



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

***ALTAS CAPACIDADES Y DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL***

Una propuesta para intervenir en las aulas

Autor/a: Ángela María García Tarrero

Tutor/a académico/a: María Cruz Castellanos Ortega



**Facultad de Educación
de Segovia**

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el estudio de las altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Infantil (0-6 años) y su relación con el desarrollo socioemocional, haciendo especial hincapié en las habilidades sociales. A través de una revisión teórica exhaustiva, se analizan los principales modelos, teorías y enfoques que explican las características cognitivas y emocionales de este alumnado.

Es importante destacar la necesidad de la detección temprana, así como la colaboración de las familias con la escuela y las intervenciones que se precisen para dar lugar a un desarrollo integral personalizado del alumno. Se presenta una propuesta de intervención educativa que ha sido diseñada entorno a una base teórica, enfocada en favorecer el desarrollo cognitivo y la competencia social y emocional a través de metodologías inclusivas y actividades significativas.

Este trabajo determina la importancia de la atención a las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades desde la perspectiva de la inclusión, poniendo de manifiesto el valor del desarrollo emocional y con ello la adaptación social, papel crucial para su bienestar y éxito educativo.

Palabras clave: *Altas capacidades, habilidades sociales, intervención, desarrollo socioemocional, dificultades en la interacción, necesidades específicas de apoyo.*

ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on the study of high intellectual abilities in Early Childhood Education (ages 0–6) and their relationship with socioemotional development, with a special emphasis on social skills. Through an exhaustive theoretical review, the main models, theories, and approaches that explain the cognitive and emotional characteristics of this group of students are analyzed.

It is important to emphasize the need for early detection, as well as the collaboration between families and the school, and the necessary interventions to foster personalized, holistic development of the student. A proposal for educational intervention is presented and designed around a theoretical foundation, focused on promoting cognitive development and social and emotional competence through inclusive methodologies and meaningful activities.

This project determines the importance of addressing the specific needs of gifted students from the perspective of inclusion, highlighting the value of emotional development and, consequently, social adaptation, a crucial role for their well-being and educational success.

Key words: *High abilities, social skills, intervention proposal, socioemotional development, interaction difficulties, specific support needs.*

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS.....	2
2.1.	Objetivo general	2
2.2.	Objetivos específicos	2
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	3
4.	MARCO TEÓRICO	4
4.1.	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN E.I.....	4
4.2.	TEORÍAS SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES	5
4.3.	ASPECTOS COGNITIVOS	8
4.4.	DETECCIÓN Y ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN	9
4.5.	IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y EL ENTORNO SOCIO CULTURAL	10
4.6.	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN E.I.....	10
4.7.	HABILIDADES SOCIALES AFECTADAS EN EDUCANDOS CON AC.....	11
4.8.	DESARROLLO SOCIAL Y TEORÍAS	12
4.9.	DETECCIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	14
4.10.	CONFLUENCIA ENTRE LAS ALTAS CAPACIDADES Y LAS HABILIDADES SOCIALES	15
5.	METODOLOGÍA.....	16
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
7.	ANÁLISIS DEL TRABAJO	26
8.	CONCLUSIONES	27
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	29
10.	ANEXOS.....	32

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo actual, la atención a la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad e inclusiva que derive en un desarrollo integral del educando, atendiendo por completo a sus necesidades. En este contexto, el alumnado con altas capacidades intelectuales representa un grupo con características específicas que requieren una atención educativa diferenciada desde las primeras etapas del desarrollo. Sin embargo, la identificación y respuesta educativa a este colectivo continúa siendo un reto en muchas aulas, especialmente en Educación Infantil, donde las manifestaciones del potencial cognitivo y emocional pueden pasar desapercibidas, dejando de lado las posibles intervenciones, adaptaciones o modificaciones pertinentes del currículo y la dinámica del aula en el día a día.

Este Trabajo de Fin de Grado surge ante la necesidad de profundizar en la relación entre las altas capacidades y el desarrollo socioemocional, con especial atención a las habilidades sociales, un ámbito frecuentemente desatendido en los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el rendimiento académico. Numerosos estudios evidencian que estos niños y niñas pueden presentar dificultades en la interacción social, el manejo emocional y la integración en el grupo-clase, lo que puede afectar negativamente a su bienestar y desarrollo integral, ya que es a partir de la interacción social entre iguales donde van a surgir diversas situaciones a través de las cuales aprenderán aspectos como el reconocimiento de emociones, dar respuesta a ellas, solucionar conflictos, la empatía, la convivencia en sociedad, etc.

Desde la perspectiva teórica y educativa, este trabajo se centra en una revisión de los principales modelos y teorías que explican las altas capacidades, así como las implicaciones socioemocionales asociadas a ellas. A partir de este análisis, se plantea una propuesta de intervención en el aula de Educación Infantil que contribuya a la mejora de las habilidades sociales de este alumnado, fomentando su inclusión, autoestima y desarrollo. Una intervención que busca ser continua y progresiva, pudiendo dotar a los educandos de aprendizajes cognitivos y sociales que les permita desarrollarse en estos ámbitos.

De este modo, el presente trabajo no solo pretende aportar conocimiento teórico y práctico sobre un ámbito de creciente interés, sino también ofrecer herramientas educativas concretas que respondan a las necesidades reales del alumnado con altas capacidades desde una perspectiva global, inclusiva y respetuosa con sus ritmos y particularidades.

2. OBJETIVOS

La realización de este Trabajo de Fin de Grado se articula en torno a un objetivo de carácter general de cual derivan una serie de objetivos específicos, la cohesión y confluencia de estos resulta en una investigación sistemática la cual proporcione una efectiva propuesta de intervención.

2.1. Objetivo general

- Realizar una revisión teórica sobre los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo integral de los educandos con altas capacidades, concretando en los aspectos socio emocionales, generando un repositorio de información a partir del cual crear una propuesta de intervención en el aula de Educación Infantil.

2.2. Objetivos específicos

- Dotar de elementos teóricos que respalden las hipótesis principales a través de los cuales enriquecer el conocimiento sobre los aspectos fundamentales de las altas capacidades y las habilidades sociales en educandos de 0-6 años.
- Exponer la importancia de una educación inclusiva que atienda al desarrollo integral de los educandos, poniendo de manifiesto el valor por la atención a las necesidades educativas especiales en el aula de E.I.
- Diseñar una propuesta de intervención que permita la adecuación a los diferentes niveles cognitivos de los recursos educativos utilizados en el aula, favoreciendo a una educación inclusiva para el alumnado de altas capacidades.
- Trabajar en la propuesta de intervención las habilidades sociales, generando una mayor capacidad de relación e interacción en un ambiente social y educativo en los educandos con altas capacidades.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La elección del tema en el que se fundamenta este Trabajo de Gin de Grado relacionado con las altas capacidades y las habilidades sociales viene dado debido a la exigencia de atención a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas en las aulas. A través de las experiencias durante las prácticas realizadas a lo largo del grado cursado, se ha podido observar que este aspecto está ciertamente olvidado en la realidad del día a día en las aulas, pese a que en el currículo y en la formación del profesorado, se hace especial hincapié en la necesidad e importancia de apoyo en las dificultades de los niños y niñas. Sin embargo, este es un problema complicado de abordar debido a la escasa ratio de profesorado por aula y al elevado número de alumnos en las clases.

Así mismo, la especialización en este tema es debido a que, al pensar en Educación Infantil las altas capacidades son algo que no se concibe en esta etapa, debido a la reducida edad del alumnado. Sin embargo, este aspecto puede ser observado por el profesorado formado y bien cualificado desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de su manera de interactuar, de resolver conflictos, en el juego simbólico, en la realización de tareas o en la respuesta creativa ante problemas o dificultades.

Como se ha comentado, la formación del profesorado es fundamental para detectar este tipo de dificultades o necesidades, por ello la consiguiente revisión teórica supone un amplio aprendizaje en el tema debido a la búsqueda de herramientas para su detección e intervención. Numerosos estudios de esta revisión teórica evidencian que estos niños y niñas pueden presentar dificultades en la interacción social, el manejo emocional y la integración en el grupo-clase, lo que puede afectar negativamente a su bienestar y desarrollo integral.

A través de esta formación y propuesta de intervención que aparece en el punto 6, se busca que los educandos con altas capacidades desarrollen su potencial al completo, además de fomentar el desarrollo de la competencia social, de esta manera el individuo podrá presentar un gran avance y progreso tanto de manera individual y personal como en convivencia con sus iguales.

Esto se debe a que, en varias ocasiones, estos alumnos o alumnas, debido a su facilidad en el aprendizaje y la dificultad en la competencia social, se ven rechazados o apartados del grupo-clase, afectando a su autoestima y mermando sus ganas de aprender, reduciendo su bienestar en el centro educativo. El educando presentará un aprendizaje efectivo cuando se sienta en confianza y cómodo en el entorno que le rodea.

4. MARCO TEÓRICO

La investigación y fundamentación teórica del presente Trabajo de Fin de Grado tiene como base dos temas principales, siendo estos: las altas capacidades y su relación con las habilidades sociales y emocionales en E.I. Se pretende realizar una exhaustiva búsqueda de información que respalde las teorías y concepciones que se tienen desde una perspectiva centrada en la formación educativa.

La falta de formación e investigación en el ámbito de las altas capacidades para su posterior adaptación e intervención en el aula es un problema actual al que debe dar respuesta, ya que, tanto en el Decreto 37/2022 como en el Real Decreto 95/2022, se establece uno de los principios más relevantes de la educación, la inclusión. Este concepto impera sobre el acceso a la educación de todo el alumnado.

Para que esta inclusión sea efectiva, será necesaria una adaptación curricular que sea extrapolada a la acción diaria del aula, atendiendo a las Necesidades Educativas Especiales, tales como las altas capacidades. De esta manera, se garantiza el desarrollo integral del alumnado, aspecto que aparece reflejado de igual forma tanto en el Decreto 37/2022 como en el Real Decreto 95/2022.

El tratamiento de las altas capacidades y las habilidades sociales desde edades tempranas, proporcionan al niño o niña una mejor calidad de vida, tanto en el ámbito académico, por reducir sus frustraciones y mejorar su capacidad de rendimiento, como en el ámbito social, construyendo relaciones interpersonales debido a la ayuda y progreso en la gestión de emociones y comunicación.

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN E.I.

El concepto de altas capacidades hace alusión a la población, concretando en esta investigación a la población infantil, que posee capacidades y habilidades superiores a la media, autores como Rivas y García (2018) exponen el valor numérico de esta capacidad sobresaliente, estableciendo un CI (Cociente Intelectual) de 130 como base para decretar la alta capacidad.

El niño o niña con capacidades intelectuales altas, emplea y relaciona diversos recursos cognitivos de manera eficaz y simultánea, pueden ser de tipo numérico, lógico, espacial, memorístico verbal o creativo, también es posible el extraordinario manejo de uno o varios de estos (Artiles, 2022).

