

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**Programa de gestión de emociones para el
alumnado con Altas Capacidades**

Presentado por:

Victoria Colomina Martínez

Dirigido por:

María Carmen Jiménez Real

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Agradecimientos

Tras la realización de este trabajo me gustaría dedicar unas palabras a todas aquellas personas que me han acompañado en este proceso.

A mi familia y amigos, en especial a mi madre, a mi hermana y a mi pareja Lucía, por su apoyo incondicional cada día, por animarme y estar a mi lado en cada momento. A mi amiga Sandra, por su compañía y por ser un pilar fundamental en mi vida.

Quiero agradecer también a mis profesores del máster por transmitir sus conocimientos y su pasión por la educación, y de manera especial a mi tutora del TFM, María Carmen Jiménez Real, por su guía, paciencia y apoyo constante durante todo este proceso.

Resumen

El presente trabajo de fin de máster aborda la importancia de la gestión emocional en el alumnado con AACC, un colectivo que, a pesar de su elevado potencial, puede presentar dificultades socioemocionales que requieren atención específica en el ámbito escolar. El objetivo principal es favorecer su desarrollo integral mediante una propuesta de intervención didáctica orientada al autoconocimiento, la regulación emocional y las habilidades sociales. La investigación se apoya en la revisión teórica y normativa, así como en el diseño de un programa práctico de diez sesiones basado en metodologías activas. Los resultados esperados muestran que la aplicación de estrategias socioemocionales contribuye a mejorar la autorregulación, la empatía y la autoestima, favoreciendo un clima escolar inclusivo y el bienestar del alumnado con AACC.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, gestión emocional, habilidades sociales, educación inclusiva, bienestar escolar.

Abstract

This master's thesis addresses the importance of emotional management in students with high intellectual abilities (HIA), a group who, despite their high potential, may experience socio-emotional difficulties that require specific attention in the school environment. The main objective is to promote their integral development through an educational intervention proposal focused on self-awareness, emotional regulation, and social skills. The research is based on theoretical and regulatory review, as well as on the design of a practical program consisting of ten sessions grounded in active methodologies. The expected results show that the systematic application of socio-emotional strategies helps improve self-regulation, empathy, and self-esteem, fostering an inclusive school climate and the well-being of students with HIA.

Keywords: high intellectual abilities, emotional management, social skills, inclusive education, school well-being.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Justificación.....	10
1.2. Problema y finalidad.....	11
1.3. Objetivos del TFM.....	12
1.4. Presentación de capítulos.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Altas Capacidades Intelectuales.....	15
2.1.1. Conceptualización y modelos teóricos de las AACC.....	15
2.1.2. Características del alumnado con AACC.....	18
2.1.3. Identificación y criterios diagnósticos.....	20
2.1.4. Necesidades educativas específicas del alumnado con AACC.....	21
2.2. Gestión Emocional en el Contexto Escolar.....	23
2.2.1. Concepto y relevancia de la gestión emocional.....	23
2.2.2. Educación emocional en la escuela.....	24
2.2.3. Competencias emocionales básicas.....	25
2.3. Gestión emocional en alumnado con Altas Capacidades.....	27
2.3.1. Relación entre AACC y gestión emocional.....	27
2.3.2. Necesidades emocionales específicas.....	28
3. MARCO NORMATIVO.....	30
3.1. Marco normativo Español.....	30
3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Valenciana.....	31
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	33
4.1. Objetivos de la intervención.....	33
4.2. Contextualización y destinatarios.....	33
4.3. Contenidos básicos.....	34

4.4. Competencias	35
4.5. Metodología	36
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	38
4.7 Evaluación	38
4.8. Temporalización	40
4.9. Sesiones de trabajo.....	41
4.10. Fundamentación de la innovación.	49
5. CONCLUSIONES	51
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	53
6.1. Limitaciones.....	53
6.2. Futuras líneas de intervención	54
7. REFERENCIAS.....	55
8. ANEXOS.....	60
8.1. Anexo I. Test emociones.....	60
8.2. Anexo II. Rubrica de la observación para evaluar la participación emocional	61
8.2. Anexo III. Entrevista final al alumnado.....	62
8.3. Anexo IV. Rúbrica de evaluación competencias emocionales	63
8.4. Anexo V. Guía de observación sistemática	64

Índice de figuras

Figura 1 Las competencias emocionales según Rafael Bisquerra	26
Figura 2 Diagrama de Gantt	40

Índice de tablas

Tabla 1 Modelos teóricos sobre las Altas Capacidades Intelectuales.....	16
Tabla 2 Características principales del alumnado con AACC.....	17
Tabla 3 Tipos de talentos según Castelló y Batlle (1988)	19
Tabla 4 Estudios recientes sobre la gestión emocional en las altas capacidades.....	29
Tabla 5 Conociendo nuestras emociones.....	43
Tabla 6 Situaciones y soluciones	42
Tabla 7 Respiración y relajación	42
Tabla 8 Las emociones en el aula	43
Tabla 9 Te ayudo	44
Tabla 10 La relajación	45
Tabla 11 La charla	46
Tabla 12 Aprendiendo a resolver.....	46
Tabla 13 Me quiero.....	47
Tabla 14 Evaluamos y reflexionamos.....	48

1. INTRODUCCIÓN

La atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACC, en adelante) en la etapa de Educación Infantil se presenta como un desafío y, a la vez, una oportunidad para mejorar los métodos de enseñanza. Estos estudiantes, a pesar de tener una capacidad cognitiva superior, enfrentan desafíos particulares tanto en su desarrollo emocional como en su adaptación social. En este contexto, es crucial incorporar estrategias de enriquecimiento curricular y de gestión emocional en las intervenciones pedagógicas, con el fin de garantizar que estos niños no solo se desarrollen intelectualmente, sino también emocionalmente.

El presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante) se enfocará en la propuesta de un programa de intervención educativa que combine estas dos estrategias. La finalidad es facilitar la integración de los niños con AACC en el aula de manera equilibrada, promoviendo su bienestar emocional y su rendimiento académico. El TFM se desarrollará en torno a un análisis exhaustivo de las necesidades educativas, emocionales y sociales de este alumnado, con un enfoque particular en la Educación Infantil.

El trabajo se estructurará en varios apartados clave: en primer lugar, se justificará la importancia del tema desde una perspectiva tanto legal como investigativa, destacando la relevancia de la gestión emocional y el enriquecimiento curricular; en segundo lugar, se identificará el problema y se expondrán los objetivos específicos del trabajo; y finalmente, se desarrollará una propuesta de intervención concreta para la atención educativa de los niños con AACC.

1.1. Justificación

La justificación del presente TFM se fundamenta en dos enfoques complementarios: el legal y el investigativo. En términos legales, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/1985, de derechos y libertades de los extranjeros en España y su normativa de atención a la diversidad, reconocen la necesidad de ofrecer una atención específica al alumnado con AACC, estableciendo la obligación de adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes para fomentar una educación inclusiva y equitativa. A pesar de ello, el enfoque de la Educación Infantil en estos casos sigue siendo insuficiente, lo que destaca la necesidad de un marco de intervención especializado desde las primeras etapas educativas (Consejería de Educación, 2020).

Desde la perspectiva investigativa, numerosos estudios han demostrado que los estudiantes con AACC pueden presentar, además de una notable capacidad intelectual, un conjunto de características emocionales complejas. Según un estudio reciente de García y Sánchez (2021), la gestión emocional es un factor fundamental para que estos niños puedan lidiar con la sobrecarga de sus capacidades cognitivas, evitando así problemas de adaptación social y emocional que pueden surgir por la falta de apoyo adecuado. Además, la investigación ha señalado la importancia del enriquecimiento curricular, entendido como una adaptación del currículo que va más allá de la aceleración académica, y que busca proporcionar experiencias cognitivas desafiantes y estimulantes para estos estudiantes (Martínez y López, 2020).

Este TFM tiene una estrecha relación con los principios y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) de la Agenda 2030, al sugerir una intervención educativa que satisface las necesidades de los estudiantes con AACC desde un enfoque inclusivo, justo y consciente de sus emociones. Conforme al ODS 4

(Educación de calidad), el programa diseñado promueve una educación que valore y potencie el talento diverso, fomentando el acceso a oportunidades de aprendizaje relevantes para todos los estudiantes, en particular aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo. Igualmente, está vinculado con el ODS 3 (Salud y bienestar), al incorporar la administración emocional como elemento esencial para el crecimiento integral de los estudiantes, promoviendo su estabilidad psicológica y su bienestar en el entorno educativo. La propuesta también aporta al ODS 5 (Igualdad de género), al proponer tácticas que minimicen la brecha de género existente en la identificación y cuidado de los estudiantes con AACC, una brecha que tradicionalmente se caracteriza por estereotipos que ocultan el potencial de las mujeres. Además, se alinea con el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), asegurando un cuidado educativo justo que posibilite a todos los estudiantes desarrollar sus habilidades, sin importar sus circunstancias personales o contextos. Por último, el trabajo está vinculado con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al impulsar ambientes escolares más inclusivos, respetuosos y seguros, donde se fomente la coexistencia positiva, el manejo de las emociones y la prevención de situaciones de exclusión o disputa.

En general, la propuesta no solo satisface necesidades educativas específicas, sino que se expresa con una perspectiva global de justicia social, equidad y desarrollo humano sostenible, tal como promueve la Agenda 2030.

