



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

**Programa de Intervención para potenciar
la participación, la creatividad y la
inteligencia emocional de un niño de 4
años con Altas Capacidades**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marta Ferrando Magraner
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Elena Delgado Rico
Fecha:	Julio 2021

“Un niño es especial si creamos las condiciones en las que ese
niño pueda ser un especialista dentro de un grupo especializado”
(Renzulli, 1994, p. 70)

Agradecimientos

Primeramente, me gustaría agradecer la dedicación y trabajo realizado por mi tutora la Dra. Elena Delgado Rico, así como también al resto de personal docente de la Universidad Internacional de La Rioja, por su constancia, dedicación y excelencia en el trabajo realizado día a día. Gracias a todos ellos, he podido aprender con ellos y de ellos, y especializarme y formarme cada vez más con el fin de ofrecer a mis presentes y futuros alumnos aquellas herramientas que precisen para alcanzar con éxito todos los objetivos que se propongan.

También me gustaría dedicarles unas palabras a mi familia, quienes han vivido este costoso camino conmigo. Gracias por levantarme en mis peores momentos y festejar conmigo los mejores, estaré eternamente agradecida por todo vuestro continuo esfuerzo para que yo pueda conseguir todos y cada uno de mis sueños.

Resumen

El objetivo principal de este Trabajo Final de Máster es mejorar la participación, la creatividad y la inteligencia emocional de un alumno de 4 años que presenta indicios de Altas Capacidades, y que por lo tanto muestra unas necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, se ha elaborado un análisis e investigación de las principales obras científicas y autores como Renzulli, Tourón, Pfeiffer..., que han centrado sus estudios en las altas capacidades, especialmente, en las características de estos alumnos y en los mejores modelos pedagógicos y metodológicos de enseñanza. Y se ha propuesto un plan de intervención metodológica, basado en las principales necesidades de este alumno, y una serie de rúbricas para evaluar los resultados obtenidos. Se pretende que la conclusión del programa sea positiva y satisfactoria para el alumno, mejorando y adaptando esas necesidades a las exigencias del entorno que le rodea y en el cual tiene que relacionarse e interaccionar.

Palabras clave: Educación Infantil, Altas Capacidades, participación, creatividad e inteligencia emocional.

Abstract

The main objective of this Master's Final Project is to improve the participation, creativity and emotional intelligence of a 4-year-old pupil who shows signs of High Abilities, and who therefore has specific educational support needs. To this end, an analysis and research has been carried out on the main scientific works and authors such as Renzulli, Tourón, Pfeiffer..., who have focused their studies on high abilities, especially on the characteristics of these students and on the best pedagogical and methodological teaching models. And a methodological intervention plan has been proposed, based on the main needs of this student, and a series of rubrics to evaluate the results obtained. The aim is for the conclusion of the programme to be positive and satisfactory for the pupil, improving and adapting these needs to the demands of the environment that surrounds him/her and in which he/she has to relate and interact.

Keywords: Early Childhood Education, high abilities, participation, creativity and emotional intelligence.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	9
1.1. Justificación de la elección del tema	9
1.2. Objetivos del TFE	16
1.2.1. Objetivo general.....	16
1.2.2. Objetivos específicos.	16
2. Marco teórico	17
2.1. Evolución legislativa	17
2.1.1. La Ley General de 1970.....	17
2.1.2. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.	18
2.1.3. Ley Orgánica de Educación de 2006.	18
2.1.4. Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativo de 2013.	18
2.2. Definición de alta capacidad.	19
2.2.1. Las concepciones psicométricas de las Altas Capacidades	19
2.2.2. Los modelos de desarrollo del talento.....	20
2.3. Características principales de la alta capacidad	25
2.3.1. Participación.	27
2.3.2. Creatividad	27
2.3.3. Inteligencia emocional.....	29
2.4. La atención y detección temprana de las AACC	30
2.5. Relación familia escuela.....	31
2.6. Conclusiones.....	33
3. Marco empírico.....	34
3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	34
3.1.1. Objetivos	34
3.2. Diseño de la propuesta	35
3.2.1. Destinatarios.....	35
3.2.2. Metodología.....	36
3.2.3. Desarrollo de la propuesta de intervención	37
3.2.4. Temporalización: cronograma.	48
3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.	49

3.2.6. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.	50
3.3. Evaluación	53
4. Conclusiones	54
5. Limitaciones y prospectiva	55
5.1. Limitaciones	55
5.2. Prospectiva	56
Referencias bibliográficas.....	57
Anexo A.....	63
Anexo B.....	64
Anexo C.....	65
Anexo D	66
Anexo E	69
Anexo F	70

