



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

GRADO EN PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO 2025/2026

CONVOCATORIA ORDINARIA

Modalidad: Propuesta de intervención

Título: “AACCiona”: Propuesta de intervención socioemocional en niños con altas capacidades intelectuales basada en el Modelo de Covitalidad.

Autora: Espinosa Mora, Alicia

Tutor: Mateu Martínez, Ornela

COIR: TFG.GPS.OMM.AEM.251002

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Abstract.....	4
3. Introducción.....	5
3.1 Conceptualización del término altas capacidades.....	5
3.2 Factores de riesgo y de protección del alumnado con AACC.....	6
Tabla 1. Factores intrínsecos que actúan en el desarrollo de la excelencia en AACC.	6
Tabla 2. Factores extrínsecos que actúan en el desarrollo de la excelencia en AACC..	7
3.3 Estudios que evidencian las diferencias socioemocionales en AACC y sus iguales....	8
3.4 Modelo de competencias socioemocionales.....	8
3.5 Programas de intervención en alumnos con AACC.....	9
3.6 Objetivos de desarrollo sostenible.....	10
3.7 Objetivos.....	10
4. Metodología.....	11
4.1 Participantes.....	11
4.2 Instrumentos.....	11
4.3 Evaluación.....	12
4.4 Procedimiento.....	13
4.5 Descripción de las sesiones.....	14
5. Discusión.....	20
6. Bibliografía.....	24
7. Anexos.....	29
Anexo I. Tabla programas de intervención.....	29
Tabla 3. Programas de intervención en AACC.....	29
Anexo II. Tabla criterios de inclusión y exclusión en el programa.....	30
Tabla 4. Criterios de inclusión y exclusión en el programa.....	30
Anexo III. Cuestionario de indicadores del ámbito adaptativo UEO.....	31
Anexo IV. Cuestionario de indicadores del ámbito adaptativo, adaptado a familias.....	37
Anexo V. Cartel Informativo.....	42
Anexo VI. Consentimiento informado.....	43
Anexo VII. Resumen sesiones.....	44

Tabla 5. Desarrollo de las sesiones.....	44
Anexo VIII. Presentación PowerPoint inicial.....	46
Anexo IX. Ruleta de las emociones.....	50
Anexo X. Tarjetas situaciones emocionales.....	51
Anexo XI. Termómetro de la regulación emocional.....	52
Anexo XII. ¿Qué hago cuando me siento así?.....	53
Anexo XIII. Técnica STOP.....	53
Anexo XIV. Vídeo Mochila Invisible.....	54
Anexo XV. Plantilla La mochila invisible.....	54
Anexo XVI. Situaciones y roles desde distintos puntos de vista.....	54
Tabla 6. Diferentes puntos de vista.....	54
Anexo XVII. Estrella autoconcepto.....	55
Anexo XVIII. Juego de mesa del autoconcepto.....	56
Anexo XIX. ¿Por qué lo conseguí?.....	56
Anexo XX. Infografía autoeficacia.....	57
Anexo XXI. PowerPoint Persistencia.....	58
Anexo XXII. Preguntas: ¿Quién conoce más a quién?.....	62
Tabla 7. ¿Quién conoce más a quién?.....	62
Anexo XXIII. Tarjetas situaciones familiares.....	62
Anexo XXIV. Profesor por un día.....	63
Anexo XXV. Diploma participación.....	63

1. Resumen

Las altas capacidades intelectuales se suelen asociar con el rendimiento académico y el ámbito cognitivo, lo que puede llevar a pensar que este alumnado no presenta dificultades ni necesita apoyo educativo específico. Sin embargo, varios estudios señalan dificultades relacionadas con el ámbito social y emocional, aspectos que pueden influir en su bienestar y adaptación. Por ello, el objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención basada en el Modelo de Covitalidad, dirigida a niños de entre 9 y 12 años con altas capacidades intelectuales y dificultades en las habilidades socioemocionales. El programa incluye diez sesiones semanales en las que se trabajan tres constructos del modelo: competencia emocional, creencia en uno mismo y creencia en los demás. A través de actividades dinámicas, grupales y adaptadas al perfil del alumnado, se busca favorecer la regulación emocional, el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento, la autoeficacia, la persistencia y el apoyo familiar, escolar y entre iguales. Además, se propone una evaluación mediante instrumentos como el SEHS, el SENA y el cuestionario de indicadores de la UEO. Esta intervención busca ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades, favoreciendo su desarrollo integral y bienestar socioemocional.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, desarrollo socioemocional, Covitalidad, apoyo familiar, regulación emocional, autoconcepto.

2. Abstract

Giftedness is often associated with academic performance and the cognitive domain, which may lead to the assumption that these gifted students do not experience difficulties or do not require specific educational support. However, several studies point out challenges related to the social and emotional domains for these children, aspects that can influence their well-being and adaptation to society. Thus, the aim of this project is to design an intervention programme based on the Covitality Model, for gifted children aged between 9 and 12 and with difficulties in social-emotional skills. The proposed programme comprises ten weekly sessions focused on three constructs of the model: emotional competence, self-belief and belief in others. Through dynamic, group-based activities adapted to the students' profile, the aim is to encourage emotional regulation, self-control, empathy, self-awareness, self-efficacy, perseverance, and family, school and peer support. Furthermore, an evaluation using tools such as the SEHS, SENA and UEO indicators questionnaire is proposed. This initiative aims to provide an adjusted response to the social-emotional needs of gifted students, encouraging their holistic development and social-emotional well-being.

Keywords: Giftedness, social-emotional development, Covitality, family support, emotional regulation, self-concept.



3. Introducción

En el curso 2023-2024 se contabilizaron 58.540 alumnos con un diagnóstico en altas capacidades, representando únicamente el 0.82% de la población española matriculada en enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Según el análisis de Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez (2014), estos datos no reflejan la realidad, ya que más del 90% de alumnos que deberían estar identificados estadísticamente no lo están, lo que repercute directamente en la atención educativa que reciben. Siguiendo el mismo análisis, una de las causas es la gran diversidad de definiciones para el término “altas capacidades”.

3.1 Conceptualización del término altas capacidades

La definición de este concepto sigue en debate debido a que ha evolucionado desde que se contaba únicamente con el coeficiente intelectual (CI), hasta las teorías más actuales que incluyen diferentes tipos de inteligencia y factores de la personalidad, sociales y culturales (Pérez Tejera et al., 2017). Según Rodríguez-Rodríguez (2024), las AACC hacen referencia a perfiles cognitivos superiores al promedio en determinadas áreas de conocimiento, destacando en creatividad, razonamiento lógico, además de un aprendizaje más profundo en áreas de su interés. Una de las teorías que fundamentan muchas de las definiciones actuales es la teoría de los tres anillos de Joseph Renzulli (1977), que define la superdotación como la agrupación e interacción entre tres variables: la capacidad intelectual elevada, la alta dedicación a la tarea y altos niveles en creatividad (Andrés Cabrera, 2017).

El sistema educativo español reconoce que los estudiantes con AACC requieren de atención especializada, incluyéndose en la categoría de necesidades específicas de apoyo educativo (Monleón et al., 2025). En relación con esto, la LOMLOE (2020) mantiene las mismas ideas que en la LOE (2006):

«Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades» (LOE, 2006, art. 76).

Para adoptar las medidas necesarias, en la Comunidad Valenciana existen las Unidades Especializadas de Orientación Educativa (UEO), creadas mediante la Orden 23/2021 (Generalitat Valenciana, 2021). Son recursos externos de apoyo técnico a los departamentos de orientación educativa. La UEO de AACC tiene como objetivo asesorar, cooperar y apoyar

a los equipos de orientación cuando el caso requiere conocimientos específicos (Galiana et al., 2022).

Existe la falsa creencia de que este alumnado no presenta dificultades por su gran capacidad intelectual. Sin embargo, sus dificultades pueden ir más allá de lo intelectual, y, a largo plazo, afectar a otras áreas. En este sentido, De la Torre y Montaña (2021) señalan la importancia de trabajar los aspectos emocionales y las habilidades sociales para favorecer una respuesta educativa inclusiva. Por ello, es necesario dar una respuesta a sus necesidades específicas desde una perspectiva más amplia que permita favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades (Sierra Serrano, 2023).

3.2 Factores de riesgo y de protección del alumnado con AACC

Este alumnado se considera un grupo heterogéneo que presenta diferentes características, y estas pueden actuar tanto como factores de protección como de riesgo en el desarrollo de su potencial (Rodríguez-Rodríguez, 2024).

Tabla 1. Factores intrínsecos que actúan en el desarrollo de la excelencia en AACC.

Categoría	Descripción	Factores
Factores de protección internos	Características que proceden del propio individuo y que favorecen el desarrollo positivo de los alumnos con AACC.	-Motivación interna. -Compromiso en la tarea. -Perseverancia. -Resiliencia. -Autorregulación. -Autodisciplina. -Perfeccionismo adaptativo. -Interés genuino. -Retroalimentación constructiva. -Autonomía intelectual. -Autoconcepto positivo. -Apertura a la experiencia. -Pensamiento creativo. -Inteligencia emocional. -Gestión eficaz del tiempo.
Factores de riesgo internos	Características que proceden del propio individuo y que obstaculizan el desarrollo positivo de los alumnos con AACC.	-Perfeccionismo desadaptativo. -Fatiga y burnout. -Autocrítica excesiva. -Desorganización. -Mala gestión del tiempo. -Dificultades en la regulación emocional. -Dificultades en la adaptación social.

Nota: Elaboración propia basada en el estudio de Rodríguez-Rodríguez (2024).

Entre los factores internos, destaca una alta motivación, definida como una tendencia a entrenar las propias capacidades y explorar buscando la novedad (Ryan & Deci, 2000). Este alumnado suele mostrar autonomía intelectual, ya que tiende a escoger actividades que supongan un reto intelectual. Asimismo, la autoeficacia y la perseverancia actúan como facilitadores, favoreciendo que el niño se implique en tareas complejas, incluso ante las altas expectativas que se tienen hacia ellos (Rodríguez-Rodríguez, 2024).

No obstante, cuando la autonomía se combina con el perfeccionismo es cuando actúa de manera desadaptativa, provocando tener unas expectativas demasiado altas y una percepción de los propios resultados como insatisfactorios (Sastre-Riba, 2012).

Tabla 2. Factores extrínsecos que actúan en el desarrollo de la excelencia en AACC.

Categoría	Descripción	Factores
Factores de protección externos	Características del entorno que favorecen el desarrollo positivo de los alumnos con AACC.	-Ambiente familiar positivo. -Ambiente escolar positivo. -Políticas educativas. -Oportunidades socioeconómicas. -Contexto sociocultural favorable. -Adultos como modelo a seguir. -Interacción con personas con intereses similares. -Competitividad sana. -Acceso a recursos. -Azar.
Factores de riesgo externos	Características del entorno que obstaculizan el desarrollo positivo de los alumnos con AACC.	-Identificación inadecuada. -Identificación tardía. -Prejuicios. -Escasez de programas especializados. -Falta de apoyo social. -Entorno familiar y escolar negativo.

Nota: Elaboración propia basada en el estudio de Rodríguez-Rodríguez (2024).

