

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
EN EL ALUMNADO CON ALTAS
CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Covadonga Alba Martínez

Tutor/a: Antonio Cervero Fernández-Castañón

2022

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	METODOLOGÍA	5
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
3.1.	EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA.....	6
3.2.	DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES	7
3.3.	PREVALENCIA DE LAS ALTAS CAPACIDADES.....	9
3.4.	LAS ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL	9
3.5.	IMPLICACIONES DE LAS ALTAS CAPACIDADES	10
3.5.1.	Para el alumnado	10
3.5.2.	Para las familias	11
3.5.3.	Para el profesorado	12
3.6.	EVALUACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES	13
3.6.1.	Medidas objetivas.....	14
3.6.2.	Medidas subjetivas	14
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	15
4.1.	JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	15
4.2.	CONTEXTO DE APLICACIÓN Y DESTINATARIOS.....	15
4.3.	OBJETIVOS	16
4.4.	CONTENIDOS	17
4.5.	METODOLOGÍA	17
4.6.	ACTIVIDADES	17
4.6.1.	Primera sesión.....	18
4.6.2.	Segunda sesión.....	19
4.6.3.	Tercera sesión	20
4.6.4.	Cuarta sesión.....	21
4.6.5.	Quinta sesión.....	22
4.6.6.	Sexta sesión	23
4.6.7.	Séptima sesión.....	24
4.6.8.	Octava sesión.....	25
4.6.9.	Novena sesión	25
4.6.10.	Décima sesión	26
4.6.11.	Undécima sesión.....	27

4.6.12. Duodécima sesión	28
4.6.13. Decimotercera sesión	29
4.7. TEMPORALIZACIÓN.....	30
4.8. MATERIALES Y RECURSOS	31
4.9. EVALUACIÓN.....	31
5. CONCLUSIONES.....	34
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de diseñar una educación de calidad, es imprescindible realizar una correcta atención a la diversidad, consistente en aplicar un modelo educativo con el que ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesite. Esto se consigue ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado o, lo que es lo mismo, adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Hontangas y De la Puente, 2010).

Cuando se estructura un plan de atención a la diversidad, en ocasiones solo se tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), pasando a un segundo plano al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Sin embargo, ambos tipos de alumnos deben ser considerados, pues es un derecho tener una educación adaptada a las propias capacidades. Esta situación se agrava en el caso de los alumnos con altas capacidades ya que se suele creer que, al tener un desarrollo cognitivo mayor que el del resto de sus compañeros, no necesitan ningún tipo de apoyo, pudiendo llegar esta situación a generar una desmotivación que conduce al fracaso escolar. En el caso del alumnado con altas capacidades, es necesario centrarse también en el desarrollo de sus habilidades sociales, ya que puede ser menor que en el resto de sus compañeros y ello también podría ocasionar problemas en un futuro.

No obstante, cuando se establece un plan de atención a la diversidad, este suele estar centrado en los resultados académicos, ignorando las relaciones sociales del alumnado y sus emociones. El alumnado con altas capacidades, al igual que otro tipo de alumnado, necesita un apoyo para mejorar su relación con el resto de los compañeros de su edad, ya que normalmente, al tener capacidades distintas y, probablemente, más avanzadas que las del resto, puede producirse una falta de conexión entre ellos.

En este contexto, el presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo ayudar al alumnado con altas capacidades que cursa la etapa de Educación Infantil a desarrollar sus habilidades sociales, además de dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Esto es debido a la importancia de una temprana intervención que se ajuste a cada sujeto de forma individual. Con ello se pretende evitar tanto el fracaso escolar que pueda darse a causa de la desmotivación, como el aislamiento que puede generarse debido a la falta de habilidades sociales frecuente en este tipo de alumnado.

Este trabajo se estructura en dos partes bien diferenciadas. La primera parte consta de una fundamentación teórica en la que se encuentran distintas definiciones y estudios, tanto del concepto de altas capacidades como del concepto de Inteligencia. En esta parte se analizan las definiciones de ambos términos, sus características y cómo estas se presentan en el alumnado de la etapa de Educación Infantil, y las implicaciones que se derivan de la presencia de altas capacidades, tanto en el propio alumnado como en las familias y los docentes.

La segunda parte del trabajo es una parte más práctica y aplicada, que se desprende de las necesidades estudiadas en la fundamentación teórica. En ella se va a desarrollar una

propuesta de intervención educativa para el alumnado de Educación Infantil que presenta altas capacidades, la cual pretende ayudar a los estudiantes en estas circunstancias a mejorar sus habilidades sociales tanto en el aula como fuera de ella, además de potenciar sus capacidades. Las actividades planteadas para lograrlo tienen como objetivo regular de forma correcta sus emociones, de modo que se potencien así mismo sus relaciones sociales y mejore su motivación en el aula. Además, esta intervención educativa no pretende centrarse únicamente en el alumnado, sino que toma en consideración también a las familias (primer agente socializador) para lograr una conexión tanto entre esta y el alumno como entre esta y la escuela.

Por último, se realizará una evaluación de la propia intervención educativa y se presentarán unas conclusiones tanto de la propia intervención como de la realización del Trabajo Fin de Grado.

2. METODOLOGÍA

El TFG o Trabajo de Fin de Grado es un trabajo que se realiza individualmente al final del grado con ayuda de un tutor que guía y asesora en la realización del mismo. Dentro de la titulación de Magisterio Infantil se constituye como una asignatura más donde el alumno tiene que desarrollar todas las competencias aprendidas a lo largo de la titulación.

Se ha escogido el tema de las altas capacidades por el interés existente en la rama de conocimiento del ámbito psicológico y, concretamente, por el papel que desempeña la inteligencia en el desarrollo del individuo, entendido este no solo en su vertiente académica, sino global. De hecho, esta temática ha sido objeto de estudio en la mayoría de las asignaturas de la rama de psicología (Bases Psicológicas de Atención a la Diversidad, Dificultades del Aprendizaje, Psicología de la Educación, Psicología de la Educación Psicomotriz, Psicología del Desarrollo, Trastornos del Comportamiento).

Dichas asignaturas están diseñadas favoreciendo la comprensión de las situaciones que pueden darse en el aula y planteando estrategias de solución de los problemas que los futuros docentes pueden encontrar en el aula. En ellas se han trabajado tanto las necesidades que puede tener el alumnado, como sus características, su evolución a lo largo de la edad, la evaluación que puede realizarse para la prevención de ciertas necesidades, los juegos y actividades para poder prevenirlas, etc.

En estas asignaturas, por tanto, y en relación con el tema seleccionado, no solo se habla del concepto de altas capacidades, sino que también se tratan conceptos como la inteligencia y las distintas inteligencias que se pueden dar en los individuos, como expone el psicólogo estadounidense Howard Gardner (Gardner, 1983). Así, la mente humana es un campo muy amplio y, por tanto, podemos encontrarnos muchas formas de inteligencia y de capacidades en las distintas personas.

Dentro del alumnado con altas capacidades, al igual que en otro tipo de alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), existen problemas para la relación con el resto del alumnado y en las habilidades sociales, por lo que se plantea una intervención que trata de solventar este problema.