A lo largo de los años se han realizado diferentes estimaciones sobre este concepto, cuestionando su carácter innato y su posible desarrollo o cambios durante la vida del individuo. Sin embargo, en la actualidad se entiende esta dotación como multifacética, debido a su manifestación en diversas formas, así como multidimensional, pudiendo presentar desarrollo y cambios y considerando el aspecto cualitativo antes que el cuantitativo (Tourón, 2020).

Es necesario al hablar de altas capacidades, mencionar conceptos como la sobredotación, la creatividad o el talento. Para ello, se expone una definición de cada uno de ellos realizado por los autores Gagné (2007) y Renzulli (2004), estableciendo que el individuo superdotado es aquel que ha sido identificado a través de pruebas y estudios como portadores de una capacidad intelectual superior manifestada en diferentes áreas de manera simultánea. Por otra parte, el término talento se refiere a la capacidad sobresaliente en un área determinada. Por su parte, la creatividad atiende a la habilidad de responder ante diversas situaciones o problemas de una manera firme, dando una solución efectiva.

Si bien es cierto que estas tres habilidades pueden darse en todos los sujetos, la confluencia de ellas da lugar al niño o niña con altas capacidades, ya que posee las competencias necesarias para ser identificado como tal. De esta manera, este individuo mostrará mayor competencia en diferentes destrezas, no solo a nivel académico sino también en su día a día, un ejemplo clave de ellos es, como se mencionó anteriormente, la respuesta ante problemas de una manera creativa, demostrando soltura y facilidad para ello.

Así mismo, el talento en los niños y niñas con altas capacidades en muchas ocasiones se liga al rendimiento académico (Manzano y Freijo, 2008), sin embargo, estos educandos muestran gran interés por una o varias habilidades determinadas, convirtiéndose en expertos en ello ya que hacen uso de sus amplias capacidades para desarrollarlo. Por ello, es necesario que los docentes pongan especial atención a los intereses de los alumnos y alumnas, potenciando y animándolos para formarse en ellos.

4.2. TEORÍAS SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Con el paso del tiempo, las teorías sobre las altas capacidades han variado en función de las diferentes concepciones, descubrimientos y pruebas que se han realizado. Binet (1905) realizó una aportación de gran interés, introduciendo el concepto de edad mental, esta podía coincidir o no con la edad cronológica del individuo, pudiendo ser superior o inferior, en función de la puntuación obtenida en los test y pruebas (Peña del Agua, 2004). Este concepto es de gran

importancia en las diferentes teorías que a continuación se muestran, ya que, a pesar de las diferentes concepciones, la edad mental siempre está presente en los estudios de los autores.

Renzulli (1978) es un autor que introduce la teoría de los Tres Anillos, encaminando la inteligencia hacia el rendimiento académico, aunque destacando que tener altas capacidades no asegura un efectivo desempeño académico. Este autor establece que la inteligencia debe ir ligada a otras variables tales como la motivación o la creatividad. Los Tres Anillos en los que se basa su teoría están conformados por: inteligencia superior a la media, motivación y creatividad (Renzulli, 1978, citado por Quilez Robres, 2020).

En una reformulación de esta teoría por parte del propio Renzulli, el primer anillo hace referencia a la capacidad por encima de la media, considerando la inteligencia como un constructo psicológico. La creatividad del segundo anillo incluye los enfoques novedosos o la originalidad de pensamiento, siendo, por lo tanto, un elemento multifactorial. Por último, en el tercer anillo destinado a la implicación en la tarea, intervienen aspectos relacionados con la motivación, persistencia o confianza en uno mismo. (Renzulli, 2012, citado por Quilez Robres, 2020).

Es debido a la combinación de estos tres factores que Renzulli establece la superdotación como multidimensional, ya que, para el autor, entran en juego variables no sólo basadas en la inteligencia innata sino actitudinales y psicológicas, como lo es la motivación.

Figura 1.

Los Tres Anillos de la teoría de Renzulli.



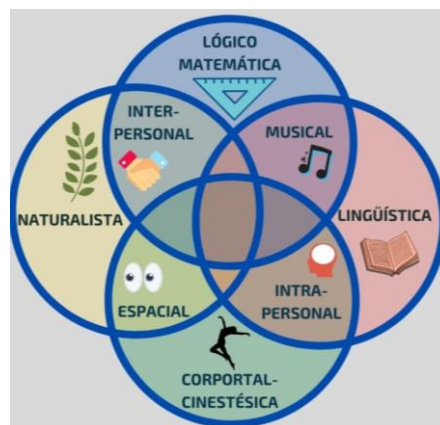
Fuente. Imagen extraída de Psicología y Mente (2019).

Por otra parte, se encuentra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) quien establece que la inteligencia no es un factor individual, sino que consta de diferentes vertientes, pudiendo el individuo mostrar mayor capacidad o destreza en determinadas inteligencias y mayor dificultad en otras. Por ello, desde el punto de vista de la propuesta de Gardner, se determina que lo más importante es conocer cuáles son las inteligencias que predominan y cuáles son las que menos desarrolladas están, antes que conocer el CI del niño o niña, dando lugar al conocimiento de la manera de aprender e interactuar del educando (López y López, 2018).

El autor expone las ocho inteligencias involucradas, siendo estas las siguientes:

Figura 2.

Las Inteligencias Múltiples.



Fuente. Imagen extraída de Blog del Alumno (2025)

Relacionado con las altas capacidades, la teoría de Gardner y las IM convergen en el desarrollo de cada una de ellas, ya que, como se comentaba anteriormente, el individuo con AC presenta una capacidad sobresaliente en determinadas aptitudes, pudiendo ser estas las mencionadas por Gardner, ya que su estimulación y potenciación forman parte del desarrollo integral del educando en E.I.

Otra de las teorías con gran relevancia en el concepto de Altas capacidades es la teoría triárquica de la inteligencia, formulada por Stenberg (1985). En ella, la inteligencia se divide en tres vertientes que exponen Quilez Robres (2020):

Tabla 1.

Vertientes de la teoría triárquica.

• Competencial – analítica → Académica.
• Experiencial – creativa → Creatividad.
• Contextual – práctica → Relación con el medio.

Elaboración propia

Esta teoría trata desde los procesos mentales de la persona hasta la capacidad de adaptación al contexto (Quilez Robres, 2020), por lo tanto, esta teoría hace referencia a las altas capacidades en cuanto al grado de competencia de adaptación a los diferentes contextos en base a los tres aspectos mencionados anteriormente. El individuo da respuesta a los problemas teniendo en cuenta las experiencias previas propias y las características de la situación, tomando decisiones eficaces gracias a los procesos cognitivos derivados de esta teoría.

4.3. ASPECTOS COGNITIVOS

Los niños y niñas con altas capacidades presentan aspectos cognitivos que difieren de los que por norma general se presentan en el aula, por ello, es necesario contar con recursos que atiendan a las necesidades de este alumnado. Las teorías y modelos sobre las altas capacidades guardan una gran relación con los diferentes aspectos cognitivos que presentan los educandos. Es el autor Artiles (2022) quien va a exponer la propuesta de Mönks y Mason (2000) sobre los cuatro modelos a través de los cuales explicar las características de aprendizaje de estos niños y niñas.

El primer modelo a mencionar es el denominado “Modelo cognitivo”, el cual se centra en el análisis de los procesos que están implicados en la adquisición, almacenamiento y procesamiento de la información. Esta definición está estrechamente relacionada con la teoría comentada anteriormente, el modelo triárquico de Sternberg, quien diferencia las inteligencias, pero establece la necesidad de todas ellas para el éxito tanto profesional como personal. El “Modelo por capacidades”, por su parte, simplemente se centra en los resultados de los test psicométricos (Artiles, 2022).

Desde otra perspectiva, se encuentra el “Modelo por rendimiento”, que, como su nombre indica, establece el desarrollo y crecimiento cognitivo en base al rendimiento del niño o niña, concepto relacionado con Los Tres Anillos de Renzulli, concretamente, con el compromiso con la tarea,

determinando la relevancia por la constancia y empeño. Por último, se encuentra el “Modelo sociocultural”, el cual establece la importancia del entorno familiar, educativo, social y cultural en el desarrollo cognitivo del niño o niña. (Artiles, 2022).

Se puede determinar que el aprendizaje de los educandos con altas capacidades será superior a la media siempre y cuando el educando cuente con los recursos adecuados para su eficaz desarrollo, así mismo, es necesario que el niño o niña encuentre satisfacción en la tarea, de manera que su implicación sea mayor y el resultado sea parte de su aprendizaje y desarrollo cognitivo. Es bien sabido que la capacidad de razonamiento y resolución de problemas es más avanzada y eficaz en los educandos con altas capacidades, sin embargo, será necesario estimular este aspecto, dotándoles de herramientas adaptadas a su nivel.

En E.I, la diferencia de capacidades cognitivas es muy evidente dentro del aula, por lo que la o el docente ha de contar con la formación necesaria para establecer programas de intervención y propuestas que se adapten a las necesidades de cada uno de ellos y ellas, mejorando el desarrollando intelectual de unos y evitando el estancamiento de los más avanzados.

4.4. DETECCIÓN Y ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN

La detección precoz de Necesidades Educativas Especiales como lo es las altas capacidades supone la elaboración de una respuesta educativa adecuada al educando (Elices, Palazuelo y del Caño, 2006), de esta manera, el rendimiento e integración del niño niña será mayor, tanto en el ámbito académico como en su posterior adaptación a la sociedad.

Los docentes, al ser los principales implicados en la interacción con los educandos, el primer paso que han de tener en cuenta para poder detectar a un educando con altas capacidades es la observación y la atención individualizada, pudiendo conocer sus necesidades desde una evaluación psicopedagógica, interviniendo también familias o equipos de orientación del centro (Pañeda et al., 2011).

Para realizar una correcta actuación, los métodos de detección han de ser actualizados y conformes a la casuística que presenta tanto el alumno o alumna como el contexto escolar y social. Para la detección, entran en valor los cuestionarios o test psicométricos en los que se conocen diferentes aspectos a través de preguntas o pruebas, como el nivel cognitivo o habilidades interpersonales, otorgando al resultado del test un valor numérico.

A través de las diferentes medidas de adaptación bien sea por cambios curriculares, sesiones adaptadas o nuevos recursos, lo que se pretende es estimular, atender y ampliar la parte más

académica y cognitiva del niño o niña, incluyendo metodologías interactivas, mejorando así su motivación e interés por seguir aprendiendo, atendiendo a su creatividad y disfrutando de su trabajo diario (Martín Rodríguez, 2014).

4.5. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y EL ENTORNO SOCIO CULTURAL

El papel de las familias es fundamental en el desarrollo de los niños y niñas en aspectos afectivos, psicológicos o cognitivos, entre otros. Así mismo, las familias también han de tener una gran implicación en la estimulación de los niños y niñas con altas capacidades.