En cuanto a los factores externos, la literatura evidencia que desempeñan un papel importante para potenciar su desarrollo. El contexto familiar es uno de los factores más estudiados, ya que aspectos como la comunicación, las expectativas, la interacción familia-escuela, y el apoyo y libertad intelectual pueden influir en el desarrollo (Castellanos Simons et al., 2015). Dentro de ese contexto, también afecta el ambiente familiar, el nivel socioeconómico y el sociocultural (Rodríguez-Rodríguez, 2024). Por otro lado, la falta de

identificación temprana obstaculiza que los alumnos tengan mayores retos educativos que les motiven a continuar con sus estudios y desarrollen sus capacidades (Shaheen, 2025).

En resumen, se puede afirmar que estos factores desempeñan una función clave para el crecimiento intelectual de este alumnado e influyen directamente en su nivel de adaptación y desarrollo.

3.3 Estudios que evidencian las diferencias socioemocionales en AACCC y sus iguales

En un estudio realizado por Fernández-Mera et al. (2024), se investigó la existencia de diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional entre alumnos AACCC y sus pares. Los resultados reflejan mayores dificultades para evaluar las emociones propias y expresarlas con los demás, además de un estado de ánimo deprimido que podría estar relacionado con la baja motivación. Este mismo estudio sugiere la importancia de intervenir más en el ámbito intrapersonal y en los déficits emocionales, ya que las dificultades en estas áreas pueden dificultar que desarrollen plenamente su potencial. Por ello, es necesario tener una visión más amplia que también tenga en cuenta su bienestar emocional, social y motivacional (Rodríguez-Rodríguez, 2024).

Hay grupos de autores que evidencian que la alta capacidad puede promover recursos sociales más avanzados, mientras que otro grupo de autores obtienen que existen desajustes socioemocionales (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). A través de hipótesis, Campo Ruano (2016) plantea que sí existen discrepancias en su desarrollo. Con una investigación sobre la regulación emocional y las habilidades sociales, sostiene que inhiben en mayor medida el nivel emocional y la pasividad, sobre todo en emociones como tristeza, enfado y preocupación, que los alumnos con un coeficiente intelectual medio. Además, se evidencia que son menos asertivos y más pasivos que sus iguales; y suelen defender siempre lo más justo aunque esto sea negativo para ellos.

Todo ello indica que existe una disincronía interna, es decir, un desequilibrio entre el nivel de madurez intelectual y el nivel de madurez emocional (Álvarez González, 1999), lo que puede causarle dificultades en el ajuste social y el manejo de sus propias emociones.

3.4 Modelo de competencias socioemocionales.

Varios de los factores mencionados anteriormente se contemplan dentro de los 4 factores y las 12 escalas que conforman el Modelo de Covitalidad. Este modelo demuestra cómo el conjunto de las competencias contempladas en él tiene más peso que los elementos por separado. Estas competencias actúan como recursos que promueven el bienestar psicoemocional y previenen problemas de salud mental (Falcó et al., 2020). El Modelo de

Covitalidad fue dirigido por Furlong et al. (2013) y se evalúa mediante la Encuesta de Salud Socioemocional. En el contexto español, Piqueras et al. (2019) adaptaron y validaron su versión española, mientras que Falcó et al. (2020) utilizaron este modelo para analizar su papel protector ante problemas interiorizados y exteriorizados.

El modelo incluye una medida global, denominada Covitalidad, que es el resultado de la interacción entre los 4 constructos: 1. La creencia en uno mismo, formado por la autoeficacia, autoconocimiento y persistencia; 2. La competencia emocional, formado por la empatía, la regulación de las emociones y el autocontrol; 3. La creencia en los demás, formado por el apoyo social por familiares, escolar e iguales; y 4. El compromiso por la vida, formado por el optimismo, entusiasmo y la gratitud (Falcó et al., 2020). Ha servido como patrón para desarrollar propuestas de intervención dirigidas a la prevención del suicidio en adolescentes (Falcó García, 2023), para mejorar las fortalezas socioemocionales en niños con síndrome de Down (Selma Lao, 2024), o para estudiar el impacto emocional en el COVID-19 (Pintefío González, 2021).

No se han encontrado propuestas que utilicen este modelo en alumnos con AACC, lo que podría ser de gran interés por la similitud entre los factores de protección y riesgo característicos de este alumnado con los factores del modelo.

3.5 Programas de intervención en alumnos con AACC

En muchos casos de alumnado de AACC, se han realizado programas (Anexo I) de enriquecimiento que buscan el desarrollo integral de sus capacidades (Pomar Tojo et al., 2014). El enriquecimiento busca profundizar y extender el contenido que la enseñanza ordinaria no puede ofrecer (Jiménez Fernández, 2000). Estos programas mejoran sus niveles de adaptación a nivel personal, escolar, social y general (García-Perales & Almeida, 2019).

El Proyecto QVO, desarrollado por investigadores de la Universidad de Santiago de Compostela (Pomar Tojo et al., 2014), se fundamenta en los planteamientos de Renzulli, cuyo objetivo es potenciar la creatividad y los conocimientos mediante la exposición a una amplia diversidad de contenidos, empleando el cine como herramienta educativa.

La Universidad Miguel Hernández (2021), también cuenta con su propio programa de enriquecimiento intelectual, “Estimula tu mente”, organizado por el Vicerrectorado de Estudiantes y Coordinación. Está dirigido al alumnado con AACC, a sus familias y a su profesorado, con la intención de desarrollar el potencial intelectual acorde con la etapa de conocimiento y madurez en la que se encuentre el alumno.

Tras la revisión de la literatura, se ha evidenciado una falta de programas aplicados que se centren en la parte emocional de este alumnado, pero sí se han encontrado propuestas. Risueño Muñoz (2022) propone potenciar la inteligencia emocional, la flexibilidad cognitiva y la comunicación asertiva a través de diferentes sesiones tanto grupales como individuales. Con características similares, Sierra Serrano (2023) desarrolla una propuesta para potenciar las habilidades sociales y emocionales, con el fin de aprender a tener una buena relación con el grupo de iguales. Otro tipo de propuesta encontrado es utilizar la música como herramienta para expresar emociones y sentimientos, y abordar también las dificultades de socialización de estos alumnos (Jiménez García, 2024).

Por ello, se plantea la necesidad de diseñar una propuesta de intervención que busque desarrollar las competencias socioemocionales y ayuden a mejorar las relaciones interpersonales, la regulación emocional y un desarrollo integral del niño.

3.6 Objetivos de desarrollo sostenible

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que se marcaron con el fin de alcanzarlos en 2030. En primer lugar, se relaciona con el ODS 3, Salud y Bienestar, ya que se busca promover el desarrollo y el bienestar emocional de los estudiantes. El ODS 4, Educación de Calidad, buscando promover una educación inclusiva y garantizar la igualdad en el acceso a ella, valorando así todas las necesidades específicas de apoyo educativo (Montero Caro, 2021). Asimismo, se relaciona con el ODS 10, Reducción de las desigualdades, en el que se busca garantizar la igualdad de oportunidades para que todos puedan encontrar su potencial, independientemente de sus características. Por último, está vinculado con el ODS 16, Paz, justicia e instituciones sólidas; buscando trabajar las habilidades sociales y el manejo de emociones para fomentar ambientes escolares más seguros y prevenir situaciones conflictivas (Naciones Unidas, 2026).

Como conclusión, no solo se atienden las necesidades específicas de los niños con AACC, sino que también se actúa desde una perspectiva global acorde a la Agenda 2030.

3.7 Objetivos

Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención basada en el Modelo de Covitalidad para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 9 a 12 años con altas capacidades intelectuales.

Objetivos específicos

- Favorecer la identificación y regulación de las emociones propias.
- Promover el autocontrol mediante la técnica STOP.
- Fomentar la empatía mediante la comprensión de diferentes puntos de vista.
- Potenciar el autoconocimiento y la percepción positiva de uno mismo.
- Potenciar la autoeficacia y la persistencia ante las dificultades.
- Favorecer la convivencia grupal y el apoyo entre iguales.
- Fomentar la comunicación y la escucha en el entorno familiar.
- Comprender la importancia del apoyo en el ámbito escolar.

4. Metodología

4.1 Participantes

Esta propuesta de intervención está dirigida a niños de entre 9 y 12 años, correspondientes a la etapa de Educación Primaria, con un diagnóstico de altas capacidades intelectuales (Anexo II). Este rango de edad se selecciona por corresponder a una etapa en la que las necesidades específicas pueden observarse con mayor claridad y con el fin de atender de forma temprana las dificultades emocionales y sociales (Sierra Serrano, 2023). Además, se ajusta a la edad de aplicación del instrumento principal utilizado para evaluar los constructos del Modelo de Covitalidad.

Todos los alumnos que participen en este programa deberán tener un informe sociopsicopedagógico que acredite el diagnóstico de altas capacidades, realizado siguiendo los protocolos de detección correspondientes (Fernández-Mera et al., 2024). Además, deberán presentar dificultades en áreas relacionadas con el desarrollo socioemocional, en este caso, en aquellas vinculadas a los constructos del Modelo de Covitalidad (Falcó et al., 2020). En esta propuesta solo se trabajarán tres de los constructos del modelo: creencia en uno mismo, competencia emocional y creencia en los demás, debido a su relación con los principales factores de riesgo que obstaculizan el desarrollo de esta población.

Además de la intervención con el menor, se incluye la participación de sus familiares/tutores legales y de los tutores del colegio, con el objetivo de recoger información e incluirlos durante todo el proceso de evaluación.

4.2 Instrumentos

Para evaluar los constructos del Modelo de Covitalidad, se usará como instrumento principal para medir el desarrollo socioemocional la “Encuesta de salud socioemocional (Social Emotional Health Survey, SEHS)”, diseñada por los propios autores del modelo (Furlong et

al., 2013). Existen tres versiones dependiendo de la edad de los participantes y para este programa se usará la versión de educación primaria (de 9 a 13 años). Se analizarán únicamente las dimensiones vinculadas con los objetivos del programa. Este cuestionario será cumplimentado por el menor, al tratarse de un autoinforme.

Dado que la propuesta se desarrolla en la Comunidad Valenciana, para la toma de decisiones se siguen las orientaciones publicadas por la Unidad Especializada en Orientación (UEO) especializada en AACC (Galiana et al., 2022). Por este motivo, en este programa se utilizará el “Cuestionario de indicadores de ámbito adaptativo” (Anexo III), ya que permitirá recoger información relevante para completar la evaluación. Este cuestionario está dividido en ámbito personal, ámbito emocional, ámbito conductual y enfoque social, por lo que permite conocer el desarrollo socioemocional del niño y está diseñado específicamente para este alumnado. El cuestionario será cumplimentado por los tutores del colegio y se adaptarán los ítems que tengan relación con el comportamiento en clase al comportamiento en casa para hacer una versión familia (Anexo IV).

La UEO recomienda varios cuestionarios estandarizados para medir también la escala adaptativa de forma cuantitativa. En este programa se utilizará el SENA (Sistema de Evaluación en Niños y Adolescentes), ya que contiene escalas que evalúan el desajuste socioemocional de los niños, en coherencia con los objetivos del programa (Fernández-Pinto et al., 2015). El SENA cuenta con tres versiones, autoinforme, versión escuela y versión familia, y se escogerán las tres para recoger toda la información posible en estas áreas.

