



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024/2025

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Gestión emocional en alumnado con Altas
Capacidades en Educación Infantil

Alumna: Andrea Hernández López

Tutora: Marta María Peláez Benito

Enero de 2025

Resumen

En el presente trabajo de fin de grado se pretende abordar la gestión de emociones en alumnos con altas capacidades en el ámbito de educación infantil. Estos niños y niñas suelen presentar un desarrollo cognitivo avanzado para su edad, por tanto, pueden experimentar desafíos emocionales y sociales que requieren de una atención educativa específica.

Para ello en este trabajo de fin de grado se va a llevar a cabo una propuesta educativa en la que se trabajará la gestión emocional a través de actividades que ayuden a los alumnos a aprender a identificar y gestionar dichas emociones.

Aunque esta propuesta educativa estará orientada a los alumnos con Altas Capacidades, también supondrá una oportunidad de aprendizaje para el resto de los niños del aula.

En conclusión, la gestión de emociones en alumnos con altas capacidades es fundamental para que su desarrollo emocional pueda alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo positivo.

Palabras clave: Altas capacidades, Gestión de emociones, Propuesta educativa, Educación Infantil.

Abstract

In this final degree project, the aim is to address the management of emotions in students with high abilities within the context of early childhood education. These children often demonstrate advanced cognitive development for their age, and as a result, they may face emotional and social challenges that require specific educational attention.

To achieve this, the final degree project will include an educational proposal focused on emotional management through activities designed to help children learn to identify and manage their emotions.

Although this educational proposal will be geared towards students with high abilities, it will also serve as a valuable learning opportunity for the other students in the classroom.

In conclusion, managing emotions in students with high abilities is essential to ensure their emotional development reaches its full potential within a positive educational environment.

Key words: High abilities, emotional management, educational proposal, early childhood education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1. Conceptualización de Altas Capacidades	9
4.1.1. Características del alumnado con Altas Capacidades	14
4.1.2. Detección e identificación de altas capacidades	15
4.1.3. Mitos y realidades	17
4.2. Altas capacidades y emociones.....	19
5. DISEÑO DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
5.1. Justificación	24
5.2. Destinatarios	25
5.3. Metodología.....	25
5.4. Objetivos de la propuesta de intervención	26
5.5. Temporalización	26
5.6. Actividades.....	27
5.7. Evaluación.....	36
6. CONCLUSIONES.....	38
7. REFECENCIAS.....	40
8. ANEXOS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) tiene como principal objetivo dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades que presentan los alumnos con Altas Capacidades (AACC) en Educación Infantil. Realizar una intervención ajustada a sus características de manera precoz resultará fundamental para el desarrollo de estos niños tanto dentro como fuera del centro educativo, de esta manera se podrán evitar situaciones como el fracaso escolar o la desmotivación del alumno, además de poder trabajar una estimulación adecuada para sus necesidades.

Una vez realizado el marco teórico, la segunda sección del trabajo presentará una propuesta de intervención educativa dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, más concretamente en un aula de niños y niñas de 3 a 4 años. Esta intervención tiene como objetivo ofrecer una respuesta adecuada a la gestión emocional de los estudiantes con altas capacidades dentro de esta aula, así como atender a cualquier necesidad educativa.

Antes de implementar la propuesta, se llevará a cabo una evaluación inicial (pretest), con el alumno. Posteriormente, durante el desarrollo de la intervención, se realizará una evaluación intermedia (test) y, al finalizar, una evaluación final (postest). Este proceso permitirá un seguimiento riguroso de la evolución de los alumnos.

Para finalizar este trabajo, se presentarán las principales conclusiones derivadas de su desarrollo, así como las limitaciones encontradas a lo largo del proceso de investigación y elaboración.

2. OBJETIVOS

En este apartado se expondrán los objetivos generales y específicos que se pretenden cumplir a lo largo de todo el trabajo.

Objetivos generales:

- Averiguar cómo se encuentra la situación actual del alumnado con altas

capacidades en Educación Infantil.

- Detectar posibles casos de altas capacidades en aula de Educación Infantil a través de una formación adecuada.

Objetivos específicos:

- Aprender a detectar las altas capacidades.
- Observar cómo es la gestión de emociones por parte de los alumnos con altas capacidades.
- Ayudar a dar respuesta a las emociones de los niños y niñas con altas capacidades.
- Plantear una propuesta de intervención sobre como gestionan las emociones los alumnos con altas capacidades en Educación Infantil.

3. JUSTIFICACIÓN

Algunas de las razones que me han llevado a realizar este trabajo sobre la gestión emocional en alumnos con altas capacidades son mis inquietudes sobre este tema y la importancia de abordarlo desde una edad temprana. Además, durante mi prácticum II, he podido observar el caso de un niño de tres años que podría presentar altas capacidades. Esta experiencia me ha llevado a analizar detenidamente su comportamiento en el entorno escolar, prestando especial atención a los aspectos emocionales y sociales que influyen en su desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo propone un proyecto de intervención enfocado en la gestión emocional de los niños con altas capacidades en Educación Infantil, en esta etapa, el alumnado es especialmente vulnerable, por lo que resulta imprescindible trabajar tanto la gestión emocional como el desarrollo de habilidades sociales. Estas competencias son fundamentales, ya que constituyen la base para la adquisición de habilidades cognitivas complejas, como la autorregulación emocional o la interacción social adecuada.

En definitiva, lo que se pretende alcanzar con este trabajo es presentar una propuesta de intervención que favorezca la gestión emocional en el alumnado con altas capacidades intelectuales desde edades tempranas. Para ello, se considerarán aspectos clave para su desarrollo tanto académico como personal, con el fin de promover su bienestar emocional y social dentro del entorno educativo.

Uno de los aspectos más relevantes de una educación de calidad es la atención a la diversidad, este concepto en muchas ocasiones va ligado a alumnos que requieren de un apoyo o adaptación para lograr los objetivos establecidos por ley, sin embargo, esta concepción no se enfoca tanto en el alumnado con altas capacidades. Existe una idea errónea de que los alumnos con AACC no requieren apoyos o adaptaciones curriculares, lo que conlleva a una falta de estimulación adecuada en su proceso de aprendizaje, esta carencia de apoyo puede limitar su desarrollo, impidiendo que alcancen su máximo potencial tanto académico como personal.

La mejor manera en la que podemos abordar este tema es concienciando a los maestros de la importancia que tiene una observación directa en el aula y el desarrollo máximo de los potenciales de cada alumno, en ocasiones se cree que por tener altas capacidades no mostrará un problema académico, sin embargo, en muchos casos no es así.

En base al artículo 13.2 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, con el objetivo de garantizar la plena inclusión de todos los niños y niñas, la práctica educativa se adaptará a sus características personales y sociales, necesidades, intereses y estilo de aprendizaje. Igualmente, la intervención educativa procurará la identificación de las características que puedan incidir en su evolución escolar, para adecuar la respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todo su alumnado, los centros diseñarán un plan de atención a la diversidad, que formará parte del proyecto educativo, y cuya estructura será determinada por parte de la consjería competente en materia de educación.

De acuerdo con la LomLoe , el artículo 13 está centrado en la Atención a las diferencias

individuales.

- “La atención individualizada constituirá la pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado y demás profesionales de la educación, la intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión del alumnado”.

La cuestión central radica en que, si un alumno es capaz intelectual y académicamente de aprender a un ritmo más rápido y con mayor profundidad que sus compañeros, y está adecuadamente motivado para hacerlo, debe tener la posibilidad de avanzar un curso. Insistir en que los alumnos con AACC permanezcan siempre con sus compañeros de la misma edad puede acarrear consecuencias negativas, como el desarrollo de hábitos de estudio inadecuados, problemas de conducta o incluso el rechazo hacia el entorno escolar.

Robinson (2004) señala que para que la aceleración de curso sea eficaz, es esencial asegurarse de que el alumno cumpla con las condiciones necesarias para afrontar este cambio. Entre los aspectos clave se incluyen el desarrollo de habilidades motoras, la capacidad para tolerar la posibilidad de obtener calificaciones inferiores, un sólido apoyo familiar y una atención docente adecuada. Además, es fundamental realizar una planificación cuidadosa tanto en el ámbito curricular como en el aspecto personal.

Las etapas más adecuadas para flexibilizar el currículo y adaptar el proceso educativo son, sin lugar a duda, la Educación Infantil y la Educación Primaria. Sin embargo, es importante destacar que la decisión de flexibilizar debe depender no solo de la edad, sino también del desarrollo madurativo del niño.

