

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Enseñar estrategias de resolución de conflictos desde una perspectiva pacífica y reflexiva, evitando respuestas impulsivas o disruptivas. |
| Objetivo operativo | Identificar y analizar situaciones conflictivas del entorno escolar, reflexionar sobre su gestión y proponer soluciones cooperativas en un contexto lúdico. |
| Contenidos | Resolución de conflictos: identificación de problemas, pensamiento en alternativas, negociación, regulación emocional y toma de decisiones. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Gamificación y role-playing. |
| Recursos | Tablero “Parchís de los Conflictos” (Anexo 9), dado |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | Los alumnos juegan por equipos al “Parchís de los Conflictos”. Cada vez que caen en una casilla, leen en voz alta la situación de conflicto y debaten en grupo una solución pacífica y respetuosa. Anotan las soluciones en el cuaderno de campo. Se fomentan respuestas cooperativas y creativas. Al finalizar, se elabora un decálogo de buenas prácticas para resolver conflictos en clase. |
| Alumnado AACC | Aprender a gestionar los conflictos de forma reflexiva y empática, evitando la impulsividad y trabajando la flexibilidad cognitiva y emocional. |

Tabla 10: Sesión 8: Emociones bajo control - Experimento Autocontrol Emocional

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Fomentar la regulación emocional en situaciones sociales, especialmente en momentos de frustración o conflicto. |
| Objetivo operativo | Practicar estrategias de autocontrol emocional como la respiración, el conteo mental o el uso de autorregistros para reconocer y regular las emociones. |
| Contenidos | Autocontrol emocional: identificación de emociones intensas, técnicas de regulación emocional, estrategias de afrontamiento en situaciones cotidianas. |
| Competencias | CPSAA, CSC. |
| Metodología | Role-playing. |
| Recursos | Termómetro emocional (Anexo 5), música relajante o cronómetro, espacio tranquilo del aula. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | La actividad comienza repasando el termómetro emocional. Despues se enseñan y practican técnicas de autocontrol sencillas: respiración profunda, contar hasta 10, visualizar un lugar seguro, o escribir lo que se siente en un papel antes de responder. Los alumnos aplican estas técnicas en simulaciones o recordando situaciones reales de la semana. Se finaliza con una reflexión individual sobre cómo pueden usar estos recursos en su día a día. |
| Alumnado | Proporcionar herramientas prácticas para evitar reacciones impulsivas y mejorar su bienestar emocional y social. |
| AACC | |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11: Sesión 9: Soy protagonista - Experimento Iniciativa Social

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Fomentar la iniciativa para comenzar interacciones sociales de forma positiva. |
| Objetivo operativo | Proponer y liderar ideas o actividades para mejorar la convivencia en el aula, tomando un rol activo en la creación de un clima positivo. |
| Contenidos | Iniciativa social: proactividad, liderazgo positivo, inicio de conversaciones, propuesta de ideas para mejorar la convivencia. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Gamificación y tutoría entre iguales. |
| Recursos | Cartulina, papel continuo, rotuladores, colores. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). |
| Desarrollo | Se recuerdan las normas de clase ya establecidas y se piensan situaciones cotidianas donde esas normas no siempre se cumplen o podrían mejorarse. En grupos pequeños, los alumnos eligen una norma y reflexionan sobre cómo pueden contribuir activamente a que se cumpla mejor. Cada equipo presenta su propuesta al resto de la clase y se registra en un mural titulado “Nuestro compromiso con la convivencia”. El mural quedará expuesto en el aula como recordatorio de las iniciativas del grupo. |
| Alumnado AACC | Superar la posible inhibición social o el perfeccionismo, fomentando que tomen la iniciativa en interacciones sociales de forma positiva y se sientan parte activa del grupo. |