4.3 Evaluación

Este trabajo se plantea como una propuesta de intervención con un diseño cuasi-experimental y una evaluación pretest-posttest. Además, se hará un seguimiento a los tres meses de su finalización para analizar los cambios a largo plazo.

En primer lugar, se realizará una evaluación pretratamiento con el objetivo de realizar una medición inicial del nivel de desarrollo socioemocional del niño, centrándose en los constructos seleccionados del Modelo de Covitalidad. Una vez finalizado el programa, se hará una evaluación postratamiento, con el fin de valorar los cambios experimentados en comparación a la medición inicial, y valorar así la eficacia inmediata del programa. Tres meses después, se llevará a cabo una evaluación de seguimiento con el objetivo de observar si las habilidades adquiridas se mantienen a largo plazo.

Se trata de una metodología mixta ya que se utilizarán tanto pruebas cuantitativas como cualitativas, y se usarán en cada fase los mismos instrumentos de medición para garantizar

la fiabilidad y la validez de los resultados. Asimismo, se realizarán observaciones en cada sesión de los participantes.

4.4 Procedimiento

Para escoger a los participantes se contactará con la asociación Asociación de Altas Capacidades Cognitivas y Talentos de Alicante (ALASAC, 2018), con el fin de informar sobre el programa y solicitar la colaboración para su difusión a través de folletos informativos (Anexo V). A continuación, con la colaboración de la asociación, se identificará a los niños que además de contar con un diagnóstico de altas capacidades intelectuales puedan presentar dificultades en las habilidades socioemocionales, siguiendo así los criterios del programa (Anexo II).

Después, se convocarán a las familias con los menores para realizar una primera sesión en la que se proporcionará la información sobre el programa de manera más detallada y se recogerá el consentimiento informado (Anexo VI), siguiendo los criterios de las normas éticas por las que se rige la psicología. Una vez finalizada la reunión, se pedirá que se cumplimenten los instrumentos de evaluación seleccionados y a partir de los resultados obtenidos, se confirmará si los participantes son adecuados para el programa. Además, se solicitará el contacto de las escuelas para pedir su colaboración en la cumplimentación de los instrumentos.

A través de la revisión de diversos programas que utilizan el Modelo de Covitalidad, se ha observado que algunos de ellos utilizan 9 sesiones (Selma Lao, 2024) y otros en cambio utilizan 13 sesiones (Gracia Vicente, 2024). Cambi Almeida (2024) recomienda diseñar intervenciones breves que potencien los factores del modelo, por lo que en esta propuesta se plantean un total de 10 sesiones para trabajar los 9 factores seleccionados del modelo.

Las sesiones se realizarán con una frecuencia semanal, lo que supondrá una duración total aproximada de 3 meses. Cada una de ellas tendrá una duración de 60 minutos y estarán diseñadas para un número reducido de participantes, entre 12 y 15. Este número tiene el objetivo de favorecer la participación activa y tratar de conseguir la atención individualizada dentro de un grupo. Asimismo, la propuesta será desarrollada con un formato grupal para que les permita trabajar en un contexto real las habilidades que siguen los objetivos del programa. En todas las sesiones se tratará de reforzar los avances mediante el uso de reforzadores verbales. Además, se realizarán todas las sesiones en un mismo espacio, con el fin de evitar que las variables externas condicionen la intervención.

La organización de la intervención girará en torno a los 9 factores seleccionados del Modelo de Covitalidad, trabajando cada uno de ellos en diferentes sesiones. Se contará con las familias en la sesión 8 para trabajar el apoyo familiar. Durante toda la intervención se garantizará la confidencialidad de los datos, respetando en todo momento los principios éticos de la psicología.

4.5 Descripción de las sesiones

En el Anexo VII se encuentra el resumen de las 10 sesiones y sus objetivos. En cada sesión se presentan los objetivos que se espera que los participantes alcancen mediante las actividades propuestas.

Sesión 1. Evaluación pretratamiento

Objetivos:

- Conocer los objetivos, la estructura y duración del programa.
- Cumplimentar los cuestionarios de evaluación pretratamiento.

Materiales: Presentación PowerPoint, pizarra digital, proyector, consentimientos informados impresos, cuestionarios de evaluación impresos (SEHS, SENA y Cuestionario de la UEO) y bolígrafos.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

La primera sesión está dirigida a todas las familias interesadas, con el fin de informar sobre el programa de intervención. La sesión comenzará con una presentación PowerPoint (Anexo VIII), en la que se explicarán los objetivos, la duración y organización de las sesiones. Además, se aportará información básica sobre las Altas Capacidades Intelectuales y el Modelo de Covitalidad, destacando los factores que se trabajarán durante el programa.

Una vez finalizada la presentación, se les entregarán los consentimientos informados (Anexo VI), junto a un bolígrafo y se les informará de su finalidad.

Finalmente, se aplicarán los instrumentos de evaluación pretratamiento. Se informará de que la evaluación es para recoger información sobre las competencias socioemocionales, y se recordará que aquellos alumnos que no presenten dificultades en las áreas trabajadas no continuarán en la intervención, ya que no se ajustan a los objetivos de la propuesta.

SESIÓN 2. Regulación emocional

Objetivos:

- Identificar emociones presentes en situaciones cotidianas.
- Proponer estrategias alternativas para gestionar una emoción de forma más adaptativa.

Materiales: Ruleta de las emociones, tarjetas con situaciones, termómetro de la regulación emocional, ficha “¿Qué hago cuando me siento así?”, bolígrafos, pizarra digital, proyector y rotuladores.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

La sesión comenzará con una actividad dinámica en la que habrá una ruleta emocional (Anexo IX). Cada participante tendrá diferentes tarjetas con situaciones (Anexo X) y el profesional girará la ruleta. El participante que crea que tiene la situación acorde a la emoción levantará la mano y comentará su opinión. Además, se les preguntará cómo suelen reaccionar ante esa emoción y qué pensamientos suelen aparecer.

Después, se explicará el termómetro emocional (Anexo XI) para enseñarles las diferentes intensidades de las emociones. Se enseñará que no todas las personas sienten las emociones con la misma intensidad y se explicará que el objetivo es aprender a identificarlas antes de que la emoción pueda ser tan intensa que no puedan controlar la conducta.

Finalmente, se les entregará una ficha individual “¿Qué hago cuando me siento así?” (Anexo XII). En ella habrá varias columnas con diferentes emociones, y tendrán que identificar qué conducta llevan a cabo cuando la sienten. Además, deberán ver si esas conductas mejoran o empeoran la situación, y si la respuesta es negativa deberán proponer alternativas más adaptativas.

SESIÓN 3. Autocontrol

Objetivos:

- Conocer los pasos de la técnica STOP.
- Aplicar la técnica STOP en al menos una situación cotidiana.

Materiales: Cartel técnica STOP, folios, bolígrafos y lápices.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

La sesión comenzará con la explicación de la técnica STOP (Anexo XIII), una estrategia que pueden utilizar en momentos en los que tiendan a actuar de forma impulsiva. Se recordará la sesión anterior para que vayan integrando todos los contenidos y, a continuación, se explicarán los pasos de la técnica.

Una vez entendida la técnica, los alumnos se colocarán en pequeños grupos donde deberán idear una situación de su día a día en la que puedan aplicar la técnica aprendida. Los participantes deberán hacer un role-play y representar las situaciones planteadas. Tras cada representación, el grupo reflexionará brevemente sobre las emociones, impulsos y respuestas observadas.

SESIÓN 4. Empatía

Objetivos:

- Analizar una situación social desde diferentes puntos de vista.
- Adquirir las herramientas para identificar las emociones que puede sentir otra persona.

Materiales: Vídeo mochila invisible, proyector, pantalla digital, plantilla de mochila, situaciones con roles, folios, bolígrafos, lápices y rotuladores.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

En esta sesión se recordará que el grupo es un espacio seguro, donde cada participante puede expresarse con total libertad y la importancia de comprender cómo se siente la otra persona.

Antes de empezar con las dinámicas se visualizará un vídeo en el que aparece la historia de un niño que lleva una “mochila invisible” (Anexo XIV), donde se observará que hay muchas cosas que no se ven desde fuera. Después, se entregará la plantilla “La mochila invisible” (Anexo XV), donde cada participante deberá escribir dentro de una mochila simbólica algunas de las preocupaciones o emociones que siente ante diversas situaciones. No será obligatorio compartir lo escrito, sino que se reforzará la valentía de expresar lo que sienten.

A continuación, en grupos, se presentarán diferentes situaciones sociales y diferentes roles (Anexo XVI), y los niños tendrán que analizar la situación desde distintos puntos de vista. Una vez hayan reflexionado, se pondrán en común las diferentes interpretaciones y se observará cómo cambia nuestra opinión cuando intentamos ver las situaciones poniéndonos en la piel del otro.

SESIÓN 5. Autoconocimiento

Objetivos:

- Identificar al menos tres características personales propias.
- Reconocer fortalezas personales y aspectos a mejorar.

Materiales: Plantilla de estrella del autoconcepto, juego de mesa del autoconcepto, dados, fichas, bolígrafos, lápices y rotuladores.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

En esta sesión se trabajará el autoconcepto, y para ello se empezará con una breve explicación sobre el término. Para ello, se realizará una ficha de la “Estrella del autoconcepto” (Anexo XVII), en la que cada niño completará las cinco puntas de la estrella sobre su identidad. Además, en una de las puntas se hará una dinámica grupal en la que los demás deberán poner algo positivo que ven en él. Esta actividad permite identificar sus fortalezas.

A continuación, se utilizará un juego de mesa con casillas relacionadas con el autoconcepto (Anexo XVIII). Los participantes irán avanzando por el tablero, por turnos, tirando un dado. En la casilla en la que caigan deberán responder a preguntas relacionadas con sus gustos, emociones y diferentes aspectos sobre la identidad.

SESIÓN 6. Autoeficacia

Objetivos:

- Identificar al menos un logro personal atribuido al esfuerzo o capacidades propias.
- Transformar los pensamientos negativos en frases más adaptativas relacionadas con la autoeficacia.
- Reconocer al menos una estrategia personal utilizada para afrontar dificultades.

Materiales: Cartulina, rotuladores, folios, bolígrafos, plantilla “¿Por qué lo conseguí?”, infografía de autoeficacia, puzzle, pizarra digital y proyector.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

Para empezar a trabajar la autoeficacia, se realizará una actividad en la que los participantes identificarán una situación donde hayan conseguido superar algún problema o aprender algo nuevo. Se les entregará la plantilla “¿Por qué lo conseguí?” (Anexo XIX), y reflexionarán sobre qué hicieron para conseguirlo.

Después, se enseñará una infografía (Anexo XX) en la que aparecen pensamientos negativos que pueden aparecer cuando una situación es difícil, transformados a pensamientos más adaptativos. Se explicará y se dejará visible en clase como recordatorio.