En Castilla y León, el decreto 37/2022, publicado el 29 de septiembre de 2022, establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil conforme con la LOMLOE. En lo referente

a la atención a alumnos con altas capacidades intelectuales, se contempla la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolarización de manera excepcional. Esta medida permite la aceleración de curso siempre que se cumplan los criterios establecidos, es propuesta por el equipo de orientación educativa tras una evaluación psicopedagógica integral.

El proceso de flexibilización para altas capacidades sigue los alineamientos marcados por normativas previas, como la Orden EDU/1865/2004, que regula la flexibilización en diversos niveles educativos para alumnos con altas capacidades, este procedimiento requiere del acuerdo del equipo docente, el orientador y la autorización de las familias. Se busca garantizar un desarrollo armónico del alumno a través de programas específicos adaptados a sus necesidades, incluyendo actividades de ampliación y agrupamientos con cursos superiores adecuados.

En Castilla y León, la aceleración de curso para alumnos con altas capacidades en Educación Infantil está regulada dentro del marco normativo de la atención a la diversidad, concretamente a través del Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se regula la ordenación de la atención a la diversidad. Este decreto establece las condiciones para adoptar medidas de aceleración en las diferentes etapas, incluyendo la Educación Infantil. La aceleración en Educación Infantil suele realizarse al final del segundo ciclo (4-5 años), es más común a partir del segundo año ya que permite evaluar las capacidades y madurez del niño antes de iniciar la Educación Primaria, tanto la flexibilización como la aceleración en Educación Infantil requiere de la autorización por parte de la Dirección Provincial de la Consejería de Educación de Castilla y León.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Conceptualización de Altas Capacidades

La *National Association for Gifted Children*(2010). define a las personas con altas capacidades como:

aquellas que poseen un nivel de aptitud excepcional caracterizada por su notable capacidad para razonar, aprender o desarrollarse de manera destacada en comparación con la mayoría de la población. Estas capacidades pueden manifestarse en uno o varias áreas, bien sea en áreas simbólicas como las matemáticas, la música o el lenguaje, o en disciplinas que implican habilidades sensorio- motrices como la pintura o la danza.

Definir las Altas Capacidades es una tarea complicada, cabe mencionar que en su inicio este término estuvo estrechamente vinculado con la Inteligencia, especialmente a partir de la elaboración de la Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905), en esta prueba se mide la capacidad cognitiva y el coeficiente intelectual, permitiendo así identificar el nivel de desarrollo intelectual.

Existen diversos términos a la hora de referirse al alumnado con altas capacidades intelectuales.

- **Superdotado:** se refiere a una persona cuyas habilidades y capacidades superan lo común, específicamente refiriéndose a las condiciones intelectuales.

- **Talento:** Competencia especial o facilidad de una persona para aprender o realizar una tarea determinada, los talentos se caracterizan por rendimientos elevados en algunas áreas específicas.

- **Precocidad:** característica común en niños y niñas con altas capacidades. Se considera a un alumno precoz cuando presenta un desarrollo evolutivo más avanzado en comparación con sus compañeros de la misma edad.

Según Castelló y Battle (1998), la clasificación de talentos resulta imprescindible para diferenciar y comprender al alumnado con altas capacidades. Esta clasificación permite identificar y analizar las diversas manifestaciones del talento, permitiendo así una mejor adaptación de las estrategias educativas.

Los términos que van a ser manejados en el modelo de Castelló y Battle son los siguientes:

- Superdotación: por encima del percentil 75 en todas las áreas.
- Talento complejo: por encima del percentil 85 en dos o más áreas.
- Talento simple: por encima del percentil 95 en un área.

Este modelo propone que dentro del concepto de alta capacidad existan diferentes perfiles, los cuales se diferencian cualitativamente según el área en el que destaca el alumno.

- **Talentos simples:** entre los talentos simples se pueden encontrar los siguientes: verbal, matemático, espacial, creativo y lógico.
- **Talentos complejos:** en este caso la combinación de varias áreas.
 1. **Talento académico:** debe existir percentil de 80 en razonamiento verbal, lógico y de memoria.
 2. **Talento figurativo:** debe existir percentil 80 en razonamiento no verbal y espacial.

En el entorno educativo el talento académico merece una especial atención, se entiende por talento académico la forma de talento complejo en el que interactúan recursos muy buenos de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria, en este último es el que el profesorado detecta con mayor frecuencia.

El modelo de Inteligencias Múltiples (IM), expuesto por Gardner(1983)ha supuesto una colaboración innovadora en la concepción tradicional de la inteligencia, frente a la visión clásica que lo contempla como una capacidad única, vinculada estrechamente a habilidades lingüísticas, lógico-matemáticas y espaciales. Gardner apuesta por un modelo cognitivo donde intervendrán inteligencias como la musical y la corporal, además de componentes asociados con el desarrollo emocional, tales como la inteligencia intra e interpersonal. Su teoría sostiene que la inteligencia no es una sociedad monolítica, sino un conjunto de competencias dispares que permiten resolver problemas y crear productos culturalmente valorados.

La teoría de las inteligencias múltiples tiene importantes implicaciones curriculares, ya

que identifica la diversidad cognitiva del alumno y enfatiza en las necesidades de cada uno de ellos, por tanto, este enfoque fomenta una enseñanza más inclusiva y personalizada impulsando el desarrollo integral del alumno. Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Joseph Renzulli (1978) es un autor al que se debe de mencionar cuando hablamos de Altas Capacidades ya que es muy conocido por su modelo de intervención de enriquecimiento triádico o de los tres anillos. Joseph Renzulli diferencia categóricamente entre potencialidad y rendimiento, por esta razón el autor emplea el término de “alumnos de alto potencial”, terminología que se puede asimilar en cierto modo (con ciertos matices) al de “alumnado con alta capacidad”. Renzulli no hablará de “superdotados” sino de la presencia o ausencia de comportamientos o conductas superdotadas.

Para el autor, lo verdaderamente importante es ayudar a los alumnos a desarrollar estos comportamientos. Joseph Renzulli define este rendimiento superior o comportamiento superdotado como un “conjunto de conductas dentro del ámbito de la solución de problemas” en las que confluyen estos tres rasgos: la habilidad intelectual, la creatividad y el compromiso con la tarea y la creatividad y su implicación en las distintas áreas de desempeño humano. El aspecto más representativo es el hecho de que la importancia recae en la interacción de estos tres factores aplicados en una disposición concreta lo que crea las condiciones para que pueda darse un auténtico proceso de creación. Estos tres rasgos emergen de forma coexistente exclusivamente en ciertas personas, en determinados momentos y bajo circunstancias concretas.

- **Capacidad por encima de la media:** en este rasgo se incluyen tanto aptitudes generales (razonamiento verbal, espacial o gestión de la memoria) como áreas específicas de desempeño humano (composición musical). Este rasgo es el más estable de los tres, por lo que el rendimiento del alumno es prácticamente invariable.

- **Compromiso, perseverancia o implicación en la tarea:** es un conjunto de rasgos no intelectuales, se dan frecuentemente en alumnos creativamente productivos. Una de las principales razones que condujeron al éxito ha sido su capacidad para adentrarse en un problema durante un largo tiempo.
- **Creatividad:** conjunto de características que incluyen la curiosidad, la originalidad y la voluntad de cuestionar las tradiciones sociales.

El modelo de los tres anillos pone intensidad en la interacción y solapamiento de tres conjuntos de rasgos que favorecen la aparición de un comportamiento superdotado. Esta perspectiva no percibe la superdotación como una característica absoluta y estable, más bien como un conjunto de conductas desarrollables dentro del marco de la solución de problemas.

Los enfoques socioculturales consideran que la cultura y la sociedad de una época determinan lo que se percibe como talento especial en dicha situación, incorporando además el entorno social y familiar como factores que, en algunos casos, pueden favorecer o, por el contrario, dificultar el desarrollo de altas capacidades.

Es importante aclarar que el presente estudio se basa en un modelo de intervención y que el criterio de identificación utilizado es el modelo de la puerta giratoria.

En ningún caso se requiere que un alumno cumpla con los tres anillos del modelo de intervención de Renzulli para ser considerado un alumno con altas capacidades. De hecho, uno de los principales problemas en el ámbito educativo en España es la aplicación errónea del modelo de los tres anillos como criterio de identificación, cuando en realidad este fue concebido como un marco para la intervención y el desarrollo del talento.

El modelo de Tannenbaum (1986) plantea una visión integral sobre el desarrollo del talento y el rendimiento superior. Este modelo plantea que la inteligencia, no es el único factor que determina el éxito en diferentes ámbitos, sino que, intervienen múltiples elementos de carácter personal, social y cultural. Según este autor, el rendimiento superior es el resultado

de la conexión de cinco factores clave: capacidad general (Factor g), aptitudes específicas excepcionales, factores no intelectuales (motivación y autoconcepto), contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y por último, el factor suerte.