Si bien es cierto, que en unos casos esta sobredotación es innata, existen perfiles en los que las familias han estimulado en gran medida a sus hijos e hijas, dando lugar a un efectivo desarrollo de sus capacidades, generando que tengan mayores posibilidades cognitivas.

Es en este punto donde entran en juego las posibilidades y recursos de cada familia en función de la condición socioeconómica. Es bien sabido que los niños y niñas con padres y madres con una posición económica acomodada, cuenta con mayores posibilidades de desarrollo, gracias a clases, salidas, visitas, profesores particulares, materiales lúdicos y didácticos, etc.

Mientras que los educandos que provienen de familias con bajos o escasos recursos, lo más probable es que cuenten con mayor dificultad para alcanzar los objetivos de desarrollo que se proponen en el aula, tanto académicos como personales, ya que, a pesar de que el alumno o alumna muestre un gran potencial, la evolución de ello se verá condicionado con el nivel sociocultural o las circunstancias personales (Artiles, 2022).

4.6. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN E.I.

La adquisición y desarrollo de las habilidades sociales en E.I forma parte de los objetivos principales a conseguir durante esta etapa ya que en este término entran en valor aspectos tales como la interacción y relación entre iguales, habilidades comunicativas tanto orales como de comunicación no relacionadas con el ámbito verbal (postural, gestual, contacto visual o expresiones faciales).

El ámbito social juega un importante papel en el desempeño de los niños y niñas en su día a día tanto en el contexto académico como en el personal, sin embargo, relacionando las habilidades sociales con las altas capacidades, muchos de los educandos con esta necesidad educativa, se enfrentan a situaciones que ponen en riesgo su desarrollo socio-emocional, ya que en numerosas ocasiones, el ambiente educativo no toma en cuenta su ritmo de aprendizaje y sus posibles dificultades en este ámbito (de Alencar, 2008).

A través de un estudio realizado por Hollingworth (1942) se constató que estos alumnos y alumnas no solían tener un hábito de trabajo adecuado, dando lugar a una reducción de la atención en el aula, además de presentar dificultades para las relaciones personales, quedando ciertamente aislados de sus compañeros y compañeras sumando así una mayor vulnerabilidad emocional. Sin embargo, este mismo autor constató que este alumnado, al estar en presencia y relación con niños y niñas con capacidades y niveles similares, actuaban de forma adecuada y socializando con facilidad.

Al alumnado con altas capacidades, por el hecho de presentar mayor avance en determinados ámbitos cognitivos y de desarrollo, le es complejo llegar a construir relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras, ya que hay situaciones en las que estos rechazan al niño o niña por no pensar o actuar como ellos, generando una exclusión del grupo-clase y frustración y bajo autoconcepto y motivación para el niño o niña con AC.

4.7.HABILIDADES SOCIALES AFECTADAS EN EDUCANDOS CON AC.

Los niños y niñas que tienen AC suelen presentar, si no todos, sí en su mayoría, cierta dificultad en las habilidades sociales debido a la frustración, el enfado o la desesperanza e inconsistencia en su trabajo, además de ser difícilmente aceptados en el aula (Campo Ruano, 2016). Estas características afectan a la manera de relacionarse con los iguales y con los adultos, en edades tan tempranas, es necesario atajar este problema desde el primer momento, ya que en etapas posteriores puede resultar en graves faltas sociales, afectando a su incorporación y desarrollo en la sociedad.

El autor Dabrowski (1964), expuso las características emocionales que están presentes en el colectivo de AC, demostrando un proceso de desarrollo particular:

intensidad emocional; alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás;
elevada autoconciencia; sensación de ser diferente; idealismo, fuerte sentido de
la justicia; desarrollo temprano del locus de control interno; altas expectativas;
perfeccionismo; necesidad de coherencia entre los valores abstractos y las
acciones personales; niveles avanzados de funcionamiento moral; temprana
preocupación por la muerte; altos niveles de energía; sensibilidad por la estética
(p. 86).

Como se puede observar en lo expuesto en la cita del autor, las características emocionales que presentan estos educandos forman parte de un nivel cognitivo mayor a sus capacidades ya que son conceptos que, en edades comprendidas entre los 0-6 años no son asimilados y no los entienden, conceptos como la muerte o valores abstractos. Es por este mayor nivel de comprensión que los niños y niñas con AC, no consiguen encontrar su lugar en el grupo, ya que cuentan con diferentes herramientas para ver y conocer la vida y lo que les rodea.

Así mismo, presentan dificultades para encontrar intereses comunes con los niños y niñas de su misma edad, provocando una inadecuación al grupo-clase, por lo que aparecen los conflictos internos y externos, generando interacciones negativas y dificultando la generación de vínculos con los que les rodean (Campo Ruano, 2016).

El desarrollo de las habilidades sociales en E.I es de igual manera importante debido a que forma parte del desarrollo integral del educando, ya que para que el aprendizaje sea eficazmente significativo, el niño o niña deberá presentar una actitud autónoma, confianza en sí mismo e interés por lo que le rodea, dando lugar con todo ello a una competencia social adecuada (Cordero, 2017). Por ello, se han de fomentar las relaciones, interacciones y aceptación de todos los compañeros y compañeras en el aula, promoviendo el mejor desarrollo de las habilidades sociales a través de intervenciones y propuestas, de las que se hablará más adelante.

4.8.DESARROLLO SOCIAL Y TEORÍAS

Debido a la infinidad de mitos sobre los niños y niñas con AC, tales como que no tienen dificultades en el colegio, siempre obtienen buenos resultados, que son personas más retraídas o no necesitan la ayuda de nadie, estos educandos, más allá de poder lograr un desarrollo paulatino, este se estancará y no logrará conseguir todo lo que podría debido a la falta de ayuda por parte de los docentes (López-Aymes et al., 2015). En este caso, se concreta en la habilidad social, estableciendo la interacción como aspecto fundamental para desarrollar estrategias sociales tales como la negociación, adquisición de roles, resolución de problemas o diferentes aspectos afectivos (Díaz Aguado, 1986).

Dentro del aula, las dificultades relacionadas con la interacción pueden ser observadas a través de actitudes como el aislamiento, rechazo por sus compañeros, complejo trabajo en equipo, baja participación en el aula, dificultades en la convivencia y en la formación de relaciones de amistad (Guzmán, 2010, citado por López-Aymes et al., 2015).

Una de las principales teorías relacionada con las habilidades sociales y las AC, es la propia del autor ya mencionado anteriormente, “Teoría de la Desintegración Positiva” de Dabrowski

(1966). Esta se basa en que los niños y niñas con AC cuentan con un desajuste positivo, considerando como necesario el conflicto interior para su pleno desarrollo. Esta teoría defiende que la desintegración puede ser positiva, dando mayor importancia los aspectos beneficiosos de la evolución desde estados inferiores representados por atributos cercanos al egocentrismo, dando paso a estructuras psicológicas más complejas y avanzadas (Campo Ruano, 2016).

Como concepto clave de esta teoría, aparece el término *sobreexcitabilidades*, las cuales establecen las capacidades innatas del niño o niña para poder conseguir diversos niveles de desarrollo, actúan como un pronóstico. Como Jackson et. al., (2009) exponen que “no se trata sólo de que estos tengan mayor curiosidad, imaginación y sensibilidad, sino también contar con una dimensión de profundidad en todas sus percepciones, lo cual incluye una plasticidad cerebral mayor en su caso” (p. 114).

El autor, realizó una exposición de cinco tipos de sobreexcitabilidades, siendo estas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional. Como se ha descrito a lo largo del marco teórico, estos son los principales aspectos en los que los niños y niñas con AC presentan mayor habilidad, por lo que no es sorpresa que estén involucradas en las diferentes teorías relacionadas con las habilidades sociales, de hecho, establece una estrecha relación entre ambos términos.

Por otra parte, el autor de la teoría también expone cinco niveles de desarrollo, representando cada una estructura diferente sobre el desarrollo mental, por lo que, como Campo Ruano (2016) describe “la evolución del niño se concibe como un continuo en el tiempo, en el que un individuo puede presentar a la vez características de todos los niveles, dependiendo de cómo esté siendo su evolución de uno a otro” (p.117).

Los niveles de desarrollo son los siguientes:

- Integración primaria.
- Desintegración uninivel.
- Desintegración multinivel espontánea
- Desintegración multinivel organizada.
- Integración secundaria.

Los diferentes niveles de desarrollo suponen una intervención concreta en base a las necesidades del educando, así como su detección, ya que, al contar con tales variantes, las medidas de detección generales serán las mismas, aunque, para concretar el nivel según esta

teoría serán necesarios test y pruebas que sean específicas para determinar el nivel de desarrollo y así poder intervenir psicopedagógicamente de la manera más adecuada.

4.9.DETECCIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

La principal detección de dificultades en las habilidades sociales se basa en un método tan simple como lo es la observación. Dentro del aula es fundamental observar las acciones, las interacciones, las conductas, relaciones o la manera de comunicarse entre los propios niños y niñas, siendo los momentos de juego libre o en el recreo, las ocasiones idóneas donde estar alerta ante estos aspectos, ya que será cuando los educandos se expresen y actúen de manera libre.

Se debe intervenir en el momento en el que se observe que un niño o niña, presente recurrentemente alguna o varias de las siguientes características:

- Aislamiento.
- Leve o nula interacción con los demás.
- Dificultades para entender y hacerse entender con sus iguales.
- Métodos de comunicación no eficaces.
- No reconoce las emociones de los demás o no las tiene en cuenta.
- No consigue lograr una correcta convivencia con los compañeros.
- Rechazo continuado por parte de los compañeros.

Así mismo, es fundamental conocer al niño o niña y contar con la información necesaria para poder establecer las dificultades en el ámbito social, sobre todo si le niño o niña cuenta con AC. Tras haber identificado al alumno o alumna con estas características a través de la observación diaria y continua y contrastando con las actitudes dentro del aula, será necesaria una propuesta de intervención para poder mejorar y desarrollar la habilidad social del educando.

El autor del Jesus-Arrocha (2018) realizó una propuesta de intervención la cual se basó en el trabajo de las habilidades sociales, programando sesiones para un niño en específico, de tal manera que la sesión estuviera únicamente destinada a él y los resultados fueran más efectivos, además de fomentando la atención individualizada, centrándose en sus necesidades.

Estas actividades que se proponen como intervención, deberán ser flexibles, abiertas a cambios y opcionales, ya que la consecución de ellas depende del ritmo de logro de los objetivos planteados, por lo que el docente ha de proporcionar una gran atención a las necesidades y características del educando y de su desempeño en las sesiones (del Jesus-Arrocha, 2018). Lo

más conveniente es que las sesiones sean individuales al comienzo, de manera que se trabajen aspectos como el reconocimiento y gestión de emociones, promover un mejor autoconcepto o estrategias para la interacción y comunicación con los demás. Posteriormente, se podrá poner en práctica lo aprendido de manera común, con los niños y niñas del aula y del colegio.

