



Universidad de Valladolid

MEJORA DE LA COMPETENCIA PERSONAL Y SOCIAL DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria

Mención Educación Especial

Autora: Begoña Blas Pérez de Aguado

Tutor: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

(Departamento de Psicología)

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

VALLADOLID

JUNIO 2025

Resumen

A pesar del creciente reconocimiento de las altas capacidades en el ámbito educativo, persiste una falta de información y estrategias específicas para tratar su desarrollo socioemocional en el aula. Este TFG plantea una propuesta de intervención para mejorar la competencia personal y social del alumnado con altas capacidades en Educación Primaria a través de técnicas psicodramáticas. La propuesta, basada en la Educación Emocional y dentro del contexto de la Educación Especial, comprende un programa de ocho sesiones que promueve la autoestima, la gestión emocional, la empatía y la integración grupal. Desde una perspectiva vivencial y participativa, se busca impulsar el crecimiento integral de los estudiantes con altas capacidades y aportar a una educación más inclusiva.

Palabras clave: Altas Capacidades, Atención Educativa, Educación Emocional, Desarrollo Socioemocional, Intervención Educativa, Psicodrama, Autoestima.

Abstract

Despite the increasing recognition of giftedness in the educational field, there remains a lack of information and specific strategies to address students' socio-emotional development in the classroom. This Final Degree Project (TFG) presents an intervention proposal aimed at improving the personal and social competence of gifted students in Primary Education through psychodramatic techniques. The proposal, based on Emotional Education and framed within the context of Special Education, consists of an eight-session program that promotes self-esteem, emotional regulation, empathy, and group integration. From a participatory and experiential perspective, it seeks to foster the holistic development of gifted students and contribute to a more inclusive education.

Keywords: Giftedness, Educational Support, Emotional Education, Socio-emotional Development, Educational Intervention, Psychodrama, Self-esteem.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 8 |
| 3. OBJETIVOS DEL TFG | 10 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 12 |
| 4.1 ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: CONCEPTUALIZACIÓN | 12 |
| 4.1.1 DEFINICIÓN | 12 |
| 4.1.2 ETIOLOGÍA | 15 |
| 4.1.3 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES | 16 |
| 4.1.4 PREVALENCIA | 18 |
| 4.1.5 ASPECTOS EVOLUTIVOS: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL | 20 |
| 4.1.6 CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO | 21 |
| 4.1.7 ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y APOYO PSICOEMOCIONAL | 23 |
| 4.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES | 24 |
| 4.3 PSICODRAMA | 25 |
| 4.4 APLICACIÓN DEL PSICODRAMA EN EL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD | 26 |
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 28 |
| 5.1 METODOLOGÍA..... | 28 |
| 5.2 DESTINATARIOS | 29 |

| | |
|---|----|
| 5.3 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA | 31 |
| 5.4 ACTIVIDADES..... | 32 |
| 5.5 RELACIÓN CON EL CURRÍCULO VIGENTE | 62 |
| 5.6 EVALUACIÓN | 70 |
| 6. CONCLUSIÓN | 71 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 73 |
| 8. ANEXOS | 79 |

Agradecimientos

A mis padres, que nunca han dudado de mí y me han brindado la oportunidad de formarme en aquello que siempre he soñado. A pesar de la distancia, su apoyo ha sido constante e incondicional.

A mi hermana, que siempre ha antepuesto mi felicidad a la suya y no ha dejado de recordarme cuánto me admira.

A Blacky, mi perrita, que, aunque la he visto muy poco desde que llegó a casa, siempre que vuelvo me recibe con la mayor alegría.

A mi abuela, que desde donde esté sé que me acompaña. Siempre he sentido que te fuiste demasiado pronto, habríamos hablado de tantas cosas...

A mis amigas de Ferrol, por estar siempre ahí, por escucharme, aconsejarme y desear lo mejor para mí sin un ápice de envidia.

A mis amigos del SICUE, y en especial a Samuel, que, aunque sólo formaron parte de mi camino durante este curso, fueron una pieza fundamental en esta etapa de mi vida. Gracias por enseñarme, a mis 22 años, que quererme a mí también es muy fácil.

A aquellas personas que alguna vez dudaron de mis capacidades, incluida yo misma.

Y, por último, a todos esos niños que están en el colegio y no se sienten comprendidos por el mundo que les rodea.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la atención educativa a la diversidad es uno de los cimientos esenciales del sistema educativo en España, según lo dicta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Esta normativa refuerza el derecho de todos los estudiantes a obtener una educación inclusiva y equitativa, adaptada a sus necesidades individuales. En este contexto, el alumnado con altas capacidades intelectuales pertenece al grupo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, de acuerdo con el artículo 71 de la LOMLOE: “*2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*” Esto sugiere la necesidad de implementar medidas de atención personalizadas que favorezcan su desarrollo integral.

La atención a la diversidad tiene como objetivo proporcionar una respuesta pedagógica ajustada a las particularidades individuales del alumnado, fomentando su desarrollo a nivel cognitivo y también en los aspectos emocionales, personales y sociales (Tourón y Reyero, 2020). Los estudiantes con altas capacidades suelen presentar necesidades específicas en el desarrollo de su competencia personal y social, dado que, pese a su gran potencial intelectual, pueden enfrentarse a dificultades en la gestión de sus emociones, en la capacidad de comunicación y en la interacción con sus pares (Renzulli, 2016), lo que puede derivar en problemas de adaptación escolar, aislamiento social e incluso frustración y ansiedad (Pérez, 2021).

El equipo docente y los especialistas en Pedagogía Terapéutica desempeñan un papel fundamental en la identificación y el diseño de estrategias que promuevan la integración y el bienestar de los estudiantes con altas capacidades en el entorno escolar. De acuerdo con Márquez-Ordóñez (2024), el maestro de Pedagogía Terapéutica debe

conocer las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, además de tener un dominio de estrategias metodológicas y recursos que permitan impulsar su progreso en diversas áreas, incluyendo las habilidades socioemocionales y de interacción social. Asimismo, su labor no se restringe a la adaptación curricular, sino que también debe participar de manera activa en la supresión de barreras que impidan un aprendizaje y una participación adecuados, fomentando de este modo, un enfoque inclusivo en el aula.

Dentro de este enfoque, el psicodrama se ha establecido como un método innovador para la intervención socioemocional en el sector educativo. Desarrollado por Moreno (1953), el psicodrama es una metodología basada en la dramatización y el juego simbólico, que permite al alumnado indagar en sus sentimientos, potenciar su autoconocimiento y mejorar sus capacidades sociales mediante la representación de escenarios reales o ficticios (Blatner, 2006). La aplicación de técnicas psicodramáticas en Educación Primaria puede ser un recurso esencial para potenciar la competencia personal y social de los estudiantes con altas capacidades, favoreciendo su integración en el grupo-clase y su bienestar emocional.

En este sentido, el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como propósito elaborar una propuesta de intervención fundamentada en técnicas psicodramáticas para impulsar las habilidades personales y sociales en el estudiantado con altas capacidades en Educación Primaria. En primer lugar, se presentará un marco teórico que contextualiza el concepto de altas capacidades, sus implicaciones, además de la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral del alumnado. Posteriormente se expondrá una propuesta de intervención práctica destinada a mejorar las relaciones interpersonales y el desarrollo emocional de dichos estudiantes, contribuyendo a una educación inclusiva y justa.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente TFG se enfoca en potenciar la habilidad personal y social de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) mediante una propuesta de intervención fundamentada en técnicas psicodramáticas. Esta elección responde a la creciente necesidad de atender la diversidad en el aula con metodologías innovadoras que promuevan el bienestar emocional y la inclusión en la educación. En los últimos años, la educación emocional y el fortalecimiento de competencias sociales han cobrado una relevancia significativa, particularmente para el alumnado con ACI, quienes frecuentemente se topan con desafíos en su adaptación social y académica (Tourón, 2020).

Pese a su capacidad intelectual, los alumnos con ACI se han visto históricamente como los “grandes olvidados” del sistema educativo. Su excelente rendimiento académico no siempre está acompañado de un óptimo respaldo emocional y social, lo que puede resultar en problemas de integración, soledad e incluso frustración, dado que sus necesidades específicas no suelen ser reconocidas ni atendidas de forma adecuada.

Los estudiantes con Altas Capacidades exhiben un perfil con necesidades específicas que pueden derivar en dificultades emocionales y vinculares, a causa de la asincronía entre su desarrollo cognitivo y maduración emocional. Adicionalmente, pueden presentar desmotivación en ambientes educativos que no estimulen de manera adecuada su potencial (Renzulli, 2016; Freeman, 2018). Según datos del Ministerio de Educación (2020-2021), la prevalencia de las Altas Capacidades en el entorno escolar en España oscila el 0,50%. En el caso de Castilla y León, el 0,32%. Aunque en nuestro país, la detección de este perfil de alumnado continúa siendo restringida debido a varios factores metodológicos y normativos que dificultan su identificación efectiva.

En el marco legislativo actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que altera la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en sus artículos 71 a 79 garantiza el respeto a la diversidad, incluyendo a los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales. Esta normativa subraya la relevancia de implementar medidas ajustadas a sus requerimientos para asegurar su desarrollo integral y una educación de alta calidad.

Desde una perspectiva pragmática, la aplicación del Psicodrama, una técnica desarrollada por Moreno en el año 1946 emerge como un recurso efectivo para potenciar la manifestación de emociones, la interacción social y la resolución de conflictos mediante la dramatización, la interpretación de roles y la improvisación. Su aplicación en contextos educativos ha demostrado ser beneficioso para potenciar la autoestima, la empatía y la comunicación entre personas.

La incorporación de técnicas psicodramáticas en educación promueve el desarrollo de habilidades emocionales fundamentales, tales como la cooperación, la autoconciencia y la autorregulación emocional (Bisquerra, 2018). Además, su carácter dinámico y participativo favorece la motivación del alumnado con ACI, que a menudo sobresalen en creatividad e imaginación (Subotnik, Olszewski-Kubilus y Worrell, 2019).

Por lo tanto, es crucial que los docentes cuenten con capacitación específica en estrategias de intervención para este grupo de estudiantes y conozcan metodologías innovadoras como el Psicodrama. Con esta propuesta, se busca proporcionar herramientas que favorezcan la habilidad personal y social del estudiantado con ACI en Educación Primaria, fomentando su bienestar emocional y un aprendizaje más enriquecedor.

3. OBJETIVOS DEL TFG

En este Trabajo de Fin de Grado se plantean dos objetivos principales. En primer lugar, de carácter práctico, la elaboración de una propuesta de intervención a través de técnicas psicodramáticas, y, en segundo lugar, de carácter teórico, el estudio del psicodrama y su aplicabilidad en el contexto educativo.

Los dos objetivos están estrechamente relacionados con las competencias generales y específicas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, dado que es esencial la comprensión de saberes interdisciplinarios como su aplicación en el diseño de entornos inclusivos, además, del uso de estrategias de intervención ajustadas a las particularidades del alumnado con altas capacidades.

A continuación, se presenta la relación entre cada objetivo y las competencias obtenidas:

1. Diseñar una propuesta de intervención basada en técnicas psicodramáticas para la mejora de la competencia personal y social del alumnado con altas capacidades.
 - Competencias generales:
 - En relación con la CG2, al poner en práctica los conocimientos obtenidos en el grado para desarrollar una intervención educativa apropiada.
 - En relación con la CG3, dado que requiere examinar las características psicosociales y educativas de los estudiantes con altas capacidades para elaborar actividades adaptadas a sus necesidades.
 - En relación con la CG4, al promover la comunicación, colaboración y trabajo en equipo entre docentes, alumnado y familias.
 - Competencias específicas:
 - En relación con la CE7 de Educación Especial, al tratar la organización, evolución y valoración de una respuesta educativa ajustada a las necesidades particulares del estudiantado.

- Conforme a la CE8 de Educación Especial, al ayudar a crear ambientes de aprendizaje inclusivos, promoviendo la inclusión y participación de todos los estudiantes.
 - Conforme a las CE10 y CE11 de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Musical, Plástica y Visual, al incluir herramientas expresivas, dramáticas y creativas en la intervención.
 - Conforme a la CE6 de Educación Física, al incorporar técnicas de expresión corporal y comunicación no verbal propias del psicodrama.
2. Analizar teóricamente las características del psicodrama y su aplicación en contextos educativos.
- Competencias generales:
 - En relación con la CG1, por la adquisición y comprensión crítica de conocimientos especializados sobre el psicodrama y su relación con el desarrollo personal y social.
 - En relación, con la CG5, dado que implica la habilidad para aprender de manera independiente y llevar a cabo una revisión teórica exhaustiva e interdisciplinaria.
 - Competencias específicas:
 - En relación con la CE7 de Educación Especial, al explorar en profundidad los principios neurobiológicos y psicosociales que respaldan la intervención psicodramática.
 - En relación con la CE8 de Educación Especial, al examinar la habilidad del psicodrama para promover la participación, la inclusión y la colaboración dentro del entorno educativo.
 - En relación con la CE5 de Educación Física, al valorar la expresión corporal y la comunicación no verbal como instrumentos educativos esenciales.
 - En relación con la CE3 de Educación Musical, al resaltar la conexión entre las técnicas y con dramáticas y las distintas modalidades de

expresión artística, fomentando la creatividad y el desarrollo emocional de los estudiantes.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: CONCEPTUALIZACIÓN

4.1.1 DEFINICIÓN

El concepto de Alta Capacidad Intelectual (ACI) ha experimentado una evolución notable en las últimas décadas, pasando de una perspectiva únicamente enfocada en el cociente intelectual (CI) a una visión más extensa, integradora y multifactorial. Las altas capacidades no solamente se refieren a un alto desempeño académico o intelectual, sino también a un potencial cognitivo que sobrepasa el promedio, a menudo acompañado de una gran creatividad, un fuerte interés por el aprendizaje y una intensa sensibilidad emocional.

Cabe destacar que, a diferencia de los trastornos del neurodesarrollo, las altas capacidades no se reconocen como una condición clínica en manuales diagnósticos como el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) ni en la CIE-11 (Clasificación Internacional de Enfermedades). Esto ocurre porque no representan un trastorno ni necesariamente implican una disfunción o deterioro, sino que son una condición neurocognitiva con implicaciones educativas. Por lo tanto, su identificación y cuidado se enmarcan dentro del ámbito psicopedagógico y de la respuesta a la diversidad en el sistema educativo, y no desde un enfoque médico o psicopatológico.

Desde el punto de vista educativo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) de España categoriza al alumnado con altas capacidades como aquel que “*requiere una respuesta educativa diferente a la ordinaria debido a su potencial elevado en una o varias áreas del conocimiento, o en la creatividad, y que necesita medidas específicas para su pleno desarrollo*” (MEFP, 2021). Este enfoque subraya que no todas las altas capacidades se expresan de la misma manera, ni en el mismo instante del desarrollo evolutivo.

El modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1978), reflejado en el Anexo I, es uno de los referentes más impactantes para entender esta realidad. De acuerdo con este autor, las altas capacidades se manifiestan cuando se combinan tres factores: una capacidad intelectual superior a la media, una elevada creatividad y un alto compromiso con la tarea. Esta definición desafía el paradigma clásico del CI como único indicador, sugiriendo una visión más dinámica e interactiva del talento.