El modelo de la interdependencia triádica Mönks (1992) revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, desarrollando así el “Modelo triádico de la superdotación”, en el que introduce tres nuevos factores: la familia, el colegio y los compañeros que interactúan con los tres anteriores; inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea, destacando la importancia del entorno en la manifestación de las altas capacidades.

4.1.1. Características del alumnado con Altas Capacidades

El alumnado con altas capacidades intelectuales no forma un grupo homogéneo, lo cual nos impide hablar de unas características comunes, además, a esto le debemos sumar que la mayoría de los niños no muestran rasgos determinantes y no lo hacen de forma continuada.

Según Leta Hollingworth (1926), los niños con AACC poseen un elevado grado de curiosidad, gran interés por el destino y los orígenes, además de ser personas muy sensibles y perfeccionistas. Terrassier (1998), incorpora que los alumnos con AACC se identifican por un desarrollo asincrónico, aprender con gran velocidad, poseer una elevada comprensión de ideas complejas y abstractas, además, tienen un lenguaje muy poco común en niños de su edad.

Neihart(1999), señala que los niños con AACC son más sensibles a los conflictos interpersonales como consecuencia de sus habilidades cognitivas avanzadas, en la misma línea de este autor se encuentran Janos y Robinson (s.f), consideran que dichas capacidades pueden representar un obstáculo para sus interacción social. Por su parte, Gross (2004) identifica una baja autoestima y síntomas de depresión moderada en este colectivo, finalmente, se subraya la soledad, el aislamiento social y la amargura de estos alumnos.

Freeman (2006) señala diversas causas que pueden explicar dicho desajuste, entre ellas,

destaca la tendencia de maestros y padres a etiquetar a los niños como extraños, difíciles o infelices. En ocasiones, la presencia de circunstancias adversas puede generar un entorno inestable que afecte al ajuste del niño.

4.1.2. Detección e identificación de altas capacidades

La detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesaria para conocer el perfil de los alumnos, es decir, saber los recursos intelectuales que dispone, sus aptitudes, su rendimiento y su estilo de aprendizaje.

Probablemente los padres sean los primeros en observar aspectos del niño que son difíciles de detectar en el ámbito escolar, pero en muchas ocasiones, se infravaloran o no se dan la importancia necesaria por falta de conocimiento e información.

Los propios padres, pueden encontrar cuestionarios que muestran con más exactitud los aspectos que deben observar. Luz Pérez y Carmen López (2007).

Los profesionales del centro deben de tener una información correcta sobre las altas capacidades para tener un buen criterio a la hora de detectar esta situación a un alumno del aula.

La identificación y la valoración de los alumnos de altas capacidades necesita de la intervención de profesionales especializados. Según el marco normativo actual se estaría hablando de los Equipos de Orientación educativa.

Dentro de este marco, los equipos de orientación desempeñan un papel imprescindible en la detección y valoración del alumnado con AACC. Para ello, el docente que Educación Infantil que atiende al alumno es necesario que presente una propuesta de evaluación. Una vez detectado el posible caso, se debe corroborar la evaluación, dependiendo de los resultados se llevará a cabo una respuesta educativa adecuada. Según Barrera (2008), el procedimiento y protocolo a seguir consta de las siguientes fases:

1. **Solicitud de asesoramiento:** el docente, a través de la dirección del centro, solicita

la intervención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el ámbito de Educación Infantil y Primaria. Estos servicios proporcionarán herramientas e instrumentos específicos para contrastar las observaciones y determinar la presencia de indicadores de AACC.

2. **Análisis inicial del orientador:** el orientador revisa los datos a través de cuestionarios de valoración aplicados a las familias y al profesorado. A partir de esta información, se verifica la existencia de indicios y, se inicia el proceso de evaluación psicopedagógica.
3. **Evaluación psicopedagógica:** el orientador lleva a cabo una evaluación basada en la información facilitada por el profesorado y la familia, así como, en la observación directa del alumno a través de pruebas específicas, entrevistas u observaciones en el aula. Si los resultados confirman la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de las AACC, se imite un informe de evaluación psicopedagógica con orientaciones dirigidas a la familia y al profesorado.
4. **Comunicación de resultados a la familia:** el orientador en colaboración con el tutor informa a la familia sobre las conclusiones y las medidas educativas recomendadas dentro y fuera del aula.
5. **Información al equipo directivo:** el orientador comunica al equipo directivo del centro las conclusiones de la evaluación y las medidas que se adoptarán.
6. **Implementación de medidas educativas:** la dirección del centro debe garantizar la puesta en marcha de las medidas propuestas en el informe psicopedagógico.
7. **Seguimiento del proceso:** El tutor y el orientador realizarán un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ajustando las intervenciones en función de su evolución.

Este protocolo busca proporcionar una atención ajustada e integral a las características

del alumnado con AACC, promoviendo su desarrollo óptimo en el ámbito escolar y familiar.

4.1.3. Mitos y realidades

Los mitos sobre altas capacidades son habituales y suelen influir en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa sobre este alumnado.

Tourón (2000) es un reconocido autor en el ámbito de las AACC en España. En muchos de sus libros y artículos, identifica y explica los mitos más comunes relacionados con este tema, ofreciendo una perspectiva más realista.

Estos son algunos mitos y realidades sobre las altas capacidades:

- **Mito 1:** la alta capacidad es innata o, el mito contrario, es un problema de trabajo duro principalmente, la realidad es que la biología influye de manera significativa en el desarrollo del talento, pero no sustituye la necesidad de un esfuerzo disciplinario constante. Los niños con AACC siguen siéndolo incluso cuando trabajan duro y practican de manera continuada.
- **Mito 2:** los niños con alta capacidad escolar lo son en todas las áreas escolares, sin embargo, la realidad es que generalmente, los niños con AACC no sobresalen en todas las áreas, sino que suelen destacar en un campo específico.
- **Mito 3:** las personas de alta capacidad tienen unos recursos intelectuales, sociales y de personalidad tales que son capaces de alcanzar su completo desarrollo por ellos mismos, por el contrario, la realidad es que diversos estudios han evidenciado la manera consistente que los niños con AACC requieren apoyo especializado y desafíos intelectuales que superen los contenidos y metodologías tradicionales.
- **Mito 4:** los niños con alta capacidad están más ajustados, son más populares y felices que los alumnos medios, sin embargo, la evidencia demuestra que estos alumnos son conscientes de su diferencia con respecto a sus compañeros, pueden encontrar a otros

con intereses parecidos y una pasión compartida por el aprendizaje, también pueden sentirse aislados y desmotivados.

- **Mito 5:** los niños de alta capacidad son creados por unos padres “superpasionados”, que conducen a sus niños a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les impulsan demasiado, esos niños terminan fallando, la realidad no es otra que el papel de los padres es fundamental para acompañar, motivar y fomentar el desarrollo de sus hijos, no son ellos quienes generan la alta capacidad, es fundamental que reconozcan tanto las necesidades educativas como emocionales de sus hijos.
- **Mito 6:** los niños de alta capacidad serán adultos excelentes y creativos. O, las personas que no muestran eminencia en la infancia nunca llegarán a sobresalir en algún talento, la evidencia es totalmente diferente, la educación de los alumnos con AACC debe estar dirigida a su desarrollo integral, permitiendo la máxima expresión de su potencial, este proceso de crecimiento y aprendizaje es continuo.
- **Mito 7:** los estudiantes de alta capacidad suelen pertenecer a la clase social alta, la realidad es que relacionar la alta capacidad con la clase social es un enfoque erróneo, carente de rigor y sustentado en argumentos retóricos.
- **Mito 8:** todos los alumnos tienen alta capacidad.... No existe un grupo de alta capacidad que necesite un trato especial, la evidencia demuestra que algunos niños sobresalen en una o más áreas específicas, manifestando capacidades que lo diferencian del resto.
- **Mito 9:** crear programas únicos para alumnos de alta capacidad, o trabajar de manera distinta con ellos es un error, puesto que estamos impidiendo que se desenvuelvan a un ritmo propio de su edad, la realidad muestra que, trabajar con ellos de manera diferente y empleando programas específicos no obstaculiza su desarrollo, sino que favorece que crezcan de acuerdo con sus necesidades particulares.
- **Mito 10:** lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos de alta

capacidad, es crear elitismo, incrementando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas, la verdad es que brindar a los alumnos la posibilidad de llegar a su máximo potencial no constituye un acto de elitismo.