Así mismo, este aprendizaje, será necesario extrapolarlo a la vida fuera del colegio, poniendo en práctica lo aprendido con familiares, en el parque o cualquiera situación social que lo precise, por ello, cobra gran importancia el papel de las familias, ya que deberán acompañar en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Para que el trabajo sea común, el docente deberá explicar los objetivos, los métodos, las actividades, recursos y herramientas que se llevaron a cabo, de manera que cuenten con la información necesaria para complementar la intervención en las habilidades sociales de su hijo o hija.

4.10. CONFLUENCIA ENTRE LAS ALTAS CAPACIDADES Y LAS HABILIDADES SOCIALES

Tras la información aportada en los puntos anteriores relacionada, por una parte, con las altas capacidades, y, por otra, con las habilidades sociales, se puede establecer una confluencia de ambos temas en una breve exposición de lo ya comentado de manera individual anteriormente, pero de manera relacionada.

Queda de manifiesto que las habilidades sociales son un aspecto afectado entre los educandos que poseen altas capacidades, por lo tanto, la necesidad de intervención ya no solo se centra en lo que precise el alumno o alumna a nivel académico y cognitivo, sino también en una intervención a nivel social y personal. Dentro del ámbito académico, se ha de abordar ambas dificultades a través de diferentes propuestas de intervención que fomenten y propicien el desarrollo de ambos aspectos, intervenciones como las que se verán a continuación.

Las habilidades sociales y su correcto desarrollo suponen un punto de gran relevancia en el desarrollo psicológico, personal y social del niño o niña ya que es en las primeras edades cuando van a adoptar las normas sociales, en base a estas habilidades dependerá el correcto desarrollo emocional y los vínculos que formará el niño o niña en el presente y en futuro (Aparicio Gutiérrez, 2018). En caso de no intervenir a tiempo puede resultar en consecuencias y dificultades en el futuro para los niños y niñas, apareciendo los problemas de adaptación a la sociedad y a la convivencia dentro del aula, afectando de la misma manera a su rendimiento académico y a su desarrollo cognitivo.

Es bien sabido que la educación tradicional no contempla planes de actuación e intervención destinados a la integración de necesidades educativas, es por ello por lo que cobra gran importancia la formación de docentes competentes, fomentando el enriquecimiento de herramientas para poder dar respuesta a lo que la población educativa requiere (Fernández, 2022), así como elaborar estos planes de intervención en base a lo que requiere el educando. De esta manera, se integra en la educación ambos conceptos, estableciendo métodos y estrategias que propicien un desarrollo integral y eficaz de las necesidades, así como la atención individualizada.

Así mismo, cabe destacar que las metodologías empleadas en el día a día del aula también cuentan como intervención ante estas dificultades, a modo de ejemplo, la metodología basada en rincones y rotaciones ayuda a la cooperación y trabajo en equipo, así como la relación entre los niños y niñas, ya que forman parte de un equipo concreto, creando lazos relacionales.

Así mismo, pueden ser de ayuda los grupos interactivos en los que la cooperación impera en la consecución de la tarea. El aprendizaje cooperativo, el ABP (aprendizaje basado en proyectos), ABJ (aprendizaje basado en el juego) o el aprendizaje vicario, son otras metodologías a tener en cuenta en caso de contar con alumnos con estas necesidades, no solo con la afectación de las habilidades sociales sino también con las altas capacidades, ya que puede favorecer a su adaptación al ritmo de la clase, en la ayuda a sus compañeros o a conocer nuevos métodos de resolución de la tarea.

5. METODOLOGÍA

Este Trabajo de Fin de Grado se basa en una investigación cualitativa sobre dos temas, las altas capacidades y las habilidades sociales en Educación Infantil. Para la búsqueda de esta información se han tenido en cuenta diferentes aspectos tales como las bases de datos y su fiabilidad, las palabras clave a través de las cuales buscar de una manera más concisa y concreta y los criterios tanto de inclusión como de exclusión, a continuación, se expone esta información de manera más desarrollada.

En referencia a las bases de datos de mayor fiabilidad en las que se ha buscado la información aportada para el marco teórico y diferentes apartados del trabajo han sido: Dialnet, Google Académico y Scopus. Los textos que aparecían eran mucho más concretos debido a las palabras clave a través de las cuales realice la búsqueda, que fueron las siguientes:

- Altas capacidades en Educación Infantil.

- Habilidades sociales en infantil/ altas capacidades.
- Adaptación curricular para niños con altas capacidades.
- Educación inclusiva.
- Características altas capacidades.
- Modelos y teorías de altas capacidades.
- Rendimiento académico en niños con altas capacidades.
- Autoconcepto del niño con altas capacidades.
- Intervención educativa para altas capacidades.

Por otra parte, los criterios de inclusión y exclusión son de gran ayuda para contar con una visión clara de lo que se pretende encontrar, pudiendo descartar textos de manera más simple y rápida, realizando una recopilación de información más eficaz. Los criterios de inclusión, es decir, aquellos que aceptan un texto fueron:

- Textos de acceso libre
- Textos recientes (menos de 10 años)
- Revistas, artículos o tesis.
- Enfocados en Educación Infantil.
- Relacionados con la educación en España.
- Textos en español o inglés.
- Texto que tuvieran acceso completo disponible.

Mientras que, en contraposición, los criterios de exclusión que supone que se descarte un texto son los que se exponen a continuación:

- Textos de acceso privado.
- TFG o TFM, webs que no generan fiabilidad académica o científica.
- Hablen sobre la educación en otros países con diferentes condiciones sociales, educativas o económicas.
- Textos que traten el tema, pero en educación primaria o secundaria.
- Textos con escasas citas de autores, reducido aporte teórico.

Todo ello facilita y mejora la exploración e indagación de información relacionada con las altas capacidades y las habilidades sociales, dando lugar a una conceptualización profunda sobre ambos temas, así como el aprendizaje sobre los diferentes elementos presentes en esta

investigación, generando un amplio conocimiento para la propuesta de intervención que se presenta en el siguiente apartado, siempre con la intención de la mejora y desarrollo del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El trabajo con educandos ha de ser una intervención progresiva y duradera en el tiempo, de manera que ellos y ellas adquieran los conocimientos de una manera significativa y con resultados eficaces y duraderos, por ello, se propone a continuación una propuesta de intervención para alumnos y alumnas con altas capacidades, que, a su vez, precisan de ayuda en el ámbito social-emocional.

Por ello, a continuación, se presentan diferentes recursos, actividades y sesiones que ayuden al trabajo de lo ya mencionado en estos alumnos y alumnas, no solo a nivel individual sino también de manera colectiva, evitando generar una brecha social en el aula o distinciones. Concretamente, estas actividades están destinadas al alumnado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, contando con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años.

Para la elaboración de esta propuesta se ha tenido en cuenta lo establecido en la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, ley que rige la educación actualmente.

Se proponen cuatro sesiones en las que el trabajo del tema sea colectivo y de manera consciente para los educandos, estas sesiones serán expuestas según la normativa vigente de educación previamente nombrada, constanding por tanto de una situación de aprendizaje que se divide en tres partes: fase de motivación, fase de desarrollo y fase de cierre. Así mismo, esta situación de aprendizaje cuenta con la tabla de relación curricular, así como una tabla de recursos diferenciada por sesión y fase.

Ambas sesiones, así como los recursos deberán ser trabajados de manera continua, de tal forma que no se quede en sesiones aisladas, sino que estas actividades se repitan de igual o adaptado forma den diferentes momentos futuros. Así, se garantiza el desarrollo de los ámbitos social, emocional y cognitivo de los alumnos y alumnas del aula.

1ª Sesión

Fase de motivación

Tarea 1 Conociendo las emociones

Para dar inicio a esta propuesta, se realizará durante la fase de motivación, una asamblea en la que sea el cuento “El monstruo de colores”, este será usado como actividad que introduzca el tema de las emociones, fundamental para poder reconocer en ellos mismos y en los demás los sentimientos. A través de la lectura dialógica, se podrán conocer sus conocimientos previos sobre ello. Así, los niños y niñas se iniciarán en el aprendizaje de las palabras referidas a las emociones, así como a la asociación de los colores establecidos a estas, siendo más sencillo su trabajo en actividades posteriores. (Ver anexo 1 para tabla de recursos).

Fase de desarrollo

Tarea 2 ¿Cómo me siento hoy?

Para iniciarse en el reconocimiento de las emociones, se llevará a cabo un recurso dinámico basado en el cuento anterior, sirviendo como método para llamar su atención y desarrollar la capacidad de conectar aprendizajes. Esta tarea se realizará cada día durante la asamblea, añadiéndola a la rutina de esta parte del día.

Consta de un material de elaboración propia, denominado “emociómentro”, en el que aparecen los monstruos de diferentes colores, los cuales tienen pinzas con cada uno de los nombres y fotos de los educandos. Estos, tras realizar la asamblea, deberán explicar cómo se sienten ese día, de forma que deban situar la pinza en el monstruo de la emoción y color correspondiente. Esta tarea la cada día un niño o niña con ayuda de la docente, de manera que todos y todas puedan completarlo, pudiendo trabajar de manera más individual y profunda este aspecto y conociendo su nivel de adquisición del aprendizaje progresivo.

El hecho de realizarlo de manera conjunta, se fomenta la empatía y el reconocimiento de emociones en los demás, por lo que los niños y niñas con dificultades en el ámbito social, podrán establecer relaciones con los demás a través de sus sentimientos, observando como muchos se sienten igual o diferente que ellos o ellas. (Ver anexo 2 para tabla de recursos).

Fase de cierre

Tarea 3 ¿Un nuevo sentimiento?

Como se ha comentado anteriormente, es importante para los educandos saber reconocer las emociones en los demás y saber cómo actuar o ayudar a la otra persona. Se les enseñará a los niños y niñas un vídeo sobre la empatía donde aparecen diferentes situaciones, las emociones que de ella derivan y cómo ayudar a la persona afectada. Este vídeo es un recurso educativo que sirve de gran ayuda ya que explica el término de manera sencilla y con ejemplos muy claros, lo cual supondrá una introducción a tareas posteriores.

El recurso visual será usado para la ayuda de la explicación del término, por lo que, a lo largo del mismo, se harán paradas para concretar en ciertas emociones, experiencias o sentimientos. Será conveniente que sea un diálogo entre los educandos y la docente de manera que puedan expresar sus ideas y conocimientos con todos y el aprendizaje sea compartido, dando lugar a un mejor desarrollo de la habilidad social hablando en público, respetando las opiniones de los demás. (Ver anexo 3 para tabla de recursos).

Tarea 4 La ruleta de las emociones

Para esta tarea, se presentará el numero material, la ruleta de las emociones, que será de elaboración propia. Esta ruleta cuenta con 6 emociones: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa. Se les explicará a los alumnos y alumnas que deben hacer girar la ruleta y tras ello formar la cara con las expresiones faciales necesarias que aparezcan. De esta manera, el recurso contará con 6 plantillas de un rostro sin facciones y, por otro lado, estarán las diferentes partes de la cara que componen esa expresión (forma de las cejas, los ojos o la boca), los educandos serán los encargados de recomponer ese rostro con las partes para recrear la emoción que ha salido en la ruleta. (Ver anexo 4 para tabla de recursos).

