

ALTAS CAPACIDADES Y MÚSICA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA

Giftedness and Music. Proposal for Socioemotional Intervention in the Classroom

Mariana JIMÉNEZ GARCÍA 

RESUMEN: Las Altas Capacidades representan, tal y como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 71 a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) quienes deben tener asegurados recursos específicos en el ámbito educativo debido a las necesidades derivadas de requerir una atención educativa diferente a la ordinaria. Por ello, se hace necesario ofertar una respuesta adecuada a sus necesidades y características no solo académicas, también personales.

De la unión de ambas disciplinas deriva el principal objetivo de esta propuesta, ofertar un programa destinado a trabajar el área emocional de este alumnado a través de la música en alumnado de 6º de Educación Primaria. Mediante sesiones con el alumnado propuestas en el aula de referencia, así como el trabajo con el equipo docente del centro y las familias. Los resultados muestran una mejora en el estado socioemocional del alumnado con Altas Capacidades trabajado a través de las actividades musicales.

Palabras clave: altas capacidades; música; emoción; inclusión.

ABSTRACT: According to the law 3/2020, of December 29, amending the law 2/2006, of May 3, of Education, giftedness includes students with special needs who require specific educational resources, different from what is typically provided, to meet their needs appropriately. For that purpose,

it is necessary to offer education that is specifically tailored to their needs and personal characteristics, rather than just focusing on academics.

The main aim of this intervention program is to research the current situation of gifted children and explore the use of music as a significant educational measure.

This paper integrates both disciplines to create a specific program that addresses the emotional needs of gifted children through music. The sessions will involve students in their main classrooms, along with teachers and families, aiming to improve the socio-emotional well-being of gifted children by emphasizing inclusion and the importance of involving the main environment of children in their educational process.

Keywords: giftedness; music; emotion; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las altas capacidades son consideradas un área de necesidades específicas de apoyo educativo que presentan cierto desconocimiento, tanto en el entorno educativo como el contextual, debido a los numerosos cambios de conceptualización que han surgido durante los últimos años, así como las falsas creencias sobre las mismas (Pérez et al., 2017).

Alrededor de este concepto, bien sea por su falta de identificación o desconocimiento generalizado, encontramos la existencia de ciertos mitos dirigidos hacia ámbitos variados (Pérez et al., 2017), como el académico, personal y social, físico y personal y también acerca del origen de la superdotación.

Estas falsas creencias pueden influir en la concepción del término de altas capacidades, así como en el conocimiento de las necesidades educativas y personales que presentan estos individuos. El alumnado con altas capacidades suele destacar entre sus iguales por su alto rendimiento en ciertas áreas a nivel cognitivo, artístico, físico, así como por las reflexiones acerca de cuestiones vitales que realizan en diversas ocasiones (Haberlin & O'Grady, 2017; Sisk, 2017).

Si bien, al igual que en ciertas áreas destacan por su gran dominio, numerosas investigaciones han mostrado resultados que indican un alto grado de relación entre la presencia de altas capacidades y características socioemocionales desadaptativas que impiden una adecuada gestión de problemas (Arévalo-Proaño et al., 2019). Algunas de estas características son un miedo mayor, inseguridad ante la interacción social, baja autoestima, conducta obsesiva, aislamiento e incluso

alteraciones en las funciones ejecutivas (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Arévalo-Proañó et al., 2019; Casino-García et al., 2019; Eren et al., 2019). Estas dificultades pueden derivar en experiencias emocionales asíncronas y sobreexcitadas que limitan o impiden un desarrollo óptimo de sus capacidades superiores, pudiendo no alcanzar el máximo potencial esperado dentro de su desarrollo normativo (Casino-García et al., 2019; Tolan, 2017).

Se han propuesto, tras varios estudios (Haberlin & O'Grady, 2017; Turanzas et al., 2018), diversas herramientas que trabajen con alumnado que presenta este tipo de dificultades referidas a la gestión emocional para poder guiar y orientar su funcionamiento hasta alcanzar el máximo potencial de su persona como serían el mindfulness, musicoterapia, intervención en inteligencia emocional, entre otras (Arévalo-Proañó et al., 2019). De entre las estrategias posibles, se ha seleccionado para esta intervención la música como herramienta para dotar al alumnado de pautas que le permitan regular su estado anímico, entendido esta disciplina como una estrategia terapéutica habiendo sido demostrados sus beneficios en el área de la potenciación emocional (Oriola & Gustems, 2021; Panchi et al., 2019).