El uso exclusivo del cociente intelectual como criterio para identificar a este perfil de alumnado ha sido objeto de múltiples críticas. A pesar de que la OMS considera “superdotada” a una persona con un CI superior a 130, los enfoques actuales admiten que las capacidades pueden ser múltiples, diversas y cambiar con el tiempo, por lo que se da prioridad a una evaluación multidimensional. Por lo tanto, autores como Castelló y Batle (1998) sugieren distinguir entre tres grandes perfiles: la sobredotación intelectual (un alto funcionamiento cognitivo global), el talento simple (habilidades sobresalientes en un campo específico como la música, las matemáticas o la expresión verbal) y el talento complejo (combinación de capacidades en diversas áreas que operan de manera conjunta).

Por otro lado, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) ha aportado a una visión más inclusiva de las capacidades elevadas, al reconocer que la inteligencia no es única ni lineal, sino que existen múltiples formas de ser inteligente: lógico-matemática, lingüística, musical, corporal-cinestésica, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Desde este punto de vista, un niño con destrezas destacadas en música o liderazgo también podría ser reconocido como estudiante de alta capacidad, a pesar de que su desempeño académico no sea necesariamente sobresaliente.

Es de vital importancia destacar que, más allá de las etiquetas, el reconocimiento de las altas capacidades busca responder adecuadamente a las necesidades educativas específicas de estos niños, fomentando su desarrollo personal, emocional y social. En numerosos casos, estas capacidades pueden ir ligadas de desajustes emocionales, dificultades para integrarse o falta de motivación académica, especialmente si no se ofrece una respuesta educativa ajustada a sus intereses y ritmo de aprendizaje.

Entender qué son las altas capacidades implica reconocer la diversidad de manifestaciones, la necesidad de detección temprana, y la obligación del sistema educativo y familiar de generar entornos enriquecedores que faciliten a estos niños el

desarrollo de su potencial sin que ello se convierta en una fuente de sufrimiento, aislamiento o presión excesiva.

Tal y como se recoge en la Tabla 1 se puede reflejar ese enfoque diferencial de cada uno de estos modelos, aportando una visión más completa del concepto ACI.

Tabla1. *Modelos y definiciones relevantes sobre las Altas Capacidades Intelectuales*

| Término/modelo | Definición o aportación principal |
|--|---|
| Alta Capacidad Intelectual (ACI) | Potencial cognitivo superior al promedio que puede manifestarse en distintas áreas (intelectual, creativa, emocional), y requiere respuesta educativa específica. |
| DSM-5/CIE-11 | Manuales diagnósticos que no consideran la ACI como un trastorno, al no implicar disfunción clínica, sino una condición con implicaciones educativas. |
| Definición del MEFP (2021) | Alumnado con ACI es aquel que requiere una respuesta educativa diferente a la ordinaria debido a su potencial elevado en una o varias áreas del conocimiento. |
| Modelo de los Tres Anillos (Renzulli) | Las altas capacidades surgen de la interacción entre alta capacidad intelectual, creatividad y compromiso con la tarea. |
| Evaluación multidimensional | Enfoque actual que va más allá del CI como único indicador, considerando también creatividad, motivación, intereses, entorno, etc. |
| Clasificación de Castelló y Batlle | Distingue entre sobredotación (alto rendimiento global), talento simple (destrezas en un área) y talento complejo (combinación de áreas). |

Inteligencias Múltiples (Gardner)

Existen diversas formas de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, musical, corporal, interpersonal...).

4.1.2 ETIOLOGÍA

La comprensión de las altas capacidades intelectuales se lleva a cabo mediante una perspectiva multifactorial que incluya tanto aspectos biológicos y neurológicos como elementos psicopedagógicos, sociales y contextuales. A pesar de que las investigaciones actuales indiquen que no hay una única causa, existe una compleja interrelación entre la genética, el desarrollo cognitivo y el entorno en el que convive el individuo (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

Desde un enfoque biológico, estudios acerca de genética conductual han demostrado que entre el 40% y el 80% de la variabilidad en las capacidades cognitivas puede ser atribuida a la herencia genética (Plomin & von Stumm, 2018). Sin embargo, estos factores no actúan de forma aislada, sino que su manifestación depende en gran parte del entorno.

Asimismo, la neurociencia ha demostrado que los niños con altas capacidades pueden exhibir un incremento en el volumen de materia gris en áreas relacionadas con el pensamiento y la resolución de problemas, además de un desarrollo cerebral más extendido y eficiente. (Jung & Haier, 2007). Estas diferencias no conllevan una supremacía total, sino una forma específica de procesamiento que puede ser beneficiosa en contextos de aprendizaje estimulantes.

Por otro lado, es evidente que el ambiente familiar, escolar y cultural tienen un rol crucial en la activación y evolución de estas capacidades. La calidad del estímulo cognitivo, la postura de los adultos modelos, las oportunidades educativas o incluso las expectativas sociales pueden potenciar o inhibir el talento oculto. Es por ello que las altas capacidades no deben interpretarse como un estado inmóvil, sino como una oportunidad de crecimiento que requiere de circunstancias apropiadas para su total expresión.

Modelos teóricos ampliamente aceptados, ya tratados anteriormente, como puede ser la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli o la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, insisten precisamente en esta relación entre lo interno y lo externo. Dichos enfoques contribuyen a entender cómo se activan, manifiestan y se desarrollan las altas

capacidades, en función del contexto en el que se halla el individuo en vez de explicar la causa única de éstas.

Resulta fundamental evitar errores en el diagnóstico, como confundir conductas típicas de las altas capacidades con signos de otros trastornos del neurodesarrollo. Estudios como el realizado por Valadez Sierra et al. (2018) han evidenciado la potencial confusión entre estudiantes con TDAH y con alta capacidad, particularmente cuando estos últimos se enfrentan a tareas poco estimulantes o entornos educativos estrictos. La ausencia de desafío puede provocar comportamientos impulsivos o indiferentes que, sin un análisis adecuado, pueden ser malinterpretados.

Entender la causa de las altas capacidades no solamente es una cuestión de genética o clínica, sino que son el producto de una compleja red de factores genéticos, cognitivos, motivacionales y contextuales, que sólo pueden comprenderse plenamente si se analiza a cada alumno en su globalidad y entorno.

4.1.3 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Los niños con altas capacidades intelectuales forman parte de un grupo muy heterogéneo, pero comparten ciertos rasgos que facilitan su identificación. Estas características pueden expresarse a nivel cognitivo, emocional, social y conductual, y además, suelen aparecer desde edades tempranas, aunque no siempre se identifican de manera adecuada.

A) CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS Y DE APRENDIZAJE

Uno de los rasgos más destacados es la temprana evolución del lenguaje y otras habilidades cognitivas. Frecuentemente, estos niños aprenden a hablar antes que sus pares, muestran un vocabulario extenso, poseen habilidad para realizar asociaciones complejas y una excelente memoria a largo plazo (García-Ron & Sierra-Vázquez, 2011). Asimismo, presentan una capacidad sobresaliente para la resolución de problemas y para tratar conceptos abstractos.

Por otro lado, demuestran una notable curiosidad intelectual y un deseo constante de aprender a través de la formulación de preguntas complejas y buscando explicaciones más allá de lo convencional para su edad. Poseen facilidad para obtener nuevos conocimientos, disfrutan de los desafíos intelectuales y optan por

llevar a cabo tareas complejas en lugar de actividades monótonas o repetitivas, que a menudo les resultan aburridas. (Esteves-Fajardo & Maldonado-Ríos, 2022).

B) CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD

En el ámbito emocional, numerosos niños con altas capacidades muestran una sensibilidad elevada, lo que implica que atraviesan emociones con una intensidad superior a la media. Esta característica, sumada a su capacidad intelectual, puede provocar un crecimiento emocional asincrónico: sus ideas y razonamientos sobrepasan su madurez emocional, causando alteraciones en su conducta o dificultades para interactuar con los demás (síndrome de disincronía).

Demuestran una inclinación hacia el perfeccionismo, con una alta exigencia personal y miedo al fracaso, lo que podría resultar en una disminución de la autoestima, frustración, inseguridad o evitación de decisiones complicadas. En ciertas situaciones, pueden llegar a ocultar sus capacidades para prevenir sentirse diferentes o ser rechazados por sus pares (García-Ron & Sierra-Vázquez, 2011).

C) CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y ESCOLARES

En términos sociales, pueden preferir la compañía de personas adultas o mayores que ellos, a causa de la discrepancia en intereses y grado de conversación. También suelen presentar un liderazgo innato, una notable empatía e interés por temas morales y sociales.

En el ámbito escolar, su gran potencial no siempre se refleja en un rendimiento óptimo. Si no se perciben estimulados, pueden llegar a manifestar ausencia de motivación, distracción e incluso un bajo rendimiento académico, lo que en ocasiones se puede confundir con TDAH. No obstante, sus dificultades se restringen a entornos poco estimulantes y no se expresan de manera generalizada (García-Ron & Sierra-Vázquez, 2011).

Desde un enfoque más amplio, autores como Castelló (2008) o Sastre Riba y Fonseca Pedrero (2019) subrayan que estas características no son estáticas, sino que evolucionan en base a las condiciones del entorno, el apoyo familiar, la intervención educativa y la personalidad del individuo. Por esta razón, se insiste en la necesidad de una detección temprana, una evaluación multidimensional y una respuesta educativa

individualizada que además de estar enfocada en el rendimiento académico, también lo esté en las necesidades emocionales y sociales del alumnado con altas capacidades.

4.1.4 PREVALENCIA

La prevalencia de las altas capacidades intelectuales (ACI) en el alumnado escolar de España continúa siendo un tema de estudio y debate en el ámbito educativo. A pesar de ello, la prevalencia del alumnado ACI de nuestro país muestra notables diferencias entre las comunidades autónomas y una discrepancia considerable en relación a las estimaciones formuladas teóricamente. A pesar de que se calcula que entre un 3% y un 10% de los estudiantes podrían padecer ACI, el porcentaje oficial que registró el Ministerio de Educación durante el periodo 2020-2021 fue del 0,50% (García-Perales & Rocha, 2023).

En Castilla y León, el progreso en la identificación de ACI ha sido gradual, aunque pausada. De acuerdo con información proporcionada por la Junta de Castilla y León, durante el periodo 2003-2004 se detectaron 336 estudiantes con alta capacidad intelectual, lo que constituye en el 0,1% del total de los estudiantes. Este dato ya era considerado significativamente inferior al estimado, razón por la cual se desarrolló el Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual (Junta de Castilla y León, 2004), que estableció las bases normativas e institucionales para una respuesta educativa apropiada.

Pese a ese marco de actuación, la identificación de estudiantes con ACI continuó siendo inferior a lo previsto. Durante el periodo 2020-2021, Castilla y León registró 1102 estudiantes con ACI, representando de esta forma un 0,32% del total de los estudiantes, según datos recogidos por García-Perales y Rocha (2023). Aunque este número supone un avance en comparación con el dato de 2004, continúa siendo insuficiente si se compara con las estimaciones teóricas aceptadas por la comunidad científica.

Una de las últimas respuestas institucionales en Castilla y León ha sido la implementación del Programa DETECTA, promoviendo por la Consejería de Educación. Este programa sugiere un sistema de detección gradual para la detección de estudiantes con ACI. Incorpora encuestas para docentes (EOPRO), familias (EOPAM) y una prueba objetiva, lo que facilita la identificación temprana de estudiantes con alta capacidad (Virtus-Palacios & Orozco-Gómez, 2025). Desde su implementación, se ha notado un

progreso en la detección, aunque todavía persisten áreas de mejora en cuanto a formación docente, seguimiento e intervención educativa.

El estudio de Virtus-Palacios y Orozco-Gómez (2025) indica que existe una notable disparidad de género en la identificación: un 77,13% de los estudiantes identificados con ACI eran hombres en comparación con un 22,87% de mujeres, lo que sugiere la necesidad de analizar los prejuicios en los procedimientos de evaluación.

Aunque en España y en específico, en la comunidad de autónoma de Castilla y León, se hayan demostrado grandes progresos en la detección de estudiantes con altas capacidades, los datos continúan mostrando una baja identificación constante, lo que requiere de medidas concretas para conseguir una identificación más equitativa y ajustada a la realidad del sistema educativo.

La Tabla 2 resume algunas de las estimaciones teóricas y datos oficiales más significativos acerca de la identificación de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, tanto a escala nacional como en la comunidad de Castilla y León, subrayando la constante brecha entre lo estimado y lo verdaderamente detectado.

Tabla 2. *Estimaciones teóricas y datos oficiales sobre la identificación de alumnado con ACI*

| Fuente/ámbito | Año/Periodo | Alumnado ACI detectado | Porcentaje estimado | Observaciones |
|---|-------------|---------------------------|------------------------|---|
| Estimaciones teóricas | - | - | 3%-10% | Estimación ampliamente aceptada. |
| Ministerio de Educación (España) | 2020-2021 | - | 0,50% | Valor muy inferior a la estimación teórica. |
| Castilla y León | 2003-2004 | 336 alumnos | 0,10% | Se elaboró un plan de actuación para mejorar la identificación. |

| | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|--------------|-------|--|
| Castilla y León | 2020-2021 | 1102 alumnos | 0,32% | Aumento respecto a 2004, pero aún insuficiente. |
| Virtus-Palacios y Orozco-Gómez | 2025 (estudio y regional) | - | - | 77,13% hombres vs. 22,87% mujeres identificadas. |
| | | | | |

4.1.5 ASPECTOS EVOLUTIVOS: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El desarrollo socioemocional de los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) es un aspecto clave para su bienestar personal e integración educativa. Aunque este tipo de alumnado presenta un alto potencial cognitivo, su desarrollo emocional no siempre está en sintonía con sus capacidades intelectuales, lo que puede provocar una disincronía evolutiva entre el desarrollo cognitivo y el emocional o social.

De acuerdo con la guía elaborada por Arocas et al. (2018), los estudiantes con ACI pueden experimentar dificultades a la hora de adaptarse al entorno escolar y social debido a la percepción de diferencias notables respecto a sus iguales. Dichas discrepancias pueden provocar en ellos un sentimiento de aislamiento, incomprendición o frustración, particularmente cuando no se les proporciona una respuesta educativa acorde a sus necesidades emocionales. En este contexto, las relaciones con iguales desempeñan un papel fundamental y, aunque algunos estudiantes con ACI logran establecer vínculos sólidos, otros pueden sufrir aislamiento social, en cierta medida debido a su capacidad de procesamiento cognitivo más avanzado, lo que puede impactar en la reciprocidad y fluidez de las relaciones interpersonales.

Estudios como el realizado por Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero (2019) resaltan la existencia del perfeccionismo como una característica común en este perfil de alumnado. Este perfeccionismo puede ser adaptativo o desadaptativo, dependiendo de cómo lo experimente o gestione el propio individuo. El perfeccionismo positivo se asocia a elevados estándares personales, tal y como la motivación por alcanzar metas y una efectiva regulación metacognitiva. No obstante, cuando el perfeccionismo se manifiesta de manera negativa, puede provocar ansiedad, miedo al fracaso, baja autoestima e incluso

bloqueo en el rendimiento, afectando directamente en el desarrollo emocional del estudiante.