Por último, se entregará un puzzle de 350 piezas para resolverlo entre todos, y se les dirá que tienen un tiempo límite. Antes de empezar se les preguntará si creen que son capaces de resolverlo y qué harán si aparece una dificultad. Una vez finalizada la actividad, se realizará una reflexión final sobre las estrategias utilizadas para afrontarlas.

SESIÓN 7. Persistencia

Objetivos:

- Comprender la importancia del esfuerzo ante una dificultad.
- Identificar obstáculos que pueden aparecer para alcanzar una meta y cómo afrontarlos.

Materiales: Presentación PowerPoint, pizarra digital, proyector, folios, bolígrafos, lápices y rotuladores.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

En esta sesión se presentará un PowerPoint (Anexo XXI) en el que se explicará el concepto de persistencia. En ella, se hablará sobre el concepto, recalcando la importancia de no hacerlo todo perfecto y a la primera, sino mantener el esfuerzo y buscar alternativas cuando aparecen obstáculos. Durante la presentación, se pondrán vídeos explicativos y se plantearán preguntas.

Al final de la presentación se explicará la metáfora de la montaña y cada participante deberá dibujar una montaña en un folio. En la cima escribirá una meta personal y en el camino irá apuntando todos los pasos necesarios para alcanzarla. Después, se hará una puesta en común voluntaria.

SESIÓN 8. Apoyo familiar

Objetivos:

- Comprender la importancia de la comunicación y la escucha en el contexto familiar.
 - Proponer al menos una respuesta adaptativa ante una situación familiar.
-

Materiales: Pizarras, rotulador de pizarra, piezas de construcción, instrucciones de figuras de construcción y tarjetas de situaciones.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

En esta sesión, se contará con la participación de las familias. Para empezar, los participantes se pondrán con su familiar y se realizarán preguntas de “¿Quién conoce más a quién?” (Anexo XXII). Contestarán a las preguntas levantando las pizarras y se comprobará si la respuesta es correcta.

Luego, se llevará a cabo una actividad cooperativa en la que tendrán que construir una torre, pero la persona que tenga las instrucciones no podrá hablar y la otra tendrá las piezas y deberá interpretar las indicaciones. Esta dinámica permitirá trabajar la comunicación y la cooperación.

Para terminar, se realizará una actividad de role-playing, en la que habrá diferentes tarjetas con situaciones familiares cotidianas (Anexo XXIII), y tendrán que representarlas y buscar una solución. Después de las representaciones, se reflexionará sobre qué respuestas ayudan más al menor.

SESIÓN 9. Apoyo escolar y apoyo entre iguales

Objetivos:

- Identificar acciones que puede realizar un profesor para apoyar a los alumnos.
- Comprender la importancia de la confianza y el apoyo entre iguales.

Materiales: Ficha “Profesor por un día”, ovillo de lana, antifaces, conos, pelotas, cuerdas, aros, lápices, bolígrafos y rotuladores.

Duración: 60 minutos.

Descripción:

Para empezar la sesión, se repartirá la ficha “Profesor por un día” (Anexo XXIV), en la que tendrán la responsabilidad de tomar decisiones como si fueran docentes y reflexionar sobre qué les gustaría que hiciera un profesor ideal.

Una vez terminada la ficha, se realizará la dinámica de la telaraña en la que los participantes se colocarán en círculo y se irán pasando un ovillo de lana diciendo cosas positivas del compañero. En la segunda ronda, dirán algo que les guste y quien reciba el ovillo deberá repetir lo del compañero y su propuesta. En la tercera ronda, deberán decir

alguna actividad en la que el compañero les haya ayudado o crean que podría ayudarles. Al finalizar se representará visualmente una red de telaraña.

Por último, se llevará a cabo un circuito con los ojos cerrados. Por parejas, un participante deberá recorrer un circuito de obstáculos mientras que el otro hace de guía verbal. Después, se intercambiarán los roles, y así se podrá observar la importancia de la confianza y de pedir ayuda cuando lo necesitan.

SESIÓN 10. Evaluación postratamiento.

Objetivos:

- Cumplimentar los cuestionarios de evaluación postratamiento.
- Recibir refuerzo positivo por su participación en el programa.

Materiales: Cuestionarios de evaluación (SEHS, SENA y Cuestionario de la UEO), bolígrafos, lápices, diplomas y cuadernillo con las actividades realizadas.

Duración: 40 minutos.

Descripción:

En la última sesión se realizará la evaluación postratamiento volviendo a aplicar los mismos instrumentos que en la evaluación inicial, con el fin de comparar los resultados obtenidos.

Para finalizar, se realizará un cierre grupal dando las gracias por su participación e implicación y se entregará a cada participante un diploma (Anexo XXV) y un cuadernillo con las fichas y actividades realizadas para reforzar lo trabajado.

5. Discusión.

El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención para la mejora de las habilidades socioemocionales, basada en el Modelo de Covitalidad. Este trabajo responde a la necesidad de diseñar propuestas que no se centren únicamente en el ámbito intelectual, sino que amplíen la intervención hacia los aspectos sociales y emocionales para favorecer su inclusión (De la Torre & Montaña, 2021).

Con esta propuesta se busca contribuir a la mejora de los tres constructos escogidos de la Covitalidad y sus dimensiones. Para ello, se ha diseñado un programa compuesto por diez sesiones, trabajando uno a uno los conceptos. En primer lugar, se trabajan la regulación emocional, el autocontrol y la empatía, con el fin de intervenir sobre las dificultades en la

identificación, evaluación y gestión de las emociones (Fernández-Mera et al., 2024). Después, se trabaja el autoconocimiento, la autoeficacia y la persistencia, para reforzar la percepción que el niño tiene sobre sí mismo y sus propias competencias (Sastre-Riba, 2012). Por último, se busca trabajar el apoyo familiar, escolar y entre iguales, para promover la importancia del entorno en su desarrollo y favorecer que actúe como un factor de protección (Rodríguez-Rodríguez, 2024). De esta forma, la propuesta mantiene una relación directa entre los constructos seleccionados del modelo y las actividades diseñadas.

La propuesta de intervención mantiene coherencia con las necesidades socioemocionales detectadas en niños con AACC. En la literatura, se evidencian dificultades en áreas emocionales, intrapersonales y sociales, además de factores de riesgo frecuentes en este perfil, por lo que la propuesta surge de estas necesidades señaladas (Fernández-Mera et al., 2024; Rodríguez-Rodríguez, 2024). En relación con esto, no se busca realizar un programa de enriquecimiento intelectual, a diferencia de otros programas como el Proyecto QVO (Pomar Tojo et al., 2014), sino trabajar el ámbito socioemocional como tema principal. Este objetivo se alinea más con las propuestas de Risueño Muñoz (2022) y Sierra Serrano (2023), pero se diferencia de ellas, ya que no se han encontrado programas que trabajen este ámbito mediante el Modelo de Covitalidad, lo que hace que esta propuesta tenga un carácter innovador. Además, la propuesta busca incluir la participación de la familia y el contexto escolar con el constructo “creencia en los demás” del Modelo.

La presente propuesta se considera viable, ya que se organiza en diez sesiones semanales de una hora, permitiendo trabajar los contenidos de forma breve y estructurada siguiendo las recomendaciones de Cambi Almeida (2024). Además, se utilizan materiales sencillos pero escogidos para el perfil del alumnado con AACC, ya que se busca potenciar sus áreas de interés y creatividad, y utilizar términos más complejos para enriquecer el vocabulario (Elices Simón et al., 2006). Por ejemplo, en la ruleta emocional (Anexo IX) se incluyen tanto las emociones básicas como las más complejas, convirtiéndose así en una actividad de ampliación del conocimiento. La propuesta está diseñada para ser aplicada en un formato grupal. Aunque este formato favorece la interacción, un número alto de participantes puede dificultar la atención individualizada para aquellos perfiles que tengan un ritmo diferente.

No obstante, el programa presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta. La principal es que se trata de una propuesta diseñada a nivel teórico, por lo que no se ha puesto en práctica en un contexto real. Por ello, no se puede confirmar su eficacia ni si mejoraría las competencias socioemocionales de los participantes. Como línea futura, se debería aplicar el programa en una muestra real y analizar los resultados mediante una evaluación. Aun así, al basarse en los constructos del Modelo de Covitalidad, se espera que

los resultados puedan ser favorables tras su aplicación, ya que este modelo se ha utilizado en otros programas y se han evidenciado resultados positivos en la promoción del bienestar socioemocional (Falcó et al., 2020; Falcó García, 2023).

Otra de las limitaciones está relacionada con los instrumentos de evaluación. Aunque el SENA y el cuestionario de la UEO permiten recoger información relacionada con el ámbito socioemocional, no están diseñados para evaluar de forma exacta los constructos de la propuesta. Esto puede afectar a la validez interna de la evaluación, ya que los resultados podrían no reflejar la mejora de las dimensiones del modelo, sino otros aspectos generales del ajuste emocional o adaptativo del niño. En futuras investigaciones sería útil diseñar un instrumento ad hoc basado en los constructos del programa que permita evaluarlos de forma más precisa.

Además, la cumplimentación de estos instrumentos requiere la participación de los tutores escolares, lo que puede dificultar la recogida de información si no existe una buena coordinación entre profesionales, familias y centros educativos. Como aspecto a mejorar, sería recomendable establecer un protocolo de coordinación previo con los centros educativos. Para ello, mediante reuniones telemáticas breves o a través de plataformas escolares, se podría trasladar toda la información en la que se indiquen los plazos, las personas involucradas y la forma de devolución de los cuestionarios.

Por otro lado, sería interesante también aplicar el programa en rangos de edad diferentes e incluir distintos contextos, ya que esta propuesta está limitada a niños de 9 a 12 años con altas capacidades y necesidades concretas.

Por último, cabe recalcar que esta propuesta solo trabaja tres de los cuatro constructos del modelo, dejando fuera el constructo “compromiso con la vida”. Esta decisión se justifica ya que, por motivos temporales y metodológicos, se ha priorizado la intervención con las necesidades más urgentes que señala la literatura. Aun así, no implica que el constructo que no se ha utilizado tenga menor valor dentro del modelo, ya que la Covitalidad plantea que el conjunto de las competencias tiene mayor peso que las partes por separado (Falcó et al., 2020). Como línea futura, sería interesante ampliar la intervención incorporando actividades relacionadas con el optimismo, el entusiasmo y la gratitud, para comprobar si aporta mayores beneficios.

En conclusión, esta propuesta busca ofrecer una respuesta a las necesidades socioemocionales de los niños con AACCC aportando una visión más amplia e innovadora a partir del Modelo de Covitalidad. No solo se busca mejorar estas competencias, sino proporcionarles las herramientas para favorecer la convivencia con sus iguales y que les

ayuden a relacionarse de forma más adaptativa con su entorno. Esta propuesta puede servir como punto de partida para realizar intervenciones más completas y ajustadas a las características de este alumnado.