Para la realización del TFG se han seleccionado las principales fuentes científicas del objeto de estudio, que configuran el marco teórico, las cuales se han establecido tras una búsqueda previa realizada en distintas bases de datos. Algo semejante se ha llevado a cabo con el análisis de diversos programas que son la base de la intervención educativa que se llevará a cabo, en la que se utilizará una metodología participativa y lúdica que se tendrá en cuenta a la hora de diseñar las actividades que se detallan en el plan de intervención. Ello sin obviar la necesidad de tener en cuenta los intereses del alumnado y los conocimientos de los que parte.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

A lo largo de los años se ha podido apreciar una evolución en el concepto de inteligencia que puede observarse en las diferentes investigaciones. Algunos modelos se han centrado en la estructuración-composición de la inteligencia, como sucede en la teoría multifactorial de Spearman o la teoría multifactorial de Thurstone, otros se han centrado en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia, como ocurre en el modelo de Cattell y los últimos se han centrado en la comprensión global de la persona para un mejor desarrollo de su vida, como se desprende del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (Vílchez, 2002).

Spearman (Martínez et al., 2009), cuyo estudio se realizó desde una concepción monolítica, se apoyaba en procedimientos matemáticos de análisis multivariante, en la Teoría del Factor. Tras realizar una serie de test de inteligencia, Spearman concluyó que todos ellos medían mayoritariamente un factor general G, la inteligencia propiamente dicha, y otro factor específico S, el cual aparecía minoritariamente y se correspondía con las características específicas de cada test. Por lo tanto, el factor G se encontraría implicado en todo tipo de actividad intelectual y aparecería de algún modo en todos los ítems de los test de inteligencia. Por otro lado, el Factor S se encontraría relacionado específicamente con la tarea concreta requerida en cada ítem, por lo que dependería de otras destrezas específicas no intelectuales.

Thurstone (Peña, 2004), que parte del modelo de Spearman, llega a un modelo de inteligencia factorializada. Para él, la inteligencia está formada por una serie de componentes básicos que son esencialmente independientes entre ellos. Sin embargo, el efecto de todos ellos combinados equivale al rendimiento intelectual.

Cattell (Cid, 2017) también fue influenciado por Spearman y Thurstone, de los cuales tomó la idea de inteligencia general o factor G y la idea de la existencia de varias inteligencias independientes entre sí. Sin embargo, él dice que el factor general G no es unitario, sino que existen dos factores muy diferentes entre sí, pudiendo predominar cualquiera de ellos. Estos dos factores son la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc). Así, la inteligencia fluida sería un componente de tipo genético que se deriva de la adaptación a situaciones nuevas sin la necesidad de una experiencia previa. Correspondería, por tanto, a las capacidades inductivas, deductivas, relacionales, etc. La inteligencia cristalizada, por otro lado, haría referencia a las habilidades motrices, de razonamiento, amplitud verbal y numérica, etc., las cuales dependen de las experiencias y los aprendizajes.

Toda esta concepción sobre el concepto de inteligencia sufre un giro con Gardner (1983), quien defiende que hasta entonces se había limitado mucho el concepto, proponiendo la existencia de, al menos, siete inteligencias básicas (que posteriormente amplió hasta nueve):

- Inteligencia lingüística: capacidad de utilizar las palabras de forma eficaz, tanto oralmente como por escrito.
- Inteligencia lógico-matemática: capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien, estando implicados en esta inteligencia los procesos de categorización, deducción, cálculo, clasificación, generalización y prueba de hipótesis.
- Inteligencia espacial: capacidad de percibir el mundo viso-espacial de forma precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en dichas percepciones.
- Inteligencia cinético-corporal: dominio del propio cuerpo para expresar sentimientos e ideas, además de facilidad para usar las manos para la creación o transformación de objetos.
- Inteligencia musical: capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, lo cual incluye la sensibilidad al tono o la melodía, al ritmo y al timbre que posee una pieza musical.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de percibir y distinguir las motivaciones, los estados anímicos, los sentimientos y las intenciones de otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad para establecer una imagen precisa de uno mismo, las motivaciones, la gestión de autodisciplina, autocomprensión y autoestima, la conciencia de los estados de ánimo, temperamentos, intenciones y deseos interiores.
- Inteligencia naturalista: capacidad para reconocer y clasificar las numerosas especies de fauna y flora que hay en el entorno.
- Inteligencia existencial: capacidad para reflexionar sobre cuestiones fundamentales y trascendentes de la propia existencia.

3.2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES

Actualmente en España se utiliza el término de *altas capacidades* para denominar a lo que previamente se conocía como *superdotación*, un término para el que no existe una definición concreta ampliamente consensuada.

Una de las definiciones más aceptadas en cuanto a la superdotación se refiere es la expuesta por Renzulli (1986, 1990) quien explica que el individuo superdotado es aquel que posee tres características que se encuentran estrechamente relacionadas y con un grado de aparición semejante en cada una de ellas: capacidad intelectual superior a la media, alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad.

En este sentido, también Calero et al. (2007) muestran que, en términos generales, el alumnado con sobredotación se ha caracterizado tradicionalmente por:

- Aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Poseer una destreza superior a la media a la hora de resolver problemas, utilizando el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para poder resolver problemas complejos, tanto teóricos como prácticos.

- Utilizar una estructura lingüística compleja al incorporar al lenguaje oral un vocabulario avanzado.
- Comprender de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.
- Manipular notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Enunciar principios y generalizaciones debido a la transferencia de aprendizajes.
- Tener un comportamiento muy creativo para generar ideas, objetos y soluciones.
- Tener un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Demostrar iniciativa para seguir proyectos ajenos, pudiendo elaborar hobbies según su propia elección.
- Demostrar una gran capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque cabe la posibilidad de que solo se dé en actividades extraescolares.
- Demostrar tener independencia en el pensamiento, lo que nos indica una tendencia hacia la no conformidad.
- Tender a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspirar a niveles elevados de rendimiento, deseando sobresalir.
- Poseer una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales, pudiendo resultar intolerantes con la debilidad humana.

No obstante, otra forma de verlo podría ser a través del modelo de Barbara Clark, que considera que el alumnado con altas capacidades manifiesta un desarrollo acelerado y avanzado de las funciones cerebrales, incluyendo: los sentidos físicos, la cognición, las emociones, la percepción y la intuición (Gerson y Carracedo, 2007). A esto se añadiría que este tipo de alumnado presentaría mayor aptitud académica, liderazgo, creatividad... y que, debido a esto, el alumnado con altas capacidades necesitaría realizar una serie de actividades extraordinarias para poder desarrollar al máximo su capacidad, además de hacerse cargo de las tareas previstas de manera ordinaria por la escuela.

En este contexto, también han surgido propuestas que entienden que estas definiciones y caracterizaciones presentan un perfil demasiado general. Por ello plantean que dentro de los superdotados se podrían encontrar diferentes tipos de sujetos que, a pesar de manifestar unas características comunes, diferirían en algunos aspectos. En este sentido, Martín (2000) expone la siguiente clasificación:

- Superdotados: Alumnos con un nivel de rendimiento intelectual superior en diversas aptitudes y capacidades que, por tanto, mostrarían una mayor facilidad de aprendizaje en cualquier área o materia.
- Talentosos: Alumnos con habilidades específicas en áreas muy concretas, lo que permitiría hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo...

- Precoces: Alumnos con cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas que, posteriormente (en la adolescencia o vida adulta), no mantendrían esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad.
- Prodigios: Alumnos que realizan una actividad fuera de lo común para su edad, generando un resultado que podría competir en un campo específico con un producto adulto.
- Genios: Alumnos que debido a sus excepcionales capacidades intelectuales y creativas producen una obra importante para la cultura en que viven y que la propia sociedad reconoce y exalta.
- Eminencias: Alumnos que, debido a la perseverancia, oportunidad, azar o suerte producen una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.