2ª Sesión

Fase de motivación

Tarea 1 ¡Un nuevo integrante!

Para proseguir con el trabajo de las habilidades sociales, se propone a continuación una actividad en grupo que tiene como principal objetivo el trabajo en equipo para la consecución de un reto. Así mismo, esta actividad también atiende a las necesidades de educandos con altas capacidades, se trata de una búsqueda del tesoro y para encontrarlo deberán pasar por diferentes pruebas que han de resolver de manera creativa. En la primera tarea, que coincide con la fase

de motivación, deben completar un puzle con el recorrido del mapa, este cuenta con 8 piezas, cada pieza cuenta con una parte reconocible del patio, ya que es donde se va a desarrollar esta búsqueda, sin embargo, esta tarea se llevará a cabo en el aula.

Para motivar a los educandos, se les explicará una historia sobre la llegada de una nueva mascota al aula, el cual será un peluche de un animal. La historia se basará en que no ha sabido llegar hasta el aula por lo que ellos y ellas han de poner toda su intención para ayudarlo a llegar, poniendo en práctica conceptos como la empatía y la ayuda a los demás, trabajados anteriormente. (Ver anexo 5 para tabla de recursos).

Fase de desarrollo

Tarea 2 El camino no será fácil

En esta tarea se busca trabajar el razonamiento lógico y la psicomotricidad, a través del desarrollo cognitivo y poniendo en práctica sus conocimientos sobre su lateralidad y reconocimiento de partes del cuerpo. Se creará un circuito con diferentes retos a conseguir: un recorrido en el que aparecen huellas de manos y pies del lado izquierdo y derecho pegadas en el suelo, deberán apoyar la mano o el pie correspondiente sobre la huella correcta, tras esto, se les dará unas bolsitas que deberán ponerse sobre la cabeza y tendrán de caminar con ella, haciendo uso del equilibrio para llegar hasta el final el recorrido, marcado por un cono. Por último, tendrán que saltar con los pies juntos en los aros hasta llegar al siguiente punto de referencia del mapa. (Ver anexo 6 para tabla de recursos).

Tarea 3 Adivina adivinanza

Para fomentar el pensamiento y la actitud reflexiva, deberán acertar una serie de tres adivinanzas que podrán debatir en grupo para dar una respuesta final. En este tipo de tareas, se busca que el o los educandos con altas capacidades pongan en acción sus aptitudes, ayudando a los demás y pudiendo facilitar la resolución del reto. (Ver anexo 7 para tabla de recursos).

Fase de cierre

Tarea 4 El encuentro

Concluyendo esta sesión, se basa en el encuentro de la mascota, esta estará en una caja bajo el pretexto de que solo se abre con un código secreto, para el cual habrá una nota con pistas que la docente anunciará para poder adivinar el código. Estas pistas pueden ser:

- El código se compone por un número, un animal de la granja y un elemento propio de la primavera.

- El número es entre el 1-5, este número tiene forma de patito.
- El animal tiene plumas, un pico y una cresta y siempre despierta a todos por la mañana con su cántico.
- Este elemento crece en el suelo, árboles y arbustos, son de muchos colores y la mayoría huelen bien.

Una vez adivinado el código, la caja se podrá abrir y aparecerá la nueva mascota de la clase, puede ser cualquier animal que se haya trabajado en el aula y los niños y niñas hayan demostrado mayor interés por él.

Para dar importancia a lo conseguido por los educandos, los niños y niñas podrán llevar el muñeco a sus casas el fin de semana, cada semana un alumno, por orden de lista, pudiendo hacerse fotos con él, para, durante la semana, poder comentar estas fotos en la clase, promoviendo el respeto y escucha activa a los demás o desarrollar el habla en público. (Ver anexo 8 para tabla de recursos).

3ª Sesión

Fase de motivación

Tarea 1 Cuaderno de apoyo

Se propone elaborar diferentes materiales didácticos a los que los alumnos y alumnas con altas capacidades puedan acceder en los momentos en los que terminen las actividades o tareas más rápido que los demás. Estos materiales pueden constar de un cuaderno de actividades en el que haya diferentes recursos que potencien sus habilidades, siendo conveniente que sean cambiados con asiduidad, de manera que los educandos no se acostumbren a ello y puedan explorar nuevos aprendizajes. Para dar introducción a la siguiente tarea, estas actividades serán ambientadas en la temática sobre el espacio, generando esa motivación e interés por este aspecto.

Estos recursos pueden tener en cuenta diferentes habilidades y conceptos cognitivos, como, por ejemplo, motricidad fina, discriminación de colores, números, conceptos de cantidad u operaciones sencillas de añadir o quitar. Con ello se busca que refuercen sus conocimientos, además de desarrollarlos, evitando que deriven en aburrimiento o pérdida de interés por el aprendizaje. (Ver anexo 9 para tabla de recursos).

Tarea 2 Conociendo el espacio

Los niños y niñas con altas capacidades suelen presentar mayor enfoque e interés en temas determinados, haciéndose expertos en ellos, por lo que se propone motivar al grupo clase a indagar sobre un tema en concreto sobre un periodo de tiempo. En este caso, se puede comenzar

por el espacio, ya que suele ser un tema que causa mucho interés entre los educandos. Para ello, se podrá comenzar con una explicación sobre el tema, fomentando la exposición de los saberes previos de los niños y niñas. Posteriormente, y como tarea, se propone que sean ellos y ellas quienes decoren la clase con esta temática, por lo que podrán elaborar en un lapso de una semana una maqueta o dibujo sobre el espacio, dando libertad para la creación, de manera que podamos observar qué es lo que más interesa a los niños y niñas sobre el tema. (Ver anexo 10 para tabla de recursos).

Tarea 3 Aprendemos entre todos

Tras conocer lo que más llama la atención a los educandos sobre el espacio, se harán grupos de 5 o 6 niños y niñas, estos deberán recabar información sobre un aspecto concreto, puede ser: astronautas, planetas, cómo se anda en el espacio, etc. Esto se realizará en el aula, con ayuda de la docente, solicitando un apoyo de otra profesora, quienes se encargarán de aportar la información necesaria a los niños y niñas, estos serán quienes realicen las preguntas que más les interesen. También será conveniente llevar cuentos o libros infantiles de los que puedan extraer información bien sea observándolo o leyendo con ayuda de las docentes.

Esta información estará plasmada sobre una cartulina en forma de dibujo o esquema simple, y serán los propios educandos quienes deberán hacer una breve exposición de su temática y lo que han aprendido. De esta manera, el niño o niña con altas capacidades del aula, podrá hacer uso de su facilidad para aprender, buscar información y centrarse en un tema, además de promover el aprendizaje cooperativo. (Ver anexo 11 para tabla de recursos).

Sesión 4

Fase de motivación

Tarea 1 Bits de las emociones

Para esta tarea se presentará a los niños y niñas los nuevos Los Bits de inteligencia, los cuales generan en los educandos un aprendizaje significativo por asociación de la palabra a la imagen, dando grandes resultados en la memorización y reconocimiento. Por ello, esta actividad se basa en la presentación de unos Bits de elaboración propia sobre las diferentes emociones, estarán presentes: la alegría, la tristeza, el enfado, el amor, el asco, el miedo, la sorpresa y la vergüenza.

Las imágenes de los Bits contarán con un emoticono de esa emoción en las esquinas, ya que será parte de la actividad posterior. Será conveniente que estos Bits se pasen con frecuencia, ya que deben tener una continuidad para ser asimilados por los educandos. Durante la primera

exposición de los Bits se hará hincapié en compartir experiencias ligadas a esa emoción, aportando un ejemplo y dando palabra a los niños y niñas, sirviendo como evaluación de sus conocimientos previos. (Ver anexo 12 para tabla de recursos).

Fase de desarrollo

Tarea 2 Recordando las emociones

Esta tarea se basa en un juego de *memory* sobre los bits de las emociones trabajados en la tarea anterior. Será conveniente enseñar estos bits en diferentes momentos o días antes de realizar esta actividad, de manera que los educandos puedan memorizar la imagen y la palabra de la emoción ligada a ello. Se les presentará a los educandos los materiales que constan de unas *flashcards* con las imágenes de las emociones de los bits.

Se les explicará el funcionamiento del juego, primero, se enseñará la posición de las tarjetas, dispuestas en el suelo, durante uno o dos minutos, de manera que puedan memorizar el orden de estas. Posteriormente, las tarjetas estarán boca bajo sobre el suelo, individualmente, los niños y niñas irán saliendo al centro donde están dispuestas y la docente enunciará la emoción que han de encontrar, levantando una *flashcard* para descubrir si han acertado, en caso negativo, deberán situarla en el mismo lugar y el próximo alumno o alumna seguirá la misma dinámica hasta encontrar todas en el orden dictado. (Ver anexo 13 para tabla de recursos).

Fase de cierre

Tarea 3 Jugamos y reconocemos las emociones

Esta tarea cuenta con un recurso en el que se presentan los diferentes emoticonos previamente enseñados en los Bits de inteligencia, con las emociones sobre un papel que estará plastificado, estas estarán fotocopiadas en blanco y negro. Por otra parte, estarán los emoticonos divididos a la mitad, que son con los que tendrán que completar el papel plastificado con los emoticonos en gris, con las mitades correctas de cada emoticono con las emociones, de tal manera que den color y sentido al recurso, elaborando un puzle de las emociones. Estos recortes contarán con *blutack* por detrás para poder ser pegados en la lámina.

Durante la actividad, se hará un seguimiento, para poder apuntar en el método de evaluación, el cuaderno docente, tanto las facilidades como las dificultades que surjan, así como aspectos a tener en cuenta, para una evaluación final y conclusiones de la situación de aprendizaje. (Ver anexo 14 para tabla de recursos).

Por otra parte, respecto a los contenidos de carácter transversal, se exponen en la siguiente tabla, se encuentran individualizados por sesiones.

Tabla 2. Contenidos de carácter transversal

Contenido de carácter transversal
Sesión 1 Se tendrá en cuenta la atención y comportamiento durante la lectura del cuento en el momento de la asamblea, así como las respuestas ante la lectura dialógica, así mismo se evaluará el grado de conocimiento previos sobre las emociones y su aprendizaje paulatino con el emociómetro, además de la disposición de los niños con altas capacidades y afectación en las habilidades sociales, de exponer sus emociones y reconocerlas ante los demás compañeros. De la misma manera se valorará la implicación y destreza en la actividad de la ruleta para completar las facciones.
Sesión 2 En esta sesión se considerará la implicación en el trabajo en grupo, observando los recursos y habilidades sociales empleados para desempeñar las actividades, así como el desarrollo de su razonamiento lógico y psicomotricidad, pudiendo observar también su capacidad de pensamiento y actitud reflexiva.
Sesión 3 Se tendrá en cuenta el resultado y proceso de la realización de los diferentes materiales didácticos adaptados a las altas capacidades del alumnado, pudiendo observar su evolución y desarrollo cognitivo. Así mismo, la implicación en la realización del proyecto y el nivel de conocimientos adquiridos a través de él. También el trabajo en equipo y una correcta relación entre los compañeros, interactuando y aprendiendo colectivamente.
Sesión 4 Se valorará la actitud positiva y de escucha activa ante actividades como los bits, conociendo su aprendizaje progresivo sobre las emociones a través de este recurso. Además, se observará el nivel de memorización a través de tal actividad, así como su aprendizaje por asociación de las emociones. Por último, el pensamiento computacional se valorará a través de la resolución del puzzle que deberán completar situando ambas partes de la manera correcta.