- **Mito 11:** la atención individualizada a los alumnos de alta capacidad atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, produciendo diferencias entre los estudiantes en función de su capacidad, la evidencia es que existen diferencias entre los estudiantes según su capacidad, ya que no todos somos iguales, nuestras competencias y posibilidades varían considerablemente.
- **Mito 12:** la atención a los alumnos de alta capacidad es sensata, pero debe posponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas, la verdad es que atender la educación de los estudiantes de alta capacidad implica una mejora para toda la escuela, por tanto, la atención a estos alumnos debe ser prioritaria.
- **Mito 13:** todos tenemos talento, pero..., la realidad es que los alumnos con más talento poseen habilidad destacada, siempre que hayan tenido la oportunidad de desarrollar su capacidad.

4.2. Altas capacidades y emociones

Cuando se examinan estudios respecto a la adaptación socioemocional del alumno con altas habilidades se observan discrepancias y controversia respecto al grado en que los niños intelectualmente más capaces tendrían una mayor predisposición para presentar problemas sociales y emocionales.

Webb (1993), realizó un análisis en el que señaló que, por un lado, algunos autores sostienen que los estudiantes con AACC tienen una mayor propensión a enfrentar dificultades socioemocionales, por otro lado, existen investigadores que argumentan lo contrario, destacando la falta de evidencias de mayor grado de dificultades socioemocionales.

Teniendo en cuenta lo contrastado por Webb (1993), Reis y Renzulli (2004) recalcan, basándose en una reciente literatura que, de modo general, los niños con altas habilidades son tan bien adaptados como los demás niños de su misma edad. Aunque, en ocasiones muchos de ellos pueden enfrentar situaciones de riesgo para su desarrollo socioemocional, especialmente cuando no encuentran entornos educativos que tengan en cuenta su ritmo de aprendizaje y su desarrollo intelectual.

Ha sido ampliamente contrastado con relación al alumnado que se destaca por un potencial superior es que el ambiente educacional típico no está preparado para atender de forma adecuada a sus necesidades. A grandes rasgos, la enseñanza regular está dirigida hacia el alumno medio y por debajo de la media, pero no al alumno con altas capacidades.

Renzulli, uno de los principales especialistas del área de las altas capacidades, considera que, debido a que el profesor tiene alumnos en el aula que representan un amplio espectro de habilidades, le resulta muy difícil ir más allá del currículo previsto y adaptar el ritmo de instrucción a alumnos con aprendizaje más rápido, esto puede generar en el niño insatisfacción y desinterés hacia lo que ocurre en el aula.

Hollingworth (1942) también observó que se producían transformaciones radicales en el comportamiento de alumnos excepcionalmente inteligentes cuando tenían la oportunidad de interactuar con compañeros de capacidad intelectual similar. Estos alumnos que solían ser introvertidos, socialmente distantes y poco participativos en las actividades escolares, experimentaban un cambio significativo al formar parte de grupos con individuos de una edad mental semejante, en estos nuevos grupos comenzaban a comportarse de manera adecuada.

Hoy en día no es difícil encontrar declaraciones que resaltan que los niños con alta capacidad son, de cierto modo diferentes en sus estados emocionales, se demuestra, que los estudiantes identificados con alta capacidad presentan una gran diversidad, tan distintos entre ellos como del resto de niños.

Un desarrollo cognitivo avanzado o una alta capacidad académica son aspectos que llevan a la identificación de alumnos dotados, pueden generar retos únicos en sus relaciones con el resto de los compañeros. Para algunos niños con alta capacidad, la escuela es un ejercicio de paciencia ya que en multitud de ocasiones deben enfrentarse a material ya trabajado. Sin embargo, para otros la escuela representa un entorno que les obliga a hacer un esfuerzo continuado por encajar. La asincronía es un aspecto que define la alta capacidad y en algunos estudiantes provoca una experiencia social cualitativamente diferente.

Muchas teorías de la psicología del desarrollo se han utilizado a lo largo de los años en el estudio del desarrollo social y emocional de los niños con alta capacidad, esto nos ayuda a explicar algunos de sus comportamientos e implicaciones.

Erikson e Identidad

Erikson (1968) manifestó que la identidad se desarrolla en función de cómo nos enfrentamos y resolvemos ocho crisis consecutivas relacionadas con las distintas etapas del desarrollo:

- Confianza y Desconfianza
- Autonomía o Duda
- Iniciativa o Culpabilidad
- Competencia o Inferioridad
- Identidad o Dispersión
- Intimidad o Aislamiento
- Generatividad o Estancamiento
- Integridad o Desesperación

El nivel en que una persona logra superar estos desafíos de manera afectiva determina su bienestar psicológico. Esta teoría es ampliamente reconocida y aplicada, tiene implicaciones significativas en relación con la asincronía que caracteriza a los alumnos con altas capacidades.

Cross (2001) abordó las posibles distinciones que los niños con alta capacidad podrían mostrar en las 5 primeras etapas del modelo de Erikson. Su investigación se focalizó en la posible experiencia de los alumnos con alta capacidad que, se enfrentan a la necesidad de contribuir un sentimiento de competencia positivo en un entorno que apenas les presenta un reto escolar, sin la sensación de esfuerzo el sentimiento de competencia puede no desarrollarse.

Dabrowski y la sobre-excitabilidad

En 1964 Kazimierz Dabrowski publicó su “teoría de la desintegración Positiva” (TPD) que describe su trayectoria de la personalidad en la cual el individuo madura a través de periodos de “*desintegración*” psicológica. Los soportes de este modelo implican un estado inicial de “*integración unitaria*” mediante el cual se realizan continuas elecciones para responder a las necesidades individuales e “impulsos primitivos”. Como consecuencia de conflictos internos o externos, una o más estructuras psicológicas se desmoronan inevitablemente, produciendo ansiedad y un comportamiento neurotípico en respuesta al malestar.

Dabrowski (1964) recomendó que aquellos que son más propensos a la desintegración a menudo muestran una o más de las cinco “sobre excitabilidades”

- Intelectual
- Emocional
- Sensual
- Imaginativa
- Psicomotora

Los niños que manifiestan sobre- excitabilidad son muy reactivos o están muy focalizados en el dominio de su sobre- excitabilidad. Esta teoría ha sido objeto de una reciente investigación en niños con alta capacidad al encontrar consistencia con la elevada sensibilidad a menudo observada en este colectivo. El mismo Dabrowski sugirió que los alumnos con mayor

talento tienden más a la desintegración psicológica que otros grupos, y la investigación ha apoyado esta afirmación en lo que concierne a la sobre- excitabilidades.

La herramienta más popular para medir estas sobre- excitabilidades es el Cuestionario de Sobre- excitabilidad II (OEQ2).

Las sobre- excitabilidades muestran una relación substancial con la identificación de las altas capacidades, no suponen una teoría del desarrollo por sí mismas. Piechowsky (2014) abordó la complejidad y confusión que rodea la teoría de la desintegración positiva (TDP), y otros académicos en la materia piden cautela a la hora de interpretar las puntuaciones OE aisladas del contexto general.

Esta teoría de la desintegración de Dabrowski es un modelo interesante y con gran potencial, pero hasta que se pueda establecer una visión más completa sobre su funcionamiento y conocer qué aspectos puede predecir con éxito en los estudiantes, no se debería aplicar de forma parcial con los individuos de alta capacidad.

Entre los factores que están asociados al bajo rendimiento se pueden señalar tanto características individuales como elementos de la familia, escuela y sociedad. Estos factores, se relacionan entre sí de manera interdependiente y compleja. Entre las características individuales resaltan una depresión, autoestima baja, ansiedad, perfeccionismo, impulsividad y déficit de atención (Alencar, 2001; Butler-Por, 1993; Colangelo & Assouline, 2000; Peterson, 2003; Reis & McCouch, 2002). En ocasiones las familias de niños y niñas de altas capacidades tienen bajas expectativas respecto a sus hijos, actitudes inconsistentes de los padres en cuanto a las realizaciones del hijo, excesiva presión por parte de los padres en relación al desempeño académico, conflictos familiares y un clima psicológico sobresaliente en el hogar refleja un bajo grado de apoyo, inseguridad e incomprensión de las necesidades del niño, son características de la familia que pueden también contribuir al bajo rendimiento del alumno.

El ambiente académico poco estimulante, métodos de enseñanza centrados en el

profesor, exceso de ejercicios repetitivos, bajas expectativas por parte del profesorado en relación con el desempeño del alumno, tendencia hacia el conformismo, relaciones a la presuposición de que todos los alumnos deben aprender al mismo ritmo y de la misma forma, además de una cultura anti-intelectual superior, presentando un ingreso académico muy alejado a sus posibilidades.

Cuando hablamos de alumnos con altas capacidades, solemos centrarnos en su inteligencia y en cómo estimular sus capacidades y habilidades cognitivas, en muchas ocasiones, nos olvidamos de un aspecto crucial como es el desarrollo emocional de estos niños.