La bibliografía científica presenta información acerca de los ajustes emocionales del alumnado con ACI. Neihart (1999) analiza dos perspectivas:

- El primer enfoque sostiene que las altas capacidades actúan como factor protector frente a las dificultades de adaptación emocional.
- Este último, considera que esta condición (ACI), puede incrementar de manera considerable la vulnerabilidad psicológica.

La autora determina que el impacto psicológico de las altas capacidades se basa en diversos factores, incluyendo el tipo de alta capacidad, el ajuste educativo y las características individuales y personales del alumno o alumna. Por lo que, algunos alumnos o alumnas con ACI presentan una buena autoestima y adaptación social, mientras que otros pueden desarrollar una sintomatología opuesta como la depresión, la ansiedad o el aislamiento social.

En conclusión, el desarrollo socioemocional de los estudiantes con altas capacidades necesita un enfoque específico dentro del ámbito educativo. Es crucial y beneficioso que el entorno escolar y familiar promuevan entornos que estimulen la autoestima, la autorregulación emocional, la aceptación de la diversidad y la inclusión social. A su vez, resulta necesario que los profesionales de la educación estén capacitados para reconocer y atender el potencial intelectual y las necesidades emocionales, promoviendo asimismo el desarrollo integral y estable de su personalidad.

4.1.6 CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO

El proceso de identificar a los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) es complejo y requiere una evaluación multidimensional. No hay un criterio universal y único, puesto que las manifestaciones de la alta capacidad pueden diferir significativamente entre las personas. Por esta razón, las perspectivas actuales abogan por contemplar diferentes ámbitos del desarrollo, más allá del rendimiento académico o del cociente intelectual (CI).

De acuerdo con la “Guía para la comunidad educativa” desarrollada por la Generalitat Valenciana (Arocas et al., 2018), es necesario considerar tanto aspectos cognitivos como emocionales, sociales y creativos en la identificación. El uso exclusivo de un test de CI superior a 130, como sugiere la OMS para determinar la superdotación, ha generado numerosas controversias, dado que excluye a individuos con habilidades particulares, creativas o con disincronías evolutivas.

En la actualidad, los criterios más aceptados comprenden:

- **Evaluación psicopedagógica completa:** a través de exámenes estandarizados de inteligencia, creatividad, razonamiento divergente, lógica y comunicación verbal, entre otros aspectos.
- **Valoración del entorno educativo y familiar:** realización de entrevistas y encuestas a docentes y familiares.
- **Observación sistemática del comportamiento:** especialmente en elementos como la curiosidad, la motivación, el idioma, la sensibilidad, el razonamiento abstracto o la resolución de problemas.
- **Valoración emocional y social:** para detectar posibles disincronías, perfeccionismo desadaptativo o dificultades de integración.

En el contexto educativo, uno de los patrones de referencia es el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), que considera la alta capacidad como la combinación de tres elementos: capacidad intelectual superior, creatividad y compromiso con la tarea. Este método ha resultado fundamental para comprender la importancia de una identificación adaptable, basada en el potencial y no únicamente en el rendimiento.

El programa DETECTA, creado en Castilla y León (Virtus-Palacios y Orozco-Gómez, 2025), propone un sistema de evaluación gradual que comprende herramientas para docentes (EOPRO), familias (EOPAM) y exámenes objetivos de capacidades cognitivas. En contraposición al enfoque de prevalencia, donde este programa es mencionado como un elemento que ha incrementado los números de detección, en este contexto resalta su importancia como modelo metodológico que valora la diversidad de perfiles y promueve la equidad en el acceso a la identificación.

Reconocer a los estudiantes con altas capacidades demanda una metodología flexible y ajustada a la diversidad, enfocada en el reconocimiento del potencial y en la

elaboración de respuestas educativas que fomente su crecimiento integral, evitando etiquetas estrictas o simplificadas.

4.1.7 ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y APOYO PSICOEMOCIONAL

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) demanda estrategias específicas que consideren tanto el progreso cognitivo como el bienestar emocional y social del estudiante. Las intervenciones deben superar el marco curricular, incluyendo estrategias que faciliten la adaptación del entorno educativo a las características individuales de este perfil de alumnado, especialmente en términos de su motivación, creatividad, ritmo de aprendizaje y sensibilidad emocional.

Desde la perspectiva del currículo, algunas de las estrategias más sugeridas comprenden la ampliación curricular, lo que requiere incrementar la profundidad de los contenidos y proporcionar experiencias educativas más complejas y desafiantes; enriquecimiento, es decir, la elaboración de propuestas que promuevan el razonamiento crítico, la resolución de problemas, la investigación y la creatividad, ya sea dentro o fuera del aula; aceleración, ofrece al alumnado la oportunidad de progresar con mayor rapidez a través del currículo o modificar el nivel cuando éste ha logrado los objetivos fijados.

Estas medidas requieren una coordinación apropiada entre los equipos docentes, el departamento de orientación y las familias, con el fin de asegurar una intervención consistente y personalizada. Asimismo, es crucial que los profesionales involucrados reciban formación específica en altas capacidades, para prevenir mitos o creencias erróneas que puedan interferir con el progreso del alumnado.

En el ámbito psicoemocional, es necesario tener en cuenta elementos como la autoestima y el autoconcepto, debido a que los estudiantes con ACI pueden experimentar sensaciones como, por ejemplo, sentirse diferentes o incomprendidos, lo que puede impactar en su seguridad personal. Por otro lado, también es necesario considerar la gestión emocional, ya que, dada su elevada sensibilidad, resulta importante la proporción de espacios dedicados para la expresión emocional y el acompañamiento en momentos de frustración o autoexigencia excesiva. Y, por último, tener en cuenta la socialización, a través de medidas como favorecer la integración en el grupo-clase, prevenir el aislamiento y promover habilidades sociales adaptativas.

La guía de la Generalitat Valenciana (Arocás et al., 2018) subraya la importancia de llevar a cabo un seguimiento continuado de este alumnado, evaluando tanto su progreso académico como su bienestar personal. Igualmente, el estudio de Esteves-Fajardo y Maldonado-Ríos (2022) resalta la relevancia de crear entornos escolares inclusivos, que aprecien y reconozcan la diversidad de capacidades, fomentando una respuesta educativa enfocada en el potencial y las necesidades individuales.

La implementación de metodologías activas, el trabajo por proyectos, el aprendizaje colaborativo y el apoyo tutorial son algunas de las prácticas que favorecen la participación y el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades. En este contexto, el apoyo psicoemocional no debe considerarse como un recurso ocasional, sino como un elemento esencial de la respuesta educativa.

4.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

A pesar del creciente reconocimiento de la alta capacidad intelectual como una condición educativa que precisa una atención especializada, todavía persiste una diferencia considerable entre las auténticas necesidades de los estudiantes con ACI y la respuesta que obtienen dentro del sistema educativo, lo que provoca una serie de problemas que respaldan la importancia de elaborar propuestas innovadoras enfocadas en su crecimiento personal y social. (Arocás et al., 2018).

Uno de los retos más señalados es la infra identificación, es decir, aunque estudios estimen que entre un 3% y un 10% de los estudiantes podrían tener alta capacidad intelectual, los datos oficiales en España muestran cifras significativamente inferiores (cerca del 0,5%), lo que indica una clara falta de detección o una incorrecta valoración (García-Perales & Rocha, 2023). Esta situación repercute en la falta de planes de intervención psicoeducativa ajustados a sus necesidades.

Por otro lado, se observa una atención psicoemocional deficiente. Como se menciona previamente, numerosos alumnos con ACI experimentan sensaciones de aislamiento, falta de comprensión o frustración, derivados de su elevada sensibilidad, perfeccionismo o desajuste emocional (Sastre-Riba & Fonseca-Pedrero, 2019). Cuando estas necesidades no son atendidas, pueden surgir dificultades como desmotivación, ansiedad o retraimiento social (Neihart, 1999).

Otra problemática común es el desequilibrio entre el potencial del estudiantado y el contexto escolar. El currículo estricto, la falta de formación docente y la limitada adaptabilidad metodológica obstaculizan la adecuación a su ritmo de aprendizaje y estilo cognitivo (Arocás et al., 2018). Adicionalmente, la ausencia de propuestas que fomenten la creatividad y la manifestación de emociones restringe su desarrollo integral (Esteves-Fajardo & Maldonado-Ríos, 2022).

En este contexto, el psicodrama emerge como una técnica apropiada para mejorar la competencia personal y social de los estudiantes con ACI, favoreciendo la expresión de emociones, el trabajo cooperativo y la autoexploración. Se trata de un recurso didáctico que vincula con las necesidades de este perfil, promoviendo su integración, autoestima y bienestar emocional (Zuretti, 2011, citado por Arocás et al., 2018).

Por lo tanto, esta propuesta se basa en la necesidad de fomentar una educación más inclusiva, que no sólo impulse el crecimiento cognitivo del alumnado con altas capacidades, sino que también considere su aspecto emocional y relacional, facilitando un desarrollo equilibrado en todos los aspectos de su vida académica y personal.

4.3 PSICODRAMA

El psicodrama es una técnica psicoterapéutica y educativa desarrollada por Jacob Levy Moreno, que está basada en la dramatización de experiencias personales a través del juego dramático, la expresión corporal y la representación simbólica. Esta metodología posibilita a las personas indagar sus emociones, conflictos internos y relaciones interpersonales desde un enfoque participativo y activo. A pesar de que esta técnica se originó en el ámbito clínico, su aplicación en contextos educativos ha aumentado en las últimas décadas debido a sus beneficios en el crecimiento emocional y social de niños y adolescentes (Revista Clínica Contemporánea, 2018).

El psicodrama ofrece un entorno seguro donde los participantes pueden experimentar nuevos comportamientos, entender diferentes perspectivas y manifestar sentimientos que en situaciones formales podrían ser reprimidos. Estas propiedades lo convierten en una herramienta valiosa y útil para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas, como es el caso del alumnado con alta capacidad intelectual.

Pese a la falta de investigaciones que examinen la implementación directa del psicodrama en estudiantes con ACI, estudios realizados en entornos con estudiantes de diversidad funcional han evidenciado resultados completamente beneficiosos en el fortalecimiento de la comunicación, la autoestima y la interacción en grupo. Por ejemplo, un estudio divulgado en Apuntes de Psicología (2013) muestra que las técnicas psicodramáticas promueven el entendimiento emocional, la resolución de conflictos y la empatía entre los participantes, incluso en contextos con discapacidad intelectual.

Estos beneficios resultan especialmente significativos si se tienen en cuenta las necesidades psicoemocionales de los estudiantes con ACI, quienes, como se ha analizado en apartados anteriores, pueden mostrar una alta sensibilidad emocional, perfeccionismo, disincronía en su desarrollo y una sensación de aislamiento. La investigación de la Revista de Psicoterapia (2020) acerca de la soledad en niños con alta capacidad intelectual resalta que este perfil de alumnado presenta un mayor riesgo de padecer aislamiento físico, social y psicológico, lo que puede impactar de manera adversa en su bienestar.

La implementación del psicodrama como técnica de intervención grupal posibilita tratar estas problemáticas desde una perspectiva vivencial, facilitando la expresión de emociones, el fortalecimiento de las capacidades sociales, la resolución de conflictos y el refuerzo de autoconcepto. Además, promueve la creatividad, una de las habilidades sobresalientes en los estudiantes con ACI, y potencia el trabajo en equipo como vía para la integración.

En conclusión, el psicodrama emerge como una técnica complementaria particularmente apropiada para trabajar con estudiantes de alta capacidad intelectual, al permitir una intervención emocional y social ajustada a sus requerimientos, fomentando un crecimiento integral más armónico.

4.4 APLICACIÓN DEL PSICODRAMA EN EL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

El uso del psicodrama en el ámbito educativo representa un recurso innovador para satisfacer las necesidades emocionales, sociales y personales de los estudiantes con alta capacidad intelectual (ACI). Este estudiantado, marcado por una gran sensibilidad, un alto nivel emocional y una percepción distinta de la realidad, puede beneficiarse especialmente de metodologías activas y expresivas que promuevan la exploración del

mundo interno y el fortalecimiento de sus capacidades interpersonales (Gotlieb et al., 2016).

El psicodrama posibilita el trabajo a través del juego teatral, el simbolismo y la acción colectiva, lo que promueve la manifestación de emociones en un ambiente seguro. En niños con ACI, esto es crucial para canalizar emociones intensas, tales como la frustración, el miedo al fracaso o la soledad. Como indica Silverman (2020), la intensidad emocional presente en este perfil puede ser fuente tanto potencial como de conflicto, por lo que estrategias que promuevan la conciencia emocional y la autoaceptación son sumamente ventajosas.

Desde un punto de vista educativo, la aplicación del psicodrama se convierte en sesiones de grupo que facilitan la representación de escenarios reales o simbólicos que experimentan los estudiantes con ACI en su cotidianidad escolar o personal. Esto fomenta la resolución de conflictos internos, el fomento de la empatía y el entendimiento del otro, tal como demuestran las experiencias recogidas por la Revista Psicociencias (2019) en contextos escolares.

Además, el psicodrama puede potenciar habilidades fundamentales para este estudiantado, como la autoestima, la capacidad de resistir la frustración, la comunicación asertiva y el control de las emociones. El trabajo dramático en grupo permite romper con el aislamiento que muchos alumnos con ACI sienten al percibir que son diferentes a sus pares, creando un ambiente de pertenencia y reconocimiento. Investigaciones como la realizada por Cramond (2004) también advierten sobre el riesgo de infravaloración o retramiento en niños con ACI, lo que subraya la importancia de proponer propuestas inclusivas y expresivas.

Así pues, el uso del psicodrama en niños con alta capacidad se establece como una estrategia de integración psicoeducativa, que fusiona el crecimiento emocional, social y personal con la expresión creativa. Su naturaleza vivencial, simbólica y colaborativa lo hace una herramienta particularmente valiosa para atender de forma integral las necesidades de los estudiantes con ACI. Así cómo se establece en el mapa conceptual acerca del psicodrama en el alumnado con ACI reflejado en el Anexo II.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 METODOLOGÍA

Esta propuesta de intervención se enmarca dentro de una investigación cualitativa, con una orientación aplicada y práctica, cuyo propósito principal es impulsar el desarrollo de la competencia personal y social del alumnado con altas capacidades intelectuales mediante la implementación de una serie de sesiones fundamentadas en técnicas psicodramáticas. Esta metodología se basa en el paradigma interpretativo, que valora el conocimiento generado a partir de la experiencia y la interacción de los individuos con su entorno, lo que resulta particularmente apropiado para el ámbito educativo, especialmente cuando se abordan elementos tan subjetivos y complejos como las emociones, la autoestima, la empatía o las relaciones interpersonales.

En este sentido, el trabajo parte de la necesidad de proporcionar una respuesta educativa adoptada a las particularidades y necesidades de un perfil de estudiantes específico, que frecuentemente ha sido desatendido por el sistema educativo en relación a su desarrollo emocional y social. Por esta razón, se apuesta por una metodología vivencial, lúdica y reflexiva que facilite a los estudiantes con alta capacidad intelectual descubrir su mundo interno, expresar sus emociones y potenciar sus habilidades sociales en un entorno de confianza y aceptación.