1.2. Problema y finalidad

El problema que aborda este TFM se basa en la escasa identificación y atención educativa que reciben los estudiantes con AACC en el sistema educativo. Aunque se calcula que entre un 3% y un 10% de los estudiantes podrían tener este perfil, los datos muestran una significativa desatención y una limitada respuesta adaptativa de los centros educativos. Esta circunstancia está determinada por la carencia de recursos

específicos, la falta de propuestas metodológicas diferenciadas y una atención educativa que, en numerosas ocasiones, no tiene en cuenta las especificidades emocionales de este estudiantado. Por lo tanto, se nota un incremento en el riesgo de desmotivación, bajo desempeño, aislamiento social y problemas en la adaptación a la escuela, que ponen en riesgo su bienestar y crecimiento integral.

La finalidad de este TFM es elaborar una propuesta de intervención enfocada en ella gestión emocional de los estudiantes con AACC, con el objetivo de ofrecer recursos que potencien su estabilidad emocional, fortalezcan su autoconfianza y fomenten su adaptación positiva al ambiente educativo. El objetivo de la intervención es fortalecer un modelo educativo más inclusivo, que pueda identificar y satisfacer no solo los requerimientos cognitivos de este estudiantado, sino también sus necesidades emocionales, aportando de esta manera a una respuesta educativa más completa y humana.

1.3. Objetivos del TFM

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención de gestión emocional para el alumnado con AACC de entre 8 y 10 años, con el fin de garantizar su desarrollo integral.

Objetivos específicos:

1. Investigar y analizar las características emocionales y sociales del alumnado con AACC así como sus principales necesidades en el ámbito emocional en el contexto escolar.
2. Identificar las dificultades y riesgos emocionales más comunes que enfrenta este alumnado, como la sobrecarga emocional, la desmotivación o la exclusión social.
3. Desarrollar estrategias y herramientas de gestión emocional específicas para el alumnado con AACC, que faciliten el manejo adecuado de sus emociones y favorezcan su bienestar integral.

4. Proponer recomendaciones y buenas prácticas dirigidas al profesorado y a los centros educativos para mejorar la atención emocional del alumnado con AACC, contribuyendo a la creación de entornos escolares inclusivos y saludables.

1.4. Presentación de capítulos

El TFM se estructura en distintos capítulos que permiten abordar de manera integral la temática de la gestión emocional en alumnado con altas capacidades intelectuales.

- **Introducción y contextualización:** Presenta los antecedentes, la justificación del estudio y los objetivos generales y específicos del trabajo, así como la metodología seguida para su desarrollo.
- **Marco teórico:** Analiza las características del alumnado con altas capacidades, sus necesidades emocionales y sociales, y revisa los conceptos clave relacionados con la educación socioemocional y las metodologías activas aplicables en el aula.
- **Marco normativo:** Recoge la legislación y normativa educativa vigente, con especial atención a la Comunidad Valenciana, que respalda la inclusión y la atención al alumnado con altas capacidades.
- **Propuesta de intervención:** Detalla la propuesta didáctica, incluyendo objetivos, contenidos, metodología, temporalización, recursos, desarrollo de sesiones y estrategias de evaluación.
- **Resultados y discusión:** Expone los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta y su análisis, vinculándolos con los objetivos planteados y la literatura revisada.

- **Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de intervención:** Recoge las conclusiones generales del trabajo, identifica las limitaciones de la propuesta y plantea posibles líneas de intervención y desarrollo futuro, señalando su relevancia práctica y académica.
- **Bibliografía y anexos:** Incluye todas las referencias utilizadas y, en su caso, materiales complementarios que respaldan la propuesta de intervención.

Esta estructura permite al lector comprender de manera clara y ordenada tanto el marco conceptual como la aplicación práctica de la gestión emocional en el alumnado con altas capacidades, mostrando la relevancia y el impacto de la intervención propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Altas Capacidades Intelectuales

2.1.1. Conceptualización y modelos teóricos de las AACC.

En las últimas décadas, el concepto de AACC ha experimentado una evolución significativa, alejándose de una perspectiva unidimensional enfocada exclusivamente en el cociente intelectual (CI), hacia una visión más extensa y compleja que considera diferentes habilidades y elementos contextuales.

En el contexto legal español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), establece que la atención educativa al alumnado con AACC debe garantizar la identificación temprana y la respuesta educativa adecuada a sus necesidades. En su artículo, la ley reconoce que este alumnado requiere medidas específicas que incluyan tanto el enriquecimiento como la flexibilización curricular, con el objetivo de potenciar al máximo sus capacidades y su desarrollo integral. Este enfoque se fundamenta en una concepción amplia de la alta capacidad, no restringida únicamente al rendimiento académico, sino también al potencial de aprendizaje y otras habilidades cognitivas y creativas.

Cuando hablamos de las AACC, uno de los enfoques más relevantes es el modelo de los tres anillos propuesto por Joseph Renzulli (1978, 2012). Este modelo propone que la alta capacidad no se basa únicamente en una alta inteligencia global, sino que es el resultado de la interrelación entre tres elementos clave: la capacidad intelectual por encima de la media, el compromiso con la tarea y la creatividad.

Según Renzulli, solo cuando estos tres elementos se combinan de forma significativa se puede hablar de conducta superior a la media. Este modelo ha contribuido al desarrollo de programas educativos más personalizados, que tienen en cuenta el potencial del alumnado más allá de las puntuaciones en pruebas de CI.

Por su parte, Howard Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, amplió el concepto que conocíamos hasta el momento de inteligencia abarcando diferentes formas de expresión del talento como; la inteligencia musical, cinético-corporal, lingüística o naturalista, entre otras. Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la identificación y cuidado educativo de los estudiantes con AACC, al identificar diversos talentos diversos que no siempre se perciben a través de los exámenes convencionales.

Steven Pfeiffer (2015), con su modelo tripartito, también ha enriquecido esta visión. Pfeiffer distingue entre, alta capacidad como rendimiento sobresaliente, como potencial por desarrollar y como talento excepcional en áreas específicas. Este modelo aboga por una identificación más flexible y contextual, que tenga en cuenta no solo el rendimiento académico, sino también las circunstancias personales, emocionales y sociales del menor

Este modelo defiende un reconocimiento más adaptable y contextual, que considere no solo el desempeño escolar, sino también las situaciones personales, emocionales y sociales del niño.

En conjunto, estos enfoques reflejan una concepción multidimensional de las AACC en la que el desarrollo del talento depende tanto entorno educativo y social en el que se encuentra el alumnado como de los de factores innatos. Esta mirada integral favorece la puesta en marcha de propuestas pedagógicas más inclusivas, justas y adaptadas a la realidad de cada estudiante

Tabla 1

Modelos teóricos sobre las Altas Capacidades Intelectuales

Autor/a y año	Modelo	Principales aportes
Renzulli (1978)	Modelo de los Tres Anillos	Propone que la superdotación es la interacción entre habilidad superior a la media, creatividad y compromiso con la tarea.
Gagné (1985)	Modelo Diferenciado de Dotación y Talento	Distingue entre dotación (aptitudes naturales) y talento (competencias desarrolladas), considerando influencias ambientales y personales.
Mönks (1992)	Modelo de la Interdependencia Triádica	Amplía el modelo de Renzulli incorporando factores sociales: familia, escuela y grupo de iguales.
Sternberg (1985)	Teoría Triárquica de la Inteligencia	Define la inteligencia en tres componentes: analítico, creativo y práctico.
Pfeiffer (2015)	Modelo Tripartito de Alta Capacidad	Clasifica la alta capacidad en tres dominios: académico, creativo-productivo y de liderazgo.

Nota: Elaboración propia.

2.1.2. Características del alumnado con AACC

El alumnado con AACC presenta una gran diversidad en sus expresiones cognitivas, emocionales y sociales. En lugar de adaptarse a un perfil singular, estos alumnos pueden tener ciertas características compartidas que facilitan su identificación e intervención educativa apropiada.

Tabla 2

Características principales del alumnado con AAC

Dimensión	Características principales	Referencias
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">- Razonamiento abstracto y pensamiento lógico.- Aprendizaje rápido y eficaz.- Alta curiosidad intelectual.- Capacidad para vincular conceptos complejos.	Pfeiffer (2015)
Emocionales	<ul style="list-style-type: none">- Alta sensibilidad emocional.- Perfeccionismo.- Fuerte sentido de la justicia.- Intensidad emocional ante estímulos positivos y negativos.	Guillén (2022)
Sociales	<ul style="list-style-type: none">- Dificultades para establecer vínculos con iguales.- Preferencia por relaciones con personas mayores.- Sentimientos de incomprensión o aislamiento.	Vaello (2023)

Nota: Elaboración propia.

Perfiles de AACC y talento específico

Dentro del marco de las altas capacidades intelectuales (AACC), es fundamental distinguir entre superdotación y talento, ya que implican perfiles cognitivos distintos y, por tanto, requieren respuestas educativas diferenciadas (Universidad Europea, s.f.).

Las AACC se definen como una condición personal que resulta de una combinación de factores como el rendimiento intelectual elevado ($CI \geq 130$), la creatividad, la motivación intrínseca, el autoconcepto positivo y la madurez intelectual (condición adulta a partir de los 12-13 años). Desde una perspectiva cognitiva, implica

puntuaciones elevadas en todas las áreas evaluadas (percentil ≥ 75), tanto en aptitudes convergentes (razonamiento lógico o verbal) como divergentes (creatividad).

Por el contrario, el talento específico se refiere al dominio sobresaliente en una o varias aptitudes concretas. Según Castelló y Batlle (1988), se clasifica en tres tipos:

Tabla 3

Tipos de talentos según Castelló y Batlle (1988)

Tipo de talento	Descripción
Talento simple	La persona destaca en una única aptitud con un percentil ≥ 95 . Puede ser en áreas como la creatividad, razonamiento lógico, verbal, matemático, habilidades sociales o psicomotoras.
Talento múltiple	Se manifiestan dos o más talentos simples en un mismo individuo.
Talento complejo	Se combinan varias aptitudes específicas dentro de un mismo perfil, como ocurre en el talento artístico o académico.