6. Bibliografía

- ALASAC. (2018). *ALASAC: Asociación de Altas Capacidades Cognitivas y Talentos de Alicante*. <https://alasac.es/>
- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación - Journal Of Psychology And Education*, 16(1), 60. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Álvarez González, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 10(18), 279-296.
- Andrés Cabrera, R. D. (2017). *Propuesta de programa de enriquecimiento para Altas Capacidades siguiendo el modelo de Renzulli*. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26957>
- Cambi Almeida, A. B. (2024). *Modelo de covitalidad en adolescentes: revisión sistemática* [Trabajo de titulación, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional de la Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15231>
- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. [Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid] <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21045>
- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A. M., & Hernández Rodríguez, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista De Psicología*, 33(2), 299–332. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.003>
- CuentosParaAprenderYDormir. (2025, 4 de abril). *Leo y la montaña del esfuerzo | Cuentos cortos para niños | Esfuerzo y perseverancia* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VJT1mJxcQZI>
- De la Torre, E. H., & Montañó, M. J. N. (2021). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

- Elices Simón, J. A., Palazuelo Martínez, M., & Del Caño Sánchez, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 23-47.
- Elices Simón, J. A., Palazuelo Martínez, M., y Del Caño Sánchez, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*. CEPE.
- Falcó, R., Marzo Campos, J. C., & Piqueras, J. A. (2020). La covitalidad como factor protector ante problemas interiorizados y exteriorizados en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology /Psicología Conductual*, 28(3), 393-413. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/12/02.Falco_28-3oa-1.pdf
- Falcó García, R. (2023). *Fortalezas psicosociales para la prevención del suicidio en adolescentes: primera evidencia sobre el alcance del modelo de covitalidad como estrategia de actuación multinivel*. <https://hdl.handle.net/11000/36323>
- Fernández-Mera, A., Hinojosa, J. A., & Duñabeitia, J. A. (2024). Análisis exploratorio de las diferencias en la inteligencia emocional de los menores con altas capacidades. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 22(62), 11-38. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.9226>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. TEA Ediciones.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D. y Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the positive experiences at school scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6, 753-775. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9193-7>
- Galiana, J., Bisquert, M., & Sancho-Álvarez, C. (2022). Una aproximación a las Unidades Especializadas de Orientación Educativa (UEO) a nivel legislativo en la Comunidad Valenciana. *Crónica. Revista de pedagogía y psicopedagogía.*, (7), 33-45. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/128>
- García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>

- Generalitat Valenciana. (2021). *Orden 23/2021, de 6 de julio, por la que se determinan los criterios de creación de puestos de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa y se ordena la creación de las unidades especializadas de orientación*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), núm. 9124, 9 de julio de 2021. https://dogv.gva.es/datos/2021/07/09/pdf/2021_7529.pdf
- Gracia Vicente, L. (2024). *Propuesta de programa para mejorar la covitalidad en el aula para niños de 9 a 12 años* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Miguel Hernández]. <https://hdl.handle.net/11000/32569>
- Hernández Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual [The study of high intellectual ability in Spain: Analysis of the current situation]. *Revista de Educación*, (364), 251-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED.
- 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://doi.org/10.14201/pmrt.31894>
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006, pp. 1-112. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Los cuentos de Tita Inés. (2026, 9 de febrero). *La mochila invisible de Tomás: Un cuento sobre emociones, amistad y el poder de compartir* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HABptW41QQg>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: curso 2023-2024, otros tipos de apoyo*. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2023-2024/otros/I0/&file=otros_03.px#!tabs-tabla
- Modo virtual. (2020, 10 de agosto). *La importancia de luchar por nuestros sueños* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hqpuAuutcBA>

- Monleón, M. P. E., Casino-García, A. M., & Senent Sánchez, J. M. (2025). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis comparado del desarrollo normativo de las comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 47, 433-452. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44044>
- Montero Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/reyd2021.23.34443>
- Naciones Unidas (2026). *Home - United Nations Sustainable Development*. United Nations Sustainable Development. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, Á., & Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *TALINCREA*, 3(2), 40–51. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v3i2.122>
- Pinteño González, A. I. (2021, junio 1). *Covitalidad e impacto emocional por COVID-19: papel amortiguador de las competencias socioemocionales en la aparición de síndromes clínicos psicológicos*. <https://dspace.umh.es/handle/11000/8197>
- Piqueras, J. A., Rodríguez-Jimenez, T., Marzo, J. C., Rivera-Riquelme, M., Martínez-González, A. E., Falco, R., & Furlong, M. J. (2019). Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S): A Universal Screening Measure of Social-Emotional Strengths for Spanish-Speaking Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4982. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244982>
- Pomar Tojo, C. M., Calviño Santos, G., Irimia Nores, A., Rodríguez Cao, L., & Reyes Quintela, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 27-32. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.714>
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Risueño Muñoz, M. J. (2022). *Propuesta de un programa de intervención de regulación emocional para alumnado de primaria con altas capacidades* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Europea de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/3932>

- Rodríguez-Rodríguez, R. (2024). El Camino a la Excelencia: más allá de las Altas Capacidades Intelectuales. *Anduli*, 27, 107-131.
<https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.05>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(S01), 21.
<https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2012011>
- Selma Lao, R. (2024, 1 junio). *En SINtonía. Una propuesta de intervención para mejorar las fortalezas socioemocionales en niños/as con síndrome de Down en base al Modelo de Covitalidad*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Miguel Hernández]
<https://dspace.umh.es/handle/11000/32482>
- Shaheen, H. R. A. (2025). The impact of early giftedness identification on long-term academic success: a cross-sectional study in King Abdullah II Schools for Excellence. *Frontiers in Education*, 10, 1594727. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1594727>
- Sierra Serrano, B. (2023). *Programa para el desarrollo socioemocional en alumnos con altas capacidades intelectuales* [Trabajo de fin de máster, Universidad Europea de Madrid]
<https://hdl.handle.net/20.500.12880/6508>
- Universidad Miguel Hernández. (2021). *Estimula tu mente UMH*.
<https://mireumh.umh.es/es/estimulatumenteumh/>

7. Anexos

Anexo I. Tabla programas de intervención

Tabla 3. Programas de intervención en AACC.

Autor y/o año	Programa	Principales objetivos	Tipo de programa
Pomar Tojo et al. (2014)	Proyecto QVO	Potenciar la creatividad y el desarrollo cognitivo a través del cine.	Programa de enriquecimiento intelectual
Universidad Miguel Hernández (2021)	Estimula tu mente	Desarrollar áreas de interés intelectual del alumnado, a través de charlas y talleres lúdicos.	Programa de enriquecimiento intelectual
Elices Simón et al. (2013)	Proyecto SICO	Desarrollar el área cognitiva y emocional, basado en la sensatez, la inteligencia, la creatividad y el optimismo.	Programa de enriquecimiento intelectual
Risueño Muñoz (2022)	Propuesta de un programa de intervención de regulación emocional para alumnado AACC de primaria.	Aportar psicoeducación sobre las emociones y trabajar la resolución de conflictos.	Programa para la gestión emocional (propuesta)
Sierra Serrano (2023)	Programa para el desarrollo social y emocional de alumnado con altas capacidades	Potenciar las habilidades sociales y emocionales	Programa para la gestión socioemocional (propuesta)
Jiménez García (2024)	Altas capacidades y música. Propuesta de intervención para el desarrollo socioemocional en el aula.	Expresar emociones y sentimientos a través de la música.	Programa para el desarrollo socioemocional (propuesta)

Nota. Elaboración propia.

Anexo II. Tabla criterios de inclusión y exclusión en el programa

Tabla 4. Criterios de inclusión y exclusión en el programa.

Categoría	Criterios
Criterios de inclusión	-Niños y niñas de entre 9 y 12 años, en etapa primaria. -Diagnóstico de altas capacidades intelectuales mediante pruebas validadas y estandarizadas recogidas en un informe socio psicopedagógico. -Puntuaciones bajas en áreas socioemocionales vinculadas al Modelo de Covitalidad (creencia en uno mismo, creencia en los demás y competencia emocional). -Consentimiento informado firmado por progenitores/tutores legales. -Nivel de comprensión del idioma.
Criterios de exclusión	-No cumplir con el rango de edad -Presencia de trastornos psicológicos o psiquiátricos graves no estabilizados. -Participación simultánea en otro programa socioemocional que interfiera en la evaluación. -Falta de consentimiento informado o ausencia de colaboración por parte de los padres/tutores legales.

Nota: Elaboración propia

Anexo III. Cuestionario de indicadores del ámbito adaptativo UEO



ANEXO VI. CUESTIONARIO DE INDICADORES DEL ÁMBITO ADAPTATIVO

UEO-ÁMBITO ALTAS CAPACIDADES

CUESTIONARIO DE INDICADORES DEL ÁMBITO ADAPTATIVO

Nombre del alumno/a:

Cumplimentado por:

Fecha de aplicación:

NIVEL EDUCATIVO:

CENTRO:

Instrucciones para cumplimentar el cuestionario:

A continuación, aparecen recogidos una serie de ítems dicotómicos que expresan significados opuestos. Por ejemplo: ser paciente / ser impaciente. A la hora de rellenar el cuestionario, deberá escoger de cada fila aquella característica que más se ajuste a la manera de responder del alumno/a.

ÁMBITO PERSONAL

Se muestra más cómodo/a con actividades nuevas y/o que le suponen un reto.	Se muestra más cómodo/a realizando actividades conocidas, que ya domina.
Es persistente y constante en lo que le interesa.	Es poco persistente, inconstante incluso en lo que es de su interés.

Es paciente.	Se muestra impaciente.
Espera su turno sin dificultades.	Le cuesta esperar y respetar los turnos.
Es reflexivo.	Actúa de forma impulsiva.
No tiene miedo a equivocarse; vive los errores como un aprendizaje.	Muestra miedo excesivo a equivocarse.
Sus intereses son similares a los de los iguales.	Sus intereses son diferentes a los de los iguales.
Muestra interés por aprender cosas nuevas.	No muestra interés por aprender cosas nuevas.
Se adapta a situaciones nuevas sin dificultades.	Le cuesta adaptarse a situaciones nuevas.
Le gusta sentirse protagonista, ser el centro de atención.	Intenta pasar desapercibido/a.
Afronta sin dificultades los imprevistos que surgen.	Se pone muy nervioso/a cuando surge algún imprevisto.
El grado de preocupación que presenta ante las situaciones o dificultades es razonable.	Las preocupaciones ante las situaciones o dificultades le duran mucho tiempo.
Es muy perfeccionista.	Es poco cuidadoso.
Realiza las actividades con mucha elaboración.	Realiza las tareas de forma sencilla, sin demasiada elaboración.
Muestra alto sentido crítico.	Muestra poco sentido crítico.
Defiende sus opiniones con firmeza.	No defiende o no expone sus opiniones.
Muestra un sentido del humor maduro y/o elaborado para su edad.	Muestra poco sentido del humor.

Muestra un alto sentido de la justicia.	No se preocupa por el sentido de la justicia.
Entiende y acepta las normas con facilidad.	Necesita que le expliquen las normas que no entiende para seguirlas.

ÁMBITO EMOCIONAL

Expresa adecuadamente sus emociones.	Le cuesta expresar sus emociones.
No se preocupa por cosas sin importancia.	Le da muchas vueltas a las cosas.
Muestra energía y se esfuerza.	Muestra apatía.
Se muestra emocionalmente estable.	Sus reacciones emocionales son impredecibles.
Se preocupa por cosas importantes.	Se preocupa por cosas sin importancia.
Es una persona sensible.	Es una persona insensible.
Es condescendiente.	Es muy exigente consigo mismo.
Tiene altas expectativas sobre los resultados.	A menudo, no muestra preocupación por los resultados que va a obtener.
Le gusta la escuela.	Muestra aburrimiento en clase.
Presenta un grado adecuado de tolerancia a la frustración.	Presenta baja tolerancia a la frustración.
Muestra serenidad.	Muestra nerviosismo.
Se muestra como una persona alegre.	Se muestra como una persona triste.