3.3. PREVALENCIA DE LAS ALTAS CAPACIDADES

La prevalencia de las altas capacidades puede depender de varios factores, entre los cuales se puede mencionar, como se ha visto, la falta de consenso para delimitar el propio concepto.

Así, para Gagné (1998), el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) cuenta con cinco niveles que se encuentran estructurados jerárquicamente, donde cada nivel sucesivo incluye al 10% superior del anterior. Se tienen así los siguientes niveles de altas capacidades, que se aplicarían a todos los ámbitos de la capacidad y del talento: *ligeramente* (10% superior), *moderadamente* (1% superior), *altamente* (1‰ superior), *excepcionalmente* (1:10.000 superior) y *extremadamente o profundamente* (1:100.000 superior).

Marugán et al. (2012), por otro lado, optan por combinar una prueba de inteligencia no verbal y una de creatividad, facilitando la detección de un grupo de sujetos potencialmente muy dotados en inteligencia y creatividad, que se refleja en un 5,2 % de la muestra.

Y en otro estudio, llevado a cabo por Kornilov et al. (2012) y desarrollado desde una teoría en la que se consideran múltiples habilidades, se habla de un 16,6% de los sujetos.

3.4. LAS ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las necesidades que presenta un alumno con altas capacidades intelectuales requieren de una atención lo más temprana posible (Jesús, 2018). Este tratamiento es básico para prevenir posibles dificultades en referencia a su ajuste psico-social a largo plazo y es que, a pesar de contar con un desarrollo cognitivo superior, las dificultades de adaptación que padecen pueden generar que acaben sufriendo fracaso escolar o dificultades de relación, tanto en el ámbito educativo como fuera de este. Así, si esta situación se prolonga hasta la edad adulta, estos obstáculos pueden transformarse en un

conjunto de problemas que llegue a afectarles en el ámbito familiar, social y profesional.

En este marco de actuación también es imprescindible que se tomen las medidas necesarias desde el ámbito educativo para cubrir las necesidades del alumnado, para lo cual es imprescindible una detección e intervención temprana. De esta forma se incrementa la efectividad de la intervención y el desarrollo integral de sus capacidades, sin olvidarse de los aspectos más propiamente emocionales. La raíz de la importancia de esta atención temprana parte de la edad en que se encuentran los alumnos, al ser una edad muy vulnerable en la que ocurren grandes cambios en el desarrollo, producto a su vez de la evolución de otros progresos como la adquisición de habilidades cognitivas más complejas, los primeros procesos de autorregulación emocional y las habilidades sociales básicas.

Así, se ha constatado que, desde la más tierna infancia, el alumnado con altas capacidades desarrolla una serie de habilidades que son inusuales para su edad, lo que puede ser utilizado como indicador para las familias y el profesorado (Masdevall y Costa, 2010) y servir como base para motivar a este tipo de alumnado para el aprendizaje, evitando el fracaso escolar.

Esto conllevaría, lógicamente, realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, siempre teniendo como objetivo el desarrollo de sus potencialidades desde la misma etapa de Educación Infantil (Sacristán, 2021), pero teniendo en cuenta también que al potencial de aspectos como la existencia de un coeficiente intelectual superior a la media o un alto grado de curiosidad y de interés por sus orígenes, pueden existir otros aspectos más críticos, como su alto grado de perfeccionismo y de sensibilidad o su cuestionamiento de las figuras de autoridad (Hollingsworth, 1926).

3.5. IMPLICACIONES DE LAS ALTAS CAPACIDADES

La presencia de altas capacidades no solo tiene implicaciones para el propio alumnado que las presenta, sino que se extiende a las personas relacionadas con dicho alumnado, como son las familias o los docentes que se encargan de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es importante conocer las características de estos alumnos, así como las adaptaciones que hay que realizar a la hora de tratar con ellos, intentando que no supongan un problema añadido en su desarrollo o en sus relaciones sociales, ya sean tanto dentro o fuera del centro, como presentes o futuras.

3.5.1. Para el alumnado

Como se ha mencionado anteriormente, la presencia de altas capacidades puede conllevar una serie de beneficios, como un proceso de aprendizaje más rápido, un mayor nivel de curiosidad o un mayor CI que comportará más facilidades para obtener un buen rendimiento. Pero como evidencia Terrassier (1985), si no se lleva una correcta

intervención con este tipo de alumnado se pueden dar una serie de inconvenientes como, por ejemplo, la disincronía. La disincronía es el desequilibrio que se produce cuando unas capacidades se desarrollan antes que otras, siendo muy común en los alumnos con altas capacidades que, por ejemplo, desarrollan antes la capacidad intelectual que la capacidad psicomotriz, el lenguaje antes que la capacidad socio-afectiva...

Por otro lado, no tener claros unos parámetros de referencia a la hora de identificar al alumnado, con las consecuencias que ello genera a la hora de planificar la intervención educativa, puede llevar a este a incrementar su ansiedad (Torres y Serrat, 2010), la cual puede canalizarse de forma negativa a través de la compensación, mediante una imaginaria falta de capacidades que dé respuesta a sus necesidades educativas. Ello podría concluir, por ejemplo, en una negación de las altas capacidades, una competición con la familia o el resto del alumnado respecto a los conocimientos, confusión con temáticas emocionales... con las consecuencias que ello generaría a nivel personal y social.

Y finalmente, también se ha planteado la pertinencia de que este tipo de alumnado requiera de un profesorado que posea, asimismo, altas capacidades (Torres y Serrat, 2010), aspecto que se ha desechado al asumir que este alumnado no necesita alguien que dé respuesta a sus preguntas, sino alguien que le guíe en la búsqueda de las mismas.

3.5.2. Para las familias

Si la familia tiene un papel muy significativo en el desarrollo infantil, este papel adquiere especial significado en el alumnado con altas capacidades (Castellanos et al., 2015) debido a la gran influencia que esta tiene en el desarrollo de aspectos como las habilidades, el talento, los logros, los valores, el pensamiento, el lenguaje y el afecto.

Esto lleva a que, en ocasiones, las familias sean culpadas injustamente de las dificultades de ajuste del niño o, incluso, de problemas más específicos que pueda tener este tipo de alumnado (Torres y Serrat, 2010). No obstante, como señalan Flores-Bravo et al. (2018), es cierto que la falta de información que puede poseer la familia puede llegar a dificultar la realización de prácticas adecuadas de crianza y generar mitos o falsas expectativas en relación con este tipo de alumnado.

En todo caso, no se puede decir que la presencia de un hijo con altas capacidades cause un desequilibrio negativo en el sistema familiar, sino que simplemente promueve un cambio evolutivo en dicho sistema (Castellanos et al., 2015) que, eso sí, generará la necesidad de una amplia y diversa necesidad de recursos como, por ejemplo, grupos de apoyo, centros, asociaciones, talleres y escuelas para padres (Morawska y Sanders, 2009).

