



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Grado en Psicología
Trabajo de Fin de Grado
Curso 2024/2025
Convocatoria Junio



Modalidad: Propuesta de intervención

Título: Más allá del talento: Diseño de una propuesta de intervención para fortalecer la Inteligencia Emocional en adolescentes con altas capacidades intelectuales.

Autora: Rosa María Sempere Lafuente

Tutora: Alexandra Morales Sabuco

Elche a 4 de Junio de 2025

TFG.GPS.AMS.RMSL.250321

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
Revisión de intervenciones previas	8
MÉTODO	9
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Evaluación de las necesidades	9
Centros a los que va dirigido	10
Participantes	10
Hipótesis	11
Instrumentos de evaluación	11
Diseño de la intervención	13
Tabla 1.	14
<i>Cronograma</i>	14
Tabla 2.	15
<i>Esquema de las sesiones</i>	15
Sesión 1. Presentación, cohesión grupal y pase de cuestionarios	16
Sesión 2. Autoconcepto y autoestima	16
Sesión 3. Identificación y gestión emocional	16
Sesión 4. Tolerancia a la frustración	17
Sesión 5. Empatía y escucha activa	17
Sesión 6. Relaciones saludables	17
Sesión 7. Resolución de conflictos	17
Sesión 8. Mindfulness y bienestar	17
Sesión 9. Autocuidado emocional	17
Sesión 10. Proyecto personal	18
Sesión 11. Revisión y refuerzo	18
Sesión 12. Cierre y evaluación final	18
RESULTADOS ESPERADOS	18
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	19
Limitaciones y líneas futuras	20
REFERENCIAS	22

ANEXOS	25
Anexo 1. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)	25
Anexo 2. Escala de Tolerancia a la Frustración	26
Anexo 3. Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales	27
Anexo 4 Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)	30
Anexo 5 Cuestionario WHOQOL-BREF	33
Anexo 6 Trait Meta-Mood Scale – 24	34
Anexo 7. Tu opinión cuenta”: Plantilla evaluación de la sesión y del personal. ...	34
Anexo 8. Consentimiento informado	35
Anexo 9 Sesión 1: Presentación, cohesión grupal y pase de cuestionarios	36
Anexo 10. Sesión 2: Autoconcepto y autoestima	37
Anexo 11. Sesión 3: Identificación y gestión emocional	37
Anexo 12. Sesión 4: Tolerancia a la frustración	38
Anexo 13. Sesión 5: Empatía y escucha activa	38
Anexo 14. Sesión 6: Relaciones saludables	38
Anexo 15. Sesión 7: Resolución de conflictos	39
Anexo 16. Sesión 8: Mindfulness y bienestar	39
Anexo 17. Sesión 9: Autocuidado emocional	40
Anexo 18. Sesión 10: Proyecto personal	40
Anexo 19. Sesión 11: Revisión y refuerzo	41
Anexo 20. Sesión 12: Cierre y evaluación final	41

RESUMEN

A pesar de su elevado potencial cognitivo, las personas con altas capacidades intelectuales (ACI) pueden presentar vulnerabilidades emocionales, como baja autoestima, escasa tolerancia a la frustración y dificultades en la construcción de relaciones interpersonales saludables. Si bien en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento de estas necesidades, persiste una limitada disponibilidad de intervenciones sistemáticas que promuevan su desarrollo emocional desde un enfoque integral y basado en la evidencia. Se ha diseñado una propuesta de intervención compuesta por 12 sesiones de 60 minutos semanales. La intervención abordará contenidos relacionados con la autoestima, la tolerancia a la frustración, la empatía, las relaciones interpersonales saludables y el bienestar psicológico. La muestra estará compuesta por 20 adolescentes entre los 12 y 18 años residentes en Alicante, quienes participan de forma voluntaria con el consentimiento previo de sus tutores. Se realizarán evaluaciones pretest y posttest mediante instrumentos como escalas y cuestionarios para medir las variables mencionadas. Se espera que los resultados posttest reflejen mejoras significativas en las variables evaluadas: inteligencia emocional, autoestima, tolerancia a la frustración, empatía, calidad de las relaciones interpersonales y nivel de bienestar psicológico. Estas mejoras indicarían un impacto positivo de la intervención en el desarrollo emocional de los participantes. Estos hallazgos permitirían concluir que el programa diseñado contribuye a fortalecer competencias socioemocionales clave, favoreciendo una adaptación más saludable al entorno escolar y social de los adolescentes con ACI.

Palabras clave: inteligencia emocional, altas capacidades, adolescencia, intervención psicoeducativa, bienestar psicológico.

ABSTRACT

Despite their high cognitive potential, adolescents with high intellectual abilities (HIA) may exhibit emotional vulnerabilities, such as low self-esteem, poor frustration tolerance, and difficulties in forming healthy interpersonal relationships. Although recent years have seen progress in recognizing these needs, there remains a limited availability of systematic interventions that foster their emotional development through an integral, evidence-based approach. A 12-session intervention program has been designed, consisting of weekly 90-minute sessions. The intervention will address topics related to self-esteem, frustration tolerance, empathy, healthy interpersonal relationships, and psychological well-being. The sample will consist of 20 adolescents aged 12 to 18, residing in Alicante, who will participate voluntarily with prior consent from their legal guardians. Pretest and posttest evaluations will be conducted using validated scales and questionnaires to assess the aforementioned variables. Posttest results are expected to show significant improvements in emotional intelligence, self-esteem, frustration tolerance, empathy, quality of interpersonal relationships, and psychological well-being. These improvements would indicate a positive impact of the intervention on the emotional development of the participating adolescents. Overall, the findings would support the conclusion that the proposed program strengthens key socio-emotional competencies, fostering a healthier adaptation to the school and social environments of adolescents with high intellectual abilities.

Keywords: emotional intelligence, giftedness, adolescence, psychoeducational intervention, psychological well-being.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de cambios hormonales, cognitivos y sociales que generan desafíos emocionales. Este periodo del desarrollo implica una reorganización de la identidad, la autonomía y las relaciones sociales, aspectos que pueden generar inestabilidad emocional incluso en contextos normativos. Para los niños y adolescentes con ACI, estas exigencias se intensifican debido a rasgos característicos como el perfeccionismo desadaptativo, la autoexigencia y una elevada sensibilidad emocional, los cuales pueden derivar en baja autoestima, dificultades en la regulación emocional, ansiedad y aislamiento social (Casino-García et al., 2021; Tasca et al., 2022).

Desde este enfoque, la inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad para percibir, comprender, facilitar y regular las emociones tanto propias como ajenas (Mayer y Salovey, 1997), representa una herramienta esencial para abordar estos problemas y promover el bienestar psicológico, la adaptación social y el desarrollo integral. El modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) reconoce cuatro dimensiones de la IE: percepción emocional (reconocer emociones), facilitación emocional (usar emociones para guiar el pensamiento), comprensión emocional (entender causas y consecuencias de las emociones) y regulación emocional (manejar emociones para el equilibrio). Este modelo es adecuado para los adolescentes con ACI ya que tiene una estructura clara y se puede aplicar en el contexto educativo. Sánchez-Álvarez et al. (2020) indicaron que estos adolescentes presentan niveles superiores de IE, pero conllevan vulnerabilidades como la baja tolerancia a la frustración o las dificultades a la hora de empatizar, lo que justifica una intervención específica.

A pesar de sus altas capacidades cognitivas, los adolescentes con ACI pueden experimentar un desfase entre su madurez intelectual y su desarrollo emocional, lo que incrementa su vulnerabilidad psicológica (Fernández et al., 2021). Pero estas fortalezas conllevan desafíos socioemocionales, cómo concluyeron Casino-García et al. (2021) al identificar que el perfeccionismo, el estrés, y la auto exigencia pueden generar ansiedad, así como una baja autoestima. Tasca et al. (2022) confirmaron que los jóvenes con ACI presentan problemas socioemocionales, como el aislamiento, debido a la falta de validación emocional.

Diversas investigaciones han establecido una relación positiva entre una elevada IE y niveles superiores de autoestima, autoconcepto y calidad en las relaciones interpersonales (Casino-García et al., 2021; Matías-Rancel, 2020). Por ejemplo, Casino-García et al. (2021) asociaron una mayor IE con una mejor autoestima y autoconcepto en dimensiones físicas,

sociales y académicas. Fortalecer la IE favorece los vínculos interpersonales, lo que reduce el aislamiento (Matías-Rancel, 2020). La tolerancia a la frustración es clave, ya que las personas con ACI presentan baja tolerancia al error, lo que hace que su malestar se incremente (García-Roda, 2019).