Tabla 12: Sesión 10: *Las Reglas del Juego - Experimento Aceptación de Normas y críticas.*

| | |
|--------------------------------|--|
| Objetivo específico | Fomentar la aceptación de normas de convivencia y la recepción de críticas constructivas, favoreciendo la flexibilidad y el aprendizaje del error. |
| Objetivo operativo | Vivir una experiencia en la que las normas cambian a mitad del juego y aprender a adaptarse a los cambios, aceptar correcciones y reflexionar sobre cómo nos sentimos ante ellos. |
| Contenidos | Aceptación de normas y críticas: flexibilidad cognitiva, autorregulación emocional, adaptación al cambio, escucha activa. |
| Competencias | CPSAA, CCL, CSC. |
| Metodología | Reflexión y aprendizaje cooperativo. |
| Recursos | Juego tipo “Simón dice” o “Carrera cooperativa” con reglas predefinidas, que se modifican a mitad del juego sin previo aviso. Pizarra o papel para anotar las normas, cuaderno de campo. |
| Duración | 1 sesión (55 min) |
| Evaluación | Observación mediante rúbrica de seguimiento (Anexo 1). Reflexión escrita en el cuaderno. |
| Desarrollo | Se organiza un juego sencillo y conocido (carrera de relevos, “Simón dice”). A mitad del juego, el docente cambia las normas de forma inesperada. Se observa cómo reacciona el alumnado: ¿se enfadan? ¿se adaptan? ¿aceptan la crítica cuando se equivocan? Despues se realiza una reflexión en grupo. |
| Alumnado AACC | Trabajar la flexibilidad cognitiva de manera divertida y reflexionar sobre cómo manejar la frustración ante normas nuevas o correcciones. |

El cierre del programa se realiza con una asamblea final, en la que cada alumno/a comparte de manera voluntaria qué habilidad siente que ha mejorado y cuál le gustaría seguir trabajando. Además, se revisan los compromisos adquiridos en el mural de convivencia y se reflexiona sobre la evolución individual y colectiva.

Se entregará el cuaderno de laboratorio social al alumnado como recuerdo de todo el proceso, donde han recogido sus experiencias, aprendizajes y reflexiones.

Finalmente, se realizará una última aplicación del EHSN al alumnado con AACC para valorar el progreso individual respecto a la línea base inicial, recogiendo así información objetiva sobre la eficacia del programa.

El Laboratorio Social no pretende ser un fin, sino un punto de partida para que el alumnado continúe desarrollando sus habilidades sociales, mejorando su integración, bienestar y convivencia en el entorno escolar y personal.

4.10. Fundamentación de la innovación

La propuesta del Laboratorio Social constituye una intervención educativa innovadora por varias razones clave que la diferencian de otras propuestas tradicionales centradas en habilidades sociales, especialmente cuando se dirige a alumnado con AACC.

En primer lugar, el enfoque no parte de un entrenamiento mecánico de habilidades sociales, sino de un aprendizaje experiencial, simbólico y emocionalmente significativo. El alumnado asume un rol activo como investigador/a en un laboratorio social, donde se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque implica un cambio metodológico relevante, pasando de la enseñanza dirigida a un modelo participativo, cooperativo y vivencial.

La innovación también radica en la adaptación específica al alumnado con AACCs, un colectivo que suele ser olvidado en las intervenciones socioemocionales. Se responde a sus necesidades específicas, como la disincronía emocional, el perfeccionismo, la sensibilidad social o la dificultad en el reconocimiento de normas implícitas. Además, se hace desde un enfoque preventivo y no remedial, buscando potenciar la inclusión real en el grupo clase, con un trabajo emocional adaptado a sus ritmos y características.

Por otro lado, se incorpora un diseño estructurado de metacognición emocional, donde el alumnado reflexiona sobre sus propias reacciones, errores y formas de mejorar sin temor al fallo.

A nivel metodológico, el programa integra de forma coherente la gamificación educativa, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y la resolución de problemas. Se hace a través de dinámicas originales como el Parchís de los Conflictos, la construcción cooperativa de un puente con materiales sencillos, o los experimentos sociales para trabajar la iniciativa, la escucha y la asertividad.