Muestra seguridad.	Muestra inseguridad.
Realiza atribuciones internas a sus éxitos (los atribuye a su esfuerzo y/o capacidad).	Realiza atribuciones externas a sus éxitos (los atribuye a la suerte, a los demás).

ÁMBITO CONDUCTUAL

Muestra tranquilidad cuando debe intervenir en clase.	Muestra nerviosismo cuando debe intervenir en clase.
Se mantiene sentado y tranquilo cuando la situación lo requiere.	Se alza de la silla muchas veces cuando no debe.
Es obediente.	Se muestra desobediente.
Llora cuando tiene motivos.	Llora con facilidad.
Mantiene relaciones adecuadas con los demás.	Amenaza, insulta a los demás.
Se enfada cuando tiene motivos.	Se enfada fácilmente.
Acepta las diferencias.	Le molesta cuando los demás no hacen las cosas bien.
Suele mostrarse como una persona tranquila.	Se enfada a menudo.
No suele quejarse de molestias/dolencias corporales (dolores de vientre, dolor de cabeza, vómitos, picores...).	Se queja de molestias/dolencias corporales (dolores de vientre, dolor de cabeza, vómitos, picores...).

ENFOQUE SOCIAL

Muestra buenas relaciones con los iguales.	Muestra dificultades para las relaciones con iguales.
Se adapta con facilidad a los juegos, sigue las reglas.	Le cuesta adaptarse a los juegos y seguir las reglas.
Es sociable.	Es poco sociable.
Prefiere el trabajo colaborativo.	Prefiere realizar trabajos en solitario.
Muestra simpatía con los demás.	Se muestra como una persona antipática.
No interrumpe la dinámica del aula.	Interrumpe la clase con comentarios o preguntas inoportunas.
Inicia y mantiene amistades con facilidad.	Muestra dificultades para iniciar o mantener amistades.
Sus iguales lo respetan.	Els seus iguals l'insulten o es burlen d'ell.
Es sensible a los sentimientos de los demás.	Muestra poca empatía.
Los demás lo eligen para realizar actividades.	Los demás muestran rechazo hacia él o ella.
Es educado con los demás.	Dice cosas molestas o desagradables para los demás.
Se integra con facilidad al grupo.	Le cuesta integrarse en el grupo.
Se siente a gusto con personas de la misma edad.	Muestra incomodidad cuando está con otras personas de su edad.
Busca la compañía de iguales de edades similares.	Busca la compañía de iguales mayores o del adulto.

Muestra un perfil líder.

Se muestra dependiente de
los demás.

OBSERVACIONES / ASPECTOS A DESTACAR



Anexo IV. Cuestionario de indicadores del ámbito adaptativo, adaptado a familias.



CUESTIONARIO DE INDICADORES DEL ÁMBITO ADAPTATIVO, ADAPTADO VERSIÓN FAMILIA

UEO-ÁMBITO ALTAS CAPACIDADES

CUESTIONARIO DE INDICADORES DEL ÁMBITO ADAPTATIVO

Nombre del niño:

Cumplimentado por:

Fecha de aplicación:

NIVEL EDUCATIVO:

CENTRO:

Instrucciones para cumplimentar el cuestionario:

A continuación, aparecen recogidos una serie de ítems dicotómicos que expresan significados opuestos. Por ejemplo: ser paciente / ser impaciente. A la hora de rellenar el cuestionario, deberá escoger de cada fila aquella característica que más se ajuste a la manera de responder del niño/a.

ÁMBITO PERSONAL

Se muestra más cómodo/a con actividades nuevas y/o que le suponen un reto.	Se muestra más cómodo/a realizando actividades conocidas, que ya domina.
Es persistente y constante en lo que le interesa.	Es poco persistente, inconstante incluso en lo que es de su interés.
Es paciente.	Se muestra impaciente.
Espera su turno sin dificultades.	Le cuesta esperar y respetar los turnos.
Es reflexivo.	Actúa de forma impulsiva.

No tiene miedo a equivocarse; vive los errores como un aprendizaje.	Muestra miedo excesivo a equivocarse.
Sus intereses son similares a los de los iguales.	Sus intereses son diferentes a los de los iguales.
Muestra interés por aprender cosas nuevas.	No muestra interés por aprender cosas nuevas.
Se adapta a situaciones nuevas sin dificultades.	Le cuesta adaptarse a situaciones nuevas.
Le gusta sentirse protagonista, ser el centro de atención.	Intenta pasar desapercibido/a.
Afronta sin dificultades los imprevistos que surgen.	Se pone muy nervioso/a cuando surge algún imprevisto.
El grado de preocupación que presenta ante las situaciones o dificultades es razonable.	Las preocupaciones ante las situaciones o dificultades le duran mucho tiempo.
Es muy perfeccionista.	Es poco cuidadoso.
Realiza las actividades con mucha elaboración.	Realiza las actividades de forma sencilla, sin demasiada elaboración.
Muestra alto sentido crítico.	Muestra poco sentido crítico.
Defiende sus opiniones con firmeza.	No defiende o no expone sus opiniones.
Muestra un sentido del humor maduro y/o elaborado para su edad.	Muestra poco sentido del humor.
Muestra un alto sentido de la justicia.	No se preocupa por el sentido de la justicia.
Entiende y acepta las normas con facilidad.	Necesita que le expliquen las normas que no entiende para seguirlas.

ÁMBITO EMOCIONAL

Expresa adecuadamente sus emociones.	Le cuesta expresar sus emociones.
--------------------------------------	-----------------------------------

No se preocupa por cosas sin importancia.	Le da muchas vueltas a las cosas.
Muestra energía y se esfuerza.	Muestra apatía.
Se muestra emocionalmente estable.	Sus reacciones emocionales son impredecibles.
Se preocupa por cosas importantes.	Se preocupa por cosas sin importancia.
Es una persona sensible.	Es una persona insensible.
Es condescendiente.	Es muy exigente consigo mismo.
Tiene altas expectativas sobre los resultados.	A menudo, no muestra preocupación por los resultados que va a obtener.
Muestra una actitud positiva para ir a la escuela.	Muestra rechazo a ir a la escuela.
Presenta un grado adecuado de tolerancia a la frustración.	Presenta baja tolerancia a la frustración.
Muestra serenidad.	Muestra nerviosismo.
Se muestra como una persona alegre.	Se muestra como una persona triste.
Muestra seguridad.	Muestra inseguridad.
Realiza atribuciones internas a sus éxitos (los atribuye a su esfuerzo y/o capacidad).	Realiza atribuciones externas a sus éxitos (los atribuye a la suerte, a los demás).

ÁMBITO CONDUCTUAL

Muestra tranquilidad cuando debe intervenir en casa.	Muestra nerviosismo cuando debe intervenir en casa.
Se mantiene tranquilo cuando la situación lo requiere.	Se mueve muchas veces cuando no debe.
Es obediente.	Se muestra desobediente.

Llora cuando tiene motivos.	Llora con facilidad.
Mantiene relaciones adecuadas con los demás.	Amenaza, insulta a los demás.
Se enfada cuando tiene motivos.	Se enfada fácilmente.
Acepta las diferencias.	Le molesta cuando los demás no hacen las cosas bien.
Suele mostrarse como una persona tranquila.	Se enfada a menudo.
No suele quejarse de molestias /dolencias corporales (dolores de vientre, dolor de cabeza, vómitos, picores...).	Se queja de molestias/dolencias corporales (dolores de vientre, dolor de cabeza, vómitos, picores...).

ENFOQUE SOCIAL

Muestra buenas relaciones con los iguales.	Muestra dificultades para las relaciones con iguales.
Se adapta con facilidad a los juegos, sigue las reglas.	Le cuesta adaptarse a los juegos y seguir las reglas.
Es sociable.	Es poco sociable.
Muestra simpatía con los demás.	Se muestra como una persona antipática.
No interrumpe cuando los adultos están hablando.	Interrumpe con comentarios o preguntas inoportunas, cuando los adultos están hablando.
Inicia y mantiene amistades con facilidad.	Muestra dificultades para iniciar o mantener amistades.
Sus iguales lo respetan.	Sus iguales lo insultan o se burlan de él/ella.

Es sensible a los sentimientos de los demás.	Muestra poca empatía.
Los demás lo eligen para realizar actividades.	Los demás muestran rechazo hacia él o ella.
Es educado con los demás.	Dice cosas molestas o desagradables para los demás.
Se integra con facilidad.	Le cuesta integrarse.
Se siente a gusto con personas de la misma edad.	Muestra incomodidad cuando está con otras personas de su edad.
Busca la compañía de iguales de edades similares.	Busca la compañía de iguales mayores o del adulto.
Muestra un perfil líder.	Se muestra dependiente de los demás.

OBSERVACIONES / ASPECTOS A DESTACAR



Programa^{1/-} AACCCiona

**FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS AACCC**

MARTES □ 18:00-19:00

10 SESIONES

DIRIGIDO A NIÑOS DE ENTRE 9 Y
12 AÑOS CON LA COLABORACIÓN
DE LAS FAMILIAS

LUGAR □ ASOCIACIÓN ALASAC

TRABAJAREMOS EL
AUTOCONOCIMIENTO, LA
GESTIÓN EMOCIONAL Y LAS
HABILIDADES SOCIALES ENTRE
OTROS

**ACUDE A LA PRIMERA SESIÓN INFORMATIVA
PARA MÁS INFORMACIÓN
¡TE ESPERAMOS!**



Anexo VI. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO – Intervención con menores de edad en el programa AACCiona.

D/D^a _____, mayor de edad, con DNI _____, y domicilio en _____, como padre/madre/tutor-a legal del/la menor _____ de _____ años de edad.

D/D^a _____, mayor de edad, con DNI _____, y domicilio en _____, como padre/madre/tutor-a legal del/la menor _____ de _____ años de edad.

Manifiesto que:

He recibido de D/D^a _____, psicólogo/a colegiado/a n.º CM _____, toda la información necesaria de forma confidencial, clara, comprensible y satisfactoria sobre la naturaleza y propósito de los objetivos, procedimientos y temporalidad que se seguirán a lo largo del proceso.

Así mismo declaran su participación activa y se comprometen a asistir a las actividades programadas para madres, padres y/o tutores en beneficio del/la menor. La información que se recoja será confidencial y no se usará para otros fines más que para autorizar la participación en la intervención del programa.

En representante del/la menor ☐ SÍ / ☐ NO autorizamos su participación en el programa de intervención profesional AACCiona.