La empatía tiene un papel clave en la vida de los adolescentes con ACI, ya que mejora las habilidades sociales y refuerza el sentimiento de pertenencia, lo que hace que se contrarreste el aislamiento (Neihart, 2002). La empatía, al igual que la capacidad de comprender y compartir emociones ajenas y propias, no solo hace que las relaciones interpersonales se fortalezcan, sino que también favorece que sus iguales le acepten (Goleman, 1995; Matías-Rancel, 2020).

El perfeccionismo desadaptativo y la autoexigencia excesiva son, por otra parte, características frecuentes de los niños y adolescentes con ACI, actuando como factores de riesgo para la ansiedad y la baja autoestima. Cuando el perfeccionismo los lleva a generar miedo al fracaso esto puede derivar en problemas de regulación emocional y que incremente la vulnerabilidad a dificultades psicológicas, como señala Gómez-Labrador (2024). La IE bien desarrollada proporciona herramientas para gestionar estas emociones, lo que reduce el impacto que tiene el perfeccionismo y ayudándoles a construir una autoimagen positiva (Bernedo-Moreira et al., 2023)

Otro aspecto crucial es la tolerancia a la frustración, se entiende como la capacidad para enfrentar dificultades de una forma racional y no impulsiva (Ventura-León et al., 2018). Para los adolescentes con ACI que experimentan malestar ante los errores que cometen debido al perfeccionismo, la regulación emocional es una herramienta muy útil e importante que les permite transformar los fracasos en oportunidades de aprendizaje (García-Roda, 2019).

En los adolescentes con ACI el bienestar psicológico se ve favorecido cuando se cuenta con una IE bien desarrollada y esto incluye la autoestima, la regulación emocional y la satisfacción personal. La combinación del intelecto con un entrenamiento emocional específico se ha mostrado eficaz para mejorar tanto el rendimiento académico como las relaciones sociales y el equilibrio emocional de estos jóvenes (Papadopoulos, 2020).

Cabe destacar que la implicación del profesorado y las familias es fundamental para potenciar el impacto de cualquier intervención que vaya dirigida a este colectivo. Hay que formar tanto a los docentes como a las familias en IE, ya que esto multiplica los efectos

positivos de las intervenciones y cuentan con un apoyo extra, tal y como destacan Casino-García et al. (2021).

Revisión de intervenciones previas

Para el diseño de esta propuesta de intervención dirigida a adolescentes con ACI se han considerado programas previos cuya eficacia ha sido probada, ya que abordan el desarrollo socioemocional y la IE. A continuación, se detallan algunos de esos programas, así como sus aportaciones y el motivo del por qué esta propuesta se diferencia y mejora con respecto a estas intervenciones.

Programa Developing Capabilities (Casino-García et al., 2021). Este programa se centra en fortalecer las habilidades socioemocionales en niños con ACI, lo que hace es promover el bienestar psicológico y el sentido de pertenencia. Las actividades fomentan la conexión social en entornos inclusivos, de esta manera se logran mejorías significativas en la satisfacción vital y bienestar general. El enfoque en la integración social es clave ya que aborda el aislamiento social. Este programa no está diseñado específicamente para adolescentes, ni aborda en profundidad el perfeccionismo desadaptativo o la tolerancia a la frustración que son cualidades significativas de esta población.

Programa sobre IE y Autoestima (Casino-García et al., 2021). Esta intervención explora la relación que existe entre la IE y la autoestima, demostrando que a mayor sea el desarrollo de la IE mayor es el autoconcepto en dimensiones físicas, sociales y académicas. Este programa pone el foco en la necesidad de entrenar habilidades emocionales que prevengan problemas psicológicos como la ansiedad o la baja autoestima. Si bien es efectivo tiene un enfoque muy general y no se centra exclusivamente en adolescentes con ACI, por lo que limita la capacidad para abordar los retos específicos de esta etapa del desarrollo como la otra exigencia extrema o las dificultades que puedan tener en el momento de regular sus emociones.

Programa de Aprendizaje Socioemocional (SEL) (Papadopoulos, 2020). Este programa fortalece la autoestima, la autopercepción y las habilidades sociales en altas capacidades. Los resultados muestran mejorías en el desempeño académico y en las relaciones interpersonales. Por tanto, es una herramienta preventiva en la salud mental. La parte negativa de este programa es que no está adaptado específicamente a la adolescencia y su enfoque general no puede abordar en profundidad las vulnerabilidades emocionales asociadas al perfeccionismo o a una sensibilidad emocional muy alta.

Programa RULER (Brackett et al., 2019). El programa Ruler se basa en un enfoque en el que la IE promueve el reconocimiento, la comprensión, el etiquetado, la expresión y regulación de emociones en entornos educativos. Si bien no es un programa diseñado únicamente para adolescentes con ACI, ha demostrado eficacia en adolescentes mostrando una mejora en la regulación emocional, en la empatía y en las habilidades sociales. Está estructurado de manera que incluye formación para docentes y actividades prácticas que se adaptan a las necesidades de estos adolescentes. Este programa incorpora su enfoque sistemático en las cuatro dimensiones de la IE de Mayer y Salovey, que complementa con programas previos y ofrece herramientas específicas para abordar la tolerancia a la frustración y la empatía.

MÉTODO

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar el bienestar psicológico en adolescentes con ACI entre 12 a 18 años, educando y fortaleciendo la IE.

Objetivos específicos

01. Aumentar la autoestima.
02. Fortalecer la tolerancia a la frustración.
03. Incrementar el nivel de empatía.
04. Mejorar las relaciones interpersonales.
05. Promover el bienestar psicológico.

Evaluación de las necesidades

La propuesta está basada en una revisión bibliográfica sobre las necesidades emocionales y sociales de adolescentes con ACI. Se identificó, en general, la ausencia de integración efectiva del entrenamiento emocional en programas educativos. Aunque se perciba erróneamente que sus altas capacidades intelectuales les pueden garantizar una buena adaptación socioemocional, los estudios destacan que se necesitan programas específicos de IE para que exista una mejora en su bienestar.

Se propone una intervención centrada en desarrollar habilidades emocionales y sociales, que incluye la empatía, para mejorar la interacción y reducir el aislamiento, la tolerancia a la frustración para trabajar la autoexigencia y el perfeccionismo y la autorregulación emocional, que ayudará a fortalecer la autoestima y prevenir ansiedad o desmotivación. Esto va en la línea del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), que incluye

la percepción, la comprensión, facilitación y regulación emocional, elementos clave para su crecimiento personal. La implementación de estos en contextos escolares y familiares es esencial para que afronten saludablemente los desafíos de su etapa evolutiva.

Centros a los que va dirigido

La intervención está dirigida a centros educativos públicos o privados en los que haya identificados adolescentes entre los 12 y 18 años identificados con ACI, que no implementen programas como el enriquecimiento, la atención a la diversidad o intervenciones psicoeducativas enfocadas en el desarrollo emocional y social. También se adapta a instituciones como la Asociación de Altas Capacidades y Talentos de Alicante (ALASAC), Altas Capacidades y Talentos de Levante (ACYTAL) o la Universidad Miguel Hernández (UMH), que ofrecen programas como “Estimula tu mente”, que pretenden abordar las necesidades emocionales de estos estudiantes y promueven su bienestar psicológico y desarrollo integral.

Participantes

Los adolescentes que pueden recibir esta intervención son jóvenes identificados con ACI. La participación será voluntaria y estará condicionada al consentimiento informado de los padres ([Anexo 8](#)), madres o tutores legales en el caso de menores de edad.

Los criterios de inclusión son:

- Tener entre 12 y 18 años.
- Haber sido identificado con ACI conforme a los criterios establecidos por la legislación educativa vigente que serán evaluados por un profesional de la psicología.
- Residencia en la provincia de Alicante.
- Aceptar voluntariamente participar en la intervención.

Los criterios de exclusión son:

- Presentar alteraciones graves de conducta que dificulten el desarrollo normal de las sesiones o supongan un riesgo para otros participantes.
- Tener un diagnóstico de trastorno del neurodesarrollo o trastorno emocional grave no estabilizado que requiere una intervención clínica especializada fuera del marco psicoeducativo.