2. ALTAS CAPACIDADES

2.1. *Conceptualización*

El concepto de Altas Capacidades presenta una delimitación compleja ya que, a lo largo de los años ha ido modificándose en función de las características del momento vital en que se realizó la investigación de este concepto, suponiendo así la adopción de numerosas perspectivas que han derivado en la construcción de un concepto multidimensional (Agudo, 2017; Covarrubias, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2015).

El Consejo Europeo de Alta Capacidad (2008) explica las altas capacidades como un conjunto de capacidades en las áreas cognitiva, emocional y motivacional, derivadas del propio desarrollo del individuo, influenciado por el sustrato biológico, pero también por las variables del contexto social y la educación, condicionando su manifestación en el comportamiento. Luque-Parra et al., (2017) exponen que las altas capacidades «están relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etcétera» (p. 165). En Olszewski-Kubilius et al., (2015) se define la alta capacidad en relación con el rendimiento, siendo la expresión superior de este en un área o talento específico. Atribuyen un desarrollo en el cual

adquiere gran importancia el potencial del niño, durante las primeras etapas, y posteriormente, el rendimiento.

Siguiendo estas definiciones podemos concluir que la alta capacidad es una característica resultante de un proceso de desarrollo, acompañado de fenómenos cognitivos, emocionales y de motivación (Tourón, 2020) que parten de un alto nivel intelectual que presenta una evolución, desde los primeros años de vida, pudiéndose considerar un talento hasta alcanzar un rendimiento excepcional en etapas posteriores (Covarrubias, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Siempre teniendo en consideración que, aun teniendo una base neurobiológica (Sastre-Riba & Viana-Sáñez, 2016), no es una característica innata, sino fruto de la influencia de numerosas variables psicosociales, como el contexto o la educación, del funcionamiento a nivel cognitivo y del proceso evolutivo de dicho talento, lo que permitirá la manifestación en mayor o menor grado de un comportamiento de alto rendimiento (Tourón, 2020; Agudo, 2017).

La conceptualización de este término nos hace conscientes de la posibilidad de cambio en las capacidades de los individuos a través del esfuerzo y la práctica, obteniendo un alto beneficio de las mismas. Lo cual deriva en la reflexión de la idea errónea mostrada años atrás de que este alumnado no requería una respuesta educativa adecuada a sus características, pues al ser consideradas las altas capacidades como algo innato, no se tenía en cuenta la influencia del entorno (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

2.2. *Modelos explicativos*

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior las altas capacidades, a nivel de concepto, han ido evolucionando desde una perspectiva cuantitativa asociada a un alto cociente intelectual hasta una visión actual que apuesta por un enfoque multidimensional que engloba diversas áreas del desarrollo del niño, derivando en una perspectiva mucho más cualitativa (Tourón, 2020).

Esta evolución ha sido resultado de numerosos modelos teóricos que a lo largo de los años han ido investigando y aportando diversas consideraciones acerca del término. Siguiendo lo expuesto en Martínez (2013), Quílez & Lozano (2020) y Reche (2019) podemos clasificar dichas teorías en cuatro grandes grupos, tal y como se refiere en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos explicativos de las altas capacidades