La propuesta también contribuye a la consecución de los ODS, específicamente:

- ODS 3 (Salud y bienestar): trabajando la salud emocional y el bienestar psicológico del alumnado.
- ODS 4 (Educación de calidad): ofreciendo una educación inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado.
- ODS 10 (Reducción de las desigualdades): facilitando la inclusión de alumnado con AACCs en el grupo clase, reduciendo el riesgo de exclusión emocional o social.
- ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas): fomentando la convivencia pacífica, el respeto y la resolución dialogada de conflictos en el entorno escolar.

En conclusión, la innovación del Laboratorio Social reside en su enfoque integral, en la combinación de técnicas cooperativas y gamificadas con reflexión metacognitiva, y en su atención específica al desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades, contribuyendo a una escuela inclusiva y emocionalmente competente.

4.11. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un principio fundamental recogido en la legislación educativa vigente, especialmente en la LOMLOE y el Decreto 72/2021 de la Comunitat Valenciana, que establece que el sistema educativo debe garantizar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de todo el alumnado, respetando sus diferencias y ritmos de aprendizaje.

Aunque el Laboratorio Social está diseñado para el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con altas capacidades intelectuales, se reconoce la diversidad presente en el aula ordinaria. No solo se atenderá al colectivo específico de AACC, sino también a la posible existencia de alumnado con doble excepcionalidad, como AACC con TDAH, AACC con discapacidad sensorial o AACC con TEA. Tal y como destaca Pfeiffer (2015), los alumnos con doble excepcionalidad suelen ser un colectivo olvidado, al presentar necesidades complejas que no siempre se ajustan a los modelos tradicionales de intervención.

Por este motivo, la propuesta contempla diferentes medidas para garantizar la participación de todo el alumnado:

- Flexibilización de tiempos: Se adaptarán los tiempos de respuesta y reflexión, permitiendo al alumnado que lo necesite realizar las tareas de forma más pausada.

- Apoyos visuales y anticipación: Se reforzarán las explicaciones con esquemas, pictogramas o guiones visuales, especialmente útiles para alumnado con TEA o con dificultades atencionales.
- Adaptación de las dinámicas: En el caso de alumnado con TDAH, se alternarán momentos de movimiento con tareas de reflexión breve, para mantener la motivación y evitar la fatiga atencional.
- Inclusión de roles adaptados: En las actividades cooperativas, se podrán asignar roles que favorezcan la participación de todos los perfiles. Por ejemplo, un alumno con dificultades motoras podrá ser el responsable de tomar decisiones o de anotar en el cuaderno, mientras que otros realizarán tareas manipulativas.
- Adaptaciones para discapacidad auditiva: Se priorizará el uso de material visual, se permitirá la lectura labial en grupos pequeños y se ofrecerán instrucciones escritas complementarias.
- Adaptaciones para discapacidad visual: Se proporcionarán descripciones verbales detalladas de las actividades, se evitarán materiales exclusivamente visuales y se promoverá la manipulación de objetos o elementos táctiles cuando sea posible.
- Gestión emocional y espacio seguro: Para el alumnado que lo requiera, se facilitará un espacio tranquilo de regulación emocional al que puedan acudir si lo necesitan, especialmente en situaciones de sobrecarga sensorial o emocional.

Estas medidas permiten que el Laboratorio Social sea una propuesta inclusiva, adaptable y respetuosa con las necesidades individuales de cada participante. Se fomenta así un aprendizaje cooperativo y socioemocional en un entorno seguro y accesible para todos, garantizando el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

5. CONCLUSIONES

La escuela del siglo XXI no puede limitarse a formar estudiantes brillantes desde un punto de vista académico; debe aspirar a formar personas emocionalmente competentes, capaces de convivir, comunicarse y construir relaciones sanas. Este TFM ha querido responder a esa necesidad desde un enfoque inclusivo y transformador, con una propuesta que pone en el centro al alumnado con AACC, un colectivo tan prometedor como, en ocasiones, incomprendido.