Hipótesis

La participación en el programa de intervención “Más allá del talento” mejorará significativamente la IE y las competencias socioemocionales de los adolescentes con ACI. Esto se reflejará en un aumento de la autoestima, la tolerancia a la frustración, la empatía, la calidad de las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico y la IE, en comparación con sus puntuaciones previas a la intervención.

Instrumentos de evaluación

La evaluación utiliza un diseño pretest-postest para medir los cambios en IE, autoestima, tolerancia a la frustración, empatía, relaciones interpersonales y bienestar psicológico. Se aplicará por un psicólogo, con un tiempo estimado entre los 45 y 60 minutos.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo. (2007). *The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467). Evalúa la autoestima global (valor personal) con 10 ítems en una escala Likert de 4 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo). Evalúa la autoaceptación y la autoestima. Presenta una alta fiabilidad interna ($\alpha = 0,85$ en adolescentes españoles) y estabilidad temporal (test-retest = 0,88), con validez de constructo unidimensional confirmada. La puntuación total se interpreta como: 30-40 (alta), 26-29 (media), < 25 (baja) (Morejón et al., 2004) ([Anexo 1](#)).

Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF, Oliva, Parra y Sánchez-Queija. (2011). *Desarrollo y validación de una escala breve de tolerancia a la frustración en adolescentes. Anales de Psicología*, 27(2), 469–477). Evalúa la capacidad de manejar situaciones frustrantes sin conductas impulsivas, con 28 ítems en una escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). Tiene fiabilidad interna aceptable ($\alpha > 0.70$ en adolescentes) y validez de constructo confirmada, con dimensiones como resistencia emocional, control de impulsos y aceptación de contratiempos, correlacionando con regulación emocional y resiliencia. La puntuación total indica mayor tolerancia con valores más altos (Kevinev, s. f.) ([Anexo 2](#)).

Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales (CERI, Cisneros Castillo y Gálvez Sotero. (2011). *Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales (CERI)* [Cuestionario]. Universidad Técnica de Ambato.

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstreams/d077e8f1-5219-4a25-bad8-292fc4943aeb/download>) Evalúa la calidad de las relaciones interpersonales en cinco dimensiones: comunicación, confianza, cooperación, resolución de conflictos y apoyo mutuo.

Consta de 46 ítems en una escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). Tiene excelente fiabilidad interna ($\alpha = 0.97$ en adolescentes) y validez de constructo confirmada, correlacionando con habilidades sociales y satisfacción relacional. La puntuación total refleja relaciones más saludables con valores altos (Marmolejo, s. f.). ([Anexo 3](#))

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes y Torres (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267–272). Evalúa la empatía en cuatro subescalas: toma de perspectiva, preocupación empática, malestar personal y fantasía, con 28 ítems en una escala Likert de 5 puntos (1 = No me describe, 5 = Me describe muy bien). Su fiabilidad interna varía entre $\alpha=0.70$ y $\alpha=0.78$ por subescala, con validez convergente y divergente confirmada, y validez de constructo respaldada por análisis factorial. La puntuación total indica mayor empatía con valores altos. ([Anexo 4](#))

Cuestionario WHOQOL-BREF (World Health Organization. (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63529>). Evalúa la calidad de vida y bienestar psicológico en cuatro dimensiones: salud física, psicológica, relaciones sociales y entorno, con 26 ítems en una escala Likert de 5 puntos (1 = Nada, 5 = Mucho). Tiene fiabilidad interna adecuada ($\alpha >0.70$ por dimensión), validez de constructo confirmada por análisis factorial y validez convergente con medidas de bienestar y salud mental, siendo transculturalmente validado para adolescentes. La puntuación por dimensión indica mejor calidad de vida con valores altos, destacando la salud psicológica. ([Anexo 5](#))

Trait Meta-Mood Scale – 24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal , Extremera y Ramos. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>): Evalúa la inteligencia emocional percibida mediante 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Utiliza una escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Presenta una alta fiabilidad interna en adolescentes españoles ($\alpha = 0,90$ para atención emocional, $\alpha = 0,90$ para claridad emocional y $\alpha = 0,86$ para reparación emocional) y una adecuada estabilidad temporal (test-retest = 0,60-0,83). La validez de constructo tridimensional se ha confirmado mediante análisis factorial. ([Anexo 6](#))

Diseño de la intervención

Esta intervención cuenta con 12 sesiones semanales de 60 minutos, diseñadas para educar y fortalecer la IE en 20 adolescentes con ACI de entre 12 y 18 años residentes en Alicante. Se trabajará la autoestima, la empatía, la tolerancia a la frustración, las relaciones interpersonales y bienestar psicológico. Serán impartidas por la tarde, por un psicólogo especializado en psicología educativa y ACI y se realizarán después de cumplimentar el consentimiento informado. Las sesiones se basan en programas validados como Developing Capabilities (Casino-García et al., 2021) y el Programa de Aprendizaje Socioemocional (SEL) (Papadopoulos, 2020). Aunque estos programas anteriores han demostrado eficacia en el desarrollo socioemocional, esta intervención aporta varios elementos que no se proponen en otras intervenciones y son específicas para adolescentes con ACI. A diferencia de Developing Capabilities, que no aborda en profundidad el perfeccionismo desadaptativo ni la tolerancia a la frustración, y del Programa SEL, cuyo enfoque es más general y menos adaptado a las particularidades emocionales de los adolescentes con ACI, esta propuesta introduce actividades específicas orientadas a gestionar la autoexigencia extrema, el perfeccionismo y la alta sensibilidad emocional propias de esta población. Esta intervención, además, incorpora técnicas como la reestructuración cognitiva para trabajar la frustración, mindfulness adaptado para adolescentes altamente sensibles, y dinámicas participativas que promueven directamente la transferencia de aprendizajes emocionales a situaciones cotidianas concretas. Es una intervención más integral y ajustada a las necesidades concretas detectadas en esta población específica, cubriendo áreas no abordadas suficientemente en los programas existentes. En la primera sesión se administrarán los test y en la sesión 12 se volverán a administrar para corroborar que ha habido un cambio significativo. Las sesiones tienen una estructura con un inicio de 10 minutos, 40 minutos de teoría, ejercicios prácticos, actividades y experiencias y 10 minutos de cierre, donde se hará una puesta en común y “Tu opinión cuenta” ([Anexo 7](#)). En las sesiones, la gran mayoría de las actividades son individuales, salvo las que para fortalecer y enseñar una habilidad se harán en parejas o en grupos reducidos, siempre siguiendo el objetivo de que la propia persona se lleva consigo un aprendizaje único, ya que en el desarrollo de la IE cada persona es un mundo complejo con diferentes perspectivas a pesar de tener un mismo objetivo. Las actividades son interactivas, lo que fomenta la participación y están adaptadas al perfil cognitivo y emocional de los adolescentes con ACI, promoviendo de esta manera la reflexión y la transferencia de aprendizaje. Los materiales a utilizar serán folios, plantillas, proyector, pizarra, ovillo de lana, tarjetas y rotuladores.

Tabla 1.*Cronograma*

Sesiones	Semanas											
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7	8	9	10	11	12
Presentación	■											
Autoconcepto y autoestima		■										
Identificación y gestión emocional			■									
Tolerancia a la frustración				■								
Empatía y escucha activa					■							
Relaciones saludables						■						
Resolución de conflictos							■					
Mindfulness y bienestar								■				
Autocuidado emocional									■			
Proyecto personal										■		
Revisión y refuerzo											■	
Cierre y evaluación												■

La duración de 60 minutos permite un desarrollo profundo de las dinámicas, así como de las reflexiones grupales y los role-plays, dando así tiempo necesario para procesar las emociones sin llegar a causar fatiga, tal como recomiendan algunos autores como Papadopoulos (2020). La frecuencia semanal facilita la continuidad del proceso y permite aplicar lo aprendido, facilitando una integración progresiva de las habilidades (Casino-García et al., 2021). Que el periodo sea de 12 semanas es adecuado para trabajar en profundidad diversas competencias clave como puede ser la autoestima o la regulación emocional y se ajusta a las recomendaciones de programas eficaces en este ámbito (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