Modelos basados en el rendimiento	
Modelo de los tres anillos (Renzulli, 1978)	Este modelo expone la importancia de un alto rendimiento académico en las altas capacidades, si bien, no se considera un factor único. Para asegurar un desempeño excepcional debe ocurrir una asociación interactiva entre tres factores, el alto rendimiento junto con creatividad y motivación, representados como tres anillos entrelazados.
Modelo diferenciado de dotación y talento (Gagné, 1985)	Realiza una diferenciación entre los términos de superdotación y talento. El primero hace referencia a las capacidades naturales propias del niño. Mientras que el talento se define como el resultado de un trabajo de esfuerzo y constancia, por parte del individuo, acompañado por factores psicosociales, que facilitan o dificultan el proceso de desarrollo, partiendo de una aptitud natural.
Modelos socioculturales	
Modelo Sea Star (Tannenbaum, 1986)	Se expone, desde una visión integradora, la importancia de considerar el ambiente en el que se desarrolla el individuo, así como características de su estado personal, a nivel social, emocional, físico, entre otros. Estos factores pueden beneficiar o perjudicar las aptitudes naturales de la persona. En el modelo se hace referencia a cinco factores que son requisitos básicos para la manifestación del potencial, siendo estos: – Capacidad general. – Aptitudes específicas. – Factores no intelectuales. – Influjos ambientales, escolares y familiares. – Factor suerte.
Modelo de interdependencia triádica (Monks, 1992)	Parte de la teoría de Renzulli e incorpora tres factores más, relacionados con el área social, como son la familia, los compañeros y la escuela. Por lo que incide en las altas capacidades como consecuencia de la interacción con el contexto.
Modelos cognitivos	
Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985)	Sternberg considera la inteligencia desde una triple perspectiva: cognitiva, creativa y práctica. Es por ello que divide su desarrollo en tres procedimientos cada uno de ellos relacionadas con las perspectivas citadas, respectivamente: – Inteligencia competencial-analítica. – Inteligencia experiencial-creativa. – Inteligencia contextual-práctica. Esta subdivisión representa la consideración realizada al área personal, a nivel inter y externalizante.
Modelos basados en las capacidades	
Modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983)	Se propone en esta teoría un modelo multidimensional de las inteligencias, manifestadas en contextos determinados en función de los elementos y habilidades implicados para su expresión. De esta manera, la inteligencia se concibe como una habilidad para resolver problemas y proponer nuevos retos en el entorno.

Fuente: Basado en Covarrubias (2018)

2.3. Clasificación del alumnado

Artiles (2022) y siguiendo lo expuesto por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades (2016) encontramos:

- Precocidad: hace referencia a un proceso evolutivo donde el niño, en edades tempranas, alcanzan un nivel en ciertas capacidades de manera precoz. Dichas características podrán confirmarse una vez consolidada la maduración de la capacidad intelectual. Se presenta desde 1o a 4o de Educación Primaria cuando hay un percentil de 85 en todas las áreas.
- Aptitudes cognitivas elevadas: alumnado entre 1º y 4º de Educación Primaria con puntuaciones de percentil 75 en todas las aptitudes medidas mediante pruebas psicométricas.
- Talento: capacidad elevada para realizar determinado tipo de tareas. Podemos diferenciar:
 - a) Talento simple: destacan en un solo ámbito, obteniendo un percentil de 95 en los talentos verbal, matemático, espacial, lógico o creativo, además del mecánico, añadido en edades correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
 - b) Talento complejo: suponen una combinación de aptitudes con un percentil mínimo de 85 en todas ellas. A partir de 3º de Educación Primaria. Encontramos talento académico: (surge de la combinación del talento verbal, matemático y gestión de la memoria) y talento artístico-figurativo: combina el talento lógico y el espacial.
 - c) Superdotación: alta inteligencia general con un nivel elevado, por encima del percentil 85, en los distintos talentos mencionados anteriormente, evaluado a partir de 5º de Educación Primaria.

3. MÚSICA, DESARROLLO Y EMOCIÓN

Autores como Custodio y Cano-Campos (2017) hablan de la música como un lenguaje común entre individuos que cuentan con un sistema auditivo y pueden darle un significado que, bien comprendido, pueda formar parte de nuestro día a día como herramienta fundamental para comunicarse y alcanzar bienestar emocional (Panchi et al., 2019). Este lenguaje posee un funcionamiento estructurado que, según Pfeiffer (2017), estimula diversos procesos complejos y dinámicos en diferentes áreas tanto a nivel fisiológico, sensoriomotriz, afectivo como cognitivo.

Este funcionamiento cerebral se manifiesta desde recién nacidos cuando nuestro sistema empieza a producir respuestas límbicas al diferenciar el tono y ritmo de la voz o percibir cambios en una melodía. Estas respuestas van evolucionando hasta

hacerse cada vez más complejas pudiendo, en la adultez, reconocer la relación de música y emociones (Custodio & Cano-Campos, 2017), llegando a producir estados de entusiasmo, felicidad e incluso tristeza (Oriola & Gustems, 2021).