Nota: Elaboración propia.

Mientras que la superdotación implica un funcionamiento cognitivo generalizado por encima de la media, el talento representa un rendimiento excepcional en dominios delimitados, sin que ello implique una alta capacidad global. Esta distinción resulta crucial para una detección precisa y una respuesta educativa adecuada, evitando sobre generalizaciones o intervenciones homogéneas que no atienden la especificidad del perfil.

2.1.3. Identificación y criterios diagnósticos

El reconocimiento de los estudiantes con AACC es un procedimiento complicado que demanda una visión holística del estudiante. El propósito principal es identificar no solo el desempeño perceptible, sino también la capacidad de aprendizaje y los atributos personales que puedan señalar un avance cognitivo superior, con el objetivo de proporcionar una respuesta educativa adecuada y justa.

Procesos de evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es el instrumento fundamental para detectar a los estudiantes con AACC. De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), es responsabilidad del sistema educativo asegurar mecanismos de identificación precoz y evaluación que se ajusten a las particularidades y requerimientos de este alumnado (art. 71.2). Esta valoración necesita ser completa, contextual y multidimensional, considerando tanto elementos cognitivos como emocionales, sociales y motivacionales.

En términos prácticos, esta evaluación es realizada por los equipos de orientación educativa, basándose en la petición del docente, la familia o a través de protocolos internos del centro educativo. El informe psicopedagógico correspondiente debe incluir un análisis exhaustivo del perfil del estudiante, sus habilidades, barreras para su aprendizaje y las estrategias de respuesta educativa sugeridas.

Instrumentos comunes

Para realizar una evaluación objetiva y rigurosa, sería necesario emplear varios instrumentos estandarizados y cualitativos, entre los que se encuentran:

- Pruebas de inteligencia general, como la WISC-V (Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños), que evalúa índices como la memoria de trabajo, comprensión verbal, velocidad de procesamiento y razonamiento fluido.
- Pruebas de creatividad, como el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, que explora el pensamiento divergente, la originalidad, la fluidez, y la flexibilidad cognitiva.
- Escalas de observación y cuestionarios de actitudes, completados por docentes y familias, que valoran aspectos como la persistencia, la sensibilidad emocional, la motivación, la originalidad y la curiosidad.
- Entrevistas individuales, que permiten conocer aspectos familiares, emocionales y sociales que pueden influir en el desarrollo del talento.
- Procesos de evaluación psicopedagógica.

2.1.4. Necesidades educativas específicas del alumnado con AACC

El alumnado con AACC necesita una atención educativa personalizada tanto a nivel cognitivo como emocional y social. La LOMLOE (2020) identifica estas necesidades particulares y sugiere varias estrategias de cuidado para su desarrollo completo (art. 76).

Medidas de atención educativa

Entre las principales estrategias destacan:

- Enriquecimiento, que consiste en ampliar la complejidad y profundidad de los contenidos.
- Ampliación del currículo, incorporando aprendizajes que superan el currículo convencional.

- Aceleración, como el adelanto de curso o flexibilización del tiempo escolar.

Estas medidas permiten ofrecer un entorno estimulante que favorezca el desarrollo del potencial del alumnado (Pfeiffer, 2015).

Necesidades emocionales y sociales

Aparte de los aspectos cognitivos, numerosos alumnos con AACC muestran una sensibilidad emocional elevada, perfeccionismo o problemas en la interacción con sus pares, lo cual puede impactar su bienestar. El desajuste entre el crecimiento intelectual y el emocional puede provocar frustración o aislamiento (Neihart et al., 2016).

Por esta razón, es importante combinar estrategias curriculares con programas de educación y respaldo emocionales, que promuevan una adaptación saludable en el ambiente escolar (González y García, 2021).

2.2. Gestión Emocional en el Contexto Escolar

2.2.1. Concepto y relevancia de la gestión emocional

La gestión de emociones es una habilidad esencial para el bienestar individual y la convivencia en el entorno escolar. En el contexto educativo, juega un rol crucial en el crecimiento integral de los estudiantes, promoviendo la autorregulación, la solución de conflictos y mejora del clima del aula.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional se refiere a la habilidad para identificar nuestras propias emociones y las de los demás, para estimularnos y manejar correctamente nuestras emociones. En su modelo, la autorregulación de las emociones es una de las cinco habilidades fundamentales, junto con la autoconsciencia, la motivación, la empatía y las capacidades sociales.

Por su parte, Bisquerra (2020) describe la educación emocional como un proceso de aprendizaje constante y continuo que busca potenciar las habilidades emocionales. Estas habilidades comprenden la conciencia emocional, el control emocional, la autonomía emocional, la capacidad social y las capacidades para la vida y el bienestar.

Los dos autores están de acuerdo en que la administración emocional no es innata, sino que se adquiere y se capacita a lo largo de la existencia. En el ámbito educativo, su desarrollo es crucial para potenciar el rendimiento escolar, la salud mental de los estudiantes y prevenir comportamientos disruptivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Además, investigaciones actuales demuestran que las habilidades emocionales tienen una relación directa con la inteligencia tanto interpersonal como intrapersonal

(Gardner, 1983), lo que subraya la relevancia de tratarlas desde un enfoque educativo holístico.

2.2.2. Educación emocional en la escuela

La educación emocional es un elemento crucial del proceso educativo, dado que contribuye directamente al crecimiento integral del alumnado. Según Bisquerra (2009), su objetivo es proporcionar a los alumnos recursos para reconocer, entender y controlar sus emociones, potenciar sus interacciones sociales y promover actitudes optimistas hacia la vida.

Objetivos de la educación emocional LOMLOE (2020)

Entre los principales objetivos de la educación emocional destacan:

- Desarrollar competencias emocionales básicas, como la conciencia y regulación emocional.
- Prevenir conductas de riesgo, como el acoso escolar, la violencia o el consumo de sustancias.
- Favorecer el bienestar personal y social, mejorando el clima del aula y la convivencia.
- Potenciar la motivación y el rendimiento académico, mediante el desarrollo de la autonomía emocional y la gestión del estrés.

Estos objetivos están alineados con los principios de la LOMLOE (2020), que promueve una educación basada en la inclusión, la equidad, y el desarrollo de las competencias clave para la vida.

Importancia del desarrollo emocional desde etapas tempranas

Numerosos estudios demuestran que el crecimiento emocional debe comenzar desde la niñez, dado que es en las primeras fases cuando se establecen los cimientos de

la identidad, la autoestima y las capacidades sociales. De acuerdo con Denham et al. (2012), los niños que reciben educación emocional desde la infancia demuestran una mayor habilidad para solucionar conflictos, empatizar con los demás y manejar la frustración de manera adaptativa.

Además, la integración sistemática de la educación emocional en el plan de estudios escolar tiene un efecto beneficioso no solo en el comportamiento, sino también en el desempeño escolar, en particular en estudiantes con requerimientos particulares, como los de AACC (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2.2.3. Competencias emocionales básicas

Las habilidades emocionales representan el conjunto de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes requeridos para entender, manifestar y controlar de manera correcta los fenómenos emocionales. Rafael Bisquerra ha desarrollado extensamente este método, sugiriendo un modelo formado por cinco grandes bloques interconectados (Bisquerra, 2009; 2020):

1. Conciencia emocional

Es la habilidad para identificar y entender tanto las emociones propias como las ajenas. Significa reconocer lo que se experimenta y asignarle un nombre apropiado, lo que resulta esencial para una eficiente administración emocional.

2. Regulación emocional

Se refiere a la capacidad para gestionar las emociones de manera adecuada. Incorpora tácticas para canalizar la frustración, la ira o la ansiedad, y promover sentimientos positivos que impulsen el bienestar individual y social.

3. Autonomía emocional

Hace referencia a elementos como la autovaloración, la motivación personal, la responsabilidad emocional y el enfoque optimista hacia la vida. Promueve la adopción de decisiones autónomas y conscientes.

4. Competencia social

Se vincula con la habilidad para construir vínculos positivos, colaborar, solucionar disputas y comunicarse de forma asertiva. Es fundamental para la convivencia y la integración en diversos grupos sociales.

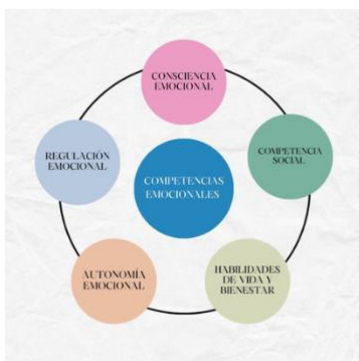
5. Habilidades de vida y bienestar

Incluyen habilidades para adoptar costumbres saludables, conservar el balance emocional en circunstancias difíciles y desarrollar una actitud resiliente frente a los retos de la vida diaria.

Este modelo no solo respalda programas de formación emocional en instituciones educativas, sino que también ha sido comprobado en entornos clínicos y sociales. El fomento de estas habilidades está estrechamente vinculado con el incremento del desempeño escolar, la adaptación a la escuela y la prevención de problemas de comportamiento (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012).