Tabla 2.*Esquema de las sesiones*

Sesión/Tema	Objetivo	Técnica
1. Presentación y cohesión grupal	Establecer confianza Fomentar cohesión grupal Presentación del programa Introducción a la IE Pasar los cuestionarios	Dinámicas de rompehielos: “El mapa personal” y “La telaraña”
2. Autoconcepto y autoestima	Definir autoconcepto y la autoestima Reflexionar sobre la autoimagen y fortalecer la autoestima	“Carta a mí mismo” y afirmaciones positivas
3. Identificación y gestión emocional	Definir y reconocer emociones y practicar regulación	Tarjetas de emociones, respiración diafragmática, diario emocional
4. Tolerancia a la frustración	Definir y gestionar la frustración Introducir la reestructuración cognitiva	Rompecabezas, reestructuración cognitiva
5. Empatía y escucha activa	Definir y desarrollar empatía y escucha	“Perspectivas cruzadas”, práctica de escucha activa
6. Relaciones saludables	Fomentar vínculos positivos Definir asertividad	Role-playing, decálogo de relaciones positivas
7. Resolución de conflictos	Manejar desacuerdos	Análisis de casos, pasos de resolución
8. Mindfulness y bienestar	Introducir atención plena	Práctica guiada de mindfulness, plan de mindfulness

9. Autocuidado emocional	Promover autocuidado	Taller “kit de autocuidado”
10. Proyecto personal	Explicar la transferencia de aprendizaje Aplicar aprendizajes a un objetivo	Diseño de proyecto personal
11. Revisión y refuerzo	Repasar competencias	“Trivial emocional”, role-playing
12. Cierre y evaluación	Reflexionar y evaluar	“El árbol del crecimiento”, cuestionarios

Sesión 1. Presentación, cohesión grupal y pase de cuestionarios

Se establece un clima de confianza y cohesión grupal. El psicólogo se presenta, expone los objetivos del programa y se introduce brevemente la Inteligencia Emocional (IE). Se realiza la dinámica "El mapa personal" para fomentar la apertura, seguida de la técnica de la telaraña (Tuckman, 1965), que simboliza la unión del grupo. Se entregan los cuestionarios iniciales y se propone una breve tarea escrita para trabajar la empatía. ([Anexo 9](#))

Sesión 2. Autoconcepto y autoestima

Basada en Rosenberg (1965) y la psicología positiva de Seligman (2002), se aborda el autoconcepto como base de la autoestima. Se realizan dinámicas como compartir una palabra positiva sobre uno mismo, escribir una “Carta a mí mismo” y el uso de afirmaciones positivas para contrarrestar la autocrítica y reforzar una autoimagen saludable. ([Anexo 10](#))

Sesión 3. Identificación y gestión emocional

Se enseña a reconocer y regular emociones según el modelo de Goleman (1995) y técnicas cognitivo-conductuales (Beck, 1976). Se realizan actividades como “Adivina la emoción”, uso de tarjetas con escenarios emocionales, introducción a la respiración diafragmática y elaboración de un diario emocional para promover la conciencia emocional y la autorregulación. ([Anexo 11](#))

Sesión 4. Tolerancia a la frustración

Basada en la teoría de Ellis (1962), se trabaja la reestructuración cognitiva para afrontar mejor las situaciones frustrantes. Se reflexiona sobre experiencias reales, se utiliza una actividad de frustración controlada (rompecabezas incompleto) y se fomenta el pensamiento flexible con dinámicas en grupo y frases de reestructuración personal. ([Anexo 12](#))

Sesión 5. Empatía y escucha activa

Se desarrollan la empatía y la escucha activa con apoyo en Goleman (1995) y Carl Rogers (1951). Se visualiza un vídeo sobre un conflicto interpersonal y se realiza la dinámica “Perspectivas cruzadas” desde distintos roles. En parejas se practica la escucha activa, reforzando la comprensión emocional mutua. ([Anexo 13](#))

Sesión 6. Relaciones saludables

Apoiada en Sullivan (1953) y el modelo de comunicación asertiva de Alberti y Emmons (2001), se identifican las bases de una relación sana: respeto, comunicación y límites. Se realiza una lluvia de ideas, se explican los estilos comunicativos y se practican mediante juegos de rol. El grupo elabora un “Decálogo de relaciones positivas”. ([Anexo 14](#))

Sesión 7. Resolución de conflictos

Se abordan herramientas para resolver conflictos de forma colaborativa según el modelo de Thomas-Kilmann (1974). A partir de un caso práctico, se explican los pasos para gestionar desacuerdos y se aplican en dinámicas grupales donde se negocian soluciones. Se promueve la reflexión sobre conflictos personales. ([Anexo 15](#))

Sesión 8. Mindfulness y bienestar

Se introduce el mindfulness como estrategia de autorregulación emocional (Kabat-Zinn, 1990). Se practica la atención plena mediante ejercicios de escucha consciente y respiración guiada. Se fomenta la introspección compartida y se diseña una rutina personal de mindfulness para integrar en el día a día. ([Anexo 16](#))

Sesión 9. Autocuidado emocional

Se trabaja el autocuidado como herramienta clave para el bienestar según Orem (1991). A partir de una lluvia de ideas, se identifican prácticas de autocuidado emocional y se elabora un “kit de autocuidado” con actividades significativas para cada participante. Se reflexiona sobre el equilibrio entre distintas dimensiones del bienestar. ([Anexo 17](#))

Sesión 10. Proyecto personal

Se aplican los aprendizajes del programa a un objetivo emocional individual. Basado en el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2008) se diseña un pequeño proyecto personal con pasos concretos, que se comparte en grupo para recibir sugerencias. Se inicia la implementación del proyecto como tarea. ([Anexo 18](#))

Sesión 11. Revisión y refuerzo

Se consolida lo aprendido mediante ejercicios en línea con la evaluación formativa (Brackett y Rivers, 2014). Se realiza una lluvia de ideas sobre contenidos clave en un “trivial emocional” y role-playing. Se entregan diplomas y se reflexiona sobre la habilidad que cada participante desea seguir practicando. ([Anexo 19](#))

Sesión 12. Cierre y evaluación final

Se cierra el programa con una reflexión grupal sobre los aprendizajes significativos. Se realiza la actividad “El árbol del crecimiento” y se aplican cuestionarios postest. Se entrega un recordatorio con estrategias clave, se propone una última tarea: mantener una acción concreta como hábito emocional positivo y se recuerda a los participantes que les llegará un aviso para la evaluación a medio plazo (6 meses después). ([Anexo 20](#))

RESULTADOS ESPERADOS

Una vez implementado el programa de intervención, se espera observar mejoras significativas en todas las variables evaluadas: inteligencia emocional (IE), autoestima, tolerancia a la frustración, empatía, relaciones interpersonales y bienestar psicológico. En concreto, se prevé un incremento en la puntuación total de inteligencia emocional, reflejando una mayor capacidad para reconocer, gestionar y regular emociones propias y ajenas. En autoestima se espera que los adolescentes desarrollen una percepción más positiva y realista de sí mismos, valorando sus capacidades de forma equilibrada y reduciendo la autocrítica derivada del perfeccionismo o la autoexigencia excesiva. En la tolerancia a la frustración se observará que los participantes adquieran estrategias efectivas para afrontar los errores y las dificultades con menor impulsividad y sabrán gestionar de forma más adaptativa los contratiempos cotidianos. La empatía aumentará significativamente en la habilidad para tomar perspectiva y mostrar preocupación empática lo que facilitará así una comprensión más profunda de los demás. Las relaciones interpersonales también mostrarán una clara mejoría, manifestándose mediante una comunicación más abierta, mayor cooperación y resolución de conflictos más efectiva. Finalmente se espera que el bienestar psicológico general mejore sustancialmente,

especialmente en dimensiones como la salud psicológica y las relaciones sociales, lo que se traducirá en una percepción más positiva de sí mismos y una adaptación más saludable y satisfactoria a su entorno escolar y social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta intervención puede tener un impacto positivo significativo en el desarrollo emocional de los adolescentes con ACI ya que, si los resultados esperados se confirman, estaríamos ante una propuesta que cubre una necesidad fundamental que muchas veces queda olvidada en el ámbito educativo: el bienestar emocional de estos adolescentes. Los programas educativos tienden a centrarse en potenciar el rendimiento académico pasando por altos aspectos clave como el manejo emocional, la autoestima o las relaciones sociales, fundamentales para la adaptación saludable de estos jóvenes. Esto se ha evidenciado también en estudios recientes, que destacan cómo los adolescentes con ACI suelen mostrar carencias en el desarrollo emocional debido a modelos educativos centrados casi exclusivamente en el rendimiento académico (Arteaga-Alcívar, 2024; Navarro et al., 2021).