Las emociones hacen referencia a experiencias conductuales (Ortega et al., 2019), que, a través de tres sistemas de respuesta producen una manifestación en el individuo que facilitará su adaptación a la demanda que el entorno haya realizado (Lorenzo de Reizábal, 2019) permitiendo así la supervivencia del organismo (Ortega et al., 2019). Específicamente, existen ciertos aspectos de la música que están relacionados con la emoción y la manifestación de esta, según Lorenzo de Reizábal (2019) encontraríamos el ritmo, la medida y la tonalidad, cuya variación en timbre, velocidad o intensidad generaría modificaciones en la respuesta emocional.

Trabajar las emociones con la música es posible gracias a las competencias que implica la formación musical (Oriola & Gustems, 2021):

- Conciencia emocional: reconocimiento emocional propio y ajeno.
- Regulación emocional: a través de una educación en música se proporcionará variedad de recursos de los cuales los individuos podrán acceder para regular sus emociones.
- Autonomía emocional: se favorece la autoestima, un bienestar general que permitirá asentar las bases de una identidad positiva y estable.
- Competencia social: las actividades, especialmente grupales, favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y la interacción.
- Competencias para la vida y el bienestar: permitiendo el acceso a recursos que beneficien su estado de ánimo.

3.1. *Musicoterapia*

La música siempre ha estado presente en momentos vitales para las personas, ya en la Antigüedad Platón, Aristóteles y otros pensadores vinculaban la música con la emoción, mostrando la posibilidad de modificar el estado de ánimo a través de ella (Tizón, 2018). Desde entonces se han investigado los beneficios que la música podría tener sobre el funcionamiento óptimo de las personas, llegando a la conclusión, con evidencias científicas, de que la música puede aportar numerosos beneficios a la medicina como herramienta terapéutica, ya que todas las personas contamos con un instinto musical similar al lenguaje (Custodio & Cano-Campos, 2017).

De este pensamiento surge lo que hoy conocemos como musicoterapia, la cual queda definida como «el uso profesional de la música y sus elementos como intervención en el ámbito médico, educativo y cotidiano con individuos, grupos, familias o comunidades, que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su

salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual» (World Federation of Music Therapy, 2011).

Trabajar las emociones desde esta perspectiva permitirá numerosas fortalezas para las personas, especialmente en psicomotricidad, lenguaje, habilidades sociales (Ortega et al., 2019), autocontrol y automotivación (Panchi et al., 2019). Gangrade (2012) expone que trabajar desde la música como herramienta fomenta un equilibrio a nivel de neurotransmisores que permite regular el estrés, reduciendo hormonas como la adrenalina y aumentando neurotransmisores tales como la serotonina o la dopamina.

Por ello la música está considerada como una herramienta que favorece el desarrollo personal y emocional del alumnado (Ortega et al., 2019). Su aplicación, según Villanueva y Molero (2014) se puede desarrollar mediante musicoterapia activa o pasiva, utilizando piezas musicales y talleres dinámicos y rítmicos para su puesta en marcha o únicamente escuchando la música, respectivamente. Pérez (2019) las define como:

- Musicoterapia activa: se requiere la participación de la persona de manera dinámica, realizando tareas que impliquen cualquier tipo de actividad relacionada con la música, bien sea cantando o bailando. Se proporciona así un espacio de expresión donde cada participante pueda manifestar sus emociones, pensamiento o creaciones a través de las tareas.
- Musicoterapia pasiva: no implica actividad física, los participantes deben llevar a cabo tareas de escucha y concentración, lo que permitirá favorecer las mismas. Ambas proporcionan una mejora en los niveles de autoestima, así como en la cohesión y las relaciones sociales (Villanueva & Morelo, 2014; Pérez, 2019), teniendo como objetivo principal «el re-equilibrio entre los dos hemisferios del cerebro» (Villanueva y Molero, 2014, p. 23).

Podemos concluir que la música como terapia favorece el desarrollo de competencias tales como la personal, social y de aprender a aprender, establecida por la LOMLOE, puesto que a través de ella el alumnado puede presentar mejoras en el aprendizaje, un mayor control en la regulación emocional, así como en la expresión de las emociones, siendo más diversa permitiendo así una maduración en la interacción entre los procesos cognitivos y las emociones, favoreciendo el desarrollo armónico en los individuos (Villanueva & Molero, 2014; Pérez, 2014).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. *Destinatarios*

Se propone como destinatario al alumnado de 6º de Educación Primaria, de manera genérica, y de manera específica el alumnado que presentan necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Altas Capacidades. También se implicará a las familias y al profesorado que, durante este curso académico, imparta clase en las aulas donde están escolarizados los niños.