Figura 1

Las competencias emocionales según Rafael Bisquerra



Nota: Elaboración propia

2.3. Gestión emocional en alumnado con Altas Capacidades

2.3.1. Relación entre AACC y gestión emocional

La conexión entre las AACC y el mundo emocional es compleja y ha ganado cada vez más relevancia en la literatura de especialidad. A pesar de que tradicionalmente se ha centrado en el desempeño escolar, varios estudios coinciden en que este alumnado posee rasgos emocionales y sociales únicos que necesitan un enfoque particular.

Uno de los conceptos fundamentales es la sobredotación emocional, definida como una sensibilidad más intensa y profunda frente a estímulos tanto internos como externos. Frecuentemente, esto se expresa en forma de hipersensibilidad emocional, perfeccionismo, inquietud por la justicia y un elevado grado de empatía (Silverman, 2013).

La idea de asincronía es igual de significativa: se refiere a la diferencia entre el progreso cognitivo avanzado y la madurez emocional o social, lo que puede provocar frustración, disminución de la autoestima o aislamiento social (Sastre-Riba, 2016).

Además, el psicólogo Kazimierz Dabrowski propuso la teoría de la desintegración positiva, en la que caracteriza las sobreexcitabilidades como reacciones intensificadas del sistema nervioso en diversas áreas: emocional, sensorial, imaginativa, intelectual y psicomotoras. Estos excesos de interés son comunes en individuos con altas habilidades y pueden provocar problemas emocionales si no se entienden correctamente (Piechowski, 1997).

Por esta razón, es crucial que el ambiente educativo no solo reconozca estas particularidades, sino que proporcione tácticas de apoyo emocional que promuevan un desarrollo equilibrado del potencial intelectual y emocional

2.3.2. Necesidades emocionales específicas

El alumnado con AACC no solo sobresale por su capacidad cognitiva, sino que también puede tener una serie de necesidades emocionales particulares que, si no se gestionan correctamente, pueden impactar su bienestar y desempeño escolar.

Dificultades de adaptación social

Uno de los retos más habituales en este grupo de estudiantes es la adaptación a la sociedad. El desajuste entre su evolución cognitiva y la de sus iguales, sumado a intereses poco comunes para su edad, puede obstaculizar las interacciones con sus iguales y provocar sensaciones de aislamiento o falta de entendimiento (Silverman, 2013; Sastre-Riba, 2016). Esta situación puede provocar que el alumno disminuya sus habilidades para adaptarse al grupo, impactando su autovaloración y motivación.

Frustración, perfeccionismo y autoexigencia

Otra característica común es el perfeccionismo, que, a pesar de que en ciertas situaciones puede ser beneficioso, en exceso puede resultar en una baja tolerancia al error y una alta exigencia propia. Esto puede provocar ansiedad, frustración y miedo al fracaso, particularmente cuando no consiguen cumplir con los altos criterios que ellos mismos establecen (Neihart et al., 2016; Moon, 2011).

Además, su intensa sensibilidad emocional puede incrementar su propensión a vivir situaciones de conflicto, injusticia o desacuerdo entre sus expectativas y la realidad. Estas experiencias, si no se complementan correctamente, pueden derivar en conductas de retraimiento, falta de motivación o incluso un bajo rendimiento escolar, lo que frecuentemente conduce a una doble excepcionalidad mal reconocida (Silverman, 2013). Por lo tanto, es crucial que el ambiente educativo responda a estas necesidades a través de programas de educación emocional, tutorías a medida y asistencia psicológica,

que les asistan en el desarrollo de estrategias de autorregulación, resiliencia y aceptación del error en el proceso de aprendizaje.

Tabla 4

Estudios recientes sobre la gestión emocional en las altas capacidades

Autor/a y año	Objetivo del estudio/intervención	Tipo de intervención	Resultados principales
Risueño Muñoz, M. J. (2022)	Diseñar un programa para mejorar la regulación emocional en alumnado de primaria con altas capacidades.	Programa psicoeducativo de 23 sesiones con actividades grupales e individuales, incluyendo participación familiar.	Se espera que el alumnado adquiera herramientas para mejorar la regulación emocional.
Parra García, D. de la (2022)	Mejorar la regulación emocional en adolescentes de 16 a 19 años con altas capacidades.	Programa de intervención grupal en regulación emocional.	Se espera que los participantes mejoren su capacidad para identificar y gestionar emociones.
Sierra Serrano, B. (2023)	Desarrollar habilidades sociales y emocionales en alumnado de educación infantil con altas capacidades.	Programa de intervención de 18 sesiones con actividades dinámicas y participación familiar.	Se espera mejorar la inclusión y el desarrollo socioemocional del alumnado.
Marchena Rodríguez, I. M. (2022)	Fomentar habilidades socioemocionales en alumnado de secundaria con altas capacidades.	Intervención centrada en inteligencia emocional, empatía, asertividad y resolución de conflictos.	Se espera que el alumnado mejore su repertorio de conductas y habilidades sociales.
Zuazua Aranzasti, O. (2020)	Promover competencias emocionales en alumnado de secundaria con altas capacidades.	Programa de educación emocional enfocado en conciencia y regulación emocional, autonomía y bienestar.	Se espera mejorar la integración y el clima en el aula.
Jiménez García, M. (2022)	Trabajar el área emocional de alumnado con altas capacidades a través de la música.	Programa de intervención socioemocional en el aula utilizando actividades musicales.	Se observa una mejora en el estado socioemocional del alumnado.

Nota: Elaboración propia

3. MARCO NORMATIVO

La acción educativa orientada a los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) debe fundamentarse en la legislación en vigor, tanto a escala nacional como autonómica, para asegurar una respuesta apropiada a sus necesidades especiales de apoyo educativo, en términos emocionales y curriculares. A continuación, se describen las regulaciones más pertinentes que fundamentan y justifican esta propuesta.

3.1. Marco normativo Español

El marco normativo español respalda la necesidad de una educación integral que contemple no solo el desarrollo cognitivo del alumnado, sino también su bienestar emocional y social. La Constitución Española (1978), en su artículo 27.2, establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (España, 1978), lo que legitima intervenciones educativas que promuevan un desarrollo global del alumnado.

En esta misma línea, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, modificada por la LOMLOE (2020), reconoce expresamente en su artículo 71.2 el derecho del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales a recibir una atención educativa diferente a la ordinaria, garantizando así el máximo desarrollo de sus capacidades personales. Esta disposición respalda la necesidad de diseñar respuestas educativas ajustadas a las características de este alumnado, incluyendo la atención a sus necesidades emocionales. Por su parte, el Real Decreto 157/2022, que regula la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, incorpora entre sus principios la importancia de una adecuada educación emocional como parte del proceso formativo. Asimismo, en el Anexo II, se

contempla la Competencia personal, social y de aprender a aprender, que subraya el desarrollo emocional como eje transversal del currículo, alineándose con la finalidad de propuestas que integran la gestión emocional en la atención al alumnado con AACC.

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Valenciana

El marco legal de la Comunidad Valenciana que apoya la atención integral al estudiantado con AACC y su gestión emocional se compone de varias disposiciones fundamentales:

En primer lugar, el Decreto 39/1998, del 31 de marzo, define la organización de la educación para el cuidado de los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a aquellos con sobredotación intelectual. Este reglamento asegura una educación equilibrada que englobe todas las facetas del crecimiento del estudiante, incluyendo las emocionales y sociales. Luego, el Decreto 104/2018, del 27 de julio, establece la organización y lecciones básicas de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, incluyendo el fomento de una educación emocional apropiada como componente fundamental de la educación integral de los estudiantes. Resalta la habilidad personal, social y de aprender a aprender como un pilar fundamental en el plan de estudios.

La Orden 20/2019, del 30 de abril, dicta que los centros educativos deben establecer protocolos para la identificación precoz de necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo las derivadas de las altas capacidades intelectuales, subrayando la importancia de respuestas pedagógicas que traten tanto el desarrollo cognitivo como emocional de los estudiantes con AACC. La normativa de inclusión educativa en los establecimientos públicos de Educación Infantil y Primaria está establecida en el

Decreto 253/2019 del Consell. Este decreto establece que los centros tienen la obligación de desarrollar una Programación General Anual (PGA) que contenga un Plan de Actuación para la Mejora (PAM), enfocado en fomentar la participación, colaboración y atención individualizada, en un contexto de autonomía pedagógica y organizativa. Promueve la inclusión en la educación de los estudiantes, en particular de aquellos con AACC.

Finalmente, la Resolución del 15 de marzo de 2021, que define el Plan de Actuación para la Mejora (PAM) en los centros educativos, representa un mandato esencial que obliga a los centros a elaborar estrategias de inclusión y acciones de profundización y enriquecimiento ajustadas a las particularidades de los estudiantes, incluyendo la administración emocional requerida para su bienestar y crecimiento integral. Además, impone el deber de proporcionar respuestas educativas personalizadas para las necesidades específicas de los estudiantes con AACC.

En conjunto, estas regulaciones establecen un marco legal sólido que respalda y valida iniciativas educativas como la de este TFM, enfocadas en la gestión emocional de los estudiantes con AACC desde un enfoque inclusivo, personalizado y respetuoso.

Justificación normativa

Este programa se basa en el deber jurídico de proporcionar una respuesta educativa adaptada a las particularidades de los estudiantes con AACC, no solo desde una perspectiva académica, sino también emocional. La normativa nacional y autonómica subrayan la importancia de la atención individualizada, el principio de equidad y el crecimiento integral como fundamentos del sistema educativo. Así pues, la elaboración de una propuesta que fusiona el enriquecimiento curricular con la gestión emocional está totalmente protegida por la legislación en vigor.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Objetivos de la intervención

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo emocional, social y académico del alumnado con AACC mediante una propuesta didáctica de intervención que potencie su autoconocimiento, gestión emocional, habilidades sociales y bienestar en el entorno escolar.