Aunque la literatura científica ya ha establecido claramente la importancia de la inteligencia emocional para mejorar áreas como la autoestima, la empatía o la tolerancia a la frustración, esta intervención aporta una novedad esencial. Lo que la diferencia es su adaptación específica y detallada a las características emocionales y cognitivas propias de los adolescentes con ACI mientras que muchos programas existentes son más genéricos o no cubren de manera completa todas las necesidades emocionales particulares de esta población y esta propuesta lo hace de manera integral, abordando explícitamente aspectos como la autoexigencia extrema, el perfeccionismo desadaptativo o la elevada sensibilidad emocional que les caracteriza. Estas características han sido identificadas como factores críticos en el desarrollo emocional de los adolescentes con ACI, ya que influyen negativamente en su autoestima y bienestar si no se gestionan adecuadamente (Navarro et al., 2021; Pérez-González y Pérez-Peña, 2022).

Otra fortaleza destacable de este programa es el enfoque metodológico dinámico y participativo de sus sesiones. Estos no se plantean desde una estructura rígida, sino que se adaptan a las necesidades concretas del individuo y promueven un aprendizaje vivencial, significativo y práctico. Como señala Arteaga-Alcívar (2024), las intervenciones en inteligencia emocional son mucho más efectivas cuando se alejan del modelo tradicional y apuestan por metodologías activas, participativas y vinculadas a situaciones reales.. El objetivo central no es solo proporcionar conocimiento teórico sobre las emociones, sino

dotar a los adolescentes de herramientas concretas y útiles que puedan usar activamente en contextos reales.

Esta propuesta nace de una carencia real en el ámbito educativo actual: muchos adolescentes con ACI no disponen de espacios seguros y adecuados para explorar y trabajar sus emociones. El énfasis académico eclipsa aspectos fundamentales relacionados con cómo se sienten estos jóvenes, cómo establecer relaciones o cómo gestionan la frustración y la ansiedad en su vida cotidiana. Esta intervención ofrece un espacio para atender estas necesidades emocionales, contribuyendo a una comprensión más profunda y efectiva de su realidad personal y social.

Esta intervención representa un primer paso hacia la creación de un modelo psicoeducativo más amplio y profundo en donde la dimensión emocional no sea percibida como secundaria o accesorio, sino como una parte central del proceso educativo. Visibilizar y promover activamente el desarrollo emocional desde etapas tempranas, especialmente en adolescentes con ACI, quienes frecuentemente se sienten diferentes o incomprendidos supone invertir directamente en su salud mental, bienestar relacional y adaptación social a largo plazo.

Limitaciones y líneas futuras

Hay algunas limitaciones que conviene tener en cuenta. Por una parte, se ha trabajado con un grupo reducido lo cual hace que no podamos generalizar los resultados de una manera extensa. Aún así creo que es una muestra suficiente para empezar a explorar y dejar evidencia de que este tipo de programa marca una diferencia con respecto a los otros. También hay que tener en cuenta que los participantes se han apuntado de manera voluntaria, lo que implica que ya trajeran consigo una cierta motivación o un interés sesgado en mejorar y esto, podría influir en los resultados. En este sentido los datos podrían no reflejar lo que pasaría en un grupo más heterogéneo o menos predisuesto.

Por último, es importante destacar que el programa se desarrolló en un contexto muy concreto, en una zona muy específica, que es la provincia de Alicante y dentro de un entorno escolar particular por lo tanto no podemos asegurar que los mismos resultados se den en otras zonas o en otros centros con características muy diferentes.

Para próximas intervenciones, la propuesta principal es ampliar la muestra ya que sería idóneo poder llevar el programa a otras provincias y trabajar con más adolescentes con ACI. Esto permitirá comparar perfiles distintos y sacar conclusiones más sólidas. Otro

aspecto importante es incluir un seguimiento a largo plazo evaluando a los participantes no solo a los 6 meses sino también 1 año después, de esta manera se podría ver si lo aprendido realmente se mantiene en el tiempo y si hay un impacto duradero en su vida cotidiana.

Además, es clave que las familias y el profesorado continúen en futuras versiones incluyendo sesiones o recursos paralelos para los adolescentes con ACI, ya que ayudaría a crear un entorno más coherente y de apoyo donde lo trabajado en el programa tenga también un eco no solo en el aula sino también en casa. Por último, aunque el enfoque actual está centrado en adolescentes con ACI. Este modelo podría adaptarse a otros colectivos que también necesiten un impulso en su desarrollo emocional como, por ejemplo, jóvenes con TDAH.



REFERENCIAS

- Algaba, M. A., y Fernández, M. T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60–70. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Arteaga-Alcívar, Y. (2024). *Estimulando la inteligencia emocional de los adolescentes*. Revista Kosmos, 3(1), 49–60. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.77>
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. En *Psicometría aplicada al ámbito de la actividad física y el deporte* (pp. 121–130). Universitat de València. <https://www.uv.es/uipd/cuestionarios/accesolibro/EAR.pdf>
- Bernedo-Moreira, D. H., Chávez-Velásquez, M. R., y Arrieta-López, J. L. (2023). IE y autoestima en adolescentes de educación básica regular, una investigación pos pandemia. *Salud Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 386. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023386>
- Brackett, M. A., y Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., y Llinares-Insa, L. I. (2021a). “Developing Capabilities”. Inclusive extracurricular enrichment programs to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 672599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672599>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., y Llinares-Insa, L. I. (2021b). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), Article 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cisneros Castillo, M. (2011). *Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales (CERI)* [Presentación de diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/cuestionario-de-evaluacin-de-relaciones-interpersonales/55713781>
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La IE y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–94.
- Fernández, T., Algaba, M. A., y Fernández, M. T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60–70. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755.
<https://sicap.inegi.org.mx/ms/dlc10/1/Test%20para%20evaluar%20los%20estados%20emocionales.pdf>
- García-Roda, C. (2019). *Análisis psicológico de la frustración: Bases conceptuales, mecanismos neurobiológicos y consecuencias conductuales* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. Dadun. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58946/1/Tesis_GarciaRoda19.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez Labrador, C. (2024). Indicadores de riesgo emocional en ACI intelectuales. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 303–312. <https://doi.org/10.51660/revistainfad.v1i1.303>
- Kevinev. (s.f.). *Manual-Etaf, Escala de Tolerancia a la Frustración* [Documento]. Scribd. <https://es.scribd.com/document/281649187/Manual-Etaf-Escala-de-Tolerancia-a-La-Frustracion>
- Marmolejo, C. C. (s.f.). *Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales* [Documento]. Scribd. <https://es.scribd.com/document/609510533/CUESTIONARIO-DE-EVALUACION-DE-RELACIONES-INTERPERSONALES>
- Matías Rancel, R. (2020). Relaciones interpersonales en niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales con sus pares. *TALINCREA*, 7(13), 1–12.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P., Frías Navarro, M. D., y Tur Porcar, A. M. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255–260. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8118>
- Morejón, A. J. V., García-Bóveda, R. J., y Jiménez, R. V. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247–255. <https://doi.org/10.55414/ap.v22i2.247>
- Navarro, S. G., Flores, O. G., & Rivera, I. J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6–40.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. *Roeper Review*, 24(4), 210–214. <https://doi.org/10.1080/02783190209554179>
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *WHOQOL-BREF: Cuestionario de calidad de vida abreviado*. Servicio Andaluz de Salud.

https://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/sites/default/files/sincfil/es/wsas-media-pdf_publicacion/2020/18-WHOQOL-BREF.pdf

- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8_(1), 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Papadopoulou, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8(3), 1275–1290.* <https://doi.org/10.17478/jegys.766503>
- Pérez-González, N., & Pérez-Peña, M. (2022). *Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: una scoping review.* *Revista de Psicología y Educación, 97, 15–35.*
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2020). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences, 156, Article 109722.* <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109722>
- Sastre-Riba, S., y Ortiz, C. (2022). *Intervención educativa en altas capacidades: Autorregulación, talento y bienestar.* Editorial Pirámide.
- Tasca, I., Fadda, R., y Scalas, L. F. (2022). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry y Human Development, 55(3), 768–789.*
- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., y Barboza-Palomino, M. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Tolerancia a la Frustración en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología, 36(2), 567–594.* <https://doi.org/10.18800/psico.201802.009>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45(1), 166–183.* <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