3.5.3. Para el profesorado

La motivación es una preocupación inherente al sistema educativo hasta el punto en que no es extraño escuchar comentarios sobre la falta de motivación de los integrantes del sistema educativo. Así, el profesorado se siente fracasado o poco capaz para realizar su trabajo mientras que el alumnado se siente alejado del contexto escolar, que ve como algo extraño a su realidad diaria. Lo cierto es que el contexto en que se encuentran inmersos tanto el profesorado como el alumnado, parte de unas ratios por aula bastante grandes, por lo que en muchos casos el profesorado encuentra dificultades para presentar atención específica (Navarro, 2018). Esto puede acabar generando también desmotivación y aburrimiento en el alumnado con el riesgo de incrementar, incluso, la probabilidad de abandono del sistema educativo.

Por otro lado, la formación específica de los docentes es deficitaria. Por ejemplo, Peña et al. (2003) se dieron cuenta de que el profesorado tenía dificultades para apreciar algunas de las características que muestran los estudiantes con altas capacidades y Hernández y Gutiérrez (2014) pensaban que todas las iniciativas o medidas, al igual que la detección temprana y correcta, podían fracasar si el profesorado no contaba con los conocimientos y la preparación necesarios para tratar con alumnos con altas capacidades.

Las relaciones entre los integrantes del sistema educativo también son complicadas. A menudo, las familias acusan al profesorado de las dificultades de ajuste de este tipo de niños, incluso cuando las dificultades puedan ser comunes al resto del alumnado o a alumnos con discapacidad intelectual (Torres y Serrat, 2010). Pero también hay ocasiones en que el alumnado con altas capacidades presenta una serie de desafíos que promueven el crecimiento del profesorado o que, al buscar animar a todo el alumnado a que descubra sus talentos y a que se convierta cada vez más en protagonista de la construcción de su propio conocimiento, multiplican los beneficios educativos (Bergamin et al., 2021).

Estos autores también mencionan la necesidad de que el alumnado, con o sin altas capacidades, sea atendido por un profesorado que conozca bien tanto sus progresos como sus necesidades educativas, siendo la disposición a colaborar un factor fundamental, pues una vez que los docentes demuestren conocimiento y dominio de la situación, favorecerán que el alumnado y las familias empiecen a sentirse seguros.

A este respecto, García-Barrera y De la Flor (2016) afirman que tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado son esenciales para romper con los estereotipos detectados y para diagnosticar de forma correcta y atender de forma adecuada las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades y Seijo et al. (2015) añaden que dicha formación es también necesaria en relación con el aprendizaje cooperativo, especialmente si se considera que la única forma de atender a este alumnado es conjuntamente con sus compañeros, teniendo en cuenta un punto de vista normalizado e inclusivo.

3.6. EVALUACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

La evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información sobre los diferentes componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) y que se considera relevante para poder identificar las necesidades educativas que tienen determinados alumnos que presentan o pueden presentar algún tipo de desajuste en su desarrollo, tanto personal como académico. También es relevante para poder fundamentar y concretar las decisiones que se vayan a tomar con respecto a la propuesta curricular, además de al tipo de ayudas que puedan precisar para su correcto progreso en el desarrollo de sus distintas capacidades (Orden de 14 de febrero de 1996 del Ministerio de Educación y Ciencia).

Según Comes et al. (2016), cuando hablamos de aquellos estudiantes que sobresalen por cualquier motivo y en cualquier campo, nos resulta muy difícil designarlos con algún término. Por ello ha proliferado el número de calificativos para nombrarlos: genios, superdotados, eminencias, talentosos, prodigios, precoces, etc. Esto se ha visto reflejado en la terminología que se emplea en la literatura científica, además de en los textos legales.

A la hora de realizar la evaluación psicopedagógica de este tipo de alumnado, la persona responsable debería ser un profesor de la especialidad de Psicología o Pedagogía que forme parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación correspondiente.

Además, cabe destacar que la identificación temprana del alumnado superdotado nos permite garantizar el correcto desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades. De esta forma, se podrá intervenir lo antes posible, tanto desde el ámbito familiar como escolar y social.

Cuando hablamos del procedimiento, a la hora de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica habrá que realizar una petición previa al equipo docente. Esto será un requisito imprescindible a la hora de determinar el tipo de ayuda que requiere el alumno y encontrar la respuesta educativa que resulte más satisfactoria para él y para la toma de decisiones relativas a su escolarización, que puede incluir la propuesta de flexibilización de dicho período.

A la hora de realizar la evaluación, los instrumentos utilizados deben ser los más adecuados en cada momento, teniendo en cuenta la información relevante sobre el alumnado al igual que sus condiciones personales, su contexto escolar y su entorno familiar y social. También ha de tenerse en cuenta que no existe un único instrumento que nos ofrezca un dictamen definitivo, por lo que debemos utilizarlos como fuentes de información complementarias.

Distintos autores han propuesto una gran variedad de dichos instrumentos, que pueden clasificarse en dos tipos de medidas.

3.6.1. Medidas objetivas

Entre las medidas objetivas se pueden mencionar las siguientes:

- Escalas Bayley de Desarrollo Infantil (BSID) (Pérez-López et al, 2012): su objetivo es evaluar el desarrollo infantil y van dirigidas a niños de 0 a 2,5 años. El tipo de material que utiliza son tres escalas: mental, psicomotricidad y comportamiento y se enmarca en un enfoque psicométrico.
- Test McCarthy de aptitudes y psicomotricidad (Santana et al, 2006): su objetivo es medir el funcionamiento intelectual general. Va dirigido a niños de 2 a 8 años. El tipo de material que utiliza son 18 subpruebas basadas en las aptitudes y la psicomotricidad y se enmarca en un enfoque psicométrico.
- Test TR3S de Crespo y Sueiro (Comes et al., 2016): su objetivo es evaluar el nivel académico en las principales áreas. Va dirigido a alumnos de 8 a 18 años. El tipo de material que utiliza son pruebas de lengua, matemáticas, sociales y ciencias. Se enmarca en un enfoque psicométrico.
- Prueba CREA de Inteligencia Creativa (Berná y Gras, 2010): su objetivo es medir la capacidad de generar cuestiones. Va dirigido a niños, adolescentes y adultos. El tipo de material que utiliza es material gráfico a partir del cual el alumno elabora preguntas. Y se enmarca en un enfoque psicométrico.

3.6.2. Medidas subjetivas

En cuanto a las medidas subjetivas, se puede hacer referencia a:

- Renzulli (Barraca y Artola, 2004): su objetivo es valorar la motivación, creatividad, aprendizaje, liderazgo, etc. Va dirigido al profesorado. El tipo de material que utiliza es una escala de observación para cada característica, enmarcándose en un enfoque conductual/ pedagógico.
- Gagné (Masdevall y Costa, 2010): su objetivo es identificar capacidades y aptitudes en función de los compañeros. Va dirigido al grupo de iguales. El tipo de material que utiliza es una escala multidimensional y se enmarca en un enfoque conductual/ pedagógico
- López; Prieto y Hervás (López et al, 1998): su objetivo es recoger información o evaluar datos personales relacionados con la creatividad, el contexto, etc. Va dirigido al alumnado. El tipo de material que utiliza son protocolos con diferentes cuestiones y se enmarca en un enfoque pedagógico.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención está diseñada para el alumnado con altas capacidades de Educación Infantil con el objetivo de reforzar y consolidar las habilidades sociales en este tipo de alumnado. De esta manera se pretende impulsar su desarrollo socioemocional y personal presente y futuro. Dicho de otro modo, se busca mejorar las habilidades sociales del alumnado con altas capacidades tanto dentro como fuera del aula, lo cual se llevará a cabo a partir de una serie de actividades enfocadas a regular sus emociones de forma correcta, consiguiendo así que mejore su motivación en el aula y, especialmente, sus relaciones sociales con su grupo de iguales, con su familia y con los docentes.