Los niños con altas capacidades no destacan solamente por su intelecto, sino también por su intensa sensibilidad emocional, por las fortalezas de su corazón (Pfeiffer), estas fortalezas del corazón incluyen: humildad, compasión, gratitud, entusiasmo, preocupación por los demás, deber cívico, amabilidad e incluso sentido del juego.

estas características lo hacen más vulnerables a experimentar frustración, ansiedad y sentimientos de aislamiento si no reciben el apoyo adecuado.

5. DISEÑO DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación

Este trabajo de fin de grado aborda temas relacionados con los alumnos de AACC en Educación Infantil. En la última parte, se presenta un proyecto de intervención con actividades enfocadas en mejorar sus relaciones sociales y la expresión de sentimientos y emociones, áreas en las que algunos de estos alumnos presentan gran dificultad.

Los alumnos con AACC presentan necesidades educativas específicas que suelen ser desatendidas, ya que su potencial no está adecuadamente contemplado en el currículo. Esto genera que las actividades en el aula sean repetitivas y poco estimulantes.

En el contexto educativo, es fundamental reconocer que los alumnos con AACC presentan características cognitivas y emocionales que los diferencian del resto de sus

compañeros. Estos alumnos a menudo muestran una mayor rapidez para aprender, una mayor capacidad para resolver problemas y una curiosidad intelectual constante, lo que exige una adaptación del currículo.

Esta propuesta educativa tiene como objetivo recopilar actividades motivadoras y dinámicas para facilitar el trabajo en el aula con niños de Educación Infantil con AACC, promoviendo una educación inclusiva. Las actividades están diseñadas para mantener el interés de los alumnos y fomentar su integración.

5.2.Destinatarios

Esta propuesta de intervención está dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Infantil, específicamente a niños de entre tres y cuatro años con el propósito de trabajar la gestión emocional y la socialización de estos estudiantes, con el fin de facilitar su integración en el entorno escolar.

Una de las estrategias clave para fomentar su potencial es proporcionarles actividades más complejas y desafiantes que las que se ofrecen en el aula. Estas actividades no solo deben tener un alto nivel de dificultad, sino también un componente de creatividad y resolución de problemas que permitan al alumno pensar de manera crítica y autónoma.

5.3.Metodología

En esta propuesta educativa se empleará una metodología lúdica, participativa y multisensorial, basada en el aprendizaje a través de juego, la exploración y la expresión creativa.

En estas actividades el juego tendrá un papel fundamental, ya que se busca favorecer el crecimiento y el desarrollo integral del niño, impactando de manera significativa en todos los aspectos de su personalidad. Además, el juego tiene un gran aporte para el desarrollo afectivo-emocional, imaginativo, creativo, social e intelectual.

La exploración es un rasgo fundamental en esta etapa de Educación Infantil por lo que

con esta propuesta se intentará que el niño explore siempre con la observación del adulto intentando que su dotación de alta capacidad sea exprimida al máximo nivel.

En esta propuesta se dejará volar la imaginación de los niños a través de la expresión creativa ya que para todos los niños en general es algo muy importante, en los niños de altas capacidades esta expresión nos puede facilitar muchos datos sobre cómo se siente el niño en el momento en que está realizando la actividad o incluso en otros momentos importantes de su vida.

Los tres ámbitos estarán estrechamente interconectados, de modo que el juego influirá en la exploración y la exploración en la expresión creativa, y viceversa. Aunque estos serán los ejes centrales, se agregarán otros según las actividades propuestas.

5.4.Objetivos de la propuesta de intervención

Objetivo general:

- Fomentar el desarrollo de la gestión emocional en niños con alta capacidad en Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Ayudar a los niños a expresar sus emociones de manera adecuada.
- Desarrollar estrategias básicas de autorregulación emocional.
- Fomentar la empatía entre iguales.
- Potenciar el bienestar emocional y la autoestima.
- Favorecer la interacción social positiva.

5.5.Temporalización

Esta propuesta educativa tiene como objetivo mejorar la gestión emocional de los estudiantes durante el segundo trimestre del curso, con una duración de dos meses. Se llevará a

cabo una sesión semanal de 30-40 minutos, adaptándose al tiempo de cada actividad según sea necesario.

En el primer mes las actividades estarán centradas en el reconocimiento y exploración de las emociones, mientras que, el segundo mes se enfocará en el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional y empatía.

5.6.Actividades

MES 1: CONOCIENDO Y EXPLORANDO LAS EMOCIONES

SESIÓN 1: Conozco las emociones

Actividad 1: “Alitas de pollo”	Objetivos: - Conocer las emociones - Fomentar la escucha activa. Recursos Materiales: Cuento en papel “ <i>alitas de pollo</i> ” Recursos espaciales: Esta actividad se realizará en el aula habitual, sentados en el rincón de la asamblea. Duración: 15 minutos. Descripción de la actividad: Esta primera actividad se realizará en el aula habitual ya que solamente será una introducción al tema y conocer las emociones es igual de importante para todos, se contará el cuento de tal manera que capte el interés del niño y al finalizar el cuento sea capaz de decir de que trata. Véase anexo 4
Actividad 2: ¿Qué emoción es...?	Objetivos: - Reconocer las emociones - Relacionar las emociones con

	momentos determinados. Recursos materiales: Cartas de todas las emociones Recursos espaciales: Aula ordinaria. Duración: 20 minutos Descripción de la actividad: En esta actividad nos centraremos en reconocer las emociones (alegría, tristeza, sorpresa, miedo, enfado y vergüenza) de tal manera que el niño aprenda a identificarlas y diferenciarlas, para ello se tendrán 6 cartas con estas emociones y al enseñársela al niño tiene que ser capaz de decir que emoción es y si él se ha sentido así alguna vez y por qué.
--	---

SESIÓN 2: Identifico emociones

Actividad 3: Memory de emociones	Objetivos: - Identificar las emociones. - Aprender a través del juego. Recursos materiales: Mismas imágenes de la actividad 2. Recursos espaciales: Aula específica Duración: 15 minutos Descripción de la actividad: Primero de todo el niño verá las imágenes y dirá que emoción le corresponde a cada una para así asegurarnos de que sabe las emociones, a continuación, sin que el niño lo vea daremos la vuelta a todas las imágenes y él tiene que ir levantando de una en una hasta que empareje cada emoción con su pareja.
Actividad 4: Me miro al espejo	Objetivos: - Identificar las emociones.

	- Aprender a través del juego. Recursos materiales: Espejo. Recursos espaciales: Aula específica. Duración: 15 minutos. Descripción de la actividad: En esta actividad el niño se mira al espejo que hay en el aula e intenta representar diferentes emociones con sus expresiones faciales.
--	--

SESIÓN 3: Exteriorizo mis emociones

Actividad 5: Diario de emociones	Objetivos: - Exteriorizar las propias emociones. - Fomentar la expresión creativa. Recursos materiales: Cuaderno, lápiz, pinturas, rotuladores Recursos espaciales: Aula específica Duración: 20 minutos Descripción de la actividad: En esta actividad deberá de realizar dibujos en un cuaderno de cómo se sienten en diferentes situaciones del día a día tanto fuera como dentro del colegio. Esto le ayudará a exteriorizar sus emociones de una manera dinámica sin generar mucha presión en él, con el fin de que sea capaz de identificar sus propias emociones en diferentes circunstancias y momentos.
---	--

Actividad 6: La caja de las emociones	Objetivos: - Exteriorizar las emociones. - Aprender a través de la exploración. Recursos materiales: Caja de zapatos, objeto de textura lisa (papel de seda, regla,
--	---

	tapón de botella), objeto de textura áspera (corteza de árbol y estropajo) y objeto de textura suave (plumas, plastilina, algodón). Recursos espaciales: Aula específica Duración: 20 minutos Descripción de la actividad: En esta actividad se le presentará al niño una caja de cartón, en su interior habrá diferentes objetos, el niño meterá la mano y al sacar uno de estos objetos debe decir la emoción que le transmite y por qué.
--	--

SESIÓN 4: Exploración sensorial y musical de las emociones

Actividad 7: La danza y las emociones	Objetivos: - Expresar emociones a través de la música y la danza. Recursos materiales: Altavoz y pizarra digital Recursos espaciales: Aula específica Duración: 15 minutos. Descripción de la actividad: La maestra pondrá música de géneros diferentes, el alumno bailará dependiendo lo que la música le transmita en cada momento.
--	---

Actividad 8: Las emociones y los colores	Objetivos: - Identificar emociones a través de colores. - Favorecer la expresión creativa. Recursos materiales: Papel, pinturas de colores. Recursos espaciales: Aula específica Duración: 15 minutos
---	---

	Descripción de la actividad: En esta actividad el niño relacionará los colores con las emociones haciendo dibujos expresado como se sienten a través del arte.
--	---