Índice de figuras

Figura 1. <i>Versión Condensada de MDDT</i>	22
Figura 2. <i>Modelo evolutivo de Subotnik</i>	23
Figura 3. <i>El medio social como estructura psicológica; reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner</i>	32
Figura 4. <i>Relación entre objetivos generales, objetivos específicos y fases del programa</i>	34
Figura 5. <i>Sesión inicial del programa de intervención</i>	37
Figura 6. <i>Primera sesión sobre Inteligencia Emocional</i>	38
Figura 7. <i>Segunda sesión sobre Inteligencia Emocional</i>	39
Figura 8. <i>Tercera sesión sobre Inteligencia Emocional</i>	40
Figura 9. <i>Primera sesión sobre Participación</i>	41
Figura 10. <i>Segunda sesión sobre Participación</i>	42
Figura 11. <i>Tercera sesión sobre Participación</i>	42
Figura 12. <i>Primera sesión sobre creatividad</i>	43
Figura 13. <i>Segunda sesión sobre Creatividad</i>	44
Figura 14. <i>Tercera sesión sobre Creatividad</i>	45
Figura 15. <i>Sesión final</i>	46
Figura 16. <i>Actividades para las familias: Inteligencia Emocional</i>	47
Figura 17. <i>Actividades para las familias: Participación</i>	48
Figura 18. <i>Actividades para la familia: Creatividad</i>	48
Figura 19. <i>Cronograma del programa</i>	49
Figura 20. <i>Rúbrica de evaluación de la Inteligencia Emocional</i>	51
Figura 21. <i>Rubrica de evaluación de la Participación</i>	52
Figura 22. <i>Rubrica de evaluación de la Creatividad</i>	52

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se va a centrar en la Alta Capacidad en la etapa de Educación Infantil, específicamente en el segundo curso del segundo ciclo de dicha etapa. Con el objetivo de llevar a cabo una intervención temprana basada en los indicios de dotación en dicho colectivo. Para ello, se va a llevar a cabo una intervención con el objetivo de trabajar y dar respuesta a las necesidades que se observan en un niño de 4-5 años. Esta intervención se centrará principalmente en potenciar la participación, la creatividad y la inteligencia emocional, así como también se intenta estimular y potenciar aquellos aspectos que destacan en el alumno en cuestión.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

Como docentes nos vemos con la obligación de estar continuamente formándonos a fin de adaptarnos a las necesidades tanto de nuestro entorno como de nuestros alumnos. Como bien señala Ainscow (1995; citado por Arnaiz Sánchez, 2004), los profesores deben estar dotados de formación, tanto externa como interna en los propios centros, para disponer de una mejor preparación y una mayor cantidad de posibilidades de acción ante todo su alumnado, pero en especial, ante aquellos que presentan Necesidades Educativas de Atención Especializada (NEAE).

En la actualidad, dentro de un aula, nos encontramos gran disparidad de niños en relación con sus capacidades, intereses, preferencias, dificultades.... Y somos nosotros, los docentes, quienes nos tenemos que ceñir a todas y cada una de estas características y cualidades, a fin de proporcionarles una educación individualizada y personalizada. Como afirma Lázaro (1994), el profesorado en el aula,

Debe de recuperar el verdadero sentido de ser maestro, no puro instructor, sino sujeto capaz de emitir juicios, tomar decisiones y actuar de un modo racional. El maestro como profesional que sabe adaptar y acomodar su plan de actuación a la diversidad de sus alumnos, a las peculiaridades y características de cada uno (p. 149).

Se podría suponer que esta disparidad entre alumnos es bastante más notable en las aulas de Educación Infantil donde la diferencia entre los que presentan capacidades superiores y los que presentan un retraso en relación con la media puede llegar a ser abismal.

Si nos centramos en la rama de Educación Especial, según Gútiérrez (2005), “la escuela infantil es un espacio privilegiado para la prevención, detección e intervención de necesidades educativas especiales o en riesgo de padecerlas” (p. 43); es por eso que, existe una gran propensión a detectar, diagnosticar e intervenir a aquellos alumnos o alumnas que presentan NEAE, siempre con el objetivo de buscar tanto la inclusión como la normalización de todos estos sujetos dentro del contexto escolar. Por lo tanto, tal y como comenta Pérez (2019) en su blog, el diagnóstico ha de centrarse principalmente en las capacidades y potenciales del alumno, tanto como ser individual como como ser social, con el objetivo de conseguir un desarrollo integral de la persona dentro del aula ordinaria.