Objetivos específicos:

1. Conocer y analizar las características emocionales y sociales del alumnado con altas capacidades intelectuales y detectar sus necesidades emocionales en el aula.
2. Realizar un seguimiento personalizado para identificar y analizar los problemas emocionales y sociales más frecuentes en estos estudiantes.
3. Implementar estrategias y actividades específicas de gestión emocional adaptadas al alumnado con AACC, que fomenten el reconocimiento, la regulación y la expresión adecuada de sus emociones durante el proceso educativo.
4. Potenciar las habilidades sociales, la empatía y la cooperación en el alumnado con altas capacidades intelectuales para favorecer relaciones interpersonales positivas en el entorno escolar.

4.2. Contextualización y destinatarios

La propuesta de intervención se propone para un centro educativo de nivel primario ubicado en una zona urbana de nivel socioeconómico medio. El centro dispone de un equipo de cerca de 20 profesores y da servicio a aproximadamente 300 estudiantes repartidos en las diferentes etapas de primaria. Tienen recursos tecnológicos como pizarras digitales en diversas aulas, una biblioteca escolar equipada y un aula específica de apoyo para la atención de la diversidad.

El entorno sociocultural de la institución es diverso, con familias mayoritariamente estables y con un nivel de educación medio y alto, lo que promueve la participación familiar en el proceso de formación. Sin embargo, el colegio tiene restricciones en términos de recursos a disposición para satisfacer de manera específica las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes con AACC, como podría ser la falta de tiempo individualizada o la falta de aulas específicas para llevar a cabo ciertas actividades. Estas carencias obstaculizan la puesta en marcha de intervenciones apropiadas que aseguren un apoyo emocional personalizado y un crecimiento integral de este estudiantado, a pesar de su reconocimiento oficial.

La propuesta está destinada a un conjunto de estudiantes diagnosticados con AACC, de 8 a 10 años, que presentan un perfil emocional y social característico. Estos estudiantes suelen mostrar una gran sensibilidad emocional, una alta exigencia personal y perfeccionismo, y, a veces, problemas para integrarse completamente en grupos de sus iguales debido a sus intereses y capacidades cognitivas avanzadas.

Además, la propuesta contempla como destinatarios indirectos a las familias, con el fin de fortalecer la colaboración en el apoyo emocional del alumnado con AACC.

4.3. Contenidos básicos

Las actividades de la propuesta de intervención se enfocarán en el desarrollo y potenciación de habilidades emocionales y sociales específicas para los estudiantes con AACC. Los contenidos fundamentales se estructuran en los bloques temáticos siguientes:

- Primero, se fomentará el autoconocimiento emocional, promoviendo la identificación y reconocimiento de las propias emociones, entendiendo su intensidad y su efecto en el bienestar, además de la reflexión sobre los estilos individuales de gestión emocional.

- En segundo lugar, se tratará la regulación y gestión de las emociones, enseñando métodos para gestionar emociones intensas y prevenir el exceso emocional, tácticas de autorregulación como la respiración consciente, la relajación y el razonamiento positivo, además de la gestión del estrés y la frustración relacionados con la exigencia y el perfeccionismo.
- Además, se potenciarán habilidades sociales y comunicativas, impulsando la empatía, la escucha atenta, la mejora de la interacción social, la solución de conflictos y el estímulo a la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Por otro lado, se abordará la motivación y el enfoque hacia el aprendizaje, contribuyendo a reconocer intereses y fortalezas individuales, definir objetivos realistas, y utilizar métodos para conservar la motivación en las actividades tanto académicas como extracurriculares.
- Finalmente, se fomentará el bienestar integral y el autocuidado, subrayando la relevancia del equilibrio emocional, social y académico, fomentando costumbres saludables, la autoestima y el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

4.4. Competencias

Las siguientes competencias clave se desarrollarán en las distintas sesiones de la propuesta de intervención, esenciales para el progreso emocional, social y académico de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (AACC):

1. Competencia emocional: Es la Habilidad para reconocer, entender y controlar las propias emociones, además de poder manifestar las emociones de forma correcta y gestionar el estrés y la frustración.
2. Competencia social y cívica: Son las Destrezas para interactuar de manera positiva con otros, que incluyen la empatía, la comunicación eficaz, la solución

pacífica de conflictos y el fomento de relaciones inclusivas y respetuosas en el ambiente educativo.

3. Competencia para aprender a aprender: Fomenta la motivación interna, la autoeficacia y la independencia en el aprendizaje, promoviendo la definición de objetivos personales y la gestión correcta de la desmotivación o el cansancio frente a actividades poco motivadoras.
4. Competencia en autonomía e iniciativa personal: Es la habilidad para tomar decisiones conscientes, gestionar la conducta y ajustarse a diversas circunstancias emocionales y sociales con capacidad de resistencia y creatividad.

Competencia en bienestar y autocuidado: Fomento de costumbres saludables y tácticas de autocuidado emocional que favorezcan el equilibrio global y una calidad de vida apropiada tanto dentro como fuera del contexto educativo.
5. Competencia Aprender Convivir: Habilidad para interactuar con los demás de manera respetuosa, empática y colaborativa, promoviendo la convivencia positiva, la solución pacífica de conflictos y la inclusión. En los estudiantes con AACC, esta habilidad es esencial para potenciar la integración social, evitar el aislamiento y promover el bienestar tanto colectivo como individual.

Estas competencias se tratarán de manera conjunta, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen una gestión emocional apropiada que promueva su bienestar global, su integración social y su desempeño escolar, aportando de esta manera a su crecimiento integral.

4.5. Metodología

Se utilizarán metodologías activas para llevar a cabo esta propuesta de intervención, ya que estos promueven un aprendizaje significativo, la implicación del

alumnado y el vínculo entre la teoría y lo práctica. La mayor ventaja de las metodologías activas es que ponen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la motivación interna, la autonomía y el crecimiento de habilidades sociales y emocionales fundamentales para su bienestar.

El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías activas elegidas y será utilizado, ya que posibilitará que los alumnos intercambien experiencias en el plano emocional, habilidades sociales y promuevan la empatía en un contexto de apoyo mutuo. La tutoría entre iguales también se implementará, en la cual los que tienen un dominio emocional más alto actuarán como modelos a seguir, lo que ayudará a construir aprendizajes sociales y fortalecer las relaciones interpersonales.

Asimismo, se llevarán a cabo sesiones individuales para abordar necesidades emocionales particulares, creando un entorno seguro de acompañamiento personal. Se incorporarán, además, estrategias lúdicas para que la gestión emocional se trate de forma dinámica y atractiva, fomentando así la participación. Finalmente, se introducirá el aprendizaje basado en proyectos, cuyo enfoque es que los alumnos utilicen sus habilidades emocionales en contextos reales o simulados, lo cual promueve la reflexión, la transferencia de conocimientos adquiridos y el compromiso con su propio desarrollo personal.

En conjunto, esta combinación de metodologías activas posibilitará un enfoque integral hacia las necesidades emocionales de los estudiantes con AACC, ajustando las estrategias al entorno y promoviendo un proceso educativo más transformador, participativo e inclusivo.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

La intervención sugerida se realizará en un aula polivalente del centro educativo, que permita un entorno adaptable y acogedor, apropiado para actividades de grupo e individual. El aula dispondrá de mobiliario que permita la organización en círculo o grupos reducidos, promoviendo la comunicación y el trabajo en equipo.

Respecto a los recursos humanos, será necesario tener el respaldo de un profesional en orientación educativa o psicopedagogía, que oriente y simplifique las sesiones, además del equipo docente que ayude en la identificación y derivación del estudiantado involucrado. Además, se valorará la colaboración voluntaria de los estudiantes de prácticas en las tutorías entre iguales.

Los materiales educativos abarcarán recursos impresos (como cuentos, guías, carteles), recursos digitales (como canciones, presentaciones) y materiales para actividades lúdicas y dinámicas en grupo, tales como juegos de mesa modificados, cartas de emociones y herramientas de gamificación. También se utilizarán herramientas para la evaluación, tales como encuestas estandarizadas y rúbricas de observación. Respecto a los recursos económicos, la propuesta demanda una inversión moderada enfocada en la compra o impresión de recursos didácticos y la potencial capacitación específica del personal involucrado. Se promoverá la utilización de recursos digitales sin costo y el reaprovechamiento de materiales ya existentes para maximizar los gastos.

4.7 Evaluación

La evaluación de la propuesta se concibe como un proceso constante y sistemático que facilita la valoración tanto del punto de inicio del alumnado, como la progresión y los resultados alcanzados después de la intervención. En este contexto, se

consideran tres fases fundamentales: evaluación inicial, evaluación formativa, y evaluación final.

Evaluación inicial: Se llevará a cabo al comienzo del programa con la finalidad de reconocer las particularidades emocionales, sociales y personales de los estudiantes con AACC, además de sus necesidades primordiales en este campo. Para lograrlo, se emplearán encuestas de evaluación emocional, entrevistas con estudiantes y familias, así como una primera observación sistemática en el aula. Además, se realizará una evaluación previa del estado emocional del alumnado mediante una prueba específica que se tratará de una escala tipo Likert, que permita conocer su punto de partida en relación con las competencias emocionales, habilidades sociales y nivel de bienestar subjetivo. Esta prueba diagnóstica servirá como línea base para comparar los avances a lo largo de la intervención (Anexo I).

Evaluación procesual: A lo largo de las sesiones, se realizará una evaluación constante mediante la observación directa, el análisis de la participación en las actividades y el seguimiento de los avances individuales y grupales. Se utilizarán rúbricas de observación (Anexo II) y registros anecdóticos, facilitando así la adaptación de la intervención a las respuestas de los estudiantes.