El enfoque metodológico seleccionado es el psicodrama adaptado al contexto escolar, una estrategia que fusiona aspectos del teatro, la psicología y la pedagogía para interactuar con el grupo desde un enfoque simbólico, corporal y emotivo. Esta metodología se distingue por su naturaleza activa y vivencial, permitiendo a los participantes la representación de escenas de su vida diaria para reflexionar acerca de ellas y resignificarlas. Para los estudiantes con altas capacidades, este método puede ser particularmente beneficioso, dado que impulsa su creatividad, les brinda un lugar de expresión emocional seguro y ayuda a disminuir las sensaciones de aislamiento o falta de comprensión que pueden sentir en el entorno educativo.

Por lo tanto, el diseño metodológico contempla una propuesta que consta de ocho sesiones organizadas, destinadas a un conjunto de alumnos identificados con alta capacidad intelectual que están en 4º de Educación Primaria. Cada sesión persigue

unos objetivos concretos vinculados al desarrollo de la autoestima, la identificación y manifestación de emociones , la resolución de conflictos o la consolidación de la identidad del grupo. Las tareas están planificadas de forma progresiva, ajustándose a la edad de los estudiantes y enfocadas en la participación activa, la reflexión colectiva y la dinámica grupal como motor de aprendizaje.

Además, se propone una evaluación formativa constante, enfocada tanto en la observación directa por parte del docente como en la autoevaluación de los estudiantes, con el objetivo de apreciar los progresos en la competencia personal y social desde un enfoque integral. No se trata de evaluar resultados numéricos, sino de acompañar el proceso de transformación y mejora individual y grupal, proporcionando recursos para que cada estudiante pueda desarrollarse a nivel personal en un ambiente educativo inclusivo.

En conclusión, la metodología de este estudio se basa en una perspectiva humanista e inclusiva de la educación, que entiende la relevancia de priorizar no sólo el crecimiento cognitivo de los estudiantes, sino también sus aspectos emocionales y relacionales. Mediante el psicodrama, se sugiere un método innovador y profundamente educativo, que coloca al alumno en el núcleo del proceso y ofrece un espacio de exploración, crecimiento y conexión con los demás. Por lo tanto, esta metodología aspira a atender de manera eficiente las necesidades particulares de los estudiantes con altas capacidades, favoreciendo una escuela más justa, emocionalmente protegida y que valora la diversidad.

5.2 DESTINATARIOS

La presente propuesta de intervención está orientada a un conjunto de estudiantes de nueve años, que cursan 4º de Educación Primaria y han sido identificados con altas capacidades intelectuales. Este perfil de alumnado se distingue por tener un alto potencial cognitivo, que puede manifestarse en diversas áreas del conocimiento, así como en la creatividad, el pensamiento abstracto, la curiosidad intelectual o la resolución de problemas complejos. No obstante, este potencial a menudo no se refleja en un adecuado desarrollo socioemocional, lo que puede impactar de manera adversa en su bienestar personal, su integración en el grupo-clase y su trayectoria educativa.

Como ya se menciona anteriormente, varios análisis, como los realizados por Renzulli (2016) o Silverman (2020), han evidenciado que los alumnos con altas

capacidades pueden sufrir una disincronía entre su crecimiento intelectual y su madurez emocional, lo que a veces complica su vínculo con los iguales, origina conflictos internos o causa sensaciones de incomprendión y soledad. Esta circunstancia se intensifica cuando el entorno educativo no ofrece una respuesta ajustada a sus necesidades específicas, limitándose a la adaptación curricular sin atender de manera apropiada su mundo emocional.

Los destinatarios de la intervención no sólo poseen rasgos intelectuales sobresalientes, sino también una serie de requerimientos educativos especiales relacionados con el entorno emocional o social. Por ejemplo, suelen tener una alta autoexigencia, dificultades para manejar la frustración, miedo al fracaso, perfeccionismo desadaptativo una baja tolerancia a la incertidumbre. Estas cualidades pueden resultar en actitudes de retraimiento, comportamientos disruptivos o falta de motivación, especialmente cuando no encuentran en el aula un ambiente de seguridad emocional o un vínculo significativo con sus compañeros y profesores.

La selección del curso de 4º de Educación Primaria corresponde a una etapa evolutiva clave, donde los niños y niñas empiezan a fortalecer su identidad personal y a cultivar competencias sociales más complejas. También es un momento crucial para actuar de manera preventiva en la gestión emocional y promover la construcción de relaciones sanas. A estas edades, el juego, la dramatización y la expresión simbólica son particularmente útiles como instrumentos pedagógicos, ya que facilitan la exploración del mundo interno de los estudiantes de manera natural y comprensible.

Es importante destacar que esta intervención no se plantea como una alternativa a la respuesta habitual en el aula, sino como un recurso adicional y específico, diseñado para abordar de manera intencionada aquellas áreas que usualmente quedan relegadas en el abordaje educativo de los estudiantes con altas capacidades: la autoestima, el control emocional, la empatía y la pertenencia al grupo. Por esta razón, a pesar de que el programa se plantea para un conjunto limitado de estudiantes previamente identificados con ACI, su diseño contempla la opción de ser adaptado y replicado en otros niveles educativos o con grupos más diversos, siempre que se mantengan los principios metodológicos del psicodrama y se garantice un entorno emocionalmente seguro.

Dicho esto, los destinatarios de esta propuesta no son solamente estudiantes destacados en el ámbito académico, sino niños y niñas con un gran potencial que

requieren un cuidado completo, capaz de nutrir no sólo su mente, sino también su mundo emocional y sus relaciones sociales. Comprender estas dimensiones desde un enfoque inclusivo y humanista ayuda a construir una escuela más equitativa, atenta a la diversidad y dedicada al crecimiento integral de cada alumno.

5.3 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Para que una propuesta basada en técnicas psicodramáticas sea adecuadamente implementada en el entorno educativo, se necesitan una serie de directrices pedagógicas que garanticen no sólo la eficacia de las sesiones, sino también el bienestar emocional y la implicación activa del estudiantado. De este modo, la función del profesor o facilitador es crucial como guía del proceso, creador del ambiente grupal y garante de un entorno seguro y respetuoso donde todos los participantes se sientan cómodos para expresarse sin temor a ser juzgados.

En primer lugar, es esencial establecer un entorno de confianza, respeto y aceptación incondicional, que facilite al estudiantado mostrarse tal como es, expresar sus sentimientos y participar en las actividades desde la autenticidad. Esto conlleva definir reglas de convivencia desde el comienzo del programa, incentivar el respeto por las ideas y emociones de los demás, y fomentar una escucha activa y empática dentro del grupo. El clima emocional en el aula es un elemento crucial para el éxito del trabajo psicodramático, dado que este método requiere un grado de exposición emocional que sólo puede producirse cuando los estudiantes se sienten comprendidos, protegidos y valorados.

Además, es necesario promover la participación voluntaria, sin forzar en ningún momento la intervención de aquellos que no se sientan preparados para interpretar una escena o compartir una experiencia. El psicodrama se basa en la espontaneidad y la libertad de expresión, por lo que resulta imprescindible que cada alumno establezca su propio ritmo de participación. En este sentido, el educador debe ser receptivo a las señales del grupo, proponer alternativas de participación simbólica y asegurar siempre que ninguna actividad sea intrusiva o provoque incomodidad.

Otra guía fundamental es promover la manifestación emocional libre y sin prejuicios. Como se ha analizado en secciones previas, los estudiantes con altas capacidades intelectuales pueden sufrir una gran intensidad emocional, además de

problemas para verbalizar o canalizar sus emociones de manera adecuada. Las actividades psicodramáticas brindan un entorno privilegiado para indagar ese mundo interno mediante el juego simbólico y la dramatización, siempre que se complementen con una actitud de receptividad, validación y contención por parte del adulto responsable.

Igualmente, es crucial respetar el ritmo individual de cada participante, evitando comparaciones entre compañeros. Cada alumno vive el proceso desde su propio punto de partida, y lo verdaderamente importante no es la calidad de su actuación dramática, sino el valor personal y emocional que la experiencia aporta para él o ella. Por esta razón, la planificación debe ser flexible y receptiva a cambios de acuerdo a las necesidades emergentes del grupo.

También, es aconsejable concluir cada sesión con un momento de reflexión en el grupo, en el que los estudiantes puedan expresar sus emociones, descubrir qué ha aprendido sobre sí mismo o sobre los demás, y qué lecciones se lleva de la experiencia. Este cierre resulta clave para integrar emocionalmente lo vivido, reforzar los vínculos grupales y dar sentido al proceso desde un enfoque constructivo.

Finalmente, la implementación pedagógica de esta propuesta demanda una postura profesional enfocada en el acompañamiento respetuoso, la observación continua y la creación de espacios seguros para el desarrollo emocional y social. La labor del docente trasciende la simple organización de las actividades: implica ser facilitador de procesos internos, impulsor de dinámicas de grupo saludables e intermediario entre las experiencias de los estudiantes y su crecimiento personal.

5.4 ACTIVIDADES

La propuesta de intervención se centra en un programa que consta de ocho sesiones, creadas específicamente para potenciar la habilidad personal y social de los estudiantes con altas capacidades intelectuales a través de la aplicación de técnicas psicodramáticas. Cada sesión dura alrededor de 45 minutos y se lleva a cabo de forma gradual, tratando diversos factores emocionales y relacionales que impactan directamente en el bienestar de los estudiantes.

Mediante dinámicas grupales, juegos simbólicos y ejercicios de dramatización, se busca crear un ambiente seguro en el que los estudiantes puedan descubrir su mundo

interno, fomentar la empatía, potenciar su autoestima y mejorar su capacidad para relacionarse con los demás. Las sesiones se han diseñado para promover tanto el crecimiento personal como la cohesión grupal, respetando el ritmo individual de cada uno y ajustándose a sus necesidades emocionales.

La Tabla 3 a continuación recoge los aspectos personales y sociales que se van a trabajar en la propuesta de intervención. En la columna izquierda se detallan los bloques competenciales definidos, mientras que la columna de la derecha detalla las sesiones correspondientes, junto con las actividades concretas que se realizarán en cada una de ellas.

Tabla 3. Aspectos personales y sociales a trabajar y sesiones asociadas de la propuesta de intervención

| MEJORA DE LA COMPETENCIA PERSONAL | ASPECTOS PARA TRABAJAR | PROGRAMA DE SESIONES |
|-----------------------------------|---|---|
| | 1. Sensibilidad | Sesión 1: “Nos conocemos” <ul style="list-style-type: none"> • Mi nombre con movimiento • Mi símbolo soy yo • Cierre: palabra que me llevo |
| | 2. Madurez emocional | Sesión 2: “Exploro mis emociones” <ul style="list-style-type: none"> • El semáforo emocional • El espejo emocional • Mini debate: ¿Qué hacemos con las emociones? |
| | 3. Autoestima, frustración e inseguridad | Sesión 3: “Descubro lo valioso que hay en mí” <ul style="list-style-type: none"> • Círculo de fortalezas • Los éxitos invisibles • Diálogo interno |
| | 4. Alta exigencia personal y miedo al fracaso | Sesión 4: “Aprender también es equivocarse” <ul style="list-style-type: none"> • El monstruo del error • Reescribiendo la historia |

| | | |
|--|---|--|
| MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL | 5. Ausencia de motivación | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión guiada: ¿qué he aprendido hoy? <p>Sesión 5: “Descubro lo que me mueve”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de retos • El viaje de los retos • Mapa del progreso |
| | 1. Sensación de soledad e incomprendición | <p>Sesión 6: “No estoy solo/a”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las islas • Red de apoyo • Reflexión grupal |
| | 2. Empatía y respeto | <p>Sesión 7: “Nos ponemos en su lugar”</p> <ul style="list-style-type: none"> • El teatro de la clase • Preparación y ensayo <p>Sesión 8: “Nos ponemos en su lugar”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación final y puesta en común |
| | | |

A continuación, se presenta el desarrollo detallado de cada una de las sesiones que conforman el programa.

Sesión 1: “Nos conocemos”

Esta primera sesión es fundamental y de carácter introductorio para sentar los cimientos del programa. Su objetivo principal es fomentar un ambiente de confianza, seguridad y respeto que posibilite que los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) inicien una conexión emocional con el grupo.

Los alumnos con ACI a menudo muestran una sensibilidad emocional alta y problemas para adaptarse socialmente (Silverman, 2020; Pérez, 2021). Frecuentemente no encuentran espacios donde manifestar sus sentimientos sin sentirse juzgados o diferentes. Por esta razón, es esencial comenzar el programa con una sesión enfocada en el autoconocimiento simbólico y la interacción en grupo.

Mediante el empleo de técnicas psicodramáticas, como la expresión corporal y la creación de un símbolo personal, se promueve la manifestación de emociones de manera indirecta y divertida, respetando el ritmo de cada participante. Estas actividades facilitan que los alumnos empiecen a sentirse integrantes del equipo, dando inicio a un proceso de vinculación que resultará crucial para el resto del programa.

Objetivos

- Desarrollar la sensibilidad emocional de los estudiantes, definida como la habilidad para identificar, expresar y conectar con sus propias emociones, en un entorno seguro y respetuoso.
- Promover la identificación simbólica como medio de autoconocimiento, a través de actividades que posibiliten que los alumnos se representen a través de objetos y metáforas, sin requerir una exposición directa.
- Fomentar la escucha activa y el respeto mutuo, esenciales para formar un grupo unido que aprecie la diversidad emocional de sus integrantes.
- Iniciar el vínculo grupal y promover la sensación de pertenencia.
- Introducir la dinámica del programa y sus normas básicas.

- Implementar la dinámica del programa y sus reglas fundamentales, asegurando la participación voluntaria, la confidencialidad y el respeto como pilares del trabajo conjunto.

Temporalización

La sesión se ha planificado con un tiempo total de 45 minutos, adecuado al ritmo de atención y participación del alumnado. En este periodo, se plantea una serie gradual de actividades que combina momentos de acogida, dinamismo, exploración simbólica y cierre emocional. La temporalización se estructura de manera balanceada para posibilitar que cada estudiante pueda involucrarse de forma significativa.

En los primeros minutos se lleva a cabo una breve introducción y presentación del programa, seguida de una actividad de presentación corporal y lúdica que facilita el primer contacto entre los estudiantes. A continuación, se dedica el mayor bloque de tiempo a la actividad central, en la que se aborda a fondo la identificación simbólica y la expresión de la sensibilidad individual a través de la dramatización. Finalmente, se establece un espacio para el cierre grupal, donde los participantes verbalizan sus sensaciones y comparten cómo se han sentido durante la sesión.

Esta distribución permite mantener la atención del grupo, promover la implicación activa de todos sus miembros y garantizar que el trabajo emocional se lleve a cabo en un entorno seguro y respetuoso.

Recursos

Para la realización de esta sesión, se utilizarán herramientas sencillas, asequibles y ajustadas a la dinámica psicodramática y al nivel madurativo del alumnado de 4º de Educación Primaria. Los recursos se enfocan en promover la expresión simbólica, el ejercicio corporal y la construcción de un ambiente emocionalmente seguro.

- Espacio amplio y despejado, que facilite la labor en equipo, el movimiento libre y la interacción corporal sin obstáculos físicos ni mobiliario restrictivo.