Anexo 2. Escala de Tolerancia a la Frustración

Ítems
1. No soporto tener problemas, necesito resolverlos de la manera más rápida posible
2. No soporto tener que esperar por cosas que quisiera tener ahora
3. No soporto tener sentimientos perturbadores, necesito librarme de ellos lo más pronto posible
4. No soporto que me impidan alcanzar mi plenitud
5. No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles
6. No soporto que otras personas actúen en contra de mis deseos
7. No soporto sentir que me estoy volviendo loco
8. No soporto la frustración de no lograr mis objetivos
9. No tolero realizar tareas cuando no estoy de humor
10. No soporto que otras personas se interpongan en lo que quiero hacer
11. No soporto tener pensamientos perturbadores
12. No tolero bajar mis estándares, aun cuando sé que sería útil hacerlo
13. No tolero tener que forzarme a mí mismo para realizar una tarea
14. No tolero que me desprecien
15. No soporto situaciones donde me puedo sentir molesto
16. No soporto abandonar un trabajo, aun estando insatisfecho de él
17. No tolero que me obliguen a hacer las cosas de inmediato
18. No soporto tener que ceder ante las demandas de otras personas
19. No soporto tener sentimientos que me perturban
20. No soporto realizar un trabajo si me siento incapaz de hacerlo bien
21. No tolero hacer cosas que implican muchos problemas
22. No soporto tener que cambiar cuando los demás son los equivocados
23. No puedo seguir con mi vida, o ser feliz, si las cosas no cambian
24. No soporto la sensación de no estar en el nivel más superior de mi trabajo
25. No tolero tener que seguir haciendo una tarea que me desagrada
26. No tolero las críticas, sobre todo cuando sé que tengo razón
27. No soporto perder el control de mis sentimientos
28. No tolero ninguna falla en mi autodisciplina

Anexo 3. Cuestionario de Evaluación de Relaciones Interpersonales

INSTRUCCIONES:

Por favor lee con mucha atención cada una de los enunciados y marca con un (x) el número que mejor describe tu forma de actuar teniendo en cuenta la siguiente escala:

ESCALA:

- 1 = Significa que no hago la conducta **nunca**
- 2 = Significa que no hago la conducta **casi nunca**
- 3 = Significa que hago la conducta **bastantes veces**
- 4 = Significa que hago la conducta **casi siempre**
- 5 = Significa que hago la conducta **siempre**

A- HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Sonrío a los demás en situaciones adecuadas					
2	Mantengo una postura adecuada en el dialogo					
3	Empleas un tono de voz amable con los demás.					
4	Empleas una entonación adecuada al hablar.					
5	Prestas atención a lo que dicen los demás.					
6	Muestras interés al escuchar a los demás					
7	Atiendes a los demás de manera autónoma					
8	Tienes un trato amistoso y cordial.					
9	Practicas hábitos de cortesía.					
10	Muestras cordialidad en todo momento					

B- HABILIDADES DE INICIACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y CONVERSACIONALES

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Pides la palabra de forma adecuada para expresar tus opiniones					
2	Esperas tu turno para empezar el dialogo.					
3	Mantienes el dialogo de manera adecuada					
4	Expresas lo que sientes y piensas durante el dialogo.					
5	Concluyes el dialogo de manera adecuada.					
6	Reacciona adecuadamente cuando otros concluyen el dialogo.					

C- HABILIDADES PARA COOPERAR Y COMPARTIR

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Ayudas en la organización del aula por iniciativa propia					
2	Brindas ayuda inmediata cuando se le solicita					
3	Cumples normas de convivencia del aula.					
4	Cumples con acuerdos tomados.					
5	Respetas reglas dadas en el estudio o juego					
6	Cumples orientaciones dadas					
7	Practicas normas de cortesía.					
8	Eres amable con todos no solo con amigos preferidos					
9	Ayudas a tus compañeros en sus labores escolares					
10	Cooperas con tus compañeros para superar dificultades					

D- HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES:

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Elogias logros de tus compañeros					
2	Muestras afecto a tus compañeros					
3	Expresas tu sentir de forma adecuada cuando algo no te agrada					
4	Pide la Expresas adecuadamente a los demás tus emociones y sentimientos desagradables(tristeza, enfado, fracaso, etc)					
5	Formulas quejas con honestidad.					
6	Eres amable con el buen trato que recibe de los demás					
7	Agradeces a los demás por favores recibidos					
8	Actúas en forma adecuada frente a un conflicto					
9	Controlas tus emociones cuando eres agredido.					
10	Cuando tienes un problema con otros te pones en su lugar y buscas la solución adecuada.					

E- HABILIDADES DE AUTOAFIRMACIÓN:

Ítem	Enunciado	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Defiendes y reclamas tus derechos de forma adecuada					
2	Expresas y defiendes adecuadamente tus opiniones e ideas					
3	Expresa tus desacuerdos de forma adecuada					
4	Respetas los derechos de los demás.					
5	Respetas las opiniones de los demás.					
6	Respetas la propiedad de los demás: útiles escolares, juegos, etc					
7	Elogias y dices cosas positivas de los demás.					
8	Motivas a los demás para mejorar sin burlarse					
9	Te elogias a ti mismo y aceptas que otros lo hagan					
10	Asumes compromisos para superar dificultades					



Anexo 4 Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

	No me describe muy bien					Me describe muy bien
1. Sueño despierto y fantaseo con cierta regularidad sobre las cosas que podrían sucederme.	1	2	3	4	5	
2. A menudo tengo sentimientos de ternura y de preocupación hacia aquellas personas menos afortunadas que yo.	1	2	3	4	5	
3. A veces me es difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	
4. Algunas veces no siento mucha lástima por aquellas personas que están teniendo problemas.	1	2	3	4	5	
5. Me identifico con los sentimientos de los personajes de las novelas.	1	2	3	4	5	
6. En las situaciones de emergencia me siento incómodo y temeroso.	1	2	3	4	5	
7. Por lo regular, me mantengo objetivo cuando estoy viendo una película u obra de teatro y rara vez me involucro en la trama de éstas.	1	2	3	4	5	
8. Intento ver el punto de vista de todo el mundo cuando hay desacuerdo antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5	
9. Cuando veo que están abusando de la confianza de una persona, me siento con deseos de protegerla.	1	2	3	4	5	

	No me describe muy bien					Me describe muy bien				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emocional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. A veces trato de entender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas desde su perspectiva.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Imbuirme excesivamente en un buen libro o película es algo raro en mí.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Cuando veo que hacen daño a alguien, suelo permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Las desgracias de otras personas no me perturban habitualmente gran cosa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro de que tengo razón sobre algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de las otras personas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Después de haber visto una obra de teatro o una película, me siento como si hubiese sido uno de los personajes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Me asusta estar en una situación de tensión emocional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. A veces, cuando veo que alguien es tratado injustamente, no siento mucha lástima por él.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Generalmente me desenvuelvo muy eficaz en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. A menudo me siento bastante afectado por las cosas que suceden.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Creo que cada asunto tiene dos caras y trato de considerar ambas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Me considero una persona de buen corazón.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película me puedo poner fácilmente en el papel de uno de los protagonistas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Suelo perder el control en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	No me describe muy bien				Me describe muy bien
25. Cuando me siento molesto con alguien generalmente trato de ponerme en su lugar por un momento.	1	2	3	4	5
26. Cuando leo un cuento o novela interesante me imagino cómo me sentiría si los sucesos de la historia me estuvieran ocurriendo a mí.	1	2	3	4	5
27. Cuando alguien necesita ayuda desesperadamente en una emergencia, me desmorono emocionalmente.	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	1	2	3	4	5



Anexo 5 Cuestionario WHOQOL-BREF

WHOQOL-BREF

Por favor lea cada pregunta, valore sus sentimientos y haga un círculo en el número de la escala de cada pregunta que sea su mejor respuesta.

	Muy mal	Poco	Lo normal	Bastante Bien	Muy bien
1	1	2	3	4	5
	Muy insatisfecho	Poco	Lo normal	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
2	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia al grado en que ha experimentado ciertos hechos en las dos últimas semanas.

	Nada	Un poco	Lo normal	Bastante	Extremadamente
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia a "cuanto" usted experimenta o fue capaz de hacer ciertas cosas en las últimas dos semanas.