Evaluación final: Tras finalizar el programa, se llevará a cabo una valoración global de los conocimientos obtenidos, el progreso emocional logrado y el efecto de la intervención. Se repetirán las pruebas de autopercepción y bienestar emocional, a través de entrevistas estructuradas (Anexo I) y se emplearán rúbricas específicas (Anexos IV y V) para evaluar habilidades como la gestión emocional, la empatía o la solución de conflictos.

4.8. Temporalización

La propuesta de intervención planteada está planificada para llevarse a cabo durante cinco semanas, con una regularidad de dos sesiones semanales de aproximadamente de 60 minutos cada una, lo que totaliza diez sesiones. Este marco temporal posibilita tratar los temas emocionales de forma gradual, favoreciendo la interiorización de los aprendizajes y su implementación en el entorno educativo.

La intervención se organiza en tres etapas fundamentales:

Fase Inicial (Semana 1): Identificación y valoración de requerimientos. Se llevarán a cabo exposiciones, dinámicas grupales y recursos de diagnóstico (rúbricas, entrevistas, observaciones) para determinar el punto de inicio de cada estudiante.

Fase de desarrollo (Semanas 2 a 4): Desarrollo de las sesiones. En esta etapa se realizarán las sesiones enfocadas en el crecimiento emocional, la detección y control de las emociones, el fortalecimiento de las capacidades sociales y la solución de conflictos.

Fase de cierre (Semana 5): Valoración final y reflexión. En esta etapa se llevarán a cabo tareas de recopilación y valoración de los logros obtenidos, tanto a nivel personal como grupal, empleando herramientas establecidas con anterioridad (rúbricas, entrevistas, observación sistemática).

El siguiente diagrama de Gantt refleja la planificación temporal de la propuesta de intervención.

Figura 2

Diagrama de Gantt



Nota: Elaboración propia.

4.9. Sesiones de trabajo.

Tabla 5

Sesión 1 Conociendo nuestras emociones

Objetivo específico	Investigar y analizar las características emocionales y sociales del alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Favorecer en los niños la identificación de emociones básicas en sí mismos y en sus compañeros, así como el desarrollo de habilidades para expresarlas adecuadamente y respetarlas en los demás.
Contenidos	Emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado. Reconocimiento de emociones propias y ajenas. Importancia de respetar emociones y convivir bien en el aula.
Competencias	Competencia emocional. Competencia social y ciudadana.
Recursos	Tarjetas con caras de emociones. Espacio libre para juegos y dramatizaciones. Papel y colores para dibujar.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación directa de participación en juegos y dramatizaciones. Preguntas orales sobre cómo se sintieron y cómo respetaron emociones. Valoración del dibujo final.
Desarrollo	La sesión comienza con una breve introducción sobre las emociones, utilizando ejemplos de la vida cotidiana para que el alumnado las identifique fácilmente. Después se propone el juego “ <i>Cara de emoción</i> ”, en el que los niños representan con gestos y posturas las emociones de unas tarjetas mientras el resto del grupo intenta adivinarlas. A continuación, se realiza un juego de roles en parejas con situaciones habituales en el aula (ganar un juego, perder material, leer en público) para que expresen y reconozcan emociones como alegría, enfado o miedo, acompañados de una breve reflexión sobre cómo manejarlas. Seguidamente, cada alumno dibuja una emoción que haya sentido durante la semana y comparte su trabajo con un compañero, explicando en qué situación la experimentó. La sesión concluye con una puesta en común en gran grupo, en la que se refuerza la importancia de respetar y comprender tanto las emociones propias como las de los demás.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6*Sesión 2 Situaciones y soluciones*

Objetivo específico	Identificar las dificultades y riesgos emocionales más comunes que enfrenta el alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Reconocer y nombrar emociones negativas y situaciones difíciles que pueden vivir los compañeros con AACC."
Contenidos	Dificultades emocionales comunes: frustración, inseguridad. Situaciones de riesgo emocional en el aula. Cómo apoyar a un compañero en dificultades.
Competencias	Competencia emocional. Competencia para aprender a aprender.
Recursos	Tarjetas con situaciones cotidianas. Hojas para dibujar soluciones. Música suave para ambiente.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación en dinámicas de grupo. Preguntas orales para valorar comprensión. Análisis de dibujos con posibles soluciones.
Desarrollo	La sesión comienza con una explicación sencilla sobre las dificultades emocionales, mostrando ejemplos de emociones negativas y cómo estas pueden afectar en la vida diaria. Después se propone el juego "Situaciones y soluciones", donde los alumnos reciben tarjetas con situaciones difíciles y, en grupo, buscan maneras de afrontarlas o de apoyar a quien las vive. A continuación, cada niño realiza un dibujo que represente cómo podría ayudar a un compañero en un momento complicado. Finalmente, se comparte en gran grupo lo trabajado y se reflexiona sobre la importancia de respetar y apoyar a los demás.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7*Sesión 3 Respiración y relajación*

Objetivo específico	Desarrollar estrategias y herramientas de gestión emocional específicas para el alumnado con AACC.
----------------------------	--

Objetivo operativo	Aprender y practicar técnicas sencillas para reconocer y calmar las propias emociones en situaciones de alteración.
Contenidos	Técnicas de respiración y relajación. Identificación de señales físicas de emociones. Estrategias para manejar el enfado.
Competencias	Competencia emocional. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
Recursos	Vídeo corto ilustrativo sobre técnicas de respiración. Carteles con instrucciones paso a paso. Espacio tranquilo para practicar.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación durante la práctica de técnicas. Preguntas orales sobre cuándo usar las técnicas. Autoevaluación sencilla mediante dibujo o verbalización.
Desarrollo	La sesión comienza con una introducción al tema, invitando al alumnado a compartir situaciones en las que suelen sentirse enfadados o nerviosos. A continuación, se visualiza un breve vídeo sobre respiración y relajación, que servirá como base para realizar después una práctica guiada de estas técnicas. Seguidamente, se lleva a cabo un juego de señales para identificar las sensaciones físicas que acompañan a distintas emociones, favoreciendo su reconocimiento corporal. La sesión concluye con una autoevaluación en la que cada niño, mediante un dibujo o con palabras, expresa en qué momentos podría aplicar las técnicas aprendidas.

Nota: Elaboración propia

Tabla 8

Sesión 4 Las emociones en el aula

Objetivo específico	Identificar las dificultades y riesgos emocionales más comunes que enfrenta el alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Reconocer situaciones que pueden generar malestar o conflicto en el aula y aprender cómo evitarlas
Contenidos	Situaciones que pueden generar conflicto. Cómo prevenir y actuar ante estas situaciones. Rol del respeto y la empatía.
Competencias	Competencia social y ciudadana. Competencia emocional.

Recursos	Relatos breves con situaciones conflictivas. Tarjetas de roles para dramatizaciones. Carteles con normas básicas de convivencia.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación durante dramatizaciones. Preguntas orales y reflexión grupal. Registro de participación y comprensión.
Desarrollo	La sesión comienza con la lectura de relatos que plantean diferentes situaciones de conflicto. Después, en pequeños grupos, los alumnos dramatizan cómo actuar en cada caso, explorando distintas formas de resolverlos. Seguidamente, se abre un debate guiado para reflexionar sobre el respeto, la empatía y la prevención de conflictos en la vida diaria. La sesión finaliza con la elaboración colectiva de un conjunto de normas de convivencia para el aula, acordadas entre todos.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 5 Te ayudo

Objetivo específico	Desarrollar estrategias y herramientas de gestión emocional específicas para el alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Aprender a apoyar emocionalmente a los compañeros mediante actitudes y comportamientos adecuados.
Contenidos	Empatía y escucha activa. Formas de apoyar a un compañero en dificultad. Comunicación positiva y resolución de conflictos.
Competencias	Competencia social y ciudadana. Competencia emocional.
Recursos	Juego de roles con situaciones de apoyo. Tarjetas con frases de apoyo y ánimo. Pizarra para anotar ideas.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación en dinámica de juego de roles. Preguntas orales sobre estrategias aprendidas. Autoevaluación verbal.
Desarrollo	La sesión comienza con una breve explicación sobre la empatía y el apoyo, acompañada de ejemplos sencillos que permitan al alumnado comprender su

importancia. A continuación, se propone un juego de roles en parejas donde practican distintas formas de ayudar en situaciones cotidianas. Después se realiza una puesta en común en la que cada pareja comparte lo aprendido, fomentando la reflexión grupal. La sesión concluye con la elaboración colectiva en la pizarra de un listado de frases y actitudes positivas que refuercen la idea de apoyar y comprender a los demás.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 6 La relajación

Objetivo específico	Desarrollar estrategias y herramientas de gestión emocional específicas para el alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Practicar técnicas básicas para reducir el estrés en situaciones cotidianas.
Contenidos	Qué es el estrés. Técnicas básicas: respiración, visualización, relajación muscular. Práctica guiada.
Competencias	Competencia emocional. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
Recursos	Audio guiado para relajación. Espacio tranquilo para la práctica. Carteles con instrucciones.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación de participación en prácticas. Autoevaluación verbal sobre sensaciones antes y después. Preguntas orales.
Desarrollo	La sesión comienza con una explicación sencilla sobre el estrés, utilizando ejemplos cercanos a la experiencia del alumnado. A continuación, se realiza una práctica guiada de respiración y relajación muscular para aprender a manejar las tensiones físicas. Seguidamente, los niños llevan a cabo un ejercicio de visualización guiada, imaginando situaciones que les ayuden a sentirse tranquilos. La sesión concluye con una reflexión y expresión oral sobre la experiencia, compartiendo sensaciones y aprendizajes obtenidos.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 11*Sesión 7 La charla*