4.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN Y DESTINATARIOS

Esta propuesta de intervención está dirigida al alumnado con altas capacidades de Educación Infantil (3-6 años) que pueda presentar algún problema o dificultad con el manejo de sus habilidades sociales. En concreto, está dirigida al alumnado con altas capacidades de Educación Infantil del Colegio Público La Corredoria I, un centro que se encuentra situado en la zona norte de la ciudad de Oviedo y en el que se imparten Educación Infantil y Primaria. Aunque los dos niveles se encuentran separados en edificios distintos, uno frente al otro, están comunicados por un camino delimitado por un paso de cebra.

Específicamente, esta propuesta de intervención está diseñada para 5 alumnos del tercer curso de Educación Infantil (5-6 años) de los que tenemos sospechas de que puedan tener altas capacidades. Estos alumnos presentan dificultades a la hora de relacionarse con su grupo de iguales y con sus profesores.

Los niños están escolarizados en 3 aulas que cuenta con 19 alumnos cada una, de los cuales 6 tienen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y uno es de procedencia extranjera (China) con dificultades para entender correctamente el idioma. Los alumnos de estas aulas son trabajadores, pero también habladores y tienen algún comportamiento disruptivo.

Los alumnos a los que va dirigida esta propuesta de intervención presentan una alta capacidad a la hora de aprender, mucho mayor que la del resto de sus compañeros. Además, podemos observar que poseen un vocabulario más amplio y complejo que el del resto de iguales. También cabe destacar que tienden a aburrirse cuando se explican cosas que ya saben y, por tanto, se desconcentran con facilidad.

En cuanto a sus habilidades sociales, se puede observar que no suelen entablar conversación con el resto de sus compañeros ni jugar con ellos, debiéndose esto en parte a que tienen unos intereses distintos, aunque a veces se les puede ver jugando juntos entre sí ya que tienen intereses similares. Además, dos de ellos son muy competitivos y

siempre quieren ser los primeros y los mejores, por lo que, si alguno de sus compañeros acaba la tarea antes que ellos, empiezan a perder la paciencia y a tener comportamientos negativos.

También se puede comprobar que necesitan siempre la aprobación del docente. A la hora de relacionarse con el resto de sus compañeros en el patio, suelen estar solos, aunque si quieren relacionarse con alguno de sus compañeros ellos deciden cuándo y con quién se relacionan.

Los dos alumnos mencionados anteriormente suelen tener problemas con los docentes ya que frecuentemente están distraídos o empiezan a hacer las tareas antes de tiempo porque ya saben cómo realizarlas. Por ello, el profesorado los define como desobedientes.

Finalmente, a la hora de realizar esta propuesta se pretende involucrar a los docentes que imparten clase en el aula, centrándose sobre todo en los tutores del aula y la pedagoga que acude al aula para dar apoyo tanto a estos alumnos como a los seis alumnos con NEAE. Además, se pretende contar con las familias para que pueda dar respuesta a sus necesidades y pueda afianzar las técnicas y conocimientos que se aprendan durante la propuesta de intervención.

4.3. OBJETIVOS

En este contexto, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos.

1.- Reforzar y consolidar las habilidades sociales del alumnado con altas capacidades tanto dentro como fuera del aula.

1.1.- Desarrollar actitudes de empatía hacia los demás.

1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.

1.3.- Desarrollar la escucha activa.

2.- Aprender a gestionar y reconocer las propias emociones y las de los demás.

2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.

2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

2.3.- Trabajar el autoconcepto en el alumnado.

2.4.- Aprender gestionar la frustración.

4.4. CONTENIDOS

Considerando los objetivos a lograr, se trabajarán los siguientes contenidos.

- Manejo correcto de las habilidades sociales.
- Iniciación en el desarrollo de la empatía.
- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Utilización de la escucha activa.
- Comprensión e identificación de las emociones.
- Aceptación y valoración de uno mismo.

4.5. METODOLOGÍA

Cuando se trabaja con alumnos de Educación Infantil es apropiado diseñar actividades con un carácter lúdico, aunque estén pensadas para desarrollar competencias y aptitudes concretas. Con ello se busca que los alumnos estén más motivados y concentrados. Esta metodología, también conocida como gamificación, trata de conseguir que los aprendizajes se produzcan a través del juego.

En segundo lugar, también hay que tener en cuenta los conocimientos previos a la hora de desarrollar las actividades para garantizar que los nuevos conocimientos se sustenten en una base previa. En este sentido cabe mencionar a Piaget, para quien los cambios que se dan en el conocimiento se explican por una recombinación de los esquemas mentales que tenemos a mano.

Teniendo en cuenta la perspectiva constructivista, se puede concebir también el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se da a partir de la interacción entre los factores cognitivos y sociales de forma diaria y permanente, produciéndose en cualquier entorno de aquellos en los cuales el sujeto interactúa (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

Partiendo de esta base, es importante que el alumnado sea quien construya sus propios conocimientos y pensamientos, y así se busca que el alumnado desarrolle un aprendizaje tanto participativo como significativo para sí mismo, bajo el marco de un aprendizaje con carácter lúdico, anteriormente mencionado.

4.6. ACTIVIDADES

Para lograr los objetivos propuestos se ha diseñado una serie de actividades relacionadas con las habilidades sociales cuyo fin es ayudar al alumnado con altas capacidades a disminuir sus dificultades en el ámbito social.

Con ellas se pretende que este tipo de alumnado adquiera las habilidades sociales necesarias para relacionarse de forma correcta con su grupo de iguales. Para ello, se desarrollarán las actividades de forma gradual, siguiendo un proceso de complejidad creciente.

Las actividades se implementarán durante el segundo trimestre en 13 sesiones de una hora. No obstante, y aunque estén divididas por sesiones, la organización puede flexibilizarse, adelantando o retrasando alguna, según la evolución del alumno o según se den las condiciones idóneas para realizarlas.

Por último, hay que tener en cuenta que estas actividades, aunque están centradas en que el alumnado de altas capacidades mejore sus habilidades sociales, también serán desarrolladas por el resto de sus compañeros, por lo que hay que adecuarlas a las capacidades de todos los alumnos a la hora de diseñarlas.

4.6.1. Primera sesión

PRIMERA SESIÓN
OBJETIVOS: 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones. 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">- Comprensión e identificación de emociones.
RECURSOS: <ul style="list-style-type: none">- Materiales: rótulos y cartas con emociones. Folios, lápices y colores.- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.- Espaciales: aula del grupo.
TEMPORALIZACIÓN: Actividad 1: 10-15 minutos. Actividad 2: 15-30 minutos.
DESARROLLO: Actividad 1: Diccionario de emociones. La primera actividad consiste en aprender a distinguir las diferentes emociones. Para ello se colocarán una serie de caras esparcidas por la mesa y en la pizarra habrá cuatro rótulos para clasificar las caras en cuatro grupos: alegría, tristeza, enfado y asco (véase Anexo I). Como es la primera actividad, se tratarán estas cuatro emociones básicas, aumentando a lo largo de las sesiones la dificultad. Actividad 2: Expresando emociones. Esta actividad consiste en pedirle a cada alumno que dibuje una emoción, la que prefiera, lo cual le servirá para reconocer su expresión característica. Además, se le pedirá que describa en qué situación se ha sentido así.