A lo largo del presente trabajo, se ha demostrado que este alumnado no solo requiere retos cognitivos a su altura, sino también un acompañamiento emocional ajustado a sus particularidades. A través de esta propuesta de intervención se ha buscado ofrecer un camino realista, motivador y estructurado para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de 10 a 12 años con AACC, dentro del aula ordinaria. La propuesta ha sido pensada no solo para responder a sus necesidades individuales, sino también para favorecer su inclusión y potenciar el valor de la diversidad en el grupo-clase.

La metodología activa, el enfoque vivencial y la narrativa del *Laboratorio Social* han permitido construir un espacio de aprendizaje que va más allá de lo curricular: un espacio en el que se experimentan emociones, se construyen vínculos y se fortalece la identidad personal y colectiva. En este marco, se han alcanzado los objetivos planteados, al ofrecer un modelo de intervención aplicable, adaptable y evaluable, con instrumentos válidos y una estructura coherente.

Los resultados esperados apuntan a una mejora significativa en las competencias sociales del alumnado con AACC, especialmente en áreas clave como la empatía, el autocontrol, la cooperación o la resolución de conflictos. La aplicación del cuestionario EHSN como pretest y posttest, junto con las rúbricas de observación y evaluación final, permitirá evidenciar el impacto real de la intervención. Se espera, además, que el programa

contribuya a una mayor integración del alumnado con AACC en el grupo-clase, reduciendo situaciones de aislamiento y favoreciendo relaciones más positivas con sus iguales.

En definitiva, este trabajo no pretende ser un punto final, sino un punto de partida. Una invitación a seguir investigando, creando e innovando en propuestas que reconozcan y abracen el potencial de cada estudiante, especialmente de aquellos que, como el alumnado con AACC, necesitan ser vistos más allá de su coeficiente intelectual. Porque educar no es solo enseñar contenidos, sino ofrecer oportunidades reales para crecer, convivir y ser.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

Aunque la propuesta del Laboratorio Social se presenta como una intervención innovadora, fundamentada y viable para trabajar las habilidades sociales del alumnado con AACC es necesario reconocer una serie de limitaciones que pueden influir en su aplicación práctica y en su generalización a otros contextos educativos.

Una primera limitación tiene que ver con la especificidad del rango de edad seleccionado. La propuesta ha sido diseñada para alumnado de entre 10 y 12 años, en una etapa evolutiva muy concreta, por lo que no se puede garantizar su efectividad con grupos de menor edad o adolescentes, sin realizar previamente las adaptaciones metodológicas necesarias a nivel cognitivo, madurativo y emocional.

Asimismo, el diseño de diez sesiones, aunque suficiente como intervención inicial, podría resultar limitado para lograr cambios profundos y sostenibles en las competencias socioemocionales del alumnado. Sería recomendable, en futuras implementaciones, ampliar la duración del programa o reforzarlo con sesiones de seguimiento distribuidas a lo largo del curso escolar.

Otra limitación importante es que la propuesta se plantea para su aplicación en un contexto sociocultural concreto, en este caso un centro público situado en Benicàssim, lo que puede dificultar su transferencia directa a otros entornos con características socioculturales diferentes, como centros con alta diversidad lingüística, contextos rurales o zonas con riesgo de exclusión social, donde las dinámicas grupales y las competencias sociales del alumnado pueden presentar particularidades específicas.

Además, aunque el programa ha sido diseñado para ser aplicado por profesionales de la educación ordinaria, requiere de una sensibilidad específica hacia las AACC y hacia el desarrollo socioemocional del alumnado. Por tanto, sería deseable que los docentes

contarán con una formación básica en educación emocional y en atención a la diversidad para poder implementarlo de manera adecuada. Sin esta formación previa, existe el riesgo de reducir la propuesta a una secuencia de actividades descontextualizadas, perdiendo el sentido profundo del programa.

Por otro lado, si bien se ha planteado un sistema de evaluación riguroso que combina instrumentos estandarizados y rúbricas específicas, las competencias sociales y emocionales son complejas de medir, especialmente en el corto plazo, lo que implica que la evaluación debe complementarse siempre con la observación longitudinal y la valoración cualitativa del impacto.