Objetivo específico	Proponer recomendaciones y buenas prácticas dirigidas al profesorado y centros educativos.
Objetivo operativo	Identificar comportamientos y actitudes que favorezcan un buen clima escolar y el apoyo al alumnado con AACC
Contenidos	Buenas prácticas en el aula. Respeto, inclusión y apoyo mutuo. Rol del alumnado y profesorado en la convivencia.
Competencias	Competencia social y ciudadana. Competencia para aprender a aprender.
Recursos	Carteles con normas de convivencia. Role plays. Historias cortas de inclusión y respeto.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación en role plays. Preguntas orales. Reflexión grupal.
Desarrollo	La sesión comienza con la lectura de una historia corta sobre inclusión, que sirve como introducción al tema. A continuación, los alumnos realizan role plays en grupos para practicar actitudes positivas y de respeto hacia los demás. Seguidamente, se lleva a cabo un debate guiado sobre los valores trabajados y, de manera colectiva, se elabora un cartel con normas y recomendaciones para favorecer la inclusión en el aula. La sesión concluye con un resumen de lo aprendido y un compromiso grupal de aplicación de estas actitudes.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 12*Sesión 8 Aprendiendo a resolver*

Objetivo específico	Desarrollar estrategias y herramientas de gestión emocional específicas para el alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Aprender técnicas básicas para resolver conflictos con calma y respeto

Contenidos	Tipos comunes de conflicto. Estrategias para resolver conflictos pacíficamente. Comunicación asertiva.
Competencias	Competencia social y ciudadana. Competencia emocional.
Recursos	Dinámicas grupales. Carteles con pasos para resolver conflictos. Fichas con ejemplos de conflictos.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Observación en dinámicas. Preguntas orales. Autoevaluación grupal.
Desarrollo	La sesión comienza con una introducción al tema mediante ejemplos cotidianos que permitan al alumnado reconocer situaciones conflictivas. A continuación, se realiza una dinámica grupal para identificar los distintos tipos de conflictos que pueden surgir en el aula y en la vida diaria. Seguidamente, se explican y practican los pasos para una resolución pacífica de conflictos, aplicándolos a situaciones concretas. La sesión concluye con una reflexión final y la elaboración de compromisos individuales sobre cómo actuar ante futuros conflictos.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 13

Sesión 9 Me quiero

Objetivo específico	Investigar y analizar las características emocionales y sociales del alumnado con AACC.
Objetivo operativo	Identificar cualidades positivas y reconocer el propio valor personal.
Contenidos	Autoestima y autoconcepto. Identificación de cualidades positivas. Estrategias para fortalecer la autoestima.
Competencias	Competencia emocional. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
Recursos	Fichas de autoevaluación. Papel y colores. Música motivadora.
Duración	60 minutos.

Evaluación	Autoevaluación mediante fichas. Observación de participación. Preguntas orales.
Desarrollo	La sesión comienza con una explicación sencilla sobre la autoestima, utilizando ejemplos cercanos a la experiencia del alumnado. A continuación, los niños realizan una actividad individual para identificar sus cualidades y fortalezas personales. Seguidamente, se elabora en grupo un “Árbol de fortalezas”, donde cada alumno aporta sus cualidades y se visualizan de forma colectiva. La sesión concluye con una reflexión y puesta en común de lo aprendido, reforzando la valoración positiva de uno mismo y de los demás.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 14

Sesión 10 Evaluamos y reflexionamos

Objetivo específico	Reflexionar sobre lo aprendido y compartir ideas para mejorar el aula.
Objetivo operativo	Expresar los aprendizajes y proponer ideas para mejorar el apoyo emocional en el aula.
Contenidos	Reflexión sobre emociones y convivencia. Identificación de aprendizajes. Propuestas para el aula.
Competencias	Competencia social y ciudadana. Competencia emocional.
Recursos	Cuestionarios. Papel y lápices. Carteles para recogida de ideas.
Duración	60 minutos.
Evaluación	Cuestionarios orales y escritos. Observación de participación. Reflexión grupal.
Desarrollo	La sesión comienza con una dinámica de bienvenida y un repaso de los temas trabajados en sesiones anteriores. A continuación, se realiza un cuestionario para que los alumnos evalúen lo aprendido y reflexionen sobre su progreso. Seguidamente, los niños trabajan en grupo para elaborar propuestas de mejora para el aula, fomentando la participación y la responsabilidad colectiva. La sesión concluye con una puesta en común de las propuestas y un cierre reflexivo de la sesión.

Nota: Elaboración propia.

4.10. Fundamentación de la innovación.

El presente TFM se basa en la necesidad de proporcionar una respuesta educativa más justa, consciente emocionalmente e inclusiva para los estudiantes con AACC. Aunque hay propuestas enfocadas en el enriquecimiento curricular para este alumnado, aún son escasas las acciones que traten de forma sistemática y organizada el crecimiento emocional y social como pilar fundamental del proceso de educación. Esta propuesta incorpora tanto la dimensión cognitiva como la emocional en un solo programa, fomentando un enfoque integral que satisface las necesidades de los estudiantes con AACC.

La intervención se destaca por incluir la gestión emocional y afectiva en el entorno educativo como un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando y tratando los problemas emocionales particulares que estos estudiantes pueden sufrir, como la escasa tolerancia a la frustración o la sensación de incompreensión. Su estructura se ajusta al desarrollo evolutivo de los estudiantes de entre 8 y 10 años, y se fundamenta en técnicas activas, participativas y vivenciales que facilitan el tratamiento de las emociones desde el día a día a través de relatos, actividades grupales, debates dirigidos, juegos colaborativos y recursos de fácil acceso. Este enfoque permite su implementación en diversos entornos educativos, sin la necesidad de una inversión considerable en recursos materiales o infraestructura, lo que fortalece su naturaleza innovadora.

Uno de los elementos más destacados de esta propuesta es el rol activo que desempeña el estudiantado, dado que se le brinda un espacio para reflexionar sobre sus propias emociones, manifestar sus necesidades y sugerir mejoras para el ambiente educativo, potenciando de esta manera su autoconfianza, su sensación de pertenencia al

grupo y su habilidad para gestionar sus emociones. Esta implicación activa facilita el progreso hacia un modelo educativo más democrático y personalizado, donde se valora la diversidad como un recurso valioso.

Además, la intervención se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente con los Objetivos 3 y 4 que promueven el bienestar emocional y psicológico de los niños; y las niñas; el ODS 4 que asegura una educación inclusiva, justa y de alta calidad que respeta la diversidad; el ODS 10 que ayuda a disminuir las desigualdades dentro del sistema educativo; y el ODS 16 que impulsa una cultura de paz

En conclusión, este planteamiento representa una innovación en el sector educativo ya que satisface de manera holística y sensible las demandas de los estudiantes con AACC, enfocándose no solo en su desempeño escolar, sino también en su crecimiento emocional, afectivo y social, y proporcionando a su vez herramientas útiles, significativas y sostenibles para la intervención en entornos escolares reales.

5. CONCLUSIONES

El presente TFM ha permitido abordar de manera integral la importancia de la gestión emocional en el alumnado con AACC, evidenciando que su bienestar emocional, social y académico es fundamental para un aprendizaje significativo y equilibrado. A lo largo del trabajo se ha demostrado que, aunque estos estudiantes presentan un alto potencial intelectual, pueden enfrentarse a desafíos emocionales y sociales específicos que requieren atención y estrategias adaptadas en el aula.

El análisis teórico ha mostrado la relevancia de identificar las características emocionales del alumnado con AACC, así como las dificultades y riesgos más frecuentes, y ha permitido fundamentar la intervención en evidencia científica y normativa educativa vigente, especialmente en el contexto de la Comunidad Valenciana. La propuesta práctica, basada en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, los juegos de roles y el aprendizaje basado en proyectos, ha demostrado que es posible fomentar competencias socioemocionales, autoconocimiento, autorregulación, habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos de manera efectiva.

Todos los objetivos del TFM se han alcanzado: se ha identificado y analizado el perfil emocional y social del alumnado, se han desarrollado estrategias adaptadas de gestión emocional, se ha promovido la implicación del alumnado en la mejora del clima escolar y se han generado recomendaciones para el profesorado y los centros educativos. Los resultados más significativos muestran que la combinación de actividades grupales e individuales permite atender las necesidades emocionales de manera integral y fortalece la autoestima, la empatía y la cooperación, contribuyendo a un entorno escolar positivo e inclusivo.

Desde un punto de vista teórico y práctico, el trabajo demuestra que intervenir de manera estructurada y sistemática en la educación socioemocional del alumnado con AACC contribuye directamente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS 4 (educación de calidad) y ODS 10 (reducción de desigualdades). Asimismo, resalta la necesidad de que los docentes cuenten con formación y recursos adecuados para implementar estas estrategias de manera efectiva, consolidando un modelo educativo inclusivo, afectivo y transformador.