- Cartulinas, folios y materiales para la escritura y el dibujo, en caso de que algún alumno prefiere plasmar su símbolo de manera visual en vez de verbal o corporal.
- Caja de objetos simbólicos, empleada como apoyo para la actividad “Mi símbolo soy yo”. Además, puede incorporar elementos ficticios o imaginarios descritos de manera verbal, de acuerdo con la comodidad del alumnado.
- Reproductor de música o altavoz portátil (opcional), para ambientar el inicio o cierre de la sesión con música suave que facilite la relajación y la apertura emocional.
- Cartel con las normas del grupo, elaborado de manera colectiva, que incluya: respeto, escucha activa, participación libre, sin prejuicios...

Desarrollo de las actividades

La sesión se divide en cuatro momentos diferenciados: acogida y presentación del programa, dinámica de presentación corporal, actividad central de identificación simbólica y cierre emocional. Cada fase responde a una intención pedagógica y emocional concreta, dirigida a crear un clima de confianza y apertura desde el primer contacto en grupo.

1. Acogida y presentación del programa (5 minutos)

El profesor o facilitador acoge al grupo, prestando especial atención al tono cercano y respetuoso. Se detalla de manera clara y comprensible el programa: sesiones semanales con juegos, representaciones y actividades, en las que lo primordial será manifestar emociones, aprender a conocerse y respetar a los demás.

Se enfatiza que no hay respuestas buenas o malas, y que cada individuo puede involucrarse a su propio ritmo y se establecen las reglas fundamentales del grupo: respeto mutuo, escucha activa, libertad para participar... Estas pueden ser escritas o ilustradas de manera visual en un cartel que sea visible durante las sesiones. El objetivo es comenzar a generar un clima de seguridad emocional.

2. Dinámica de presentación: “Mi nombre con movimiento” (10 minutos)

Los participantes se colocan en círculo. Uno a uno, pronuncian su nombre acompañado de un gesto corporal que sientan que les representa en ese momento: puede ser un salto, un movimiento con las manos, una postura, entre otros. El grupo completo repite de forma conjunta el nombre y el gesto, fomentando de esta manera la atención recíproca, la imitación empática y la cohesión inicial del grupo.

Esta actividad facilita romper el hielo, la activación del cuerpo como medio de expresión y el comienzo de construcción de la identidad colectiva a través de la espontaneidad.

3. Actividad central: “Mi símbolo y yo” (20 minutos)

A continuación, se propone a cada alumno que piense en un símbolo que lo represente en ese mismo momento. Puede tratarse de un objeto real (una piedra, una estrella, una flor...) o ficticio (un dragón, una nube, un escudo, entre otros). Puedes escogerlo visualizando una caja de objetos reales proporcionados por el docente o simplemente evocarlo en su mente. Si lo prefieren, tienen la opción de representarlo corporalmente, dibujarlo en un papel o expresarlo verbalmente.

Quien se sienta preparado, comparte con el grupo cuál es su símbolo y por qué lo ha elegido. Se fortalece la idea de que cada símbolo tiene valor, no se obliga a interpretar significados personales si no se quiere, y se reconoce cada contribución con consideración.

Esta actividad promueve el autoconocimiento, facilita la manifestación simbólica de emociones o características personales y facilita la escucha empática entre los compañeros.

4. Cierre grupal: “Palabra que me llevo”

Para concluir la sesión, el grupo se vuelve a sentar en círculo. Se solicita a cada participante que exprese con una única palabra lo que ha sentido o lo que ha extraído de esta primera experiencia.

Puede ser un sentimiento (tranquilidad, felicidad, vergüenza), o un atributo (fuerza, serenidad, conexión) o una representación (sol, abrazo, mar).

Esta dinámica funciona como un ritual de cierre, ayuda a integrar lo vivido y otorga valor a cada voz del grupo. Es esencial que el facilitador agradezca el involucramiento de todos, resalte los aspectos positivos de la sesión y anticipa que cada semana abordarán temas importantes sobre sí mismos y sus emociones.

Sesión 2: “Exploro mis emociones”

El propósito principal de esta sesión es iniciar al alumnado en la identificación y comprensión de sus propias emociones, fomentando de esta manera su madurez emocional. A partir del clima de confianza creado en la primera sesión, se sugiere ahora progresar hacia un entendimiento más profundo de las emociones, tanto personales como de los demás.

El estudiantado con altas capacidades tiende a exhibir una elevada intensidad emocional, lo que, sumado a una eventual disincronía en su desarrollo, puede obstaculizar la regulación de las emociones y provocar frustración, inseguridad o bloqueo (Silverman, 2020; Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019). Por esta razón, esta sesión tiene como objetivo brindarles un espacio donde puedan observar, nombrar y expresar sus emociones de manera segura y respetuosa.

Las dinámicas propuestas, posibilitan el trabajo corporal y el juego simbólico, favoreciendo la vinculación con el mundo interno. El debate final breve fomenta la reflexión conjunta y potencia la escucha y el respeto mutuo. En resumen, esta sesión sienta las bases para una gestión emocional más consciente, integrando expresión, diálogo y contención.

Objetivos

- Promover la identificación y reconocimiento de las emociones básicas, ya sean propias o ajenas, mediante el juego simbólico y la observación corporal.
- Desarrollar la conciencia emocional.
- Iniciar la reflexión acerca de la regulación emocional, indagando en cómo manejar las emociones cuando emergen y cómo manifestarlas de manera correcta.

- Favorecer la empatía y la escucha activa en el grupo, al escuchar las emociones ajenas y compartir vivencias personales con consideración.
- Proporcionar un entorno seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan validados y comprendidos.

Temporalización

La sesión está programada para durar 45 minutos en total, repartidos de manera equilibrada entre momentos de activación, exploración de emociones y reflexión en grupo. Esta estructura facilita que los estudiantes puedan establecer una conexión con sus emociones desde lo corporal y lo simbólico, y progresar hacia una percepción más consciente de su mundo interno.

En los primeros minutos, se aborda el tema de las emociones de manera simple y cercana, rememorando lo aprendido en la sesión previa y fortaleciendo el ambiente de confianza de grupo. A continuación, se sugiere un conjunto de actividades que facilitan la representación, identificación e imitación de emociones, trabajando tanto en el ámbito personal como en el relacional. En la parte final de la sesión se reserva un espacio para la reflexión grupal, fomentando la conversación entre compañeros como medio para intercambiar estrategias de manejo emocional.

Esta distribución de tiempos permite mantener el interés del grupo, fomentar la participación activa y favorecer una experiencia emocional significativa, respetando el ritmo y las necesidades del alumnado con altas capacidades.

Recursos

Para la realización de esta sesión, se emplearán recursos simples y ajustados a la edad de los estudiantes, que promuevan la expresión simbólica, el contacto físico y la reflexión colectiva. Todos los recursos se han diseñado para crear un entorno de seguridad emocional en el que los alumnos puedan explorar sus emociones sin temor a la crítica.

- Espacio amplio y seguro, que facilite la ejecución de actividades en movimiento y trabajo en equipo sin obstáculos.
- Cartulinas o círculos de colores (rojo, amarillo y verde): con el objetivo de simbolizar visualmente el “signo emocional”,

favoreciendo la vinculación de emociones con los colores y posibilitando que los estudiantes manifiesten su estado interno de manera simbólica.

- Espejos personales o espejo mural (si se dispone), como apoyo para la dinámica del “espejo emocional”. Por otro lado, se emplearán los gestos propios de los compañeros como referencia corporal.
- Panel o pizarra de ideas, el cuál resulta beneficioso durante el pequeño debate final para recolectar pensamientos del grupo y visualizar estrategias de gestión emocional.
- Material de escritura y dibujar (opcional), por si algún estudiante prefiere plasmar una emoción de manera visual en algún instante.
- Altavoz o reproductor de música (opcional), para ambientar el inicio o cierre de cada sesión con música suave, que promueva la relajación y la apertura de las emociones.

Desarrollo de las actividades

Para tratar el reconocimiento y entendimiento de las emociones, se sugiere un conjunto de actividades organizadas en torno a la experiencia simbólica, la interacción física y la reflexión colectiva. Estas actividades brindan al estudiante la oportunidad de explorar sus emociones, observar las expresiones de sus compañeros y empezar a compartir estrategias de manejo emocional, todo esto en un ambiente seguro, respetuoso y ajustado a su grado de madurez.

1. Bienvenida e introducción a la sesión (5 minutos)

La sesión comienza con una breve acogida grupal, en la que el facilitador retoma lo vivido en la sesión previa y expone de forma clara y directa el objetivo de la sesión, es decir, aprender a reconocer las emociones y expresarlas sin miedo y vergüenza. Se fortalece el concepto de que todas las emociones tienen validez y que el grupo es un espacio de respeto y confianza donde cada individuo tiene la libertad de expresarse de manera libre.

2. Dinámica 1: “El semáforo emocional” (10 minutos)

Los estudiantes deben seleccionar uno de los tres colores (rojo, amarillo o verde) para representar su estado emocional actual. Cada color representa una experiencia emocional diferente: rojo para sentimientos intensos o complicados, como la tristeza o enfado), amarillo para estados de preocupación o confusión, y verde para percepciones de serenidad o felicidad. Los participantes se organizan por colores en diferentes áreas del aula, y si lo prefieren, explican de manera breve por qué se perciben de esta manera. Esta tarea facilita la observación de la variedad emocional del grupo, la normalización de los diferentes estados internos y la promoción de la expresión a través de lo simbólico.

3. Dinámica 2: “El espejo emocional” (15 minutos)

Los estudiantes trabajan por parejas. Uno de ellos lleva a cabo una expresión facial o gesto que simbolice una emoción específica, y el otro tiene que replicarlo como fuera su espejo. Después cambian roles. Esta actividad promueve la conciencia corporal, la empatía y el análisis emocional, además de fomentar un vínculo respetuoso y divertido entre los compañeros.

4. Cierre: Mini debate “¿Qué hacemos con las emociones?” (15 minutos)

El profesor plantea preguntas abiertas que promuevan la reflexión y la manifestación de emociones: ¿Qué hago cuando me siento triste?, ¿me resulta complicado expresar mis emociones?, ¿qué me ayuda cuando estoy enfadado? Basándonos en las respuestas de los estudiantes, se elabora una pequeña “guía emocional” conjunta, en la que se recogen estrategias personales y comunes para afrontar las emociones.

Esta etapa posibilita concluir la sesión mediante el diálogo, reforzando los conocimientos adquiridos y fomentando una cultura emocional común en el grupo.

Sesión 3: “Descubro lo valioso que hay en mí”

Esta sesión se enfoca en el fortalecimiento de la autoestima y en la administración de emociones vinculadas a la frustración e inseguridad. Pese a su potencial, los estudiantes con altas capacidades suelen tener una alta autoexigencia, miedo al error y una inclinación a subestimar sus éxitos cuando no cumplen con sus expectativas elevadas (Silverman, 2020; Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019).

Mediante actividades como el reconocimiento de fortalezas, el reconocimiento de pequeños logros y la sensibilización del diálogo interno, esta sesión promueve que los estudiantes se valoren a ellos mismos y sus cualidades, además de que sean capaces de transformar pensamientos negativos en mensajes constructivos. Es esencial fomentar una autopercepción más equilibrada y realista, que contribuya a su salud emocional y a una participación más confiable en el grupo.

Objetivos

- Promover el reconocimiento de las propias cualidades y capacidades personales, destacando fortalezas que frecuentemente son inadvertidas por parte del propio alumnado con altas capacidades.
- Disminuir la autoexigencia desadaptativa y las emociones de frustración frente al error, a través de estrategias que aprecien el esfuerzo y los éxitos diarios, más allá del desempeño escolar.
- Promover una imagen personal más equilibrada, incentivando la aceptación de errores y limitaciones como parte natural del aprendizaje y el desarrollo.
- Determinar la conversación interna negativa y fomentar métodos de pensamiento más empáticos y realistas que potencien la autoestima.
- Establecer un ambiente grupal de apoyo y valoración mutua, en el que cada integrante se sienta respetado y reconocido por sus pares.

Temporalización

La sesión se ha planificado con una duración total de 45 minutos, dividida en tres bloques claramente separados que facilitan un progreso gradual desde la reflexión personal hasta la expresión colectiva. Se inicia con una corta introducción que vincula con las sesiones previas y destaca la relevancia de identificar nuestras propias fortalezas. A continuación, se llevan a cabo actividades que motivan a los estudiantes a reconocer sus cualidades, apreciar pequeños logros y tomar conciencia de los mensajes que se envían a sí mismos.

Cada tarea está diseñada para respetar el ritmo emocional de los estudiantes, proporcionando el tiempo adecuado para la reflexión personal u el intercambio grupal. El cierre se percibe como un instante de fortalecimiento positivo, en el que se expresan progresos o descubrimientos personales en un entorno de confianza. Esta organización temporal promueve que los alumnos se sientan escuchados, valorados y capaces, promoviendo de esta manera un incremento notable de su autoestima desde un enfoque realista y cordial.

Recursos

Para llevar a cabo esta sesión, se emplearán recursos simples, asequibles y ajustadas a la edad de los estudiantes, que promuevan la introspección, la valoración de logros y la manifestación de emociones en un ambiente seguro.

- Cartulinas o folios de colores, los cuales se emplearán para que los estudiantes redacten o representen sus puntos fuertes personales y los pequeños éxitos que valoren de sí mismos.
- Rotuladores, lápices de colores y ceras, que faciliten la representación creativa de pensamientos positivos o ilustraciones vinculadas a su autoestima.
- Cartulinas en blanco o tarjetas tipo “post-it”, para recolectar mensajes provenientes del diálogo interno. Estas tarjetas se emplearán

inicialmente para registrar pensamientos negativos habituales y, posteriormente, para convertirlos en declaraciones más cálidas y constructivas.

- Espejo de aula (opcional) en caso de tenerlo, ya que puede emplearse durante la reflexión sobre el diálogo interno, promoviendo el contacto con uno mismo a través de la imagen corporal.
- Pizarra o mural compartido en el que los estudiantes puedan firmar sus mensajes positivos o fortalezas como cierre simbólico de la sesión, generando de esta manera un espacio visual de reconocimiento común.

Desarrollo de las actividades

La sesión inicia con una corta introducción donde el facilitador presenta el tema del día: descubrir y valorar las cualidades personales, reconocer los pequeños logros y aprender a hablarnos con respeto. Se recuerda que la meta no es ser “el mejor”, sino aprender a mirarse con afecto y reconocer que cada persona posee numerosas cualidades valiosas, a pesar de que en ocasiones sea complicado reconocerlas.

1. Dinámica 1: “Círculo de fortalezas” (15 minutos)

Esta actividad invita a los estudiantes a pensar en cualidades personales que les caractericen. Se les brinda la opción de plasmarlas en una cartulina o compartirlas de manera verbal, según se sientan más cómodos. Luego, se establece un círculo en el que, de manera voluntaria, cada integrante comparte al menos una fortaleza, que puede estar vinculada con su forma de ser, su forma de asistir a los demás o su capacidad para superar retos. Esta tarea tiene como objetivo fortalecer la autoestima desde una perspectiva optimista y realista, distanciándose de comparaciones o demandas externas.