	Nada	Un poco	Moderado	Bastante	Totalmente
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia a "cuan satisfecho o bien" se ha sentido en varios aspectos de su vida en las últimas dos semanas.

	Nada	Poco	Lo normal	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5

La siguiente pregunta hace referencia a la frecuencia con que Ud. Ha sentido o experimentado ciertos sentimientos en las últimas dos semanas.

	Nunca	Raramente	Medianamente	Frecuentemente	Siempre
26	1	2	3	4	5

Anexo 6 Trait Meta-Mood Scale – 24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de acuerdo	2. Algo de acuerdo	3. Bastante de acuerdo	4. Muy de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
--------------------	--------------------	------------------------	-------------------	--------------------------

N°	Afirmaciones	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo 7. Tu opinión cuenta”: Plantilla evaluación de la sesión y del personal.

	Sí	No
¿Las actividades realizadas te han parecido útiles para entender el tema de hoy?		
¿Te has sentido a gusto participando y/o hablando en la sesión?		
¿Te ha parecido interesante el tema de hoy?		
¿Te has sentido implicado/a en la sesión y las actividades?		
¿El contenido de la sesión fue claro y fácil de entender?		
¿Crees que son adecuados la duración y el ritmo de la sesión?		

Si lo deseas, añade un comentario y/o sugerencia sobre la sesión y/o el profesional que la imparte.

Anexo 8. Consentimiento informado

Lea el presente documento en el que se le explica detalladamente el tratamiento y confidencialidad de sus datos, estableciendo sus derechos y compromisos en relación con la intervención psicológica que se llevará a cabo. Si le surge alguna duda puede consultarla con el profesional presente durante su cumplimentación.

Título del proyecto: “Más allá del talento: Fortalecer y educar la IE en adolescentes con ACI, trabajando la empatía, la tolerancia a la frustración, la autoestima, las relaciones interpersonales saludables y el bienestar psicológico.

Responsable del proyecto:

- Nombre del responsable: (nombre del/la estudiante o profesional)
- Centro educativo: (nombre del centro)
- Correo electrónico de contacto: (ejemplo@correo.com)

Descripción del proyecto:

Este proyecto tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la IE en adolescentes ACI mediante sesiones grupales semanales que incluyen dinámicas, debates y actividades creativas. Se trabajara la empatía, tolerancia a la frustración, autoestima, las relaciones interpersonales saludables y el bienestar psicológico. La participación es totalmente voluntaria y no tendrá ningún coste para los participantes ni consecuencias negativas si deciden no participar.

Duración:

La intervención se llevará a cabo durante 12 semanas, con una sesión semanal de 60 minutos.

Confidencialidad:

Toda la información recogida, ya sea durante la evaluación como durante el desarrollo de esta, será confidencial y se utilizará únicamente con fines educativos. Los datos personales no serán compartidos con terceros y se garantizará el anonimato en todo momento.

Derechos del participante:

La participación será totalmente voluntaria, en cualquier momento el/la estudiante podrá dejar de participar sin ninguna consecuencia y tiene derecho a preguntar cualquier duda antes, durante o después del proceso.

Consentimiento:

He leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas han sido respondidas de forma satisfactoria, entiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento y que mi participación es voluntaria.

Nombre del/la participante: _____

DNI: _____

Correo electrónico: _____

Firma: _____ Fecha: ___ / ___ / ___

Nombre del/la madre, padre o tutor legal (si es menor de edad): _____

DNI: _____

Correo electrónico: _____

Firma del tutor/a: _____ Fecha: ___ / ___ / ___

Anexo 9 Sesión 1: Presentación, cohesión grupal y pase de cuestionarios

El objetivo principal de esta sesión es generar un clima de confianza y cohesión grupal. El psicólogo se presentará y explicará los objetivos. Hará una breve introducción al concepto de IE y después, propondrá la dinámica “El mapa personal”, en la que habrá que dibujar aspectos importantes de la vida como aficiones, valores, miedos... Y compartirlos una vez finalizado, ya que esto favorece la apertura y el primer acercamiento.

Se utilizará la técnica de la telaraña basada en la teoría de la cohesión grupal de Tuckman (1965). Sentados en círculo los participantes van pasando un ovillo de lana mientras dicen una cualidad positiva de sí mismos formándose una red que simboliza la cohesión entre todos. Este ejercicio promueve el respeto, la escucha activa y la confidencialidad acordada por el propio grupo (Johnson y Johnson, 1989).

Al finalizar se pasarán los cuestionarios y una vez terminados se invitará a los participantes a que compartan cómo se han sentido y se les propone que como ejercicio escriban una cualidad que admire de un amigo suyo o de un familiar para reforzar la empatía.

Anexo 10. Sesión 2: Autoconcepto y autoestima

En esta sesión, basada en el modelo de Rosenberg (1965) y la psicología positiva de Seligman (2002), adaptándose a las necesidades emocionales de los adolescentes con ACI, se reflexionará sobre la autoimagen y se fortalecerá la autoestima, trabajando el autoconcepto como base fundamental. El psicólogo explicará de forma sencilla qué es el autoconcepto y la autoestima.

La primera dinámica consistirá en que cada participante escribirá una palabra que le guste de sí mismo y la compartirá con el grupo favoreciendo el autoconocimiento y una visión positiva de sí mismo. Se realizará la actividad “Carta a mí mismo” en la que cada persona escribe 3 cualidades personales y un aspecto que le gustaría mejorar y en grupos pequeños de 4 personas los comparten y reflexionan sobre cómo el perfeccionismo puede afectar en su autoimagen y autoestima.

El psicólogo presentará el uso de afirmaciones positivas como una herramienta para generar una autoimagen realista, se guía una reflexión grupal sobre cómo las afirmaciones ayudan a contrarrestar la autocrítica y refuerzan la autoestima.

Anexo 11. Sesión 3: Identificación y gestión emocional

En esta sesión se aprenderá a reconocer las emociones propias y ajenas y practicar estrategias basadas en la regulación emocional según el modelo de Goleman (1995), que destaca la conciencia y la gestión emocional como clave para el bienestar y las técnicas cognitivo-conductuales como la respiración diafragmática (Beck, 1976), útiles especialmente en alumnado con altas capacidades (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

La sesión comienza con una explicación de qué son las emociones, después se realiza la actividad “Adivina la emoción” donde se identifican las emociones básicas a partir de expresiones faciales. Se trabaja con tarjetas de emociones y escenarios cotidianos, eligiendo qué emoción sentiría en cada caso, lo que fomenta el reconocimiento emocional y la empatía. Después el psicólogo enseñará técnicas de respiración diafragmática y elaborarán individualmente un diario emocional sobre varias emociones recientes, su causa y cómo las gestionaron. Para finalizar, se comparten estrategias de gestión emocional y se propone como tarea registrar una emoción diaria durante la semana.

Anexo 12. Sesión 4: Tolerancia a la frustración

El objetivo es identificar situaciones que generen frustración y aprender estrategias para gestionarlas de forma más saludable. Se basa en la teoría cognitivo-conductual de Ellis (1962), que propone la reestructuración cognitiva como herramienta para reinterpretar pensamientos negativos dando un enfoque centrado en el desarrollo de la resiliencia, especialmente útil para alumnos con ACI (García-Roda, 2019).

El psicólogo inicia la sesión explicando la frustración y cómo puede afectarnos. Se propone una primera dinámica en la que cada participante escribe una situación reciente en la que se haya sentido frustrado y se comparte con el grupo. Cada participante hará un rompecabezas incompleto para generar una situación de frustración leve. Una vez acabado, se reflexionará sobre las emociones que surgieron y se introduce el concepto de reestructuración cognitiva.

En grupos de 4, cada participante comparte una experiencia real y el resto comparte nuevas o diferentes formas de interpretarla promoviendo un pensamiento flexible y la empatía. Para finalizar, se propone redactar una frase de reestructuración personal cada uno y usarla durante la semana.

Anexo 13. Sesión 5: Empatía y escucha activa

En esta sesión desarrollaremos la empatía y la escucha activa. Se basa en el modelo de IE de Goleman (1995) y en la técnica de escucha activa de Carl Rogers (1951), centrada en la comprensión genuina y la validación emocional del otro (Neihart, 2002).