MES 2: ESTRATEGIAS DE AURREGULACIÓN EMOCIONAL Y EMPATÍA

SESIÓN 5: Estrategias de autorregulación emocional

Actividad 9: Buscando la solución	Objetivos: - Aprender a buscar una solución ante determinados problemas. Recursos materiales: Carteles con frases. Recursos espaciales: Aula específica. Duración: 15 minutos. Descripción de la actividad: En el aula se encontrarán carteles con diferentes pasos para que el niño los interiorice y aprenda a resolver problemas acudiendo a estos carteles, por lo tanto, cuando al niño se le presente un problema debe de ser capaz de buscar los carteles y explicar en alto por qué va a seguir esos pasos. Al principio la maestra le ayudará a leer lo que pone, hasta que el niño lo interiorice.
--	--

Actividad 10: Controla la respiración	Objetivos: - Aprender a relajarse a través de la
--	--

	respiración. Recursos materiales: No es necesario ningún material. Recursos espaciales: Aula específica. Duración: 5 minutos. Descripción de la actividad: La maestra enseñará al niño a inhalar como si estuvieran hinchando un globo y a exhalar lentamente para aprender a calmarse.
--	--

Actividad 11: El bote de la calma	Objetivos: - Explorar de manera sensorial. - Fomentar la expresión creativa y la exploración. Recursos materiales: Bote de plástico, purpurina de colores, pegamento, agua templada, colorante alimenticio Recursos espaciales: Aula específica Duración: 20 minutos. Descripción de la actividad: Crearemos un bote de la calma con la ayuda del niño, una vez tengamos el bote se le explicará que además de haber pasado un rato divertido haciéndolo lo podrá usar siempre que necesite calmarse ante cualquier situación que se de en el aula.
--	---

SESIÓN 6: Bienestar emocional

Actividad 12: El semáforo de las emociones	Objetivos: - Aprender a identificar su bienestar. - Conocer las propias emociones. Recursos Materiales: termómetro de las emociones. Recursos espaciales: Aula específica Duración: 15 minutos, Descripción de la actividad: Esta actividad se llevará a cabo siempre que no se puedan controlar las emociones, lo primero que se debe hacer cuando se dé una situación difícil de controlar es parar como cuando el semáforo está en rojo, una vez que se ha parado pensamos (semáforo amarillo), por último, se busca la solución y se lleva a cabo (semáforo verde).
Actividad 13: La mandala emocional	Objetivos: - Fomentar la expresión creativa. - Exteriorizar su estado de ánimo. Recursos materiales: Dibujo impreso de mandalas y pinturas. Duración: 20 minutos.

	Descripción de la actividad: En esta actividad el alumno pintará mándalas según su estado de ánimo, al terminar compartirá con la maestra cómo ha sentido mientras coloreaba.
--	---

SESIÓN 7: Empatía

Actividad 14: ¿Cómo se sienten los demás?	Objetivos: - Fomentar la empatía. - Consolidar estrategias positivas en la relación con sus iguales. Recursos materiales: Situaciones concretas escritas en tarjetas. Recursos espaciales: Aula específica. Duración: 15 minutos. Descripción de la actividad: En esta actividad se trabajará como cree el niño que siente los demás ante situaciones concretas. La maestra será la encargada de leer la situación y el niño tendrá que decir cómo cree que se siente su compañero ante determinada situación. Algunas de las situaciones: - Aprendió a escribir su nombre ¿Cómo se siente? - No pudo abrocharse la bata y tuvo que pedir ayuda ¿Cómo se siente? - No le gustó la actividad de música porque había mucho ruido ¿Qué siente?
---	---

Actividad 15: El dado de las emociones	Objetivos: - Fomentar la empatía - Adquirir progresivamente empatía a través del juego. Recursos materiales: Dado con diferentes circunstancias. Recursos espaciales: Aula específica. Duración: 20 minutos. Descripción de la actividad: En cada cara del dado hay una situación diferente, se le pide al niño que lo tire y al ver la situación que sale , el niño debe describir como cree que se siente la persona que está en determinada situación, de darse una situación negativa el niño tiene que decir como ayudaría él.
---	---

SESIÓN 8: Repasando lo anterior

Actividad 16: La ruleta emocional	Objetivos: - Aprender a expresar las emociones. - Fomentar el valor de las diferentes emociones. Recursos materiales: Ruleta de las diferentes emociones Recursos espaciales: Aula ordinaria. Duración: 20 minutos Descripción de la actividad: En la ruleta estarán las imágenes de las diferentes emociones, al girarla, el niño debe compartir una experiencia en la que haya sentido la emoción señalada.
--	---

Actividad 17: La caja de la autorregulación	Objetivos: - Aprender a gestionar sus emociones. Recursos materiales: Caja de las emociones dentro de la caja habrá: dibujos e imágenes. Recursos espaciales: Aula específica Duración: 15 minutos Descripción de la actividad: Para esta actividad crearemos una caja en la que el niño encuentre diferentes imágenes o dibujos que le ayude a autorregularse cuando lo necesite.
--	--

Actividad 18: De ti me gusta...	Objetivos: - Fomentar la escucha activa. - Aprender a valorar las emociones de los demás. Recursos materiales: No es necesario ningún material. Recursos espaciales: Aula ordinaria. Duración: 10 minutos. Descripción de la actividad: Los niños se sentarán en la asamblea y cada niño dirá algo positivo de su compañero de la derecha, como ellos todavía no saben cuál es la derecha y la izquierda será la maestra la encargada de decir sobre que compañero lo tiene que decir.
--	--

5.7.Evaluación

En el desarrollo de una propuesta de intervención, la evaluación juega un papel imprescindible para medir su eficacia. Para ello, se empleará un proceso de evaluación estructurado en tres fases: pretest, test y posttest. Cada una de estas fases permitirá obtener datos

comparativos que reflejan la evolución del alumno a lo largo de la intervención.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
¿Identifica sus propias emociones?				
¿Identifica las emociones de los demás?				
¿Expresa sus emociones de manera adecuada?				
¿Distingue entre emociones positivas y negativas?				
¿Logra calmarse solo?				
¿Emplea recursos adecuados para gestionar enfado o frustración?				
¿Sabe pedir ayuda cuando se siente superado?				
¿Muestra empatía hacia los demás?				

6. CONCLUSIONES

Durante la realización de este trabajo de fin de grado se ha recopilado información acerca del alumnado con altas capacidades intelectuales y su gestión emocional en la etapa de educación infantil. El principal objetivo ha sido analizar las necesidades educativas y emocionales de estos alumnos, así como proponer estrategias que favorezcan su desarrollo.

Para alcanzar este propósito, se ha diseñado una propuesta de intervención que incluye una serie de actividades prácticas destinadas a llevarse a cabo dentro del aula, estas actividades buscan dar respuesta a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños con AACC, fomentando un entorno educativo inclusivo y adaptado a sus características.

Antes de realizar esta propuesta de intervención, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica acerca de la conceptualización de altas capacidades, así como de las características de estos alumnos, la detección e identificación y los mitos y realidades. Estas aportaciones teóricas me han llevado a darme cuenta de la heterogeneidad del alumnado con altas capacidades intelectuales, dependiendo de la persona las características pueden ser muy dispares, por lo que se ha de considerar la individualización en nuestro proyecto de intervención para adecuarse en cada caso de forma particular.

La elaboración de esta propuesta de intervención ha sido muy gratificante a nivel profesional, sin olvidarme del personal, ya que la realización de este proyecto me ha dado herramientas para saber qué y cómo trabajar con niños y niñas con altas capacidades intelectuales, además de como detectar posibles casos de AACC de manera precoz dentro del aula.

El realizar este trabajo me ha hecho interiorizar la necesidad que tenemos los docentes de atender a la diversidad, siendo fundamental atender a todo el alumnado poniendo los medios necesarios para que se dé una normalización en las aulas, ya que los niños con AACC necesitan que se busquen soluciones y alternativas a sus circunstancias, una detección precoz es

fundamental para evitar problemas como la desmotivación o el bajo rendimiento.

En la actualidad, la formación docente en relación con la atención al alumnado con AACC es insuficiente. A pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva, los planes de formación inicial y continua del profesorado no abordan de manera específica las estrategias necesarias para identificar y comprender las necesidades de estos alumnos.

A nivel personal he aumentado mis conocimientos sobre las características y necesidades de este alumnado, lo cual, me parece fundamental ya que en muchas ocasiones somos los propios docentes los que nos olvidamos de cubrir las necesidades de estos niños, siendo nosotros una pieza fundamental en el desarrollo y evolución de estos niños en todas las áreas, además, la elaboración de este proyecto me ha llevado a buscar un cambio en mi manera de actuar en un aula, no solo con niños con AACC, sino con todos los alumnos en general, como docente debo brindar a todos los niños la misma oportunidad intentando que a la larga, no haya que hablar de inclusión sino de convivencia.