2. Dinámica 2: “Los éxitos invisibles” (15 minutos)

El propósito de esta actividad es reconocer aquellos éxitos diarios que usualmente no se aprecian. Se sugiere que los estudiantes reflexionen sobre acciones o circunstancias en las que sientan que superaron un obstáculo, ayudaron a alguien o realizaron algo que les resultaba complicado. Estas vivencias se recolectan de manera simbólica, como, por ejemplo, anotándolas

en un papel con forma de estrella o medalla y se colocan en un mural compartido, generando un reconocimiento colectivo. Este ejercicio contribuye a destacar el esfuerzo individual, rompiendo con la idea de que sólo los grandes logros merecen ser valorados.

3. Dinámica 3: “Diálogo interno” (15 minutos)

Se trata de una actividad de auto reflexión en la que se plantea qué tipo de expresiones nos decimos cuando algo no funciona correctamente. Se motiva a los estudiantes a reconocer un pensamiento negativo habitual y plasmarlo en una tarjeta. Después, se les guía para reformularlo en una versión más amable y constructiva (como cambiar “no sirvo para esto” en “todavía estoy aprendiendo”). Si se quiere, las diversas expresiones se pueden compartir en voz alta, y recolectar en mural como recordatorio de que podemos aprender a expresarnos con más respeto y comprensión.

Sesión 4: “Aprender también es equivocarse”

Esta sesión se enfoca en abordar la autoexigencia desmedida y el miedo al fracaso, dos elementos comúnmente presentes en los estudiantes con altas capacidades. A pesar de que estos alumnos suelen presentar un gran compromiso con sus deberes, también pueden sentir un profundo miedo a cometer errores, junto con pensamientos negativos sobre su valor personal cuando no cumplen con sus expectativas elevadas.

El perfeccionismo desadaptativo puede resultar en bloqueo, frustración o la evitación de desafíos por el temor a equivocarse. Por esta razón, esta sesión tiene como objetivo desmantelar la noción del error como algo negativo, y fomentar una perspectiva más cordial del aprendizaje como un proceso que comprende errores, revisión y mejora.

Mediante dinámicas simbólicas y narrativas, los estudiantes tendrán la posibilidad de representar sus miedos, otorgarles un carácter externo y reinterpretar su sentido. Además, se les brindará la posibilidad de reflexionar sobre lo que han aprendido en momentos donde las cosas no fueron como anticipaban. En resumen, se trata de asistirles en la construcción de una relación más sana con el error, que promueva su desarrollo personal y les facilita enfrentar retos sin miedo a equivocarse.

Objetivos

- Determinar el miedo al error como una emoción común y válida, particularmente en situaciones de gran exigencia personal.
- Identificar el error como un componente esencial del proceso educativo, distanciándose de la percepción de fracaso como algo negativo o vergonzoso.
- Explorar de manera simbólica los pensamientos restrictivos vinculados a la autoexigencia y al perfeccionismo, con el objetivo de moldearlos y así modificarlos.
- Promover una postura más flexible y compasiva hacia uno mismo, reconociendo que las equivocaciones no disminuyen el valor personal ni las habilidades individuales.
- Fomentar la autorreflexión constructiva, asistiendo al estudiantado en la identificación de aprendizajes auténticos en vivencias que no resultaron como esperaban.

Temporalización

La sesión tiene una duración total de 45 minutos, organizada en tres momentos principales que facilitan un cambio gradual desde la manifestación simbólica del miedo al error hacia la resignificación positiva de la experiencia de equivocarse. Se inicia con una dinámica lúdica y creativa que facilita la expresión de esos miedos de manera segura, después de una actividad narrativa enfocada en reinterpretar una situación real desde un enfoque constructivo. Finalmente, se establece un espacio para la introspección personal, que motiva a los alumnos a tomar conciencia de lo que han aprendido incluso en situaciones donde las cosas no fueron como esperaban.

La distribución del tiempo tiene como objetivo balancear la implicación activa con la reflexión personal, brindando al estudiantado la posibilidad de manifestar sus inseguridades y convertir su percepción del error en un ambiente de respeto, acompañamiento y aceptación.

Recursos

Para realizar esta sesión, se emplearán recursos simples que promuevan la expresión simbólica, la elaboración narrativa y la reflexión personal, garantizando un entorno seguro y estimulante para tratar emociones asociadas al error y la exigencia personal.

- Cartulina y materiales de dibujo, que se emplearán para ilustrar visualmente al “monstruo del error”, posibilitando que cada estudiante dé forma simbólica a sus miedos y los externalice de manera creativa.
- Fichas o plantillas narrativas, diseñadas para la actividad “Reescribiendo la historia”, donde los estudiantes tendrán la oportunidad de redactar o ilustrar una vivencia personal vinculada a un fallo desde un enfoque más cordial y constructivo.
- Tarjetas o folios pequeños, para registrar aprendizajes individuales durante la fase de reflexión guiada. Se puede agrupar en un mural o preservar como un recuerdo personal.
- Pizarra o mural de aula (opcional), para intercambiar conceptos fundamentales acerca de lo que se adquiere al equivocarse, reforzando la manera colectiva la idea de que el error es un componente del desarrollo.

Desarrollo de las actividades

La sesión inicia con una acogida donde el docente presenta el tema del día: miedo a equivocarse y la presión de realizar todo correctamente. Se acepta el error como un componente del proceso educativo y se recuerda que el objetivo no es nunca equivocarse, sino también aprender de esos instantes. Se fortalece el ambiente de confianza e incentiva al estudiantado a manifestar sus sentimientos sin temor a la crítica.

1. Dinámica 1: “El monstruo del error” (20 minutos)

Esta actividad tiene un carácter simbólico y creativo. Se sugiere al estudiantado ilustrar, a través de un dibujo o un collage, cómo sería el “monstruo” que aparece cuando cometen errores, es decir, cómo se manifiesta, qué les comunica, qué experimentan cuando está presente. Esta representación

posibilita externalizar el miedo, darle forma concreta y disminuir su poder, permitiendo así mirarlo con distanciamiento.

2. Dinámica 2: “Reescribiendo la historia” (20 minutos)

Se motiva a los estudiantes a rememorar una circunstancia en la que cometieron una equivocación o algo no salió como esperaban. Mediante una plantilla o guía, reconstruyen la experiencia, enfocándose esta vez en los conocimientos adquiridos, en cómo podrían retomarla o en los elementos positivos que emergieron después del error. El objetivo es reinterpretar la vivencia desde un enfoque más comprensivo, convirtiendo el fracaso en un aprendizaje.

3. Cierre: Reflexión guiada, ¿Qué he aprendido hoy? (5 minutos)

Cada estudiante anota en un papel una idea, descubrimiento o pensamiento que se lleva de la sesión. Podría ser un sentimiento, una nueva perspectiva del error o un mensaje que quiera rememorar cuando se sienta frustrado. Estas tarjetas se pueden conservar de manera individual o compartir de manera voluntaria con el grupo. El final de la sesión se propone como un instante de fortalecimiento emocional, donde se corrobora el coraje de identificar miedos y se celebra el aprendizaje personal.

Sesión 5: “Descubro lo que me mueve”

Esta sesión se enfoca en uno de los desafíos más comunes entre los estudiantes con altas capacidades: la falta de motivación. Aunque poseen un gran potencial, muchos de estos alumnos pueden sentir desinterés, indiferencia o ausencia de compromiso cuando el ambiente no les resulta motivador o cuando perciben que sus esfuerzos carecen de un objetivo definido.

Esta ausencia de motivación generalmente no se atribuye a la falta de habilidad o destreza, sino a la falta de desafíos significativos, a una abaja tolerancia a la monotonía o a una percepción errónea del esfuerzo. Por esta razón, el propósito de esta sesión es asistirles en la reconexión con sus intereses, entender qué les motiva a superarse y aprender a establecer objetivos personales realistas y gratificantes.

Mediante dinámicas de participación, los estudiantes investigarán qué actividades o situaciones les generan entusiasmo, cómo enfrentar retos de manera progresiva e identificar su propio progreso. La sesión sugiere reinterpretar el concepto de “reto” como una oportunidad de desarrollo, restituyendo a cada estudiante la percepción de competencia, propósito y disfrute en su proceso de aprendizaje.

Objetivos

- Explorar los intereses individuales de los estudiantes, reconociendo aquellas actividades o situaciones que les resultan estimulantes o gratificantes.
- Promover la relación entre motivación y reto, asistiendo a los alumnos a identificar qué clase de desafíos les motivan a vencer y evolucionar.
- Potenciar la percepción de habilidad personal, facilitando que cada estudiante perciba sus éxitos y progrese desde una perspectiva positiva.
- Transformar el concepto de reto en una oportunidad para aprender, venciendo el miedo al esfuerzo o al fracaso.
- Promover el reconocimiento del propio avance, potenciando la autoestima y la autorregulación a través de estrategias visuales de seguimiento.

Temporalización

La sesión está planificada para llevarse a cabo durante un total de 45 minutos, divididos en tres momentos diferenciados que facilitan una progresión gradual desde la indagación de intereses individuales hasta la toma de conciencia del propio progreso. Se comienza con una actividad colaborativa y grupal que promueve la reflexión sobre lo que motiva a cada estudiante, para luego orientar al grupo en un proceso simbólico de representación del camino que cada individuo sigue al afrontar un desafío.

El final de la sesión se enfoca en la elaboración de un “mapa del progreso”, que facilita al estudiantado la visualización de sus objetivos, la identificación de los pasos intermedios y la apreciación de su trabajo a lo largo del tiempo. Esta organización tiene

como objetivo promover una implicación activa, relevante y personal, ajustándose al ritmo del equipo y facilitando que cada estudiante se vincule con sus propias motivaciones de manera segura y favorable.

Recursos

Los medios requeridos para esta sesión se enfocan en promover la manifestación de intereses individuales, la visualización de metas y la simbólica representación del proceso de superación de retos. Se priorizan materiales accesibles, creativos y ajustados a la edad del estudiante.

- Pizarra o papel continuo de gran tamaño, para llevar a cabo en conjunto la lluvia de ideas acerca de desafíos e intereses, que funcionará como punto de partida para la reflexión colectiva.
- Cartulinas, folios y materiales de dibujo, los cuales se utilizan para ilustrar “El viaje de los retos” y crear los “mapas del progreso” personalizados para cada estudiante.
- Pegatinas o elementos decorativos (opcional), para incentivar la elaboración de los mapas y potenciar el aspecto lúdico y visual de la actividad.
- Plantilla guía para el “mapa del progreso” (opcional), con espacios para anotar un reto, pequeños pasos intermedios, posibles barreras y estrategias personales.
- Mural de aula o panel compartido (opcional), donde los estudiantes pueden poner sus mapas o avances si quieren compartirlos, potenciando la valoración del esfuerzo y del proceso personal.

Desarrollo de las actividades

1. Dinámica 1: “Lluvia de retos” (5 minutos)

La sesión inicia con una breve introducción donde el docente propone una pregunta abierta al grupo: “¿Qué cosas os hacen ilusión o ganas de superarlos?” A partir de ese punto, se plantea una lluvia de retos, en la que los estudiantes pueden expresar de manera libre qué cosas les gustaría aprender,

conseguir o atreverse a hacer. Las respuestas se recolectan en la pizarra o en un papel continuo, sin filtros ni juicios , promoviendo de esta manera un entorno de apertura y validación de los intereses personales.

2. Dinámica 2: “El viaje de los retos” (20 minutos)

Cada estudiante selecciona uno de los desafíos mencionados, ya sea propio o ajeno, y lo representa de manera simbólica como un viaje. Se les propone trazar una ruta que contemple barreras, ayudas, emociones y momentos clave que podrían surgir al tratar de lograr esa meta. Esta tarea facilita la visualización del proceso que conlleva afrontar un reto, aceptando que no es lineal, pero que siempre conlleva aprendizajes.

3. Dinámica 3: “El mapa del progreso” (20 minutos)

Para concluir la sesión, se sugiere la elaboración de un “mapa del progreso” personalizado. En este, cada estudiante ilustra de manera visual un objetivo persona, ya sea académico, social o emocional, acompañado de los procedimientos requeridos para lograrlo. Se les anima a reconocer qué recursos necesitan, qué obstáculos podrían presentarse y qué señales les indicarán que están progresando. Esta actividad potencia la autorregulación de la motivación y facilita la toma de conciencia de que el avance no siempre es inmediato, pero es real y de gran valor.

El docente finaliza valorando la importancia de poseer objetivos propios, de atreverse a intentarlo y de avanzar gradualmente hacia ellos. Se refuerza el mensaje de que la motivación no siempre surge por sí misma, sino que puede edificarse cuando se vincula con algo que realmente nos interesa.

Sesión 6: “No estoy solo/a”

Esta sesión se enfoca en tratar el sentimiento de soledad que numerosos estudiantes con altas capacidades viven durante su crecimiento. A pesar de que poseen una gran capacidad intelectual, no es inusual que estos niños y niñas se sientan aislados de su entorno, incomprendidos por sus compañeros o aislados emocionalmente debido a sus intereses o pensamientos diferentes.

La soledad en estas etapas puede ser silenciosa, pero profundamente significativa. No siempre se manifiesta de manera directa, y a menudo se camufla tras posturas de retramiento, hiperadaptación o exceso de independencia. Por esta razón, esta sesión tiene como objetivo hacer visible esa experiencia, corroborarla emocionalmente y, principalmente, proporcionar herramientas para establecer relaciones más seguras y saludables con los demás.

Mediante actividades simbólicas como “Las islas”, los estudiantes tomarán conciencia de los instantes en los que se han sentido aislados o desconectados, mientras que mediante la actividad “Red de apoyo”, podrán reconocer qué personas los acompañan o pueden asistirles cuando lo requieren. El objetivo de la sesión es convertir la sensación de aislamiento en una experiencia conjunta, dar paso a la empatía y fortalecer la red emocional de cada estudiante del grupo.

Objetivos

- Identificar y validar la experiencia de soledad, facilitando al estudiante la expresión de situaciones en las que se ha sentido aislado o incomprendido.
- Tomar conciencia de que la soledad emocional es una vivencia frecuente, particularmente en estudiantes con altas capacidades, y que puede ser compartida y comprendida por otros.
- Promover la identificación de relaciones significativas, asistiendo a cada estudiante a reconocer individuos de confianza en su entorno personal, familiar o educativo.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, fomentando actividades de vinculación y escucha que potencien la unidad y la empatía entre los integrantes.
- Desarrollar estrategias para solicitar ayuda y manifestar necesidades emocionales, incrementando de esta manera la percepción de apoyo y disminuyendo el aislamiento emocional.

Temporalización

La sesión está planificada para un total de 45 minutos, con una estructura que facilita el paso desde la exploración personal de la experiencia de soledad hacia la edificación simbólica y emocional de una red de apoyo. Se inicia con una actividad simbólica e introspectiva que incita al estudiantado a tomar conciencia de momentos en los que se han sentido aislados o distintos, lo que les permite identificar y validar esa emoción.

A continuación, se lleva a cabo una segunda tarea enfocada en la identificación de personas de apoyo, con la finalidad de fortalecer las relaciones personales y sociales, además de mostrar la red que los envuelve. Finalmente, se establece un corto momento de cierre emocional, donde se recogen las sensaciones de la sesión y refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo.

Esta disposición temporal aspira a proporcionar un ritmo tranquilo, con instantes de reflexión y otros de vínculo grupal, ajustados a la sensibilidad de los estudiantes y al carácter personal del contenido trabajado.