Esta decisión parte de la importancia de la familia como uno de los agentes más relevantes en el proceso de desarrollo de los niños, especialmente a nivel social. La implicación de cada familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos puede determinar un camino positivo o negativo para los mismos. Numerosos estudios, reflejados en Flores-Bravo et al., (2018), afirman que los padres de niños con necesidades educativas y concretamente en altas capacidades, presentan un alto grado de interés en contar con medios que le proporcionen orientación y, sobre todo, apoyo parental donde puedan poner en común sus dudas e incertidumbres y obtener un intercambio de información.

De igual manera el trabajo con el profesorado es un aspecto necesario, pues las altas capacidades suelen ser un ámbito controversial, existiendo diferentes mitos que limitan la inclusión educativa de estos alumnos, no llegando a proporcionar una respuesta educativa adecuada a sus capacidades, necesidades y, especialmente, a sus intereses, que en ocasiones pueden ser la causa de las dificultades que presentan estos alumnos (Barrenetxea-Mínguez & Martínez-Izaguirre, 2020). Debido a las posibles consecuencias una formación especializada y continua con los docentes podrá presentar beneficios a la hora tanto de detección temprana de este alumnado como en la intervención específica de estos, proponiendo una respuesta flexible que potencie sus talentos y genere una educación de calidad (Heyder et al., 2018; Vreys et al., 2018).

4.2. *Objetivos*

El objetivo general de esta propuesta será potenciar un estado socioemocional positivo en el alumnado con Altas Capacidades de 6º de Educación Primaria a través de actividades donde la música tenga un papel como factor principal.

De este podemos derivar ciertos objetivos específicos que nos permitirán alcanzar dicho objetivo general de manera especificada:

- OE1. Incrementar conocimientos de inteligencia emocional a través de la introspección, así como la expresión emocional.
- OE2. Potenciar las relaciones sociales entre el alumnado del aula.

- OE3. Relacionar el estado emocional personal y la música.
- OE4. Definir un estado emocional estable y positivo en el alumnado.
- OE5. Incrementar los conocimientos relacionados con las altas capacidades y sus principales manifestaciones.
- OE6. Generar recursos de primeros auxilios psicológicos en el aula y el hogar para profesorado y familia.

4.3. Metodología

Fases

Se realizarán tres fases que permitirán controlar el planteamiento del programa. En primer lugar, es fundamental evaluar las necesidades del centro educativo, siguiendo el modelo establecido por Witkin y Altschuld (2000) se realizarán tres subfases en las cuales se llevarán a cabo las actividades pertinentes con diferentes procedimientos como la observación del ambiente educativo, entrevistas a profesionales y, una vez analizados los resultados, se realiza la propuesta del plan de intervención.

Una vez planteada el plan de acción, se aplican las actividades dirigidas al profesorado antes de que ellos pongan en marcha sus correspondientes tareas con el alumnado. Se proporcionará así un espacio de resolución de dudas, de reflexión y aprendizaje, donde, de forma continua y especializada atendamos al equipo docente.

Por último, cuando se ha finalizado la formación de los docentes, se podrán poner en marcha las actividades dirigidas tanto al alumnado como a las familias. Es importante señalar que se trabajará con toda el aula de una manera inclusiva.

Aplicado todo el plan se considera necesario conocer de manera específicas el proceso de implementación y funcionamiento, por lo que se llevará a cabo una evaluación tanto a nivel general del programa como de las actividades propias.

Recursos

Para la puesta en marcha de cada una de las actividades resultan imprescindibles ciertos recursos a nivel material y personal que facilitarán la consecución de los objetivos propuestos.

Actividades

Siguiendo el guión propuesto en las fases se comenzará la intervención con la puesta en marcha de las actividades con los docentes. El objetivo principal de las sesiones realizadas será capacitar a los mismos para afrontar una respuesta

educativa lo más adecuada posible a las características de este alumnado, por lo que se formará acerca de conceptos clave de las altas capacidades, implicaciones emocionales y educativas y la relación entre la música y la emoción, a través de dinámicas de grupo y aprendizajes vivenciales.