Por último, cabe señalar como una limitación relevante que la propuesta aún no ha sido implementada en un contexto real de aula, lo cual impide comprobar empíricamente su eficacia y realizar ajustes basados en la experiencia directa. La puesta en práctica permitirá en el futuro validar su aplicabilidad, detectar posibles mejoras y valorar el impacto real en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con AAC.

6.2. Futuras líneas de intervención

El Laboratorio Social representa un modelo de intervención con un elevado potencial transformador, tanto en lo que respecta al desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades, como en la mejora de la convivencia en el grupo-clase. No obstante, esta propuesta abre también nuevas posibilidades de trabajo e investigación educativa que merecen ser exploradas y desarrolladas.

Una de las líneas más interesantes sería la implementación longitudinal del programa, extendiéndose a lo largo de todo el curso escolar, con sesiones periódicas y sistematizadas. Esto permitiría realizar un seguimiento real de la evolución de cada alumno y consolidar los aprendizajes emocionales a través de la repetición y la transferencia a

diferentes contextos escolares. Los programas socioemocionales más eficaces son aquellos que se integran en la rutina escolar y se sostienen en el tiempo, convirtiéndose en parte de la cultura del centro.

Asimismo, se considera de gran valor investigar la aplicación de esta intervención en grupos con características distintas, como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que no presentan altas capacidades, o bien trabajar desde una perspectiva inclusiva con grupos mixtos, lo cual permitiría estudiar los efectos de la interacción entre perfiles diversos. Esta línea se relaciona con los estudios recientes de Zych et al. (2020), el desarrollo de relaciones positivas y estrategias cooperativas en el aula mejora notablemente la inclusión y el clima escolar.

Otra línea de interés sería el desarrollo de una versión digital o interactiva del cuaderno de campo, donde el alumnado pueda registrar sus emociones, reflexiones y aprendizajes en formato multimedia, facilitando la autoevaluación y el acompañamiento por parte del docente o del orientador/a. Esta digitalización, además, permitiría recoger datos para investigaciones futuras sobre la eficacia de programas socioemocionales en alumnado con AACC.

Por último, se propone la creación de formaciones específicas para docentes y equipos de orientación educativa sobre el uso de metodologías activas para trabajar las habilidades sociales desde la educación emocional y la inclusión. Solo si el profesorado se siente formado y acompañado será posible implementar este tipo de propuestas con rigor, sensibilidad y continuidad.

En definitiva, esta intervención no debe entenderse como un punto final, sino como un punto de partida hacia un enfoque educativo más humano, más empático y más atento a las diferencias, que ponga en el centro no solo el saber, sino también el sentir y el convivir.

7. REFERENCIAS

- Caballo, V. E., Salazar, I. C., y Equipo de Investigación CISO-A. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “Cuestionario de Habilidades Sociales” (CHASO). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 25(1), 5–24.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/10/01.Caballo_25-1-1.pdf
- Chen, J. J. (2024). *An integrated approach to social and emotional teaching (SET): A qualitative study of the beliefs and practices of preschool teachers in the United States*. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 1–20.
https://www.researchgate.net/publication/386210965_An_Integrated_Approach_to_Social_and_Emotiona...
Practices_of_Preschool_Teachers_in_the_United_States
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., y Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. *Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In RJ Sternberg & SB Kaufman (Eds.), Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593
- Decreto 72/2021, de 28 de mayo, del Consell, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la organización de la orientación educativa y profesional.
<https://dogv.gva.es/es/resultat-dogv?signatura=2021/6157>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., y Bassett, H. H. (2020). Key considerations in assessing young children's emotional competence. In *Social and*

- emotional learning* (pp. 27-45). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429444692-3/key-considerations-assessing-young-children-emotional-competence-susanne-denham-david-ferrer-grace-howarth-kristina-herndon-hideko-bassett>
- García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de La Rosa, A., y León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365. <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/5/365>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., y Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016028961300024XLey>
- Organica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. (2024). *Guía de altas capacidades 2025*.
http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Guia_Altas_Capacidades_2025.pdf
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derechos y Libertades de los Alumnos.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- López-Noguero, F., Gallardo López, J. A., y Muñoz-Villaraviz, D. (2023). Inteligencia emocional en 5º y 6º de Educación Primaria. Percepción, comprensión y regulación de las emociones del alumnado en función del género, la edad y el contexto.
<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/30762/Inteligencia%20emocional%20en%205%20y%206%20de%20Educaci%21n%20Primaria.pdf>