A continuación, se presenta una tabla en la que se exponen los objetivos de etapa, las competencias clave y específicas, criterios de evaluación y contenidos de aprendizaje, relacionado todo ello con la situación de aprendizaje propuesta basada en las emociones con el fin de que los alumnos y alumnas adquieran determinados contenidos a través del juego y la experimentación, dando lugar a un aprendizaje lúdico y significativo (Ver anexo 18).

7. ANÁLISIS DEL TRABAJO

En el presente Trabajo de Fin de Grado sobre las altas capacidades y el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa de educación infantil, se abordan aspectos como; el análisis riguroso y fundamentado sobre el tema comentado, además de la necesidad de una mayor intervención educativa basada en la inclusión que aborde, no solo el aspecto cognitivo, sino también las habilidades sociales y emocionales del alumnado que presenta diagnóstico en altas capacidades.

Ante cualquier propuesta educativa, es fundamental contar con una búsqueda previa de información y enriquecerse con una fundamentación teórica para la puesta en práctica, de manera que se presente una perspectiva multidimensional y psicoeducativa, en este caso. Por ello, se expone un amplio marco teórico que abarca diferentes metodologías, teorías y estudios de diferentes autores que han ayudado a elaborar la propuesta de intervención educativa anteriormente expuesta.

Así mismo, no se pudo dejar de la lado la legislación que rige la educación actualmente, la LOMLOE, así como el Decreto 37/2022. Estos documentos han sido revisados de manera continua durante la elaboración del trabajo, más concretamente en la parte de la propuesta de intervención, ajustando los contenidos, competencias u objetivos necesarios y pertinentes para el alumnado de esta etapa y del tercer curso del segundo ciclo. De esta manera se han elaborado actividades que atienden a todos esos criterios, generando una propuesta que enriquezca el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con altas capacidades, pero también fomentando las habilidades cognitivas de estos.

Un aspecto que en este trabajo no se quería pasar por alto era la exclusión del resto del alumnado para centrarse solo en los educandos con altas capacidades y afectación en habilidades sociales, sino que se pretendía trabajar esto de manera grupal y colectiva, sin crear brechas sociales o desigualdades en el propio aula. Por ello, se proponen actividades en las que todos y todas pueden participar, que no hacen, sino que favorecer el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo dentro del propio grupo clase.

Algunas de las actividades propuestas han sido llevadas a cabo dentro de un aula de Educación Infantil por lo que se cuenta con resultados obtenidos a través de la observación y de métodos como el diario docente o listas de control en base a ítems concretos por actividad o sesión. Estos resultados serán comentados en el siguiente punto referido a las conclusiones.

8. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo ha supuesto un gran enriquecimiento a nivel académico, profesional y personal, sin embargo, ha sido gracias a la puesta en práctica de algunas de las actividades de la propuesta de intervención, a través de las cual más se ha aprendido, tanto aspectos positivos como aspectos a mejorar. Así mismo, con la finalización del trabajo en su totalidad, se ha comprobado la consecución de los objetivos propuestos en el apartado 2.

Uno de los principales objetivos se centraba en la dotación de elementos teóricos que respaldaran las hipótesis que se planteaban, de esta manera, se ha realizado una búsqueda exhaustiva sobre el tema presentado, pudiendo conocer nuevas teóricas, metodologías o recursos. Así se ha sentado una base teórica argumentada por diferentes autores que facilitara la posterior propuesta de intervención, así como el enriquecimiento teórico sobre el tema, fundamental para la formación como futura maestra.

A través de esta sustentación teórica, se ha puesto de manifiesto la importancia de la educación inclusiva dentro de las aulas, otro de los objetivos que se buscaba conseguir. En todos los textos leídos y citados se destacada la necesidad de una educación integral e inclusiva que atienda a las necesidades de todos los educandos, concretamente, a las necesidades educativas especiales como los son las altas capacidades y la dificultad en las habilidades sociales.

Por esta creciente necesidad, se ha elaborado la propuesta de intervención teniendo en cuenta el acceso de todas y todos a ellos, pudiendo participar colectivamente y cooperando, ayudando a la creación de relaciones sociales y motivando al desarrollo de las habilidades sociales. También estableciendo tareas o actividades en las que los educandos con altas capacidades pudieran hacer uso de su gran habilidad cognitiva, de manera que puedan desarrollarse de manera adecuada.

Sin embargo, no se pudo encontrar un aula donde hubiera niños o niñas con altas capacidades o con afectación en el desarrollo de habilidades sociales, por lo que se realizó en un aula de segundo de educación infantil, ya que estos presentan un leve conocimiento de las emociones y podía ser tratado de manera completa con resultados eficientes.

En el aula con el alumnado se llevó a cabo la primera sesión completa, también la fase de motivación de la segunda sesión (la ruleta de las emociones) y la fase de desarrollo (recorrido de huellas de manos y pies), también de la última sesión se puso en práctica los bits de las emociones y el puzle de las emociones.

Entre las conclusiones que se pudieron extraer tras la realización de estas actividades en diferentes días, recalcar la gran predisposición del alumnado ante las tareas que se proponían, lo que favoreció el aprendizaje de ellos mismos. Por otra parte, la primera sesión supuso un gran elemento motivador, concretamente el emociómetro, ya que les resultó de gran interés y cada día se comentaron durante la asamblea las emociones de cada uno y una, pudiendo ser conscientes de sus propias emociones y las de los demás. Se fomentaba el dialogo para proponer soluciones ante emociones negativas, como la tristeza o el enfado, dotando de herramientas a los educandos para solucionar esos conflictos o mejorar en la gestión de estos sentimientos.

La ruleta de las emociones (evaluación en anexo 17), por su parte, fue una actividad que resultó compleja de comprender y elaborar por parte de los educandos ya que era algo demasiado abstracto el completar una cara en base a unas emociones y sus rasgos faciales, por lo que puede ser de mayor conveniencia en cursos superiores y haciendo mayor trabajo previo para su correcta consecución. Sin embargo, la actividad sobre los segmentos corporales, siguiendo el recorrido de huellas de manos y pies resultó un éxito entre los educandos, tanto en su consecución como en su predisposición.

Este recurso fue algo fuera de lo común para ellos y ellas y se divirtieron a la vez que aprendieron y demostraron sus habilidades cognitivas sobre los segmentos corporales y su lateralidad. Sin duda es una actividad para llevar al aula, ya que pueden observarse diferentes aspectos de gran importancia de los educandos, referidos a su nivel de desarrollo cognitivo y corporal.

Por último, tanto los bits como el puzzle de las emociones fueron actividades y materiales que dieron resultados muy positivos (evaluación en anexo 17). Por su parte, los bits crearon que los educandos crearan asociaciones por reconocimiento entre la emoción y la imagen, con rasgos faciales característicos de la misma, corazones por el amor, el color verde por el asco, etc. Este es el recurso que más les ayudo a comprender y aprender sobre las emociones, tanto de ellos como de los demás, junto con el emociómetro. El puzzle de las emociones dio resultados observables sobre la lateralidad de los rasgos faciales, ya que tuvieron que escoger la mitad correcta para completar la cara de manera efectiva, sin poner dos lados derechos o dos lados izquierdos o ponerlo boca bajo.

Al final de la propuesta, se pudo observar como la gran mayoría conocía emociones nuevas que se les presentaron como la calma, la vergüenza, la sorpresa, el asco o el amor, reconociéndolos a través de las imágenes de los bits, pero también reconociendo esas emociones ante situaciones

que se planteaban. Todas las propuestas que han podido ser elaboradas en la práctica han supuesto un aprendizaje y enriquecimiento para los educandos, lo cual es el principal objetivo de este trabajo.

Finalmente, destacar que todos los objetivos previamente propuestos han sido cumplidos en la elaboración y puesta en práctica de este trabajo, promoviendo una educación inclusiva que atienda a las necesidades educativas especiales, concretamente en este caso, a las altas capacidades y las habilidades sociales, muchas veces olvidadas o dejadas de lado en el día a día del aula, pero tan importantes como cualquier otra. Es necesario potenciar el aprendizaje de todos los educandos de la clase, poniendo en práctica todos los recursos prácticos y teóricos con los que la maestra o maestro cuenta, recursos derivados del estudio o elaboración de trabajos como el presente, adquiriendo a través de la práctica la experiencia para lograr ser el maestro o maestra que se pretende ser.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Artiles Hernández, C. (2022). *El niño y la niña con altas capacidades intelectuales*. *Pediatría Integral*. 26(2), 91–103. <http://hdl.handle.net/10553/115435>
- Aparicio Gutiérrez, L. (2018). *Programa de mejora de habilidades sociales a través del cuento en la etapa de Educación Infantil* [TFG, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
- Campo Ruano, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Universidad Complutense de Madrid. (Master's thesis).
- Cordero, C. I. E. (2017). Las habilidades sociales en el aprendizaje infantil de 2 a 4 años. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 1(1), 20-25. <https://doi.org/10.31876/re.v1i1.7>
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little Brown & Co.
- Dabrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-249. <https://doi.org/2009.23.25>
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Centro de Investigación Educativa.
- del Jesus-Arrocha, L. (2018). *Programa para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en alumnos de educación infantil con altas capacidades intelectuales* (Master's thesis).

DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Fernández, M. L. (2022). *La importancia de la capacitación y formación docente continua*. Universidad abierta interamericana.

Elices, J.A., Palazuelo, M y del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *FAÍSCA, Revista de Altas Capacidades*, 11(13), 23-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2441630>

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.

Jackson, P. S., Moyle, V. F. y Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. En L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 437-465). Springer.

López, Z. R. A., & López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.299

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I., & Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 085-090 <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>

Manzano, A., & Freijo, E. B. A. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 289-309. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8414>

Martín Rodríguez, R. M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *PADRES Y MAESTROS*, 358, 39-43.