En _____, a _____ de _____ de 202__

Fdo: D/D^a _____

Fdo: D/D^a _____

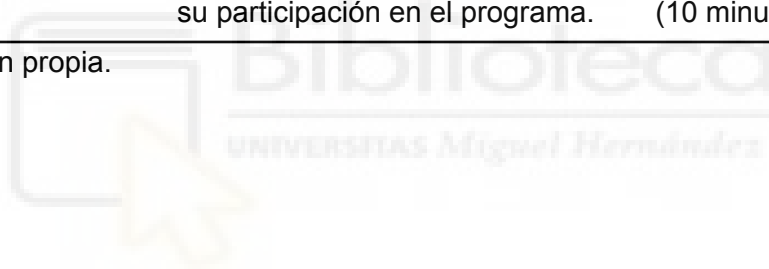
Anexo VII. Resumen sesiones

Tabla 5. Desarrollo de las sesiones

Orden	Factor a trabajar	Objetivos	Actividades y duración
1	Evaluación pretratamiento	-Conocer los objetivos, estructura y duración del programa. -Cumplimentar los cuestionarios de evaluación pretratamiento.	1.Presentación PowerPoint (20 minutos) 2.Consentimientos (10 minutos) 3.Cuestionarios (30 minutos)
2	Regulación emocional	-Identificar emociones presentes en situaciones cotidianas. -Proponer estrategias alternativas para gestionar una emoción de forma más adaptativa	1.Ruleta emocional (25 minutos) 2.Termómetro emocional (15 minutos) 3.¿Qué hago cuando me siento así? (20 minutos)
3	Autocontrol	-Conocer los pasos de la técnica STOP. -Aplicar la técnica STOP en al menos una situación cotidiana.	1.Técnica STOP (25 minutos) 2. Role-play (35 minutos)
4	Empatía	-Analizar una situación social desde diferentes puntos de vista. -Adquirir las herramientas para identificar las emociones que puede sentir otra persona.	1.Vídeo mochila invisible (10 minutos) 2.Ficha mochila invisible (20 minutos) 3.Distintos puntos de vista (30 minutos)
5	Autoconocimiento	-Identificar al menos tres características personales propias. -Reconocer fortalezas personales y aspectos a mejorar.	1.Estrella del autoconcepto (25 minutos) 2.Oca del autoconocimiento (35 minutos)
6	Autoeficacia	-Identificar al menos un logro personal atribuido al esfuerzo o capacidades propias. -Transformar los pensamientos negativos en frases más adaptativas relacionadas con la autoeficacia. -Reconocer al menos una estrategia personal utilizada para afrontar dificultades.	1.¿Por qué lo conseguí? (15 minutos) 2. Infografía autoeficacia (15 minutos) 3.Puzzle (30 minutos)
7	Persistencia	-Comprender la importancia del esfuerzo ante una dificultad.	1.Presentación PowerPoint (40 minutos) 2.Montaña (20 minutos)

Orden	Factor a trabajar	Objetivos	Actividades y duración
		-Identificar obstáculos que pueden aparecer para alcanzar una meta y cómo afrontarlos.	
8	Apoyo familiar	-Comprender la importancia de la comunicación y la escucha en el contexto familiar. -Proponer al menos una respuesta adaptativa ante situaciones familiares.	1. ¿Quién conoce más a quién? (20 minutos) 2. Torre cooperativa (15 minutos) 3. Role-play (25 minutos)
9	Apoyo escolar y entre iguales	-Identificar acciones que puede realizar un profesor para apoyar a sus alumnos. -Comprender la importancia de la confianza y el apoyo entre iguales.	1. Ficha "Profesor por un día" (20 minutos) 2. La telaraña (15 minutos) 3. Circuito de la confianza (25 minutos)
10	Evaluación postratamiento	-Cumplimentar los instrumentos de evaluación postratamiento. -Recibir un refuerzo positivo por su participación en el programa.	1. Cuestionarios (30 minutos) 2. Diploma y cierre final (10 minutos)

Nota. Elaboración propia.



Anexo VIII. Presentación PowerPoint inicial



¿Qué son las Altas Capacidades Intelectuales?



- Las altas capacidades implican un **potencial intelectual** superior a la media.
- **No** todos los niños con AACC son **iguales**.
- Pueden destacar en **creatividad**, **razonamiento** o **aprendizaje**.
- Cada niño presenta intereses y necesidades **diferentes**.
- Las AACC **no** solo afectan al ámbito académico.
- También pueden influir en el **área emocional** y **social**.



*¿POR QUÉ SE REALIZA EL PROGRAMA?

- 1 Las AACC no son solo un alto rendimiento académico
- 2 Algunos niños pueden presentar un desajuste social y emocional
- 3 Es importante atender al desajuste para favorecer su bienestar
- 4 Se trabajan estrategias útiles para su desarrollo
- 5 Buscamos mejorar sus relaciones e interacciones sociales
- 6 Buscamos trabajar a partir de dinámicas reales, grupales y participativas



¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

NIÑOS Y NIÑAS CON DIAGNÓSTICO DE
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

DE 9 A 12 AÑOS

CON POSIBLES NECESIDADES
SOCIOEMOCIONALES

APOYO DE LAS FAMILIAS



APOYO DE LAS FAMILIAS

- Acompañar en el proceso.
- Participar en las sesiones de evaluación y en la sesión 8.
- Reforzar en casa lo trabajado.
- Observar posibles cambios.
- Favorecer la generalización de los aprendizajes.
- Contactar con nosotros para hablar sobre los avances
- Rellenar instrumentos de evaluación y consentimientos



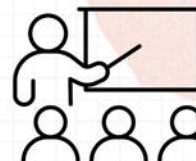
¿Cómo serán las sesiones?

10 SESIONES

1 SESIÓN POR SEMANA

18:00-19:00 ■ 60 MINUTOS APROXIMADAMENTE

ACTIVIDADES GRUPALES EN UN GRUPO REDUCIDO
DINÁMICAS, JUEGOS Y MUCHO APRENDIZAJE





¿Qué vamos a trabajar?



VAMOS A TRABAJAR A PARTIR DEL MODELO DE
COVITALIDAD CENTRÁNDONOS EN 3 ASPECTOS

1

COMPETENCIA EMOCIONAL

- Regulación emocional
- Autocontrol
- Empatía

2

CREENCIA EN UNO MISMO

- Autoconocimiento
- Autoeficacia
- Persistencia

3

CREENCIA EN LOS DEMÁS

- Apoyo familiar
- Apoyo escolar
- Apoyo entre iguales



Evaluación



Se realizará evaluación pretratamiento y postratamiento,
además de un seguimiento a los 3 meses

1

Los **niños**
rellenarán el SEHS
y el SENA.

2

Las **familias** rellenarán el
cuestionario de la UEO y
el SENA. Además, firmarán
el consentimiento
informado.

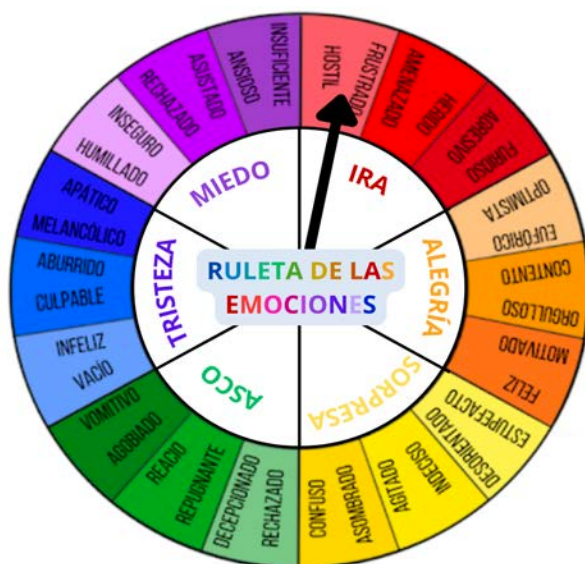
3

Contactaremos con
los **tutores** y
rellenarán el
cuestionario de la
UEO y el SENA.

Muchas gracias
por participar



Anexo IX. Ruleta de las emociones

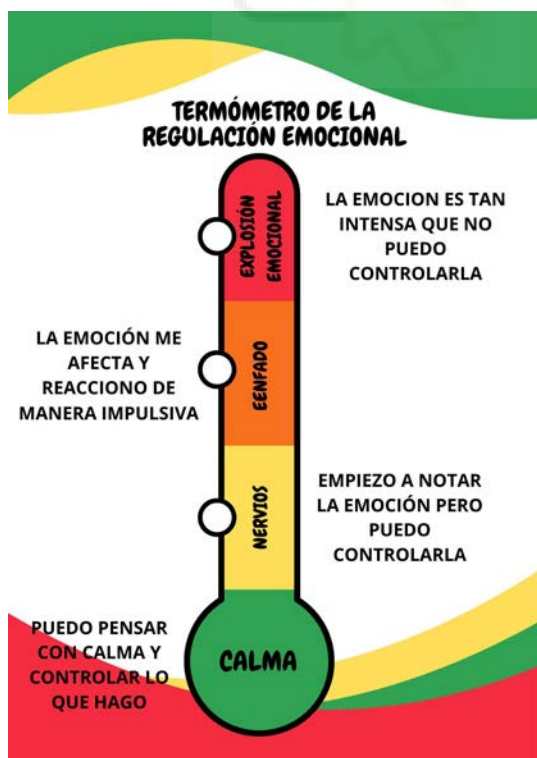


Anexo X. Tarjetas situaciones emocionales





Anexo XI. Termómetro de la regulación emocional



Anexo XII. ¿Qué hago cuando me siento así?

¿QUÉ HAGO CUANDO ME SIENTO ASÍ?

EMOCIÓN	¿QUÉ SUELO HACER?	¿ME AYUDA O EMPEORA?	¿QUÉ PODRÍA HACER DIFERENTE?
ENFADADO		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	
TRISTE		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	
NERVIOSO		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	
AGOBIAO		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	
FRUSTRADO		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	
AGRESIVO		☐ ME AYUDA ☐ EMPEORA	

Anexo XIII. Técnica STOP

TÉCNICA DE AUTOCONTROL

S STOP/PARA
DETENTE ANTES DE REACCIONAR SIN PENSAR

T TOMA AIRE
CUENTA HASTA 10, RESPIRA Y BAJA LA INTENSIDAD

O OBSERVA
¿QUÉ SIENTO? ¿QUÉ PIENSO? ¿QUÉ ESTÁ PASANDO? ¿QUÉ PUEDE OCURRIR SI ACTUO ASÍ?

P PIENSA Y ACTUA
ELIGE LA RESPUESTA MÁS ADECUADA ACORDE A LA SITUACIÓN

Anexo XIV. Vídeo Mochila Invisible

Los cuentos de Tita Inés. (2026, 9 de febrero). *La mochila invisible de Tomás: Un cuento sobre emociones, amistad y el poder de compartir* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=HABptW41QQg>

Anexo XV. Plantilla La mochila invisible

EN ESTA MOCHILA INVISIBLE

LLEVO...