- n%205%c2%ba%20y%206%c2%ba%20de%20Educaci%c3%b3n%20-%20copia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejía Guachichullca, C. E., Segovia Bermeo, A. del P., Encalada Chuncho, S. D., & Figueroa Solano, S. del R. (2023). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6476–6494.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9280109.pdf&ved=2ahUKEwinmYHt7vaPAxUoTKQEHTVsHxEQFnoECBAQAAQ&usg=AOvVaw0ALL-tnr5D7w1kGXIVj12f>
- Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33, 1, 2021, 197-220.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4719889>
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación psicopedagógica y el dictamen para la escolarización del alumnado que requiere una atención educativa diferente.
https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Clasificación Internacional de Enfermedades II (CIE-11)*. <https://icd.who.int/es>
- Pallerano, B. D., Trigo, R. M., Del Buey, F. D. A. M., Palacio, E. M., y Zapico, A. F. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
<https://www.psicothema.com/pdf/3187.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones de flexibilización para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943>

Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 92(8), 81-88.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171109200821>

Reyes-Parra, P. A., Castiblanco, A. N. M., Ruiz, A. A., y Angarita, M. Y. A. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108.

<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/29263/22624>

Vélez-Calvo, X., Calle-Calle, V., Seade-Mejía, C., & Peñaherrera-Vélez, M. J. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. prevalencia en escolares ecuatorianos. *CienciAmérica*, 12(1).

<https://www.cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/393/880>

Vergeer, J., van Weerdenburg, M., Schils, T., y Bakx, A. (2025). *School Leaders in Gifted Education: Their Perceptions of Involvement of and Interacting with Parents, Teachers, and Other School Leaders*. *Education Sciences*, 15(3), 281.