Pañeda, P. C., Mon, M. Á. C., Hernández, M. Á., Escribano, C. L., & Martino, E. Á. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de investigación en educación*, 9(1), 73-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730508>

- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Quilez Robres, A. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades. *Enseñanza & Teaching.*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. En J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp.11-19).
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>.
- Rivas, L. L., & García, M. D. C. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 91-112. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/332>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- de Alencar, E. S. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de psicología*, 26(1), 43-62. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n1/v26n1a04.pdf>

10. ANEXOS

Anexo 1

Tabla 3. Recursos tarea 1

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia, zona destinada a la asamblea.
Temporales	15 minutos
Materiales	Material inventariable: Cuento “El monstruo de colores” 
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 2

Tabla 4. Recursos tarea 2

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia, zona destinada a la asamblea.
Temporales	10 minutos

Materiales	Material inventariable: Recurso del emociómetro.	
Humanos	Docentes y educandos.	

Elaboración propia

Anexo 3

Tabla 5. Recursos tarea 3

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia, zona destinada a la asamblea.
Temporales	5 minutos
Materiales	Vídeo de la empatía: https://youtu.be/q9wd09wkkCs?si=wnbTvfT4TmA0J_oO Ordenador, pantalla y proyector del aula.
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 4

Tabla 6. Recursos tarea 4

RECURSOS	
Espaciales	Rincón del juego simbólico y puzles.
Temporales	10 minutos.
Materiales	Material inventariable: Ruleta de las emociones y partes de la cara.
Humanos	La docente, alumna en prácticas y los educandos.

Elaboración propia

Anexo 5

Tabla 7. Recursos tarea 1

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia.
Temporales	15 minutos
Materiales	Material inventariable: puzle del recorrido de la búsqueda.

Humanos	Docentes y educandos.
----------------	-----------------------

Elaboración propia

Anexo 6

Tabla 8. Recursos tarea 2

RECURSOS	
Espaciales	Patio del colegio
Temporales	20-25 minutos.
Materiales	Material inventariable: aros, huellas de manos y pies, saquitos.
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 7

Tabla 9. Recursos tarea 3

RECURSOS	
Espaciales	Patio del colegio.
Temporales	10 minutos.

Materiales	-
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 8

Tabla 10. Recursos tarea 4

RECURSOS	
Espaciales	Patio del colegio.
Temporales	10 minutos.
Materiales	Caja con el muñeco.
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 9

Tabla 11. Recursos tarea 1

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia.
Temporales	-
Materiales	Cuaderno de actividades.
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 10

Tabla 12. Recursos tarea 2

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia.
Temporales	Una semana.
Materiales	Diferentes materiales para elaborar el dibujo o maqueta.

Humanos	Docentes, educandos y familias.
----------------	---------------------------------

Elaboración propia

Anexo 11

Tabla 13. Recursos tarea 3

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia.
Temporales	Recabar información y crear la exposición: 3 días aproximadamente. Exposición: 20-30 minutos entre todas.
Materiales	Cartulinas, recortes, tijeras, pegamento, pinturas, rotuladores...
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 12

Tabla 14. Recursos tarea 1

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia, zona destinada a la asamblea.
Temporales	10 minutos.
Materiales	Material inventariable: Bits de inteligencia de las emociones. 
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 13

Tabla 15. Recursos tarea 2

RECURSOS	
Espaciales	Aula de referencia, zona destinada a la asamblea, en el suelo.
Temporales	15 minutos.
Materiales	Material inventariable: Flashcards de las emociones.

Humanos	Docentes y educandos.
----------------	-----------------------

Elaboración propia

Anexo 14

Tabla 16. Recursos tarea 3

RECURSOS	
Espaciales	Rincón de puzzles o juego simbólico.
Temporales	10-15 minutos
Materiales	Material inventariable: Recurso plastificado de las emociones, mitades de las emociones.
Humanos	Docentes y educandos.

Elaboración propia

Anexo 3

Tabla 17. Evaluación diario docente

TAREA	TEMPORALIZACIÓN	IDONEIDAD RECURSOS	DIFICULTADES	ASPECTOS POSITIVOS	CAMBIOS O MODIFICACIONES
Bits emociones	Idónea, no fue muy extensa, comentando las emociones y situaciones que las generaban.	Han resultado llamativos y convenientes para las actividades derivadas de ellos, además de facilitar su aprendizaje por emociones nuevas.	En el reconocimiento de emociones nuevas, por no conocer las facciones o ser más complejas, por ejemplo, en la vergüenza o la sorpresa.	Han sido de gran ayuda para conocer las emociones, además de ser un recurso habitual en el aula, por lo que ha resultado beneficiosa para el proceso de aprendizaje.	No realizaría modificaciones.
Puzle emociones	Fue idónea ya que duró lo estipulado de las rotaciones, a excepción de algunos niños o niñas que acabaron antes.	Creo que ha sido un recurso novedoso para los niños y niñas ya que así me lo hicieron saber debido a su implicación y motivación por su uso. Además, los materiales eran llamativos.	Presentaban dificultad para localizar el lado de la carita correcto, debido a que aún no cuenta con el concepto de izquierda y derecha consolidado.	Hicieron uso de sus conocimientos sobre composición de las partes del cuerpo para discernir entre un lado y el otro de la carita.	En la explicación, creo que debí explicar la importancia de situar correctamente ambos lados. Usar velcro pegado a las caritas y al soporte, ya que el blutack se caía con facilidad.
Emociómetro	Quizá se extiende un poco en el momento de asamblea, pero es un	Es un recurso que sin duda ha gustado a los	Algunos alumnos y alumnas muestran mayor dificultad	Ha ayudado en gran medida a que ellos y	No realizaría modificaciones.

	recurso que es importante dedicarle tiempo para conocer las emociones de nuestros educandos.	niños y niñas ya que todos y todas conocían el cuento del monstruo de colores y les resultó muy llamativo tener a los monstruitos en su aula. Los colores facilitaron su reconocimiento.	por el reconocimiento de emociones, pero creo que este recurso supone un avance para su aprendizaje.	ellas verbalicen y reconozcan sus sentimientos, pudiendo conocerlos de manera grupal y determinando las situaciones que los han llevado a sentirse así.	
Ruleta emociones	La temporalización empleada fue efectiva según la dinámica de la clase.	Los recursos empleados llamaron su atención por la cantidad, tanto la ruleta, como las siluetas y recortes.	Tras realizar la actividad, pude dictaminar que no fue bien entendida por los niños y niñas ya que era un poco complicada para su nivel, tuvieron que solicitar a mi ayuda en numerosas ocasiones.	Sí que reconocían la emoción en la ruleta para poder completarla sobre el soporte, distinguiendo los rasgos faciales en la imagen completa.	La actividad era demasiado compleja para el nivel del alumnado, creo que está bien planteada, pero hubiera sido más eficiente cambiando algún aspecto o método de la actividad.
Huellas pies y manos	La temporalización fue adecuada, los educandos quisieron continuar incluso más rato con la actividad.	Los recursos de las impresiones de las manos y pies izquierdo y derecho fueron idóneos, ya que les resultó interesante	Reconocer el lado correcto, aunque no supuso mayor dificultad.	Ayudó a los niños y niñas a aprender sobre el reconocimiento de los segmentos corporales y de	No destacaría ningún cambio o modificación.

		situar su mano o su pie sobre la huella para adivinar cual era el correcto.		sus lados. Fue muy divertido y enriquecedor para ellos y ellas.	
--	--	---	--	---	--

Elaboración propia

Anexo 15

Tabla 18. Tabla de relación curricular

	Secuencia de tareas de la S.A.	Objetivos de etapa a los que se pretende contribuir	Competencias clave	Competencias específicas		Evaluación		Contenidos	
				Seleccionadas del Decreto 37/2022	Propias de la tarea.	Criterios de evaluación		Seleccionados del Decreto 37/2022	Propios de la tarea
						Seleccionadas del Decreto 37/2022	Propias de la tarea		
A. Fase de motivación	Tarea 1. Tarea 1. Tarea 1. Tarea 1.	N.º 4 y 7. N.º 2 Y 4. N.º 3 y 4. N.º 4 y 6.	Sesión 1 CPSAA, CE, CCEC, CCL, CP, STEM. Sesión 2 CCL, STEM, CP, CPSAA. Sesión 3 CP, STEM, CE, CCEC Sesión 4 CPSA, CCL, CE.	Sesión 1 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 4 Sesión 2 Área 1: 2 Área 2: 1 Área 3: 3 Sesión 3 Área 1: 3 Área 2: 2 Área 3: 4 Sesión 4 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 3	Sesión 1 Área 1: adentrarse en el manejo de las emociones a través de la lectura del cuento. Área 2: iniciarse en la comprensión de las emociones a través de procesos sencillos-complejo y abstracto. Área 3: participar con iniciativa en la lectura del cuento, mostrando interés y curiosidad. Sesión 2 Área 1: reconoce las emociones e ideas de los demás, presentando respeto por ello. Área 2: reconoce las partes del puzzle y participa en la organización del mismo. Área 3: se inicia en el trabajo en grupo de manera positiva y eficaz. Sesión 3 Área 1: muestra interés por los recursos elaborados.	Sesión 1 Área 1: 2.1 Área 2: 2.6 Área 3: 4.1 Sesión 2 Área 1: 2.1 Área 2: 1.1 Área 3: 3.1 Sesión 3 Área 1: 3.6 Área 2: 2.6 Área 3: 4.1 Sesión 4 Área 1: 2.1 Área 2: 2.6 Área 3: 3.1	Sesión 1 Área 1: reconocer y nombrar las emociones iniciándose en el control de los sentimientos. Área 2: participar en la lectura y escucha activa del cuento compartiendo y valorando las ideas propias y ajenas. Área 3: mostrar interés por el código escrito del cuento y valorar su función comunicativa. Sesión 2 Área 1: reconoce las emociones del grupo al que pertenece. Área 2: manipula y organiza el puzzle mostrando estrategias de resolución de retos avanzadas. Área 3: participa activamente en el trabajo cooperativo con sus compañeros y	Sesión 1 Área 1: B Área 2: A Área 3: D Sesión 2 Área 1: B Área 2: A Área 3: D Sesión 3 Área 1: G Área 2: B Área 3: E Sesión 4 Área 1: B Área 2: B Área 3: A	Sesión 1 Área 1: presentar habilidades para desarrollar actitudes de escucha y respeto a la lectura. Área 2: mostrar curiosidad e interés por la lectura del cuento. Área 3: mostrar interés por la lectura dotándolo de funcional y significativo. Sesión 2 Área 1: demuestra curiosidad por la tarea y se implica en la exploración. Área 2: demuestra habilidades motrices adecuadas. Área 3: coopera en el grupo clase para la resolución de la tarea. Sesión 3 Área 1: se valora la creación libre y resolución de las tareas. Área 2: demuestra iniciativa hacia la tarea. Área 3: demuestra avance en la producción de las tareas.