Intentar comprender la mochila de los demás nos ayuda a ser más *empáticos*

Anexo XVI. Situaciones y roles desde distintos puntos de vista

Tabla 6. Diferentes puntos de vista

GRUPO	SITUACIÓN	ROL 1	ROL 2	ROL 3
1	Durante la clase, un compañero empieza a reírse del profesor porque se ha equivocado al escribir una palabra en la pizarra. El resto del grupo sigue la gracia.	Profesor	Niño que hace la broma	Resto de clase
2	En el recreo, un niño no pasa la pelota a sus compañeros porque quiere ganar el partido y piensa que hay dos compañeros que no saben jugar.	Niño que no pasa la pelota	Dos niños que "no saben jugar"	Resto del equipo
3	Un niño ve por la calle a una persona pidiendo dinero y empieza a hacer comentarios y	Persona pidiendo en la calle	Niño haciendo bromas	Madre

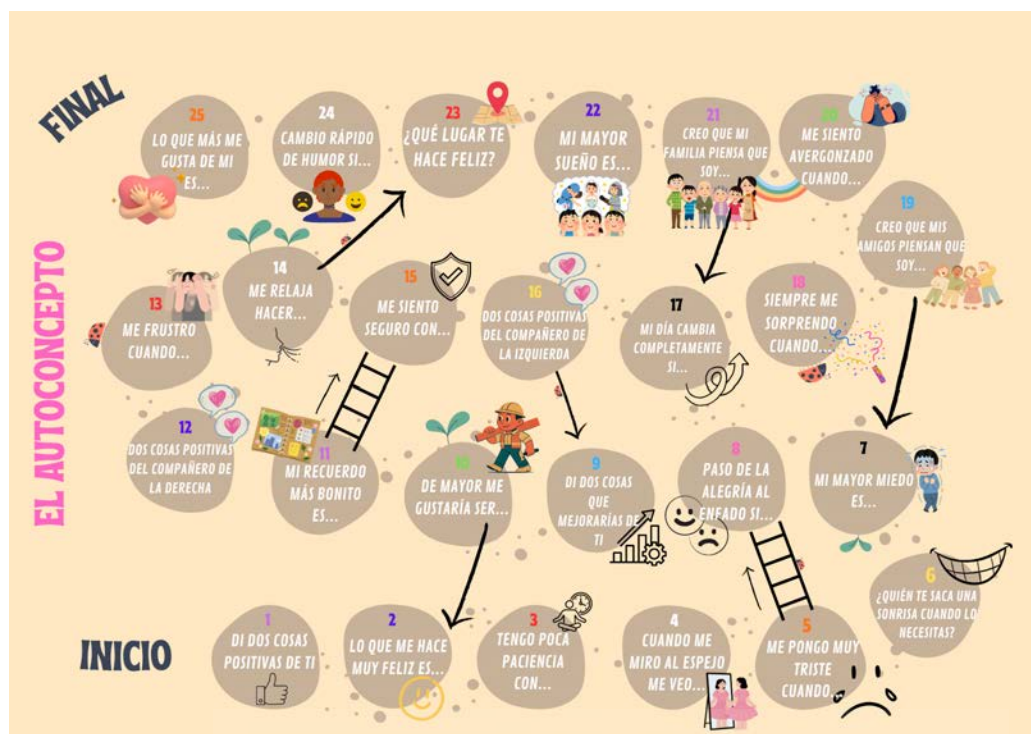
	bromas. Su madre le pide perdón por los comentarios.			
4	Un compañero invita a toda la clase a su cumpleaños, pero deja fuera a un compañero que siempre está solo.	Cumpleaños ero	Clase	Compañero que han dejado fuera
5	En casa, dos hermanos empiezan a discutir porque uno ha cogido el libro favorito del otro y lo ha roto sin querer. El padre intenta calmarlos.	Hermano que rompe el libro	Hermano que le han roto el libro	Padre

Nota: Elaboración propia.

Anexo XVII. Estrella autoconcepto



Anexo XVIII. Juego de mesa del autoconcepto



Anexo XIX. ¿Por qué lo conseguí?

¿POR QUÉ LO CONSEGUÍ?



LOGRO:

¿QUÉ HICE PARA CONSEGUIRLO?

¿QUÉ DIFICULTADES APARECIERON?

¿QUÉ ME AYUDÓ MÁS?

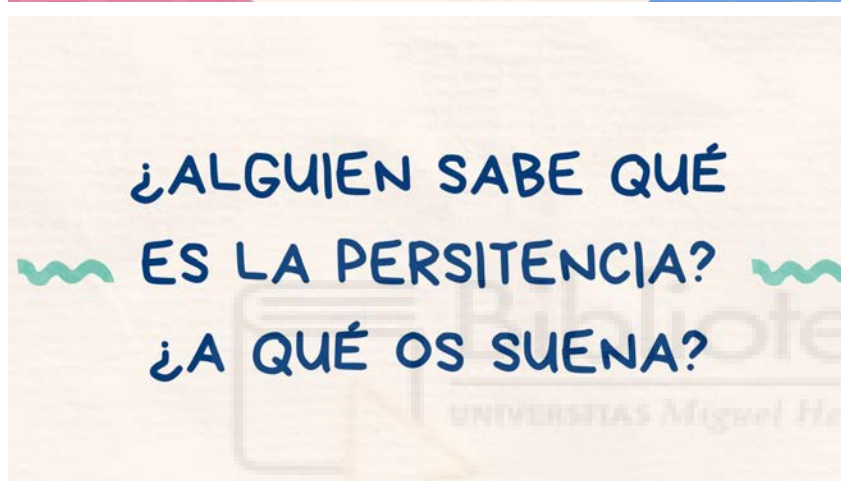
- ☐ PRACTICAR
- ☐ PEDIR AYUDA
- ☐ TENER PACIENCIA
- ☐ NO RENDIRME
- ☐ ORGANIZARME
- ☐ PENSAR DIFERENTE
- ☐ OTRA: _____

SI TUVIERA QUE VOLVER A INTENTARLO ¿QUÉ CAMBIARÍA?

¿QUE DICE ESTE LOGRO SOBRE MI?

DIBUJA COMO TE SENTISTE AL CONSEGUIRLO





¿Por qué es importante?

Si no persistes, las metas se pueden quedar solo en sueños. Nos ayuda a aprender, mejorar y seguir adelante cuando las cosas no salen bien a la primera.

VAMOS A VER UN VÍDEO!



Leo y la Montaña del Esfuerzo | Cuentos cortos para niños | Esfuerzo y perseverancia



¿Cómo te sentirías si intentas algo muchas veces y no lo consigues?

¿Qué harías para seguir intentándolo?

¿Qué obstáculos pueden aparecer?

Obstáculos internos

Estos son los obstáculos que provienen de dentro de nosotros mismos, de nuestros pensamientos o emociones. Ej. miedos, confianza, inseguridad...

Obstáculos externos

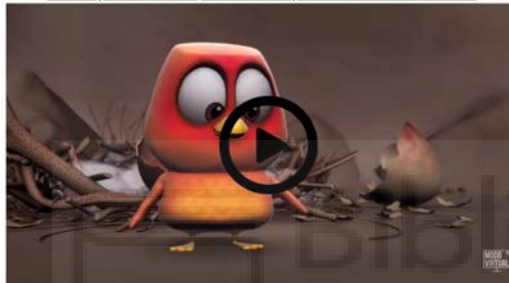
Estos son obstáculos que vienen del entorno que nos rodea. Ej. tiempo, recursos, distracciones...

Obstáculos sociales

Estos obstáculos están relacionados con la influencia de los demás y de la sociedad. Ej. críticas, apoyos...

UN CORTO QUE NOS AYUDARÁ A VER LA IMPORTANCIA DE LUCHAR POR NUESTROS SUEÑOS

 **YouTube** [La importancia de luchar por nuestros sueños](#)



¿QUÉ PODEMOS HACER PARA SUPERAR LOS OBSTÁCULOS?



¡AHORA TE TOCA A TI!

DIBUJA UNA **MONTAÑA** Y ESCRIBE EN LA **CIMA** ALGO QUE QUIERAS CONSEGUIR Y EN EL **CAMINO** PON LOS PASOS Y OBSTÁCULOS QUE TIENES QUE SUPERAR. NO OLVIDES QUE CADA PASO ES UNA OPORTUNIDAD PARA **APRENDER**

Anexo XXII. Preguntas: ¿Quién conoce más a quién?

Tabla 7. ¿Quién conoce más a quién?

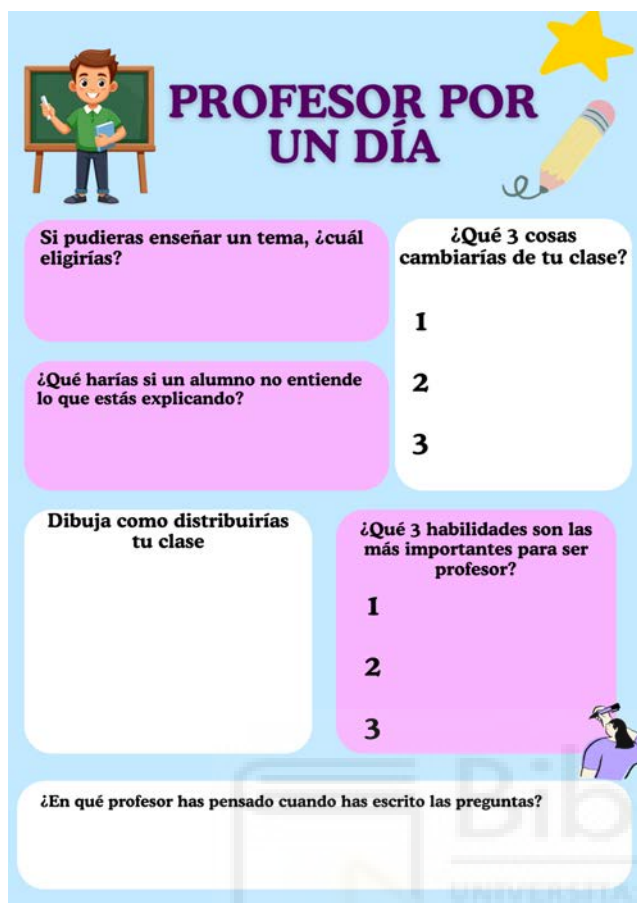
ORDEN	PREGUNTA
1	¿Cuál es el lugar al que acude tu hijo/familiar cuando quiere estar solo?
2	¿Qué es lo que más le gusta hacer a tu hijo/familiar en su tiempo libre?
3	¿Cuál es vuestro pasatiempo favorito juntos?
4	¿Cómo os definiríais en una palabra? ¿Cómo definiríais al otro?
5	¿Cuál es el objeto máspreciado de tu hijo/familiar?
6	¿A quién acude tu hijo/familiar cuando necesita ayuda?
7	¿Qué es lo que mejor se le da a mamá/papá/familiar?
8	¿Cuál es la comida favorita del otro?

Nota: Elaboración propia.

Anexo XXIII. Tarjetas situaciones familiares



Anexo XXIV. Profesor por un día



PROFESOR POR UN DÍA

Si pudieras enseñar un tema, ¿cuál elegirías?

¿Qué harías si un alumno no entiende lo que estás explicando?

Dibuja como distribuirías tu clase

¿Qué 3 cosas cambiarías de tu clase?

- 1
- 2
- 3

¿Qué 3 habilidades son las más importantes para ser profesor?

- 1
- 2
- 3

¿En qué profesor has pensado cuando has escrito las preguntas?

Biblioteca
Universitas Miguel Hernández

Anexo XXV. Diploma participación