4.6.2. Segunda sesión

SEGUNDA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: cámara/móvil, impresora y tijeras.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 15-30 minutos.

Actividad 2: 15-30 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: Creando emociones. Esta actividad consiste en sacarle fotos a los niños expresando diversas emociones (siempre con permiso de sus familias) y después se imprimen y se recortan para que ellos puedan juntarlas como si fuese un puzle (véase Anexo II). También pueden juntar emociones distintas para crear una nueva una vez sepan distinguir las emociones iniciales. En esta sesión ya se incluirán las emociones de sorpresa y miedo si han conseguido distinguir correctamente las cuatro de la sesión anterior.

Actividad 2: ¿Qué estoy sintiendo? Esta actividad consiste en realizar un juego de mímica con diferentes emociones en el que un alumno sale, expresa con la cara una emoción y el resto de sus compañeros intenta adivinarla. Además, se pedirá a quien haya adivinado la emoción que diga cuándo cree que su compañero (el que estaba realizando la emoción) ha podido sentirla. Por ejemplo, si es alegría, pudo sentirla jugando en el recreo con sus compañeros.

4.6.3. Tercera sesión

TERCERA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.1.- Desarrollar actitudes de empatía hacia los demás.
- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.
- 2.3.- Trabajar el autoconcepto en el alumnado.

CONTENIDOS:

- Manejo correcto de las habilidades sociales.
- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: paletas con emociones.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 15-30 minutos.

Actividad 2: 15-30 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: ¿Qué sienten los demás? Esta actividad consiste en plantear una situación en la que se encuentre un alumno, teniendo el resto del alumnado que levantar una paleta con la emoción que considera que sintió su compañero (véase Anexo III). De este modo, se plantea la situación y el alumnado tiene que decir cómo se sintió la persona, alegre, triste, enfadada, etc. Algunas de las situaciones que pueden mencionarse son las siguientes:

- “A Carmen le han regalado una pelota” por lo tanto Carmen estará alegre y sorprendida.
- “Jorge ha comido algo que no le gusta” por lo tanto Jorge sentirá asco.
- “Lucía ha visto una película de miedo” por lo tanto Lucía tendrá miedo.
- “Óscar le ha roto a Juan su juguete” por lo tanto Juan estará triste y enfadado.
- “A María le han castigado” por lo tanto estará triste.

Actividad 2: Nos queremos. Esta actividad consiste en sentarse todos en el suelo en círculo e ir diciendo de uno en uno algo bueno sobre el compañero que tienen a su derecha. Cuando acaben harán lo mismo, pero hacia la izquierda. De esta forma podrán saber las cosas buenas que los demás piensan de ellos.

4.6.4. Cuarta sesión

CUARTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.1.- Desarrollar actitudes de empatía hacia los demás.
- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: mobiliario.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 15-30 minutos.

Actividad 2: 15-30 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: Rincón relajante. Esta actividad consiste en crear un pequeño rincón en clase con colchonetas, pufs o muebles blandos y cómodos (véase Anexo IV). De esta forma, cuando el alumnado sienta que necesita relajarse porque está sintiendo emociones perjudiciales para sus compañeros o para sí mismo, podrá ir a este rincón para relajarse durante un corto periodo de tiempo. Para ello el docente habrá adquirido el mobiliario con anterioridad y será el alumnado en conjunto quien decidirá cómo colocarlo en el rincón a su gusto.

Actividad 2: Me pongo en tu lugar. Esta actividad consiste en que el alumnado entienda el significado de ponerse en el lugar del otro. Para ello se expondrá una situación ficticia por la que esté pasando una persona (puede ser real o inventada) y se le pedirá que diga lo que cree que la otra persona estaría pensando y sintiendo en esa situación, así como lo que piensa que podrían hacer otras personas para ayudarla.

Se pueden mencionar, entre otras, las siguientes situaciones:

- “A Lucas se le ha caído la pelota por un agujero”, por lo tanto Lucas estará triste y querrá recuperar la pelota. La gente podrá ayudar intentando coger la pelota.
- “Sara se ha perdido” por lo tanto estará triste y tendrá miedo y querrá encontrar a sus padres. La gente podrá ayudar buscando a sus padres.
- “Sonia quiere coger unas gominolas, pero están muy altas” por lo tanto Sonia estará triste y querrá llegar a las gominolas. La gente podrá ayudar bajando las gominolas para que las pueda coger o ayudándola a subir para que llegue.
- “El perro de Carlos está enfermo” por lo tanto Carlos estará triste y querrá que se ponga bien. La gente puede ayudar llevando al perro al veterinario.
- “Los padres de Ana la van a llevar al parque de atracciones” por lo tanto Ana estará alegre y necesitará que un adulto la acompañe.

4.6.5. Quinta sesión

QUINTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.1.- Desarrollar actitudes de empatía hacia los demás.
- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 1.3.- Desarrollar la escucha activa.

CONTENIDOS:

- Iniciación en el desarrollo de la empatía.
- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Utilización de la escucha activa.
- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: pelota y cuento *No necesito amigos* de Carolyn Crimi.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 30 minutos.

Actividad 2: 15 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: Aprendemos a comunicarnos. Esta actividad consiste en enseñar al alumnado cómo debe comunicarse cuando alguien está molestando. De esta forma se evita que responda de forma agresiva o molesta para el resto de sus compañeros. Para enseñarle esto, el alumnado se pasará por turnos una pelota y dirá algo que les ha molestado a lo largo del día e intentará solucionarlo comunicándose.

Actividad 2: No necesito amigos. Esta actividad consiste en leer el cuento *No necesito amigos* de Carolyn Crimi y después explicar al alumnado la importancia de tener buenos amigos, así como fomentar algunas reflexiones sobre el libro (véase Anexo V).

4.6.6. Sexta sesión

SEXTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 1.3.- Desarrollar la escucha activa.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.

CONTENIDOS:

- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Utilización de la escucha activa.
- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: cuento *Así es la vida* de Ana Luisa Ramírez y Carmen Ramírez.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 15 minutos.

Actividad 2: 30 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: Así es la vida. Esta actividad consiste en leerles el cuento *Así es la vida* de Ana Luisa Ramírez y Carmen Ramírez para trabajar con ellos la frustración en el aula (véase Anexo VI). De esta manera se les explicará que no siempre se puede conseguir lo que uno quiere, que la frustración es algo natural y hay que aceptarla.

Actividad 2: Yo te escucho. Esta actividad consiste en potenciar la escucha activa del alumnado hacia los compañeros. Se aprovecharán los grupos de mesas en los que está dividida el aula para realizar la actividad. Cada grupo tendrá que ir contando una historia inventada por turnos previamente establecidos. Cada alumno contará en turnos breves un pedacito de la historia. De esta manera se conseguirá que el alumnado escuche activamente a sus compañeros mientras van contando la historia.

4.6.7. Séptima sesión

SÉPTIMA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.3.- Desarrollar la escucha activa.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Utilización de la escucha activa.
- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: cuento *La aventura de las emociones* de la editorial Mumablue, folios, lápices y colores.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 45 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: La aventura de las emociones. Esta actividad consiste en leer el cuento *La aventura de las emociones* de la editorial Mumablue en el que se tratan muchas emociones desde los ojos de una niña pequeña (véase Anexo VII). También explican el porqué de las emociones y cómo identificarlas. Además, al acabar, se preguntará al alumnado si lo ha entendido y qué le ha parecido el libro.