					Área 2: aplica sus conocimientos y nivel cognitivo avanzado para la resolución de las tareas. Área 3: se implica en la realización de las tareas haciendo uso de diferentes materiales y recursos. Sesión 4 Área 1: reconoce emociones básicas a través de los bits y las imágenes por asociación. Área 2: participa en la asociación emoción a imagen. Área 3: participa en la dinámica con respeto y presenta escucha activa.		compañeras para completar el puzle. Sesión 3 Área 1: completa las tareas de manera eficaz en base a su nivel cognitivo. Área 2: aplica conocimientos previos a las actividades que se le presentan. Área 3: hace uso de diversos materiales y recursos para completar las tareas. Sesión 4 Área 1: se inicia en la dinámica de los bits presentando iniciativa por aprender las nuevas emociones presentadas. Área 2: participa en la tarea comentando sobre sus emociones en relación con los bits. Área 3: presenta respeto por el turno de habla y sigue correctamente los tiempos de la tarea.		Sesión 4 Área 1: desarrolla estrategias para la regulación emocional a partir de la tarea. Área 2: presenta estrategias para la desarrollar actitudes de escucha e identifica emociones básicas. Área 3: hace uso de recursos lingüísticos para la comunicación de sus sentimientos.
B. Fase de desarrollo	Tarea 2. Tarea 2. Tarea 3 Tarea 2. Tarea 2.	N.º 4 y 5. N.º 5 y 7. N.º 6 y 4. N.º 5 y 6. N.º 2 Y 6.	Sesión 1 CCL, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC. Sesión 2 STEM, CPSAA, CP Sesión 2	Sesión 1 Área 1: 2 Área 2: 1 Área 3: 3 Sesión 2 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 3 Sesión 2 Área 1: 2	Sesión 1 Área 1: reconocer y manifestar sus emociones a través de la interacción con los demás. Área 2: identificar la función del emociómetro y demostrar iniciativa en su descubrimiento y uso.	Sesión 1 Área 1: 2.1 Área 2: 1.1 Área 3: 3.1 Sesión 2 Área 1: 2.4	Sesión 1 Área 1: reconocer sus propias emociones plasmándolas sobre la dinámica del emociómetro. Área 2: reconocer el funcionamiento del emociómetro	Sesión 1 Área 1: B Área 2: B Área 3: A Sesión 2 Área 1: B Área 2: B Área 3: H Sesión 2 Área 1: D	Sesión 1 Área 1: desarrollar herramientas para la identificación de emociones y sentimientos gracias al recurso. Área 2: construir nuevos aprendizajes sobre las emociones a partir del recurso elaborado.

			CPSAA, CCL, CCEC <u>Sesión 3</u> CCL, STEM, CP <u>Sesión 4</u> STEM, CPSAA, CE	Área 2: 2 Área 3: 2 <u>Sesión 3</u> Área 1: 2 Área 2: 1 Área 3: 3 <u>Sesión 4</u> Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 3	Área 3: producir mensajes sobre sus sentimientos de manera eficaz en el momento del emociómetro. <u>Sesión 2</u> Área 1: demuestra interés por la tarea y el recorrido elaborado. Área 2: desarrolla sus habilidades motoras para realizar los retos que se proponen. Área 3: se inicia y desarrolla las habilidades de orientación espacial. <u>Sesión 2</u> Área 1: presenta estrategias para la deducción de resolución del reto. Área 2: hace uso de su repertorio lingüístico para comunicarse y establecer ideas claras. Área 3: demuestra habilidad para la cooperación en el grupo clase. <u>Sesión 3</u> Área 1: se inicia en el tema del espacio con interés y actitud activa. Área 2: demuestra habilidades para exponer conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos. Área 3: se inicia en la elaboración de la tarea de manera activa con sus compañeros y compañeras.	Área 2: 2.2 Área 3: 3.1 <u>Sesión 2</u> Área 1: 2.1 Área 2: 2.6 Área 3: 2.2 <u>Sesión 3</u> Área 1: 2.5 Área 2: 1.2 Área 3: 3.4 <u>Sesión 4</u> Área 1: 2.4 Área 2: 2.2 Área 3: 3.6	mostrando curiosidad e interés. Área 3: hacer uso funcional del lenguaje oral para transmitir sus sentimientos y emociones. <u>Sesión 2</u> Área 1: realiza el recorrido siguiendo las instrucciones necesarias dadas. Área 2: hace uso de la coordinación motora para desarrollar el recorrido. Área 3: demuestra habilidades para el reconocimiento de la orientación espacial. <u>Sesión 2</u> Área 1: hace uso de la deducción y el pensamiento activo para resolver los retos. Área 2: expresa las ideas con claridad y estrategias. Área 3: colabora activamente en la resolución grupal del reto. <u>Sesión 3</u> Área 1: reconoce y aporta aspectos e información sobre el tema del espacio. Área 2: relaciona la información con sus experiencias y conocimientos previos. Área 3: participa activamente en la	Área 2: B Área 3: C <u>Sesión 3</u> Área 1: C Área 2: B Área 3: E <u>Sesión 4</u> Área 1: B Área 2: B Área 3: G	Área 3: manifestar sentimientos y emociones, así como comunicar sus experiencias y transmitir información atendiendo a su individualidad a través del emociómetro. <u>Sesión 2</u> Área 1: hace uso de sus conocimientos sobre el esquema corporal para la actividad psicomotriz. Área 2: pone en práctica sus habilidades sobre la coordinación óculo manual. Área 3: desarrolla su movimiento y sentido de la lateralidad y el equilibrio. <u>Sesión 2</u> Área 1: pone en práctica su repertorio lingüístico en los juegos orales que surgen. Área 2: muestra interés y escucha activa hacia las adivinanzas. Área 3: establece comunicación con sus compañeros compartiendo ideas para llegar a la solución. <u>Sesión 3</u> Área 1: hace uso de la observación y la indagación en la tarea. Área 2: muestra interés por el entorno y la temática de la que se habla. Área 3: participa creativamente en la elaboración del trabajo o tarea. <u>Sesión 4</u>
--	--	--	---	---	---	--	--	---	--

					Sesión 4 Área 1: se inicia en el juego con actitud activa ante la memorización y relación e imagen emoción. Área 2: muestra respeto hacia el juego y sus compañeros y compañeras. Área 3: presenta estrategias para la resolución de la tarea.		creación de la tarea según la temática. Sesión 4 Área 1: hace uso de la memorización en base a su nivel cognitivo y relaciona las imágenes y las emociones. Área 2: respeta las normas del juego previamente dictadas. Área 3: resuelve el reto de la tarea lúdica con recursos y estrategias para dar un resultado eficaz.		Área 1: demuestra estrategias de atención y memoria en el juego. Área 2: sigue las instrucciones del juego de manera eficaz y correcta. Área 3: se expresa a partir del recurso visual del memory para identificar la emoción.
C. Fase de cierre y síntesis	Tarea 3. Tarea 4. Tarea 3. Tarea 3.	N.º 2 y 4. N.º 4 y 6. N.º 6 y 7. N.º 4 y 6.	Sesión 1 CPSAA, CE, CCEC, STEM, CD, CC. Sesión 2 CCL, CPSAA, CD, CE Sesión 3 CCL, CCEC, CPSAA Sesión 4 CP, CCEC, CPSAA	Sesión 1 Área 1: 4 Área 2: 2 Área 3: 2 Sesión 2 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 3 Sesión 3 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 4 Sesión 4 Área 1: 2 Área 2: 2 Área 3: 3	Sesión 1 Área 1: iniciarse en el concepto de la empatía para construir una identidad basada en el respeto. Área 2: observar y comprender el recurso de vídeo relacionando conocimientos sobre las emociones. Área 3: comprender el mensaje sobre el concepto de empatía y dar respuestas adecuadas basadas en su aprendizaje. Sesión 2 Área 1: se inicia en la comprensión y deducción de instrucciones. Área 2: hace uso de sus conocimientos y habilidades previas para interpretar las pistas dadas.	Sesión 1 Área 1: 4.2 Área 2: 2.6 Área 3: 2.2 Sesión 2 Área 1: 2.6 Área 2: 2.4 Área 3: 3.1 Sesión 3 Área 1: 2.6 Área 2: 2.4 Área 3: 4.1 Sesión 4 Área 1: 2.1 Área 2: 2.4	Sesión 1 Área 1: identificar sentimientos observando las experiencias que aparecen en el vídeo. Área 2: participar en el visionado del vídeo de forma grupal de manera respetuosa. Área 3: comprender el mensaje del recurso visual sobre la empatía mostrando interés y curiosidad. Sesión 2 Área 1: demuestra comprensión por las instrucciones dadas por la docente. Área 2: demuestra facilidad para interpretar las pistas. Área 3: se expresa en la resolución de la tarea	Sesión 1 Área 1: D Área 2: B Área 3: I Sesión 2 Área 1: D Área 2: B Área 3: G Sesión 3 Área 1: D Área 2: B Área 3: E Sesión 4 Área 1: B Área 2: B Área 3: H	Sesión 1 Área 1: conocer el término de la empatía favoreciendo a las habilidades socioafectivas y de convivencia. Área 2: demostrar la atención y escucha activa hacia el recurso visual. Área 3: utilizar los recursos digitales como medio a través del cual motivar y descubrir un nuevo término. Sesión 2 Área 1: presenta interés y escucha activa hacia la actividad con código y pistas. Área 2: demuestra habilidades para la resolución de problemas que se presentan. Área 3: participa activamente relacionándose con sus compañeros de manera efectiva reforzando

					Área 3: hace uso de su repertorio lingüístico para expresar sus ideas. Sesión 3 Área 1: demuestra interés por aprender sobre el tema realizando preguntas y recabando información. Área 2: demuestra interés y facilidad por el trabajo en grupo con los demás componentes de la clase. Área 3: pone de manifiesto su aprendizaje y sus habilidades lingüísticas y sociales frente a los compañeros y compañeras. Sesión 4 Área 1: se inicia en la identificación de los rasgos faciales dependiendo de la emoción representa. Área 2: realiza una correcta distinción y discriminación de las partes idóneas de los rasgos faciales. Área 3: presenta una actitud activa frente a la tarea.	Área 3: 3.6	con emoción, interés y curiosidad. Sesión 3 Área 1: realiza preguntas que sirven como indagación para compartir esa información con los demás. Área 2: pone en práctica sus recursos sociales para cooperar de manera adecuada con sus compañeros y compañeras. Área 3: realiza una exposición clara y argumentada de los aprendizajes durante la tarea. Sesión 4 Área 1: identifica las expresiones faciales a través de los recursos visuales de la tarea. Área 2: realiza una selección correcta de las partes faciales según la emoción. Área 3: participa activamente y con actitud positiva ante la reconstrucción.		los vínculos y emociones compartidas. Sesión 3 Área 1: muestra iniciativa en la indagación y elaboración de la tarea. Área 2: demuestra cooperación y trabajo en equipo den la elaboración de los murales y presentaciones. Área 3: demuestra recursos efectivos para la comunicación oral. Sesión 4 Área 1: se inicia y presenta estrategias para el reconocimiento de las emociones. Área 2: establece una correcta coordinación visomotriz para situar correctamente la parte de la cara en su lugar correcto. Área 3: crea un mensaje visual a través de la recreación de la expresión facial de la emoción.
--	--	--	--	--	--	---------------------------	--	--	---