En conclusión, este TFM evidencia que la gestión emocional es un elemento clave para el desarrollo integral del alumnado con AACC y que las intervenciones planificadas y fundamentadas permiten mejorar su bienestar, sus relaciones interpersonales y su rendimiento académico, ofreciendo un modelo replicable y adaptable a distintos contextos educativos.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

6.1. Limitaciones

A pesar de la relevancia y el alcance de la propuesta, esta presenta algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, no se ha considerado de manera directa la participación de las familias, lo que podría limitar la generalización de los aprendizajes emocionales al ámbito doméstico. En segundo lugar, la propuesta está diseñada para un rango de edades concreto, por lo que su aplicación en otros grupos de edad requeriría adaptaciones específicas. Por último, aunque la propuesta está estructurada y planificada, aún no se ha puesto en práctica, por lo que no se cuenta con evidencia empírica directa sobre su efectividad ni sobre la adaptación de las actividades a diferentes contextos educativos. Además, los educadores podrían requerir formación específica en gestión emocional y metodologías activas para implementar la intervención de manera óptima. La eficacia del programa depende en gran medida de la capacidad de los docentes para manejar dinámicas emocionales dentro del aula, y no todos poseen formación en inteligencia emocional, educación socioafectiva o estrategias metodológicas innovadoras. Trabajar con alumnado con AACC implica atender tanto sus características cognitivas como sus necesidades emocionales y sociales, y sin las herramientas adecuadas el profesorado puede tener dificultades para identificar y abordar situaciones de ansiedad, frustración o desmotivación. Asimismo, la falta de formación puede generar una implementación heterogénea del programa, afectando a la coherencia de los resultados y limitando la posibilidad de obtener evidencias sólidas sobre su efectividad.

6.2. Futuras líneas de intervención

La propuesta se centra en la dimensión emocional del alumnado con altas capacidades, integrando autorregulación, empatía, habilidades sociales y resolución de conflictos. Su relevancia práctica radica en promover la inclusión, el bienestar y el desarrollo integral, pudiendo adaptarse a distintos contextos, rangos de edad y con la participación de las familias, así como evaluarse empíricamente.

Entre las principales proyecciones destacan la ampliación a otros rangos de edad, especialmente en secundaria, y la implicación activa de las familias como agentes clave en el acompañamiento emocional. Asimismo, resulta necesario realizar una evaluación empírica que permita medir el impacto real de la propuesta y ajustarla según los resultados. Finalmente, conviene explorar su adaptación a diferentes contextos socioculturales y enriquecerla con recursos complementarios que favorezcan la gestión emocional y la inclusión.

Estudios recientes respaldan la importancia de estas intervenciones. Por ejemplo, un trabajo fin de grado de 2024 destaca la necesidad de intervenir en el desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades en la etapa de Educación Infantil, proponiendo actividades que fomenten la empatía y la resolución de conflictos.

Además, una propuesta de intervención socioemocional publicada en 2023 resalta la relevancia de programas que aborden las necesidades emocionales de los estudiantes con altas capacidades, promoviendo su bienestar y desarrollo integral.

En definitiva, las futuras líneas de intervención muestran que la propuesta es flexible y adaptable, con potencial para extenderse a diferentes edades, contextos y entornos familiares. Su implementación y evaluación permitirán consolidar estrategias efectivas de gestión emocional en alumnado con altas capacidades, fortaleciendo su bienestar, inclusión y desarrollo integral.

7. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee De Brouwer.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2012). *Las competencias emocionales*. Revista Castelló, A. y Batlle, C. (1988). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”.
- Canva, (versión 3.0) [Aplicación web]. Canva Inc.
https://www.canva.com/es_es/login/
- Centro Renzulli. (s. f.). *El modelo de los tres anillos*. Centro Renzulli España.
Recuperado el 12 de abril de 2025, de <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). (2019). *Modelos explicativos de las altas capacidades*. Consejería de Educación. Recuperado de https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/pub_contenido_03_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html
- Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, por el que se regula la inclusión educativa del sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 8701, de 3 de diciembre de 2019.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2012(133), 73–83. <https://doi.org/10.1002/cd.20002>
- España. (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (334), 97–116.19
- FAÍSCA, *Revista de Altas Capacidades*, 6, pp. 26-66
- García Tarrero, Á. M. (2023). *Altas capacidades y desarrollo socioemocional en la etapa de educación infantil: Una propuesta para intervenir en las aulas* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/76414/TFG-B.%202338.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, P., y García, M. (2021). *La gestión emocional en estudiantes con altas capacidades*. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 45–58.
- Guillén, M. (2022). *Competencias emocionales en el alumnado con altas capacidades: una revisión de la literatura reciente*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57159>
- Jiménez García, M. (2024). Altas capacidades y música. propuesta de intervención socioemocional en el aula. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 6, 177–192.
- <https://revistas.usal.es/uno/index.php/pmrt/article/view/31894>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Madrid Castellón, F. J. (2023). *Plan socioemocional para el alumnado con altas capacidades* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Alcalá. Recuperado de https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/58311/TFM_Madrid_Castellon_Francisco_Javier_2023.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Marchena Rodríguez, I. M. (2022). *Programa de intervención para la mejora de las habilidades socioemocionales en alumnado con altas capacidades intelectuales* [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/5715920>
- Moon, S. M. (2011). The Paradox of Giftedness: A Synthesis of Social and Emotional Research. In S. Pfeiffer (Ed.), *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice* (pp. 379–396). Routledge.
- Neihart, M. et al. (2016). *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (2ª ed.). Prufrock Press.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., y Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Parra García, D. de la. (2022). *Programa de intervención para mejorar la regulación emocional en adolescentes con altas capacidades intelectuales* [Trabajo fin de grado, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/51447>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, (368), 61–87. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2433bf78-9aa0-4374-b552-490bdfd4e3db/el-modelo-tripartito-sobre-la-alta-pdf.pdf>
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. *Advanced Development*, 8, 1–29.
- Psicología y Mente. (s. f.). *Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg*.

Recuperado el 12 de abril de 2025, de

<https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-triarquica-inteligencia-sternberg>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184. Recuperado de :

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00317217110920082121>

Resolución de 15 de marzo de 2021, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan de actuación para la mejora (PAM). Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 9037, de 24 de marzo de 2021.

Risueño Muñoz, M. J. (2022). *Intervención psicoeducativa en alumnado con altas capacidades intelectuales para la mejora de la regulación emocional* [Trabajo fin de máster, Universidad Europea].

<https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/3932>

Rodríguez, A. (2022, septiembre 23). *Las competencias emocionales según Daniel Goleman*. La Mente es Maravillosa. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/las-competencias-emocionales-segun-daniel-goleman/>

Sastre-Riba, S. (2016). Desarrollo cognitivo y emocional en niños con altas capacidades: Un modelo desde la psicología del desarrollo. *Anales de Psicología*, 32(1), 41–50.

Sierra Serrano, B. (2023). *Programa de intervención emocional en alumnado de infantil*

con altas capacidades intelectuales [Trabajo fin de máster, Universidad Europea]. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/6508>

Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

Universidad Europea. (2025). Modulo 4, unidad 1. Atención a las altas capacidades intelectuales: qué son y qué suponen. *Máster universitario en educación especial online*. https://campus.europaeducationgroup.es/courses/70437/files/18013087?module_item_id=1684073

Vaello, M. (2023). *Necesidades emocionales en el alumnado con altas capacidades intelectuales: Una propuesta de intervención*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/100834>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

8. ANEXOS

8.1. Anexo I. Test emociones

Indicador	Sí, casi siempre	A veces	No, casi nunca
Me doy cuenta de cómo me siento.			
Puedo decir si estoy triste, contento, enfadado o con miedo.			
Cuando estoy muy enfadado, sé qué hacer para calmarme.			
Si algo no me sale bien, intento no ponerme muy triste o nervioso.			
Me gusta hablar con otros niños o niñas.			
Si veo a alguien triste, intento ayudar.			
Me siento bien siendo como soy.			
A veces me siento solo o que nadie me entiende.			
En el cole, normalmente estoy contento.			
Me siento comprendido por mis profes.			
<i>Nota:</i> Elaboración propia			

8.2. Anexo II. Rubrica de la observación para evaluar la participación emocional

Indicador	Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)
Muestra interés en las actividades			
Expresa emociones de forma adecuada			
Respeto las emociones de los demás			
Participa activamente en dinámicas grupales			
Solicita ayuda cuando la necesita			

Nota: Elaboración propia.

8.3. Anexo III. Entrevista final al alumnado

Objetivo: Valorar la percepción del alumnado sobre su desarrollo emocional tras la intervención.

Instrucciones: Marca con una X la opción que mejor refleje cómo te has sentido respecto a cada afirmación.

Escala de valoración:

1 = Nada | 2 = Poco | 3 = Algo | 4 = Bastante | 5 = Mucho

Indicador	1	2	3	4	5
Me he sentido bien durante las actividades.					
He aprendido cosas nuevas sobre mis emociones.					
Ahora sé gestionar mejor lo que siento.					
Me siento más comprendido/a por mis compañeros y compañeras.					
He disfrutado con las actividades que hemos hecho.					
Me siento más seguro/a para hablar de cómo me siento.					
Me ha servido lo que hemos trabajado para sentirme mejor en clase o en casa.					

Nota: Elaboración propia

8.4. Anexo IV. Rúbrica de evaluación competencias emocionales

Competencia	Nivel inicial	En desarrollo	Consolidada
Identificación de emociones propias			
Regulación emocional			
Empatía hacia los demás			
Asertividad y comunicación emocional			
Resolución de conflictos interpersonales			
<i>Nota:</i> Elaboración propia.			

8.5. Anexo V. Guía de observación sistemática

Ámbitos a observar:

- Participación espontánea.
- Expresión emocional verbal y no verbal.
- Comportamientos de evitación o retraimiento.
- Interacción con compañeros/as.
- Reacción ante situaciones frustrantes o de conflicto.

Frecuencia: se aplicará una vez por semana, anotando situaciones destacadas.