<https://doi.org/10.3390/educsci15030281>

8. ANEXOS

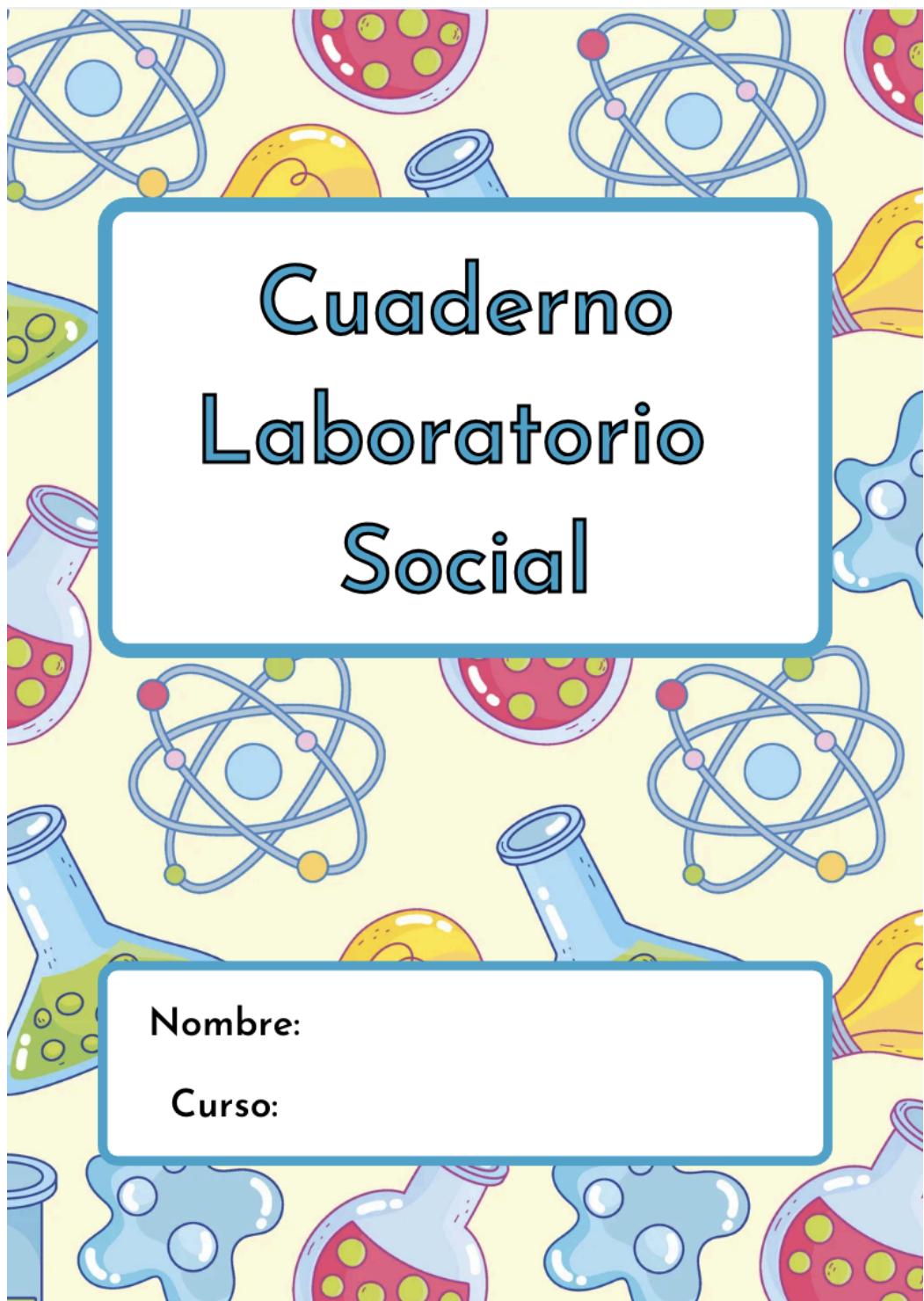
8.1. Anexo I. Rúbrica de seguimiento desarrollo habilidades sociales

| Indicador | Excelente (4) | Bueno (3) | Suficiente (2) | Necesita mejorar (1) |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Cooperación en el grupo | Participa activamente, colabora, respeta los turnos y ofrece ayuda a los demás. | Colabora en la mayoría de las actividades y respeta los turnos habitualmente. | Colabora de forma puntual, necesita recordatorios para respetar los turnos. | No colabora, interrumpe o rechaza trabajar en equipo. |
| Escucha activa | Escucha con atención, mira al interlocutor, no interrumpe y responde adecuadamente. | Escucha en la mayoría de las ocasiones, aunque a veces se distrae o interrumpe. | Escucha de forma irregular, necesita recordatorios frecuentes. | No presta atención ni respeta los turnos de palabra. |
| Asertividad en la comunicación | Expresa sus ideas y emociones de forma respetuosa, clara y equilibrada. | Suele expresarse de forma adecuada, aunque a veces duda o se impone. | Le cuesta expresar sus ideas o lo hace de forma insegura o poco clara. | Evita expresar sus ideas o lo hace de forma agresiva o pasiva. |
| Gestión emocional | Identifica y regula sus emociones adecuadamente en todas las situaciones. | Regula sus emociones en la mayoría de las ocasiones, con algunas dificultades. | Muestra dificultades frecuentes para regular sus emociones. | No logra gestionar sus emociones, presenta conductas impulsivas o de bloqueo. |
| Resolución de conflictos | Propone soluciones pacíficas y creativas a los conflictos, actuando de mediador. | Intenta resolver los conflictos de forma pacífica, aunque necesita ayuda. | Suele evitar los conflictos o depende del adulto para resolverlos. | Reacciona de forma negativa ante los conflictos, no propone soluciones adecuadas. |