Esta propuesta no se ha podido llevar a la práctica en un centro educativo, por lo tanto, no se puede evaluar su grado de eficacia. Al no llevarse a cabo tampoco disponemos de una retroalimentación que sirva para posibles modificaciones y mejoras.

Este proyecto no servirá solamente para alumnado con AACC, sino que, cuando se ponga en práctica se podrá extrapolar y trabajar el ámbito socioemocional como algo habitual en las aulas ordinarias donde se fomentará una inclusión de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

Por último, como ya se ha dicho anteriormente esta propuesta no se ha podido llevar a la práctica en la actualidad, pero esperamos poder hacerlo en un futuro no muy lejano para así obtener una evaluación del grado de eficacia, además de poder añadir mejoras para que tenga un mayor alcance y beneficio en estos alumnos con altas capacidades intelectuales.

7. REFECENCIAS

- Alencar, E. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista De Psicología*, 26(1), 43-62.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Barrera, A. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades.
- BINET, A. y Th. SIMON (1905): *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, L'Année Psychologique, 11, pp. 191-244.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachieving gifted students*.
- Castelló, A. Y Battle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo*”. *Faisca*, 6, 26-66. Santiago de Compostela.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). *Counseling gifted students*.
- Cross, T. L. (2001). Social/ emotional needs: Gifted children and Erikson's theory of psychological. *Gifted Child Today*, 24(1), 54-55.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- España. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
Obtenido de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Freeman, J. (2006). *Un estudio de tres décadas sobre Niños Superdotados y Talentosos*.

International Symposium.

- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*.
- Gobierno de Castilla y León. (2016). DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la atención a la diversidad.

Obtenido de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

- Gobierno de España. (2004). Orden EDU/1865/2004, *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*.

Obtenido de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2004/12/17/pdf/BOCYL-D-17122004-13.pdf>

- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their nature and nurture*: New York: Macmillan.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Izquierdo Prieto, J. J. (2023). *Alitas de Pollo*.
- Junta de Castilla y León. (2022). DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación del currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla León.

Obtenido de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>

- Ley Orgánica 3 /2020, de 29 de diciembre, por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340.

Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. *Talent Development*.
- National Association for Gifted Children (2010). *Redefining Giftedness for a new century: Shifting de Paradigm*.

- Neihart, M. (1999). El impacto de la superdotación en el bienestar psicológico”: ¿qué dice la literatura empírica?
- Peterson, J. S. (2003). *Underachievers: Students who don't perform*.
- Pérez, L. y López, Carmen. (2007). *Hijos Inteligentes ¿Educación diferente?* Editorial S. Pablo.
- Piechowski, M.M. (2014). Rethinking Dabrowski's theory: The case against primary integration. *Roeper Review*, 36, 11-17.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students.
- Reis, S.M. y Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talent students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41,119-130.
- Renzulli, J. S. (1978). Creative productivity: A concept of secondary giftedness.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on socioemotional status of gifted students.
- Tannenbaum, A.J. (1986). *Gifted children: Their psychology and education*. Macmillan.
- Terrassier, J. C. (1998). *El síndrome de asincronía*. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza, Argentina.
- Tourón, J. (2000). Mitos sobre las altas capacidades. Sitio de referencia de Tourón.
Obtenido de: <https://www.javiertouron.es/alta-capacidad-mitos-y-realidades/>
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children.

8. ANEXOS

Anexo 1: Modelo de los tres anillos



Figura 1: Modelo de los tres anillos. Fuente Renzulli (1978).

Anexo 2: Modelo de Tannenbaum

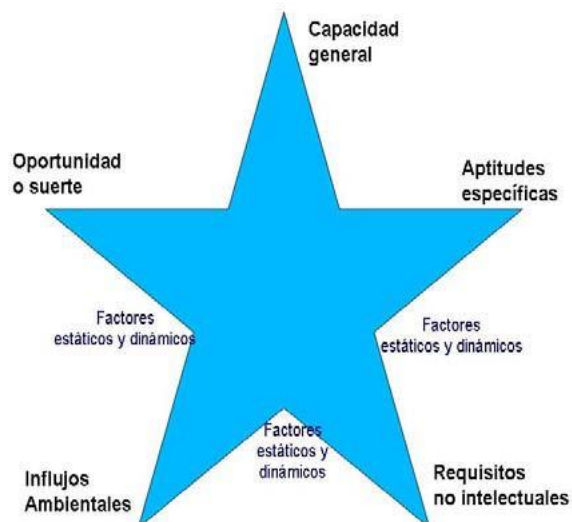


Figura 2: Modelo de Tannenbaum. Fuente Tannenbaum (1986).

Anexo 3: Modelo de Mönks

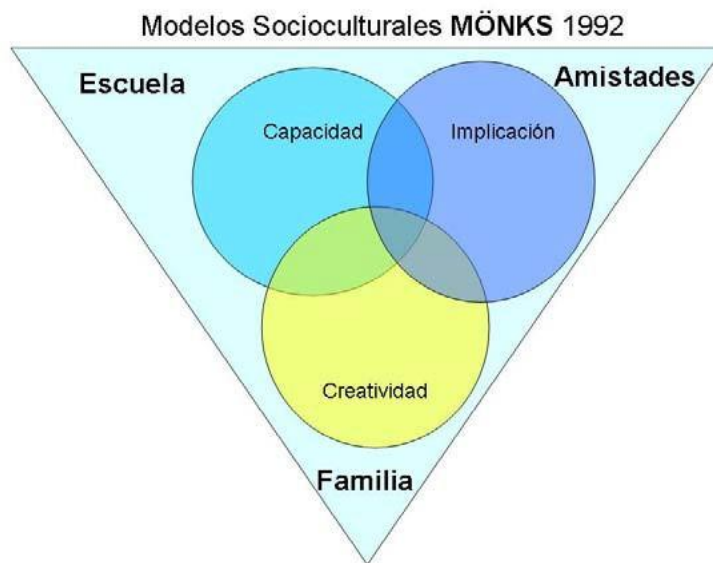


Figura 3: Modelo de la interdependencia triádica. Fuente Mönks ((1992).

Anexo 4: Cuestionario para la detección de niños con altas capacidades (3-4 años).

**CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS
CAPACIDADES (3 - 4 AÑOS)**

Fuente: Luz Pérez y Carmen López (2007)

“Hijos Inteligentes ¿educación diferente? Editorial S. Pablo

En el cuestionario que presentamos a continuación aparecen afirmaciones que describen conductas del niño/a o aprendizajes logrados por el mismo/a.

La escala de respuesta para cada afirmación intenta reflejar el grado en el que el profesor/a percibe esa conducta. Teniendo en cuenta que el valor 1 significa que se observa muy rara vez o nunca y el valor 4 que se manifiesta en su grado máximo, puntúe marcando el valor correspondiente de entre las cuatro posibilidades:

RETIENE Y ADQUIERE DE FORMA RÁPIDA LA INFORMACIÓN	1	2	3	4
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad).				
Utiliza un vocabulario amplio.	1	2	3	4
Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
Comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
Demuestra curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.	1	2	3	4
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
Tiende a trabajar y jugar solo.	1	2	3	4
Tiene tendencia a organizar al grupo.	1	2	3	4
Demuestra sentido del humor.	1	2	3	4
Tiene periodos de concentración largos.	1	2	3	4
Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que las termina.	1	2	3	4
Se muestra perfeccionista.	1	2	3	4
Se opone o aburre ante las actividades rutinarias.	1	2	3	4
Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como "sabelo-todo".	1	2	3	4
Da soluciones inusuales a los problemas planteados.	1	2	3	4
No es muy aceptado por su grupo de edad.	1	2	3	4
Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan con bajo rendimiento en otras.	1	2	3	4
Prefiere jugar con amigos de más edad.	1	2	3	4
Prefiere realizar actividades adultas.	1	2	3	4
Se aburre con facilidad.	1	2	3	4
Quiere saber cómo están hechas y cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
Tiene una memoria y retentiva inusuales.	1	2	3	4
Puede mantener la atención en largos periodos.	1	2	3	4
Se le observa precocidad verbal.	1	2	3	4
Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa.	1	2	3	4
Tiene múltiples intereses.	1	2	3	4
Parece tener un autoconcepto positivo.	1	2	3	4
Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio.	1	2	3	4
Es muy competitivo.	1	2	3	4

Mantiene buena relación con los adultos.	1	2	3	4
Ejerce liderazgo en los juegos.	1	2	3	4
Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo.	1	2	3	4
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
Le gusta inventar juegos.	1	2	3	4
Puede montar o desmontar objetos mecánicos.	1	2	3	4
Tiene reacciones de cólera y rabietas ante la menor contrariedad.	1	2	3	4
Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de los ajenos.	1	2	3	4
Puede construir un rompecabezas de 4 piezas.	1	2	3	4
Reconoce algunas letras y números escritos.	1	2	3	4
Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario.	1	2	3	4
Copia un círculo, un cuadrado y un triángulo.	1	2	3	4
Puede sumar hasta 5 objetos (3+2, 4+1...).	1	2	3	4
Es capaz de recordar cuatro cifras.	1	2	3	4
Entrega 3, 4 ó 5 objetos según se le pidan.	1	2	3	4
Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito le quedan dos.(sustracción)	1	2	3	4
Enumera diferencias entre dos objetos: por el color, la forma, el material	1	2	3	4
Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta.	1	2	3	4
Autonomía e independencia temprana.	1	2	3	4

Observaciones:

Si la puntuación obtenida es superior a 125 puntos sería conveniente que un especialista confirmara las necesidades educativas de su hijo o hija.