Por último, se pedirá que dibuje a su personaje favorito del libro y la emoción que tenía.

4.6.8. Octava sesión

OCTAVA SESIÓN
OBJETIVOS: 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales. 2.3.- Trabajar el autoconcepto en el alumnado.
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">- Manejo correcto de las habilidades sociales.- Importancia de las relaciones entre iguales.- Aceptación y valoración de uno mismo.
RECURSOS: <ul style="list-style-type: none">- Materiales: pelota.- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.- Espaciales: patio.
TEMPORALIZACIÓN: Actividad 1: 45 minutos.
DESARROLLO: Actividad 1: Nos conocemos. Esta actividad consiste en llevar al grupo al patio y darle una pelota a uno de los niños. Este niño tiene que tirar el balón hacia arriba y decir el nombre de un compañero. El compañero tiene que correr a por la pelota mientras el resto de los compañeros se alejan. Cuando él coja la pelota, el resto de sus compañeros se paran y él tiene que gritar el nombre del compañero que le nombró junto con una característica suya, por ejemplo, Carlos tiene los ojos azules. Después tiraría la pelota hacia arriba diciendo el nombre de otro compañero para seguir con la actividad.

4.6.9. Novena sesión

NOVENA SESIÓN
OBJETIVOS: 2.3.- Trabajar el autoconcepto en el alumnado.
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">- Aceptación y valoración de uno mismo.
RECURSOS: <ul style="list-style-type: none">- Materiales: folios, lápices y colores.- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.- Espaciales: aula del grupo.
TEMPORALIZACIÓN: Actividad 1: 45 minutos.
DESARROLLO: Actividad 1: Autorretrato. Esta actividad consiste en que cada niño se dibuje a sí mismo y, una vez que se hayan dibujado, nos digan cómo son, qué les gusta y qué no les gusta de ellos mismos, sus cualidades, etc. Además, cada uno deberá decir tres cosas buenas de sí mismo.

4.6.10. Décima sesión

DÉCIMA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Comprensión e identificación de emociones.

RECURSOS:

- Materiales: memory de emociones.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 45 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 2: Memory de emociones II. Esta actividad consiste en jugar con el un memory de emociones. Se pondrán las fichas de las emociones boca abajo y el alumnado tendrá que formar parejas con las emociones mientras las va buscando. Además, tendrá que decir qué emoción es y describirla brevemente. De esta manera se comprobará que ha entendido correctamente el fundamento de cada emoción.

4.6.11. Undécima sesión

UNDÉCIMA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Manejo correcto de las habilidades sociales.
- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Comprensión e identificación de las emociones.

RECURSOS:

- Materiales: juego de mesa, folios y lápices.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 45 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: El juego de las emociones. Esta actividad consiste en jugar a un juego de mesa en el que tienen que ir tirando el dado para moverse por las casillas (véase Anexo VIII). Tiene casillas normales y casillas especiales, en las que está dibujada una estrella. En estas casillas el alumnado tendrá que coger una carta en la que pondrá una situación y tirar el dado para saber si tiene que describirla (1 y 2), dibujarla (3 y 4) o hacer mímica (5 y 6). El resto del alumnado tendrá que adivinar la situación y decir qué emoción se da en esa situación. El juego de mesa lo habría diseñado el docente previamente.

Este juego puede ser diseñado por la docente, que planteará situaciones como las siguientes:

- “Se me cayó el balón dentro del río”, la emoción sería tristeza.
- “Me han hecho un regalo”, la emoción sería alegría.
- “Me he perdido”, la emoción sería miedo.
- “Ha venido mi tía a casa y yo no lo sabía”, la emoción sería de sorpresa y también alegría.
- “He olido algo que huele mal”, la emoción sería asco.

4.6.12. Duodécima sesión

DUODÉCIMA SESIÓN

OBJETIVOS:

- 1.2.- Mejorar la comunicación y relación entre iguales.
- 2.1.- Favorecer un mejor conocimiento de las emociones.
- 2.2.- Aprender a identificar y expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo.

CONTENIDOS:

- Importancia de las relaciones entre iguales.
- Comprensión e identificación de las emociones.

RECURSOS:

- Materiales: cartones y cartas de bingo.
- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.
- Espaciales: aula del grupo.

TEMPORALIZACIÓN:

Actividad 1: 30-45 minutos.

DESARROLLO:

Actividad 1: Bingo de emociones. Esta actividad consiste en jugar al bingo, pero con cartones que tengan dibujadas diferentes emociones (véase Anexo IX). El docente va sacando tarjetas con el dibujo de la emoción y el alumnado va tachando la emoción que tenga hasta conseguir bingo, siempre con la ayuda de un docente.

4.6.13. Decimotercera sesión

DECIMOTERCERA SESIÓN
OBJETIVOS: 2.3.- Trabajar el autoconcepto en el alumnado.
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">- Aceptación y valoración de uno mismo.
RECURSOS: <ul style="list-style-type: none">- Materiales: caja y espejo.- Humanos: tutor y profesor de apoyo si fuera necesario.- Espaciales: aula del grupo.
TEMPORALIZACIÓN: Actividad 1: 45 minutos.
DESARROLLO: Actividad 1: El tesoro oculto. Esta actividad consiste en darle una caja al alumnado con un espejo dentro y se le dice que dentro hay un tesoro único. Todos irán abriendo la caja de uno en uno sin decirle a nadie lo que contiene. Finalmente, cuando todos hayan acabado, se les preguntará de uno en uno qué tesoro han visto y les preguntaremos a cada uno qué creen que les hace únicos y especiales.

4.7. TEMPORALIZACIÓN

La intervención educativa se desarrollará durante el segundo trimestre del curso, dejando abierta la posibilidad de alargarla al comienzo del tercer trimestre si fuera necesario en función de su evolución.

Así, se realizarán 13 sesiones distribuidas a lo largo de los 3 meses (aproximadamente) que dura el segundo trimestre, desarrollándose las sesiones los miércoles durante la hora previa al recreo.

Actividades
 Días sin clase
 Fin de semana

ENERO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

FEBRERO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

MARZO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

4.8. MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales y recursos que se van a utilizar en cada actividad se dividen en 3 tipos: recursos materiales, recursos humanos y recursos espaciales.

Cada actividad contará con sus propios recursos materiales, recursos humanos y espaciales que se pueden sintetizar del siguiente modo:

- Recursos materiales: rótulos y cartas con emociones, folios, lápices, colores, cámara/móvil, impresora, tijeras, paletas con emociones, mobiliario, pelota, el cuento No necesito amigos de Carolyn Crimi, el cuento Así es la vida de Ana Luisa Ramírez y Carmen Ramírez, el cuento La aventura de las emociones de la editorial Mumablue, folios, lápices y colores, cartulinas, plastificadora, memory de emociones, cartones y cartas de bingo.
- Recursos humanos: se contará con el tutor y un profesor de apoyo si fuera necesario.
- Recursos espaciales: se utilizará el aula del grupo y el patio.

4.9. EVALUACIÓN

Antes de comenzar a ejecutar el programa, se evaluarán las habilidades sociales del alumnado para comprobar los cambios que se producirán con su desarrollo. Para ello, se cumplimentará una parrilla de observación, del mismo modo que se hará tras la finalización, lo que permitirá determinar si se han cumplido los objetivos establecidos, así como comparar los resultados previos al desarrollo del programa y los resultados posteriores, dando cuenta de la eficacia del programa.