Una vez finalizadas dichas sesiones se deben comenzar con la transmisión al alumnado de los aprendizajes adquiridos. Las actividades propuestas deben ir enfocadas en una primera parte a conocer el estado socioemocional de los niños para así, al finalizar el programa, conocer si ha ocurrido una evolución. Como segunda parte se realizarán actividades que permitirán optimizar su calidad de vida, teniendo como elemento principal el aula de referencia, trabajando desde una perspectiva inclusiva, dotando de herramientas para conocer las emociones, la importancia de la música en nuestro día a día, cómo utilizarla como instrumento que nos permita mejorar nuestras emociones. Todo ello se trabajará desde el movimiento corporal, a través de dinámicas de representación, como Role-Playing, teatros... técnicas de grupo como torbellinos de ideas para ser conscientes de su nivel de conocimiento, sesiones de musicoterapia pasiva favoreciendo la relajación y la reflexión y baile que permita la expresión libre de emoción junto con la música, entre otros.

Por último, la familia debe recibir del programa un espacio de información, formación y asesoramiento, por lo que se proponen sesiones grupales que permitan ser un espacio seguro para ellos, recibiendo información sobre las altas capacidades y sus implicaciones y dotando de herramientas para ayudar a gestionar el mundo emocional de sus hijos, priorizando en este caso la música. Sería interesante realizar alguna sesión grupal donde toda la familia pueda trabajar unida, vivenciando los beneficios de la música de una manera plena y realista.

Evaluación

Los elementos objeto de evaluación serán el propio plan de intervención y los conocimientos adquiridos por todos los destinatarios. Este proceso se llevará a cabo a través de tres tipos de evaluación: inicial, formativa y final.

- Inicial: a través del pretest y el posttest realizado al alumnado a través del cuestionario Kidscreen, al profesorado mediante un cuestionario de Google Form y a las familias a través de un cuestionario.
- Formativa: gracias a la coordinación entre los profesionales implicados y la retroalimentación con el organizador del programa.
- Final: mediante los instrumentos de evaluación que se expondrán a continuación.

La evaluación y seguimiento de estos aspectos requieren la participación de todos los destinatarios. Con base en esta información se determinan los objetivos, criterios e instrumentos de evaluación consecuentes a los objetivos y contenidos planteados en esta propuesta de intervención. Para ellos se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Ficha de observación: control a través de observación sistemática de cambios conductuales observados en los alumnos.
- Cuestionario: realización del pretest y postest, así como de evaluación inicial.
- Escala Likert: puntuación del 1 al 5 del logro de los objetivos propuestos
- Registro anecdótico: reflejo diario del resultado de las actividades, permitiendo la evaluación procesual.
- Autoevaluación: todos los destinatarios valorarán su aprendizaje y se podrán establecer propuestas de mejora.

5. CONCLUSIÓN

A través de la investigación realizada, se ha permitido investigar un área escasamente valorada en los centros educativos donde el alumno con altas capacidades es entendido como un alumno inteligente que no requiere de apoyos. Por ello, este planteamiento proporciona un nuevo enfoque, una nueva mirada a esta situación, por lo que se considera innovadora y positiva para alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a dicha capacidad.

Por ello las actividades han sido diseñadas y propuestas en el aula de referencia ya que, si los alumnos con altas capacidades presentan dificultades en la socialización, no tendría sentido plantear actividades fuera del aula que les aislase e hiciese diferentes. Este aspecto podría considerarse uno de los puntos fuertes de la propuesta.

Desde este planteamiento y presentando un enfoque inclusivo se espera que el alumnado adquiera en la música un refugio para poder expresar sus sentimientos y emociones, abriendo poco a poco una caja que, posiblemente, estaba cerrada y debían gestionar solos, para poder compartir con las personas más cercanas lo que sienten. Además, la música es una actividad lúdica, por lo que no es entendida como un trabajo forzado, si no un aspecto motivador donde se trabaja el respeto por las preferencias de cada uno.

Incluir a las familias y el equipo de profesores es, actualmente, un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier estudiante. Cuando un niño presenta ciertos problemas estos no quedan aislado y encerrados

en él, la familia y su entorno también muestra una gran preocupación, por lo que incluirlos a través de sesiones directas donde poder trabajar con ellos es algo positivo que potenciará sus habilidades. Además, contar con ellos para este tipo de propuestas de aprendizaje, pero también lúdicas y de convivencia, permite proporcionarles un espacio de seguridad y confianza, haciéndoles sentir tenidos en cuenta en una sociedad individualista como la actual.