Figura 4: Cuestionario para la detección de niños con altas capacidades (3-4 años). Recuperado de: <https://altas-capacidades.org/wp-content/uploads/2020/08/cuestionario-luz-perez-3-a-5ac.pdf>

Anexo 5: ¿Qué emoción es?





Figura 5: Emoticonos de emociones, usadas en la actividad 2 y 3. Recuperado de:

<https://es.pinterest.com/>

Anexo 7: La caja de las emociones



Figura 6: Elaborado por mí

Anexo 8: Buscando la solución

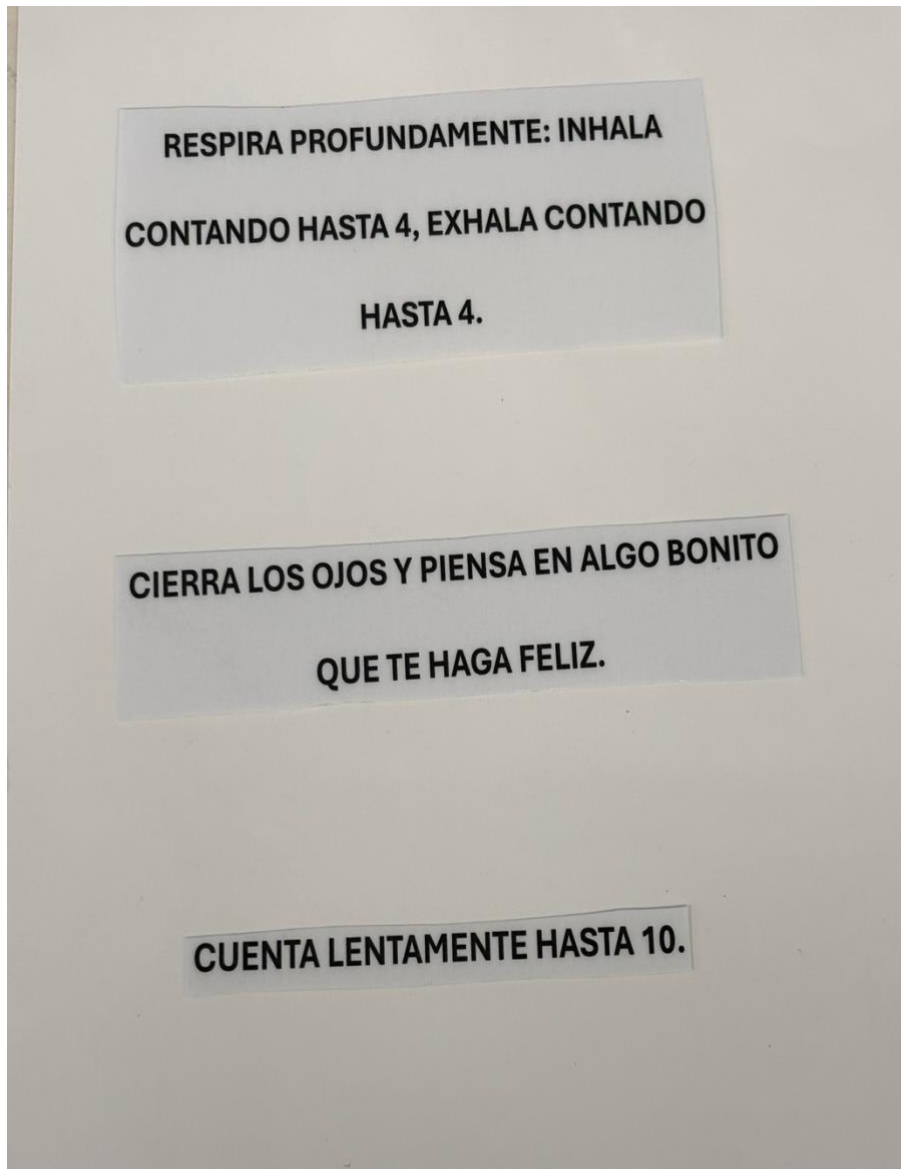


Figura 7: Frases utilizadas en la actividad “buscando la solución”. Elaborado por mí.

Anexo 9: El bote de la calma



Figura 8: Modelo de bote de la calma. Elaboración propia.

Anexo 10: Semáforo de emociones



Figura 9: Semáforo de las emociones, usado en la actividad “Semáforo de emociones”.

Recuperado de: <https://es.pinterest.com/pin/68747242214/>

Anexo 11: ¿Cómo se sienten los demás?

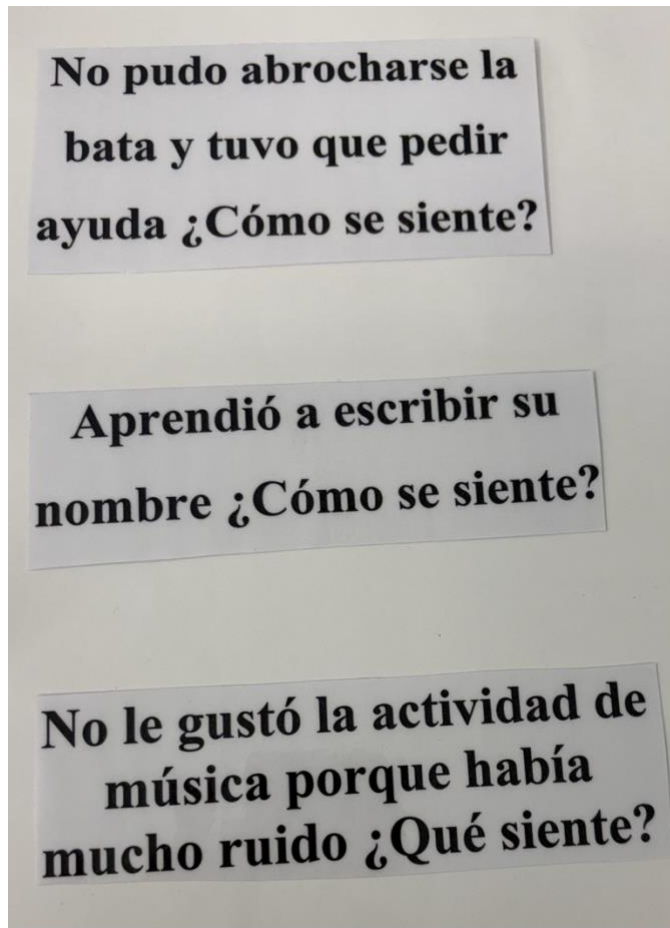


Figura 10: Frases para la actividad “¿Cómo se sienten los demás? Elaboración propia.

Anexo 12: El dado de las emociones

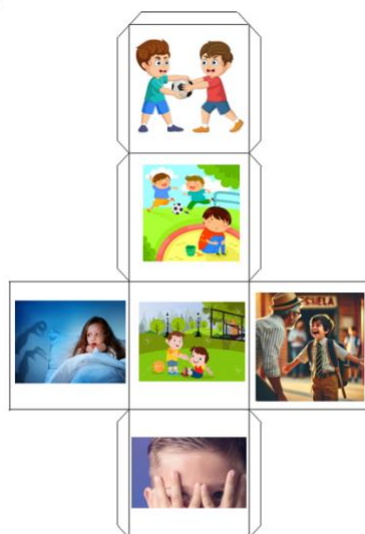


Figura 11: Modelo de dado. Usado para “El dado de las emociones”. Elaboración propia.

Anexo 13: La ruleta emocional



Figura 12: Ruleta con las diferentes emociones usada para la actividad: “ruleta emocional”.

Elaboración propia.

Anexo 14: La caja de la autorregulación



Figura 13: Caja con diferentes paisajes usada para actividad “la caja de la autorregulación”.

Elaboración propia.