Tabla 1*Plantilla de evaluación del alumno*

	Conseguido	En proceso	No conseguido
Identifica en sí mismo las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo			
Es capaz de expresar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo			
Reconoce en los demás las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo			
Su autoconcepto se ajusta a la realidad			
Se relaciona con sus compañeros			
Desarrolla actitudes de empatía hacia los demás.			
Sabe tolerar la frustración.			
Desarrolla la escucha activa.			
Se comunica de manera respetuosa con sus compañeros.			
Es capaz de ponerse en el lugar de los demás.			

En cuanto a la evaluación de la propuesta de intervención, esta se realizará de forma formativa y sumativa, analizando las sesiones que se van realizando a lo largo de toda la propuesta y de forma global, tras su finalización.

Para ello se utilizará un formulario que deberá cumplimentar todo el profesorado que se haya visto implicado en el desarrollo del programa.

Tabla 2*Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención*

	Sí	No
¿Las actividades son adecuadas en relación a los objetivos planteados?		
¿Los contenidos se ajustan al conocimiento y nivel de los alumnos?		
¿La metodología utilizada ha sido lúdica y motivadora?		
¿Se han podido realizar todas las actividades que se habían propuesto?		
¿Las actividades tenían la dificultad adecuada para el alumnado?		
¿La duración de las actividades se ha ajustado al tiempo establecido?		
¿Se ha contado con los recursos materiales y humanos necesarios para la realización de las actividades?		
Observaciones:		

5. CONCLUSIONES

Los centros escolares han de realizar una labor de detección e intervención con los alumnos con altas capacidades para poder garantizar la igualdad de oportunidades, proveyendo a estos alumnos de los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo de su pleno potencial, no solo intelectual académico, sino también social o relacional.

Sin embargo, las necesidades de este tipo de alumnado suelen obviarse o dejarse a un lado por la creencia de que como tiene más conocimientos que el resto del alumnado, no necesita ayuda, ya que tienen garantizada la competencia académica.

De hecho, uno de los déficits que suelen tener estos alumnos hace referencia al ámbito de las habilidades sociales y las emociones, lo cual les genera diferentes patrones de comportamiento desadaptativo y problemas de integración social. Por ello, con el fin de evitar problemas futuros es necesaria una intervención al igual que ocurre con cualquier otra necesidad educativa.

Este tipo de propuestas son muy poco visibles actualmente en la educación, ya que el alumnado con altas capacidades es comúnmente ignorado al no manifestar problemas en la comprensión de las enseñanzas que se imparten en el aula, a lo que hay que sumar el papel secundario que se concede al factor socioemocional. Por tanto, parece necesario el diseño de propuestas que ayuden al alumnado con altas capacidades a relacionarse con el resto de sus iguales de una manera correcta y a entender tanto sus emociones como las del resto de compañeros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraca, J., y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé*, 3(1), 3-18.
- Bergamin, A.C., Zanata, E.M., Capellini, V.L., Arantes-Brero, D. R., y Gastaldi, D.R. (2021). Altas capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37-50.
- Berná, J.C., y Gras, R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(2), 197-205.
- Calero, M.D., García-Martín, M.B., y Gómez-Gómez, M.T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A., y Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332.
- Cid, F.M. (2017). *¿Qué es la inteligencia?* Bubok.
- Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A.L., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Flores-Bravo, J.F., Valdez-Sierra, M.D., Borges, A., y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87-95.
- García-Barrera, A., y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gerson, K.S., y Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Magisterio del Río de la Plata.
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Hollingsworth, L.S. (1926). *Gifted Children: Their nature and nurture*. Macmillan.
- Hontangas, N.A., y De la Puente, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4, 1-37.

- Jesús, L. (2018). *Programa para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en alumnos de Educación Infantil con altas capacidades intelectuales* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://bit.ly/3p2CJQf>
- Kornilov, S., Tan, M., Elliott, G., Sternberg, J., y Grigorenko, L. (2012). Gifted identification with Aurora: Widening the spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 117-133.
- López, O., Prieto, M.D., y Hervás, R. (1998). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 86-108.
- Martín, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura.
- Martínez, R.M., Tuya L.C., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A.M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman, caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <https://bit.ly/3BBAAA9>
- Marugán, M., Carbonero, A., Torres, M., y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098.
- Masdevall, M.T., y Costa, V.M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea ediciones.
- Morawska, A., y Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
- Navarro, V. (2018) Metodologías interdisciplinares como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66.
- Orden de 14 de Febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, nº 47, de 23 de febrero de 1996. España.
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 271-289.
- Peña, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Pérez-López, J., De la Nuez, A.G., Martínez-Fuentes, M.T., Díaz-Herrero, Á., Sánchez-Caravaca, J., Fernández-Rego, F.J., y Casbas-Gómez, M.I. (2012). Las escalas

- Bayley BSID-I frente a BSID-II como instrumento de evaluación en atención temprana. *Anales de Psicología*, 28(2), 484-489.
- Renzulli, J.S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1990). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creativity and productivity. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (eds.), *Conception of giftedness* (pp. 53-99). Cambridge University Press.
- Sacristán, I. (2021). *Abordaje de las altas capacidades en educación infantil. propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/34UOsJZ>
- Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G.R., y Looor-Rivadeneira, M.R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Santana, A.C., Rojas, M., y Pacheco, J.S. (2006). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. *Avances en medición*, 4, 148-149.
- Seijo, J.C., López, C.M., López, M.L., y Virseda, C.M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Terrassier, J.C. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana.
- Torres, M.M., y Serrat, A.G. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Vílchez, P.S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 97-121.

ANEXO I



ANEXO II



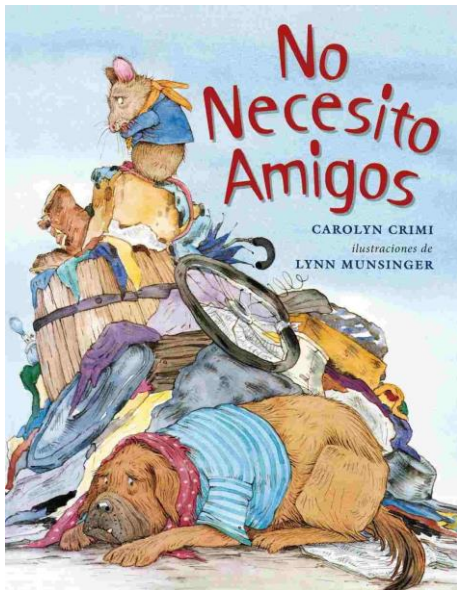
ANEXO III



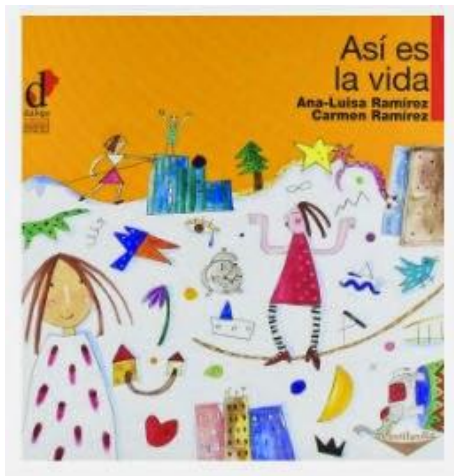
ANEXO IV



ANEXO V



ANEXO VI



ANEXO VII



ANEXO VIII



ANEXO IX