Es necesario considerar que la propuesta no se ha llevado a cabo en un centro educativo real, por lo que en su aplicación se podrán observar dificultades a la hora de implantar las actividades o la organización de este. Por este motivo, la coordinación y cohesión entre profesionales debe ser un pilar fundamental para la puesta en marcha. A partir de una primera presentación, y gracias a la evaluación que se realice de la misma, permitirá conocer un proceso que incluirá mejoras para posteriores aplicaciones.

6. REFERENCIAS

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Alga-Mesa, A. & Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Árevalo-Proañó, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M.J. & Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 429-440. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623>
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *ATENAS. Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19.
- Barrio, V. & Carrasco, M.A. (2009). Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar. *Formación continuada a distancia*, 4, 1-23. https://www.altscapacidadescse.org/Deteccion-Prevencion_problemas_emocionales_escuela-FOCAD-1.pdf
- Casino-García, A.M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L.I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: a relationship model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2008). *Definiciones científicas de las altas capacidades*. Ministerio de Educación España.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(17), 53-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123

- Custodio, N. & Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatría*, 80(1), 60-69. <http://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Eren, F., Cete, A. O., Avicii, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. <https://doi.org/10.5152%2Fnpa.2017.12731>
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M.D., Borges, A. y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Gangrade, A. (2012). The effect of music on the production of neurotransmitters, hormones, cytokines, and peptides: a review. *Music and Medicine*, 4, 40-43. <http://doi.org/10.1177/1943862111415117>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica
- Haberlin, S., & O'Grady, P. (2017). Gifted from the «Inside out»: Teaching mindfulness to high-ability children. *Gifted Education International*, 34(2), 1-8.
- Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018). Teacher's Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XII(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- Higueras-Rodríguez, L. & Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. y Neubauer, C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Jin, S. H., Kwon, Y. J., Jeong, J. S., Kwon, S. W. & Shin, D. H. (2006). Differences in brain information transmission between gifted and normal children during scientific hypothesis generation. *Brain Cogn*, 62, 191-7. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.05.001>
- Lorenzo de Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 49(2), 191-213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8384>
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J. & Hernández, D. R. (2017). Highly gifted and attention disorder deficit hyperactivity: a case report. *Perspectiva Educativa*, 164-182. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.441>
- Martínez, T. M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En T. M. Martínez & Á. Guirado (coord.), *Altas Capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp.33-63). Graó.
- Graó Olszewski.Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrel, F.C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 268, 40-65.

- Oriola, S. & Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 11-24. <https://doi.org/10.48102/rieieb.2021.1.2.11>
- Ortega, X. N., Martos, O. F., Argoty, S. P. & Báez, H. H. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: Revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X(2), 65-77. <http://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Panchi, W. E., Lara, L. R., Panchi, J. C., Panchi, R. C. & Villavicencio, V.E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 104-121.
- Pérez, J., Borges, A. & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Pérez, O. A. (2014). La música receptiva como estrategia. *La gaveta*, 20, 23-56.
- Pérez, Y. (2019). *Musicoterapia como ayuda, musicoterapia como solución: Aproximación a la música como terapia para niños con Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil*, [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén] <https://hdl.handle.net/10953.1/9913>.
- Pfeiffer, Z. (2017). *Explorando el cerebro musical: musicoterapia, música y neurociencias*. Editorial Kier
- Quílez, A. & Lozano, R. (2020) Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reche, G. M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Sanz, C. (s.f). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Sastre-Riba, S. & Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista Neurología*, 62, S1-S6.
- Sisk, D. (2017). Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Psychology Research*, 7(10), 530-535.
- Tizón, M. (2018). Música y emociones: Un recorrido histórico a través de las fuentes. *Revista de Psicología*, 17(2), 67-81. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe022>
- Tolan, S. (2017). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193-102. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Touron, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Ed. M. Castro.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

- Turanzas, J., Cordon, J., Choca, J. & Mestre, J. (2018). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: a Pilot Study. *Springer*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Villanueva, C. & Molero, D. (2014). Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. *Aula de encuentro*, 16(1), 21-34.
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <http://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Witkin, B. R. & Altschuld, J. W. (2000). *Planing and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*. Sage Publications.
- World Federation of Music Therapy. (2011). *What is music therapy?* <https://www.wfmt.info/about>