8.2. Anexo II. Rúbrica final de evaluación de habilidades sociales

| Habilidad social evaluada | Adquirido | En proceso | No adquirido |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Reconoce y comprende las emociones de los demás (empatía). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Expresa sus emociones, ideas y necesidades de forma clara y respetuosa (asertividad). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Escucha activamente, respetando los turnos de palabra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Coopera con los compañeros/as en tareas grupales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Propone soluciones pacíficas y razonadas ante conflictos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Identifica y regula sus emociones en situaciones sociales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Inicia interacciones sociales de forma positiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Acepta normas y críticas constructivas sin mostrar reacciones negativas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.3. Anexo III. Portada Cuaderno Laboratorio Social



8.4. Anexo IV. Tarjetas situaciones



8.5. Anexo V. Termómetro emocional



8.6. Anexo VI. Plantilla situaciones asertivas

| | |
|--|--|
| Un compañero se salta tu turno en un juego y te molesta. ¿Qué le dices de forma asertiva? | Te invitan a jugar a algo que no te gusta, pero no quieres hacer sentir mal a los demás. ¿Cómo lo dices? |
| Tienes una idea para un trabajo en grupo, pero nadie te escucha. ¿Cómo puedes expresar tu opinión sin enfadarte? | Un amigo te está interrumpiendo mientras hablas. ¿Cómo puedes pedirle que te escuche respetuosamente? |
| Alguien te pide un favor pero no puedes hacerlo. ¿Cómo rechazas la petición sin sentirte mal? | Un compañero te hace una crítica sobre un dibujo que has hecho. ¿Cómo puedes responder sin enfadarte? |
| Te han regalado algo que no te gusta mucho. ¿Cómo lo agradeces sin mentir? | Quieren copiarte los deberes y no quieres dejarles. ¿Cómo lo explicas de forma firme pero amable? |
| Te gustaría participar en un juego al que nunca te dejan entrar. ¿Cómo lo pides de forma asertiva? | Has cometido un error en clase y alguien se ríe de ti. ¿Cómo le respondes de manera respetuosa? |

8.7. Anexo VII. Juego mensaje codificado

| | |
|---|--|
| Cuando escuchas bien, no te comes el bocadillo de otro por error. | Si hablas gritando, las ideas salen corriendo asustadas. |
| Escuchar a los demás es como ponerle wifi al cerebro: entiendes mejor todo. | Cuando esperas tu turno para hablar, te salen puntos mágicos de respeto en la cabeza. |
| Si alguien está triste, no hace falta arreglarle el problema, solo escucharle con el corazón | Hablar sin parar es como un grifo roto: todos se mojan y nadie entiende nada. |
| Si no escuchas bien, puedes acabar diciendo cosas que no tienen sentido, como pedir pizza en clase de matemáticas | Cuando alguien te cuenta algo importante, no es momento de pensar en unicornios o marcianitos. |

8.8. Anexo VIII. Instrucciones del Puente Cooperativo

CONSTRUYENDO JUNTOS – EL PUENTE COOPERATIVO



Lee las siguientes instrucciones antes de jugar.

Para este juego necesitarás:

- 10 hojas de papel reciclado (tipo folio usado)
- 1 rollo pequeño de cinta adhesiva (celo)
- Tijeras (solo si se acuerda al inicio)
- Tres libros (para la prueba final)



Instrucciones:

- El puente debe tener al menos 30 cm de largo (de una mesa a otra o entre dos sillas).
- No pueden usar otros materiales que los proporcionados.
- El puente debe mantenerse en pie y aguantar el peso de tres libros escolares durante al menos 10 segundos.
- Todos los miembros del equipo deben participar activamente.
- Cada equipo elige sus roles:
 - Coordinador/a
 - Diseñador/a de la estructura
 - Montador/a
 - Responsable de calidad (revisa estabilidad y solidez)

Temporalización:



- Primera sesión: Planificación y construcción del puente (60 min).
- Segunda sesión: Test de resistencia y mejora del diseño (60 min). Cada grupo podrá reforzar o ajustar su puente tras ver el resultado de la primera prueba.

8.9. Anexo IX. Parchís de los conflictos