Recursos

Para la realización de esta sesión, se emplearán recursos simples y simbólicos que faciliten al estudiante la expresión de sus sentimientos, la representación de sus relaciones personales y la visualización tangible de su red de apoyo emocional. Se da importancia a un entorno tranquilo y seguro que promueva la introspección y la vinculación interpersonal.

- Folios o cartulinas de colores, que se emplearán en la actividad “Las islas” para ilustrar visualmente los instantes de soledad o aislamiento que los estudiantes hayan vivido.
- Material de dibujo, el cuál es imprescindible para la manifestación artística de las islas individuales y de las redes de apoyo.
- Esquemas o plantillas fundamentales para la actividad “Red de apoyo” (opcional): con un círculo central (yo) desde el cual se ramifican vínculos con personas significativas (familiares, compañeros, profesores, etc.)

- Tijeras, pegamento y elementos decorativos (opcional), que promuevan la personalización de las representaciones simbólicas, favoreciendo una experiencia más cercana y significativa.
- Pizarra o espacio común de exposición (opcional), en el que aquellos que lo prefieran puedan exhibir sus representaciones, fomentando la empatía y el reconocimiento recíproco.

Desarrollo de las actividades

La sesión comienza con una breve introducción en la que el docente plantea la idea de que, a pesar de que en situaciones nos sintamos aislados o incomprendidos, todos tenemos momentos de este tipo y también existen personas que pueden estar a nuestro lado. Se motiva al estudiantado a reflexionar sobre esas emociones sin ponerlas en duda, como un componente legítimo de su vivencia personal.

1. Dinámica 1: “Las islas” (20 minutos)

Esta tarea propone ilustrar de manera gráfica, en un papel o cartulina, una isla que representa un momento en el que sintieron aislados, desconectados o distintos. Si incentiva que cada estudiante personalice su isla con dibujos, colores o palabras que describa cómo se sintió en ese instante. Quien lo quiera, tiene la posibilidad de compartir su obra con el grupo, contribuyendo a mostrar que estas experiencias no son únicas y que varios compañeros pueden identificarse. Esta actividad posibilita moldear una emoción complicada desde un punto de vista simbólico, reconocerla y compartirla en un ambiente seguro.

2. Dinámica 2: “Red de apoyo” (20 minutos)

Cada estudiante dibuja esquema con su figura en el centro y alrededor, las personas que considera importantes en su vida como familiares, amigos u otras figuras de confianza. El objetivo es asistirles a comprender que, incluso en momentos de soledad, existen personas a su lado para ayudarles o a las que pueden acudir siempre que lo necesiten. Esta representación también les brinda la oportunidad de apreciar los apoyos que ya poseen, reflexionar sobre cómo reforzarlos o establecer una mejor comunicación con ellos.

3. Cierre: “Reflexión grupal” (5 minutos)

Para concluir la sesión, se abre un pequeño espacio de reflexión en grupo donde se invita a compartir de manera voluntaria las lecciones aprendidas de la experiencia. El docente subraya el mensaje de que sentirse aislado no equivale a estar solo, que todos requerimos de la ayuda de los demás en ciertas situaciones. Asimismo, resalta la relevancia de manifestar las emociones y de tener la habilidad de solicitar ayuda cuando se requiere.

Sesiones 7-8: “Nos ponemos en su lugar”

Esta sesión doble, que se lleva a cabo en dos encuentros sucesivos, se enfoca en fomentar la empatía y el respeto mediante la producción y representación en grupo de una obra teatral acerca del acoso en la escuela. Es una propuesta profundamente simbólica, que posibilita al estudiantado empatizar con el otro, explorar diversas perspectivas, y tomar conciencia de las repercusiones que pueden surgir de determinados comportamientos sociales.

A pesar de que los estudiantes con altas capacidades intelectuales pueden exhibir una elevada sensibilidad moral, no siempre encuentran espacios estructurados para practicar la empatía a través de la acción, ni para manifestar sus emociones ante las injusticias o exclusiones que puedan experimentar o presenciar. Por esta razón, esta propuesta de dramatización en grupo brinda una experiencia de cambio, donde los alumnos no sólo reflexionan sobre el bullying en el colegio, sino que se transforman en protagonistas activos de transformación, construyendo narrativas más justas y respetuosas a través del teatro.

El primer día, el grupo desarrollará de manera conjunta un guion de teatro centrado en una situación de acoso que podría suceder en el ambiente educativo. Durante el proceso, se abordará la identificación con diferentes roles (víctima, observador, agresor, docente...), fomentando una reflexión intensa acerca de las emociones que viven los involucrados y la responsabilidad colectiva en estos escenarios. Durante el segundo día, se llevará a cabo la exhibición de la obra y una puesta en común final, lo que propiciará la expresión de experiencias personales, emocionales y sugerencias de mejora para la convivencia.

Esta vivencia psicodramática facilita la consolidación de muchos de los conocimientos adquiridos en sesiones previas en una acción grupal con un marcado componente ético, emocional y creativo.

Objetivos

- Fomentar la empatía a través de la representación de escenarios de acoso escolar, promoviendo el entendimiento de las emociones y puntos de vista de todos los involucrados.
- Promover el respeto y la responsabilidad grupal, asistiendo al estudiantado a reconocer cómo sus actos u omisiones pueden impactar en el bienestar de otros compañeros.
- Explorar de forma simbólica los roles involucrados en el acoso escolar, fomentando la reflexión acerca de las dinámicas de poder y el papel que cada uno pueda desempeñar en la prevención.
- Fomentar competencias de trabajo en equipo, tales como la colaboración, la escucha activa y la toma de decisiones conjuntas, imprescindibles para la elaboración colectiva del guion y la representación teatral.
- Promover la manifestación de emociones y la comunicación asertiva, tanto durante el proceso de creación como en el espacio de reflexión tras la representación.
- Fomentar el razonamiento crítico y el compromiso ético, al posibilitar que los estudiantes propongan alternativas, soluciones y posturas más equitativas para manejar situaciones de conflicto en la escuela.

Temporalización

Este bloque de 2 sesiones tiene un tiempo total de 90 minutos, repartidos en dos encuentros de 45 minutos cada una. La primera sesión se enfoca en la elaboración conjunta de un guion teatral inspirado en un escenario de acoso escolar, mientras que la segunda se enfoca en la puesta en escena de la obra y en una puesta en común final que facilite la integración emocional y cognitiva de lo experimentado.

En la séptima sesión, el grupo colaborará en la creación del guion, la definición de los personajes y la estructura de la historia. Este procedimiento contemplará instantes de diálogo, reflexión y toma de decisiones conjunta, dando prioridad a la implicación de todos los integrantes reconociendo las propuestas del grupo. La meta es que los estudiantes desarrollen una narrativa realista, donde sean capaces de indagar en las emociones y efectos relacionados con el acoso desde diversas perspectivas.

Durante la octava sesión, se realizará la exposición de la obra. No se anticipa una interpretación ideal ni memorística, sino una puesta en escena natural y simbólica, en la que lo esencial sea manifestar y difundir lo que se ha trabajado. Después de la representación, se establecerá un espacio de conversación donde los estudiantes podrán manifestar sus emociones en los diferentes roles, que han aprendido de la experiencia y qué modificaciones consideran relevantes para evitar el acoso y promover una convivencia basada en el respeto.

Esta temporalización flexible permite integrar la creatividad, la reflexión ética y la experiencia emocional, proporcionando un cierre significativo y grupal al programa de intervención.

Recursos

Para la realización de esta sesión doble, se emplearán herramientas que promuevan la creatividad colectiva, la representación simbólica y la reflexión grupal, garantizando un entorno seguro y facilitador de la expresión emocional.

- Pizarra papel continuo grande, para recolectar ideas durante la lluvia de propuesta, estructurar el guion y ordenar la distribución de personajes de manera visual y cooperativa.
- Folios, cartulinas y material de escritura o dibujo, para la creación de personajes, la estructuración de escenas, la elaboración de tarjetas de diálogo o la ilustración de los momentos clave del guion.
- Atrezzo simbólico (opcional) como pañuelos, gorras, gafas, mochilas o elementos diarios que puedan simbolizar diversos roles de manera simple, evitando la necesidad de trajes elaborados.

- Espacio amplio y despejado, que facilite el movimiento libre y la representación teatral, sin obstáculos ni distracciones.
- Sillas o elementos móviles del aula, que puedan integrarse como parte del escenario simbólico (como un banco en el patio).

Desarrollo de las actividades

La sesión inicia con una introducción del docente, donde se detalla al grupo que, como actividad final del programa, van a elaborar e interpretar una obra teatral que aborde una situación de acoso en la escuela. Esta propuesta resalta que no tiene como objetivo actuar “correctamente” en un sentido escénico, sino expresar, reflexionar y ponerse en el lugar del otro. El objetivo es visibilizar emociones, actitudes y consecuencias reales, mediante el juego teatral y el trabajo en grupo.

Sesión 7

Dinámica 1: “El teatro de la clase” (30 minutos)

A través de una lluvia de ideas guiada, los estudiantes sugieren situaciones vinculadas con el bullying en la escuela o la marginación social. En conjunto, se determina qué historia contar, qué personajes aparecerán y cómo se desarrollará el conflicto. Se da prioridad a la presencia de diferentes puntos de vista: la víctima, el agresor, los espectadores y algún adulto o persona mediadora. Esta construcción colectiva facilita el reconocimiento de los diferentes roles y la reflexión sobre el efecto emocional que cada uno ejerce.

Dinámica 2: “Preparación y ensayo” (15 minutos)

Se reparte el papel de cada participante de acuerdo con su comodidad y disponibilidad siempre de manera voluntaria y flexible. Las escenas clave se ensayan de manera libre, sin la obligación de memorizar textos, pero prestando atención al lenguaje corporal, la manifestación de emociones y la consistencia de los mensajes. Además, es posible elaborar recursos simbólicos como carteles, accesorios, objetos, etc., que contribuyan a definir los personajes o ambientar la trama.

Sesión 8

Dinámica: “Representación final y puesta en común” (45 minutos)

El grupo realiza la representación frente a sus propios compañeros, manteniendo una postura de respeto mutuo y compromiso emocional. Al finalizar, se establece un espacio para la reflexión colectiva, donde cada estudiante puede manifestar sus emociones en su personaje, qué ha aprendido y qué mensaje crees relevante comunicar con la historia que ha escrito. Esta puesta en común sirve como cierre emocional y simbólico del programa, fortaleciendo los principios de empatía, respeto y responsabilidad colectiva.

5.5 RELACIÓN CON EL CURRÍCULO VIGENTE

Conforme a los principios de adaptación curricular y el enfoque inclusivo que orienta esta propuesta, es esencial justificar la coherencia del programa con el currículo vigente. A continuación, se muestra la Tabla 4, donde se detallan las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas de Educación Plástica y Visual y Educación Física en cuarto curso de Educación Primaria, los cuales están directamente vinculados con los contenidos, objetivos y metodología de la intervención propuesta.

Tabla 4. Relación curricular del programa de intervención con las áreas de Educación Plástica y Visual y Educación Física

| EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (CUARTO CURSO) | | |
|---|--|---|
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | SABERES BÁSICOS |
| 2. Investigar sobre manifestaciones plásticas, visuales y audiovisuales, y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para desarrollar interés y aprecio por las mismas, disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia. | 2.3 Reconocer y compartir las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones plásticas, visuales y audiovisuales, desde la recepción activa y su disfrute, desarrollando autoconfianza y mostrando respeto hacia las emociones compartidas por los otros compañeros. | CP3, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1, CCEC2 |
| 3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen y los medios digitales y multimodales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajena | 3.1 Producir obras propias básicas de carácter plástico, visual y audiovisual, de forma individual y en grupo, utilizando las posibilidades expresivas de la imagen, los medios digitales básicos, otros materiales y herramientas, y mostrando cierto control y confianza en las capacidades creativas propias y respeto hacia las diferentes posibilidades comunicativas y expresivas. | CCL5, CD2, CD4, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC4 |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>3.2 Expresar con creatividad y de forma progresivamente autónoma, ideas, sentimientos y emociones a través de la creación de manifestaciones plásticas, visuales y audiovisuales básicas, experimentando con los diferentes lenguajes artísticos, por medio de la imagen, los medios digitales, instrumentos, herramientas y otros materiales, prestando atención a la correcta ejecución.</p> | CCL1, CPSAA1, CPSAA5, CE1, CCEC3, CCEC4 |
| | <p>3.3 Interpretar de manera individual o grupal manifestaciones plásticas, visuales y audiovisuales utilizando la imagen, las herramientas, los instrumentos, los medios digitales u otros materiales desarrollando una actitud cooperativa y de atención.</p> | CCL1, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC3 |

| | | |
|---|---|---|
| <p>4. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones plásticas, visuales y audiovisuales, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.</p> | <p>4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones plásticas, visuales y audiovisuales, trabajando con interés de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado, poniendo en valor el proceso a desarrollar y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.</p> | <p>CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CE1, CE3, CCEC4</p> |
| | <p>4.2 Participar en el proceso cooperativo de elaboración de producciones plásticas, visuales y audiovisuales, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros.</p> | <p>CCL1, CCL5, STEM3, CPSAA3, CPSAA4, CC2, CE3, CCEC4</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | 4.3 Compartir los proyectos creativos plásticos, visuales y audiovisuales o experiencias creativas, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y las de los demás. | CCL1, CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CCEC3 |
|--|---|--|

| EDUCACIÓN FÍSICA (CUARTO CURSO) | | |
|---|---|------------------------|
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | SABERES BÁSICOS |
| 3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y | 3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz. | CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5 |

| | | |
|--|--|---|
| <p>deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.</p> | <p>3.2 Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes.</p> <p>3.3 Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.</p> | <p>CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3</p> <p>CCL1, CCL5, CPSAA5, CC2, CC3</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.</p> | <p>4.1 Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artísticoexpresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual castellano leonesa, así como otros procedentes de diversas culturas y distintas épocas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes.</p> <p>4.3 Reproducir distintas combinaciones de movimientos o coreografías individuales y grupales que incorporen prácticas comunicativas que transmitan sentimientos, emociones o ideas a través del cuerpo, empleando los distintos recursos expresivos y rítmicos de la corporalidad.</p> | <p>CP3, CCEC1, CCEC2, CCEC3</p> <p>CPSAA1, CPSAA3, CE3, CCEC3, CCEC4</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|----------------|
| | 4.4 Respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica. | CPSAA1, CPSAA3 |
|--|--|----------------|

5.6 EVALUACIÓN

La evaluación de esta intervención se plantea desde un enfoque formativo, cualitativo y centrado en el proceso. Ya que las técnicas psicodramáticas son de carácter vivencial y emocional, se da prioridad a la observación constante del desarrollo personal y social del estudiante por parte del docente, así como momentos puntuales de autorreflexión ajustados a su edad.

Más que medir resultados cuantificables, se busca valorar elementos como la implicación, la manifestación de emociones, la empatía, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la integración en el colectivo. Esta evaluación no tiene como objetivo establecer calificaciones, sino acompañar y destacar los progresos importantes que ocurren a lo largo del programa.

La rúbrica permite recoger de manera estructurada estos indicadores, favoreciendo el seguimiento y la reflexión acerca del impacto de la propuesta en la competencia personal y social de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, tal y como se recoge en el Anexo III.