Se visualiza un vídeo sobre un conflicto entre amigos y se comentarán las emociones implicadas, donde se fomentará la capacidad de ponerse en el lugar del otro. También se realiza la actividad "Perspectivas cruzadas" donde los participantes representan escenas de conflicto desde distintos roles: un afectado, el que genera conflicto y un mediador. Esta dinámica permite entender cómo cambia la percepción según el punto de vista.

Más tarde, en pareja, se practica la escucha activa, uno comparte una experiencia incómoda mientras el otro escucha sin interrumpir y luego resume lo que ha entendido. Por último, como tarea para casa será practicar la escucha activa durante la semana.

Anexo 14. Sesión 6: Relaciones saludables

Fomentar vínculos positivos a través del respeto es crucial y en esta sesión se llevará a cabo apoyándose en la teoría de las relaciones interpersonales de Sullivan (1953) y el

modelo de comunicación asertiva de Alberti y Emmons (2001), especialmente útil en adolescentes con ACI que pueden tener dificultades en la gestión social (Matías-Rancel, 2020).

Se comienza con una explicación sobre qué son las relaciones saludables destacando tres pilares: el respeto mutuo, la comunicación abierta y el establecimiento de límites. Después se hace una lluvia de ideas sobre las cualidades de una buena relación.

Se introduce el concepto de asertividad con ejemplos cotidianos, ayudando a distinguir entre la comunicación pasiva, agresiva y asertiva. Se realiza un juego de roles por grupos en el que deben resolver situaciones sociales actuando de forma asertiva. Tras cada escena se comenta en grupo qué aspectos funcionaron bien y cuáles fueron un reto. Para finalizar, se elabora un “Decálogo de relaciones positivas” como guía para futuras sesiones y se manda a los participantes elegir una norma del decálogo para poner en práctica durante la semana.

Anexo 15. Sesión 7: Resolución de conflictos

Se proporcionan herramientas para gestionar desacuerdos de una forma constructiva, promoviendo la comunicación, la empatía y la negociación como vías para resolver conflictos. Se basa en el modelo de resolución de conflictos de Thomas-Kilmann (1974), que valora la colaboración y el compromiso frente a estilos menos efectivos como la imposición o la evitación. Este enfoque es especialmente útil en alumnado con ACI, que a veces muestra rigidez ante perspectivas diferentes (Casino-García et al., 2021).

Se inicia con un caso práctico sobre un conflicto en un trabajo grupal, lo que permite introducir el tema de una forma cercana. El psicólogo presenta los pasos básicos para resolver conflictos cómo identificar el problema, proponer soluciones o negociar acuerdos, haciendo hincapié que el objetivo no es evitar los conflictos sino aprender a gestionarlos. Los participantes, en grupos de cuatro, trabajan un caso práctico parecido, analizando el problema y ensayando una solución mediante negociación colaborativa. El psicólogo los orienta y refuerza la importancia de buscar acuerdos donde ambas partes ganen. Para cerrar se reflexiona sobre los conflictos personales y se propone aplicar los pasos aprendidos durante la semana.

Anexo 16. Sesión 8: Mindfulness y bienestar

Se introduce al grupo dentro del mindfulness o atención plena para mejorar el bienestar emocional, reducir el estrés y aprender a vivir en el presente con mayor conciencia. Se basa

en el modelo de Jon Kabat-Zinn (1990), eficaz en la regulación emocional y especialmente útil en jóvenes con ACI, que tienden a experimentar emociones intensas y pensamiento constante (Papadopoulos, 2020).

Se inicia con una breve explicación del mindfulness, prestando atención al momento presente sin juzgarlo. Se pone en práctica realizando un ejercicio breve de silencio centrándose en los sonidos del entorno. Después se lleva a cabo una práctica guiada de respiración consciente y para finalizar se forman grupos de 4, donde se comparte cómo se han sentido, qué es lo que les ha resultado más fácil o difícil y qué sensaciones han experimentado. Cada uno diseña su propio plan de mindfulness y crea una pequeña rutina para practicarlo a diario.

Anexo 17. Sesión 9: Autocuidado emocional

Fomentar el autocuidado como una práctica consciente es el objetivo de esta sesión. Se basa en la teoría del autocuidado de Orem (1991), que plantea que todas las personas pueden y deben cuidar de sí mismas, y en estudios que destacan su valor en adolescentes con ACI, ayudándoles a gestionar la presión y la sobre exigencia (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

Se hace una pregunta abierta ¿qué haces para sentirte bien cuando has tenido un mal día? A partir de las respuestas se comparten ideas en grupo, visibilizando distintas formas de autocuidado como escuchar música, caminar o hablar con alguien.

Se realizará un taller práctico en donde cada uno crea su propio “kit de autocuidado”, una lista de 5 actividades que les hagan sentir bien y que puedan usar en momentos de malestar. Se agruparán en pequeños grupos y compartirán los kits intercambiando ideas y reflexionando sobre el equilibrio entre actividades físicas, emocionales, sociales y mentales. Como tarea cada uno elige una actividad de su kit para poner en práctica durante la semana y observar cómo se siente.

Anexo 18. Sesión 10: Proyecto personal

En esta sesión se aplican los aprendizajes emocionales del taller a un objetivo personal concreto. Se basa en el enfoque del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2008; Panadero, 2017), que promueve la autonomía a través de la planificación, la autorreflexión y la motivación. En adolescentes con ACI, este enfoque potencia la autonomía y el bienestar emocional (Sastre-Riba y Ortiz, 2022).

Se inicia con una breve explicación sobre la transferencia del aprendizaje y se invita a cada participante a escribir un objetivo emocional personal, cómo mejorar una relación, gestionar mejor una emoción o reforzar la autoestima. Más tarde, se diseñará un pequeño proyecto personal con pasos concretos para avanzar hacia ese objetivo. Después lo comparten en grupos de 4, donde reciben ideas y sugerencias de sus compañeros para enriquecer sus planes. Cada participante comenta cómo pondrá en marcha su proyecto esta semana y como tarea comenzarán a aplicar alguna parte del plan y observar cómo se sienten.

Anexo 19. Sesión 11: Revisión y refuerzo

El objetivo es repasar de una forma dinámica las competencias emocionales trabajadas durante el programa consolidando los aprendizajes mediante el juego, la reflexión y la práctica. Se basa en el enfoque de evaluación formativa y aprendizaje activo, que favorece una comprensión más profunda cuando se combinan dinámicas lúdicas con reflexión personal (Brackett y Rivers, 2014). Este enfoque resulta especialmente eficaz en jóvenes con ACI, al fomentar la motivación y la metacognición (Papadopoulos, 2020).

Se empieza con una lluvia de ideas donde los participantes recuerdan conceptos clave como la asertividad, empatía... lo que permite valorar el recorrido realizado. Se hace un juego: "trivial emocional", por equipos, con preguntas relacionadas con el contenido del taller y al finalizar cada equipo realizará un pequeño "role-playing" para poner en práctica alguna habilidad aprendida.

Como cierre simbólico se realiza una entrega de diplomas que reconocen el esfuerzo y compromiso de cada participante reforzando su autoestima y motivación. Se hace una reflexión individual sobre qué habilidad quieren seguir practicando en su vida diaria y como tarea compartir una estrategia aprendida con alguien de su entorno.

Anexo 20. Sesión 12: Cierre y evaluación final

En esta última sesión se reflexiona sobre el recorrido vivido durante el programa para consolidar los aprendizajes y recogen información para la evaluación final. Comienza con una pregunta abierta ¿qué has aprendido en este taller que te gustaría seguir aplicando en tu vida? Cada participante comparte una lección significativa activando la reflexión sobre su crecimiento personal. De forma individual realizan "El árbol del crecimiento", donde dibujan un árbol representando sus aprendizajes como ramas y posteriormente se comparten en pequeños grupos, fomentando la expresión emocional y el vínculo entre compañeros. A continuación, se entregarán los cuestionarios posttest para evaluar el impacto del programa en comparación con los datos iniciales.

Esta sesión se basa en la evaluación participativa y reflexiva (Brackett y Rivers, 2014), especialmente importante en jóvenes con ACI, para consolidar aprendizajes en un entorno seguro y significativo (Papadopoulos, 2020). Para finalizar, se entrega un recordatorio simbólico con estrategias clave, se propone una reflexión final sobre una acción concreta a mantener tras el programa como última tarea y se recuerda a los participantes que les llegará un aviso para la evaluación a medio plazo (6 meses).