Además, los estudiantes involucrados en la intervención dispondrán de una diana de autoevaluación en la que podrán reflexionar sobre su implicación, sus emociones y su evolución personal, promoviendo de esta manera la metacognición y la toma de conciencia emocional, tal y como está reflejado en el Anexo IV.

6. CONCLUSIÓN

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado ha sido elaborar una propuesta de intervención educativa basada en métodos psicodramáticos, enfocada en potenciar la competencia personal y social de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en la Educación Primaria. Durante el desarrollo del trabajo, se ha destacado la imperiosa necesidad de ampliar el enfoque educativo tradicional, incluyendo metodologías innovadoras y emocionalmente significativas que respondan no sólo al potencial intelectual de este perfil de estudiante, sino también a sus requerimientos emocionales, relaciones y de autorregulación.

Tal y como se ha evidenciado en la fundamentación teórica, los alumnos con altas capacidades, a pesar de su gran potencial intelectual, pueden enfrentar significativos retos emocionales y sociales. La falta de sincronía entre su desarrollo intelectual y su madurez emocional, el perfeccionismo desadaptativo, la escasa tolerancia a la frustración o la sensación de incomprendimiento por parte del entorno son algunas de las características que se repiten en la literatura científica y que necesitan una atención específica. Adicionalmente, se ha enfatizado la infradetección y la carencia de capacitación docente como obstáculos estructurales que restringen el desarrollo integral de este alumnado.

El psicodrama emerge como un recurso educativo de gran valor, debido a su habilidad para incorporar expresión emocional, simbolismo, creatividad y trabajo en grupo. Su implementación en el entorno educativo facilita al estudiantado la exploración de experiencias internas, la resignificación de emociones y la construcción de relaciones más saludables consigo mismos y con los demás. Mediante la representación de escenas simbólicas, la interpretación de roles, la reflexión guiada, se fomenta e crecimiento de la autoestima, la empatía, la motivación innata y la percepción emocional, elementos esenciales en la habilidad personal y social.

La propuesta de intervención incluye ocho sesiones centradas en diversas dimensiones del desarrollo emocional y relacional de los estudiantes con ACI: sensibilidad, madurez emocional, autoestima, miedo al fracaso, desmotivación, soledad, empatía y respeto. Cada sesión ha sido meticulosamente planificada para adaptarse a las particularidades del grupo objetivo, es decir, niños y niñas de 9 años, en 4º de Educación

Primaria, e incluye dinámicas psicodramáticas que promueven la implicación activa, la expresión simbólica y el trabajo en equipo.

La intervención posee un carácter progresivo y vivencial. Inicia con la formación del vínculo grupal y la exploración emocional individual, para progresar hacia el reconocimiento de éxitos personales, la gestión del error, la recuperación del interés por aprender y la construcción de redes de apoyo. Concluye con una experiencia de dramatización en grupo donde los estudiantes interpretan una situación de acoso escolar, fomentando la reflexión ética y el compromiso con una convivencia basada en el respeto mutuo. Este cierre escénico no sólo facilita la incorporación de los conocimientos previos, sino que proporciona al grupo un espacio simbólico de cambio y autoridad.

Es importante subrayar que la propuesta no busca ser una solución universal ni excluyente, sino un camino complementario que pueda ser incorporado en la práctica educativa con adaptabilidad y sensibilidad. Su implementación requiere profesores capacitados en técnicas de expresión, capaces de mantener procesos emocionales en el aula y con una perspectiva inclusiva y humanista en la educación. Además, el éxito del programa depende en gran parte del clima grupal, la disposición voluntaria de los participantes y el acompañamiento respetuoso de los adultos encargados.

Como líneas futuras de trabajo, sería conveniente poner en práctica esta propuesta en situaciones reales, con la correspondiente coordinación con equipos de orientación, y medir su efecto a través de herramientas tanto cualitativas como cuantitativas. Además, se podría ajustar a otros niveles educativos o grupos de estudiantes que, aunque no muestren grandes capacidades, manifiesten dificultades similares en el ámbito emocional o relacional. Asimismo, se aconseja continuar investigando la capacidad del psicodrama como técnica pedagógica en contextos inclusivos, donde las diferencias no se perciban como barreras, sino como posibilidades para enriquecer la experiencia educativa.

En conclusión, este trabajo sostiene la importancia de una educación que mire más allá del rendimiento académico, que centre su atención en el crecimiento integral de los estudiantes, y que brinde recursos auténticos para que todos los alumnos, en particular aquellos con altas capacidades, puedan desarrollarse como individuos emocionalmente equilibrados, socialmente capaces y plenamente reconocidos en su singularidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apuntes de Psicología. (2013). Técnicas psicodramáticas y discapacidad intelectual. Ventajas y aplicaciones. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 35-42.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/455/374>
- Arocas Sanchis, E., Cuartero Cervera, T., Ferrández Marco, M.C., Moya Pérez, R., & Torregrosa Sahuquillo, D. (2018). *Altas capacidades intelectuales: Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana.
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Guia-de-altas-capacidades-una-guia-para-la-comunidad-educativa.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43. Recuperado de
https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Blatner, A. (2006). Perspectives on Moreno, Psychotherapy, and Creativity. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/233248466_Perspectives_on_Moreno_Psychotherapy_and_Creativity
- Castelló, A., & Batle, J. (1998). *Las altas capacidades intelectuales: Concepto, identificación intervención educativa y evaluación*. ICE de la Universitat de Barcelona. https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf
- Cramond, B. (2004). The coincidence of ADHD and giftedness: Fact or fiction? *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 113-122.

Consejería de Educación de Castilla y León. (2022). Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León [Decreto autonómico]. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, 48316-48346.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Espinosa Vea, M., & Fiz Poveda, M.R. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 49-64.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856079.pdf>

Esteves-Fajardo, Z. I., & Maldonado-Ríos, I.D. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 8(14), 46-56. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i14.606>

Freeman, J. (2018). *Gifted Children: Myths and Realities*. Routledge.

García Perales, R., & Rocha, A. (2023). Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles. *Perspectiva*, 41(3), 1-18.

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91680>

García-Ron, A., & Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales: Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-pdf-S1696281811700105>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial de Estado, núm.340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Gobierno de España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) [Artículos 71-79 sobre NEAE]*. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/lomloe/BOE/lomloe_71-79_neae.pdf

Gotlieb, R., Hyde, E., Immordino-Yang, M.H., & Kaufman, S.B. (2016). Cultivating the social-emotional imagination in gifted education: Insights from educational neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 20-30. https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2016/08/Gotlieb_et_al-2016-Annals_of_the_New_York_Academy_of_Sciences.pdf

Jung, R.E., & Haier, R.J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(2), 135-154. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/parietofrontal-integration-theory-pfit-of-intelligence-converging-neuroimaging-evidence/175ECF09153B51136C21325465C6A86F>

Junta de Castilla y León. (2004). Plan de atención al alumnado con superdotación intelectual. Consejería de Educación. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad.ficheros/9996-Plan%20Alumnado%20Superdotacion-Web.pdf>

Márquez Ordóñez, A. (2024). El papel del perfil docente de Pedagogía Terapéutica en la escuela inclusiva. Revista AOSMA, 33, 100-108. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9501454.pdf>

Moreno, J.L. (1953). Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Beacon House.
<https://www.denabaumgartner.com/articles/Psychodrama%20and%20Group%20Psychotherapy%20-%20Moreno.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Guía para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Gobierno de España.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f6b6cf79-6c94-4b53-8940-e23767cbe3ed/guia-altas-capacidades.pdf>

Pérez, A., & Domínguez, M. (2019). Atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Revista de Innovación Educativa, 12(3), 45-60.

Pérez, M. (2021). *Dificultades socioemocionales en estudiantes con altas capacidades: una revisión*. Revista de Psicología y Educación, 16(1), 45-60. Recuperado de
<https://revistas.um.es/rie/article/view/396781>

Plomin, R., & von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. Nature Reviews Genetics, 19, 148-159. <https://www.nature.com/articles/nrg.2017.104>

Psicociencias. (2019). Psicodrama con niños y adolescentes: breve introducción.
https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Psicodrama_con_ninos_y_adolescentes.pdf

Renzulli, J.S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition

Renzulli, J.S. (2016). A Theory of Blended Knowledge for the Development of Creative Productive Giftedness. En S.M. Reis (Ed.), *Reflections On Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues* (pp. 173-192). Prufrock Press.
https://gifted.uconn.edu/renzulli_all_publications/

Revista Clínica Contemporánea. (2018). Psicodrama: Un escenario al servicio de la clínica. *Revista clínica contemporánea*.

<https://www.revistaclinicaccontemporanea.org/art/20180719081550955000>

Revista de Psicoterapia. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297-311.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7620841.pdf>

Sastre-Riba, S., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina (Buenos aires)*, 79 (Supl.I). 33-37.

https://www.researchgate.net/publication/331412022_Perfeccionismo_y_alta_capacidad_intelectual

Silverman, L.K. (2020). Emotional intensity in gifted children. *Davidson Institute*.

<https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/emotional-intensity-in-gifted-children/>

Subotnik, R.F., Olsezwski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward base don psychological sience. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100611418056>

Subotnik, R.F., Olsezwski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2019). *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*. American Psychological Association.

Tourón, J., & Santiago, R. (2013). *Atención a la diversidad y desarrolla del talento en el aula: El modelo DT-PI y las tecnologías en la implementación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo*. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 441-459. Recuperado de

<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss256/7/>

Tourón. J. (2020). *Las altas capacidades en el sistema educativo en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación*. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/396781>

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Competencias específicas y transversales. Grado en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.

https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edprimso_competencias.pdf

Valadez Sierra, M.D.D., Aguiñaga Maldonado, L.A., Morales González, J.S., Verche Borges, E., Borges del Rosal, Á., & Rodríguez Cervantes, C.J. (2018). Atención e impulsividad en niños con alta capacidad intelectual y niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 503-516.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/download/2232/2711>

Virtus-Palacios, D., & Y Orozco-Gómez, M., L. (2025) DETECTA: Cribado de altas capacidades en Castilla y León. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (27), 59-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9930101.pdf>

8. ANEXOS

Anexo I



Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (adaptado de Mateu-Mollá, J., 2019)

Anexo II

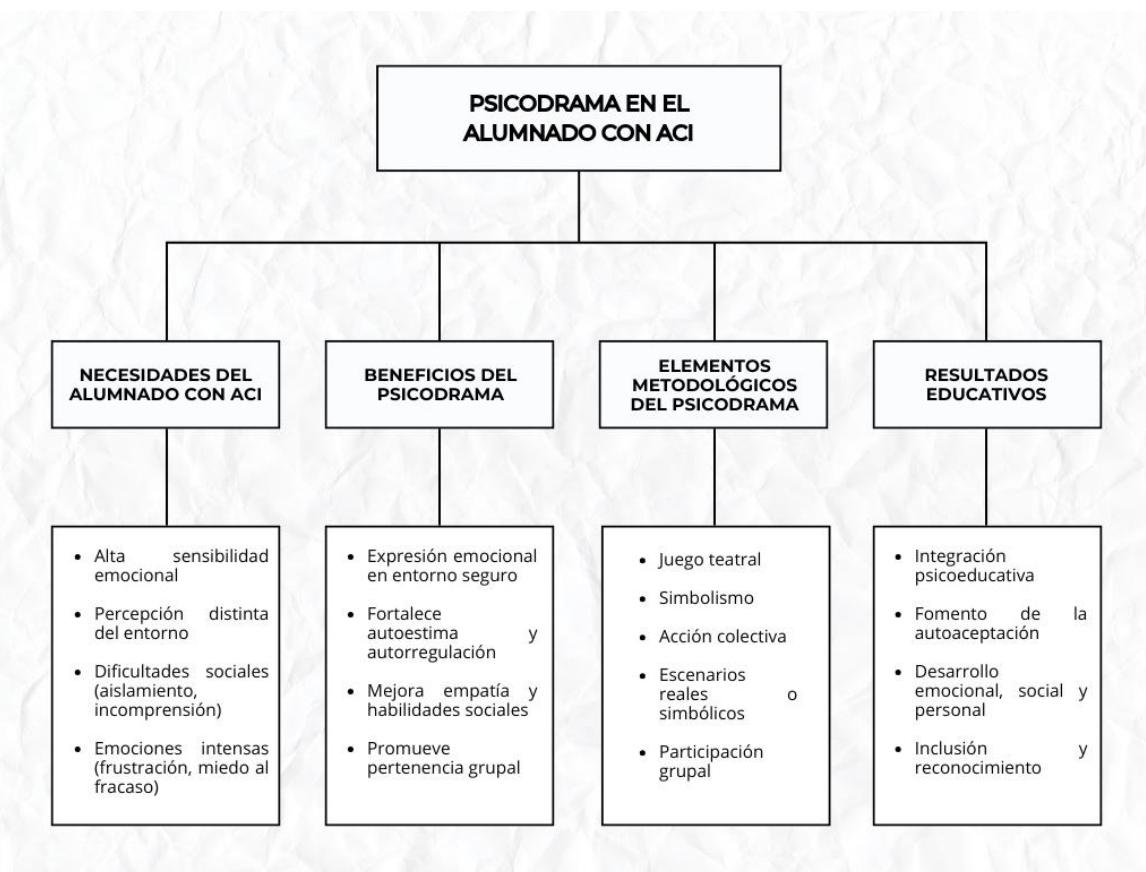


Figura 2. Elaboración propia

Anexo III

| CRITERIO | NIVEL 4 | NIVEL 3 | NIVEL 2 | NIVEL 1 |
|--|--|--|---|--|
| Participación activa y responsable en las actividades físicas y expresivas | Participa con entusiasmo y constancia, mostrando iniciativa y compromiso. | Participa de forma constante, aunque requiere indicaciones puntuales. | Participa de forma irregular y con escasa implicación. | Apenas participa, mostrando desinterés o resistencia. |
| Gestión emocional y control de la impulsividad | Muestra una regulación emocional ejemplar, manteniendo la calma ante la frustración. | Generalmente controla sus emociones y reacciona de forma adecuada. | Tiene dificultades ocasionales para gestionar sus emociones. | Se deja llevar por impulsos, afectando al desarrollo de las actividades. |
| Respeto por las normas, el grupo y el juego limpio | Respeta siempre normas, compañeros/as y toma decisiones desde la equidad. | Respeta la mayoría de normas y muestra actitud colaborativa. | Requiere recordatorios frecuentes para mantener una actitud respetuosa. | No respeta normas o tiene conflictos recurrentes con los/as demás. |
| Cooperación y trabajo en equipo | Coopera activamente, fomenta el trabajo conjunto y resuelve | Coopera con su grupo de forma efectiva en la mayoría de las actividades. | Coopera de forma limitada o con dificultad para integrarse. | No coopera o impide el buen funcionamiento del grupo. |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | conflictos de forma dialogada. | | | |
| Creatividad y expresión en representaciones | Aporta ideas originales, comunica emociones de forma clara y valora el proceso creativo. | Realiza aportaciones expresivas adecuadas y participa en el proceso creativo. | Se expresa con dificultad o no valora suficientemente el proceso. | Tiene bloqueos expresivos y no participa en las tareas creativas. |

Anexo IV

DIANA DE AU TOEVALUACIÓN

Colorea cada uno de los apartados de la diana según lo que creas que has trabajado durante el programa.