Dentro del colectivo denominado bajo las siglas NEAE se incluye gran diversidad de necesidades como son Dificultades Específicas del aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Incorporación Tardía al Sistema Educativo, Trastorno General del Desarrollo (TGD), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades Intelectuales (AACC), etc., (Mónico et al., 2017).

De las muchas necesidades que se incluyen en las NEAE nos vamos a centrar en un colectivo que ha sido “el gran olvidado” a lo largo de la trayectoria de las leyes educativas de nuestro país, España. Es decir, nos centraremos en las Altas Capacidades.

Este colectivo ha sido el “gran olvidado” a lo largo de la historia y, aunque ha sido mencionado en muchas leyes anteriores, no es hasta el año 2006 con la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo (LOE, 2006), cuando se habla de este colectivo como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), es decir, alumnos que requieren de una atención educativa distinta a la ordinaria y común para su colectivo en relación con su edad cronológica y cultura.

Más recientemente, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa publicada el 10 de diciembre del 2013 se habla tanto de la necesidad de identificar a los alumnos y las alumnas con NEAE como de la importancia de proporcionar los recursos necesarios a todos los alumnos a fin de que consigan el máximo desarrollo tanto personal como intelectual, emocional y social (LOMCE, 2013).

Si nos centramos en la alta capacidad, debemos conocer lo que esta significa, Olszewski-Kubilius et al. (2015) la describen como:

La manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto funcionamiento en ese dominio. Más aún, la alta capacidad puede

verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace acreedor a esta denominación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas (p. 41).

Por lo tanto, haciendo nuestras las palabras de Tourón y cols. (1998), en el paradigma actual, la dotación (utilizada como sinónimo de capacidades o altas capacidades) es multifacética y multidimensional, es decir, que se manifiesta de formas distintas y está sujeta al cambio; y por eso, se debe considerar como una capacidad cualitativa y evolutiva.

Tal y como comenta Carpena (2010) este colectivo representa alrededor del 2,23% de la población general, incluyéndose en él a aquellos que poseen una inteligencia superior ($CI > 130$) y a los superdotados ($CI > 145$). De esto deducimos que en un centro educativo ordinario con dos líneas educativas y una media de 25 alumnos por clase, mínimo 3 alumnos, dentro de la etapa de Educación Infantil, tienen posibilidad de presentar altas capacidades y debemos cubrir sus necesidades.

Una persona con un valor determinado en un test de capacidad convenimos en pensar que será de alta capacidad cuando empieza a necesitar una atención diferenciada con respecto a su grupo, porque a medida que su capacidad se aparta de la media, el desajuste que se produce entre su capacidad de aprendizaje y sus necesidades educativas, en general, comenzarán a diferir de las del resto del grupo al que pertenece (Tourón, 2021, p. 4).

Tal y como ya hemos mencionado con anterioridad, no nos podemos centrar únicamente en medir el CI con los test de inteligencia de Binet para afirmar que un niño presenta altas capacidades, ya que las altas capacidades no es una característica innata, absoluta y estable del ser humano. Renzulli en 1978 publicó su teoría de los tres anillos donde hablaba de la superdotación como una combinación entre una inteligencia superior a la media, creatividad y motivación para llevar a cabo las tareas. Pocos años después, Mönks (1985) actualizó la teoría de Renzulli, hablando de 6 componentes cuyas confluencia y relación incrementan las posibilidades de que un niño presente altas capacidades. Entre ellos diferenciamos una alta

capacidad intelectual, la creatividad, la motivación y perseverancia, la familia, los amigos y la escuela.

Al relacionar la afirmación de Carpena con la teoría de Mönks llegamos a la conclusión y afirmación del papel fundamental e imprescindible que tiene la escuela en la identificación, el diagnóstico y la intervención. Como docentes debemos adquirir una visión global de este fenómeno y actuar en consecuencia, acercándonos a la realidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas; de modo que, aportando las medidas necesarias, se puedan cubrir todas sus necesidades. Este hecho se hace especialmente relevante en las etapas de Educación Infantil, ya que a lo largo de estas, los alumnos irán adquiriendo los cimientos sobre los que progresivamente irán edificando toda su trayectoria tanto educativa como personal; tal y como afirma López-Hurtado (2016):

La infancia temprana constituye una etapa fundamental en el desarrollo y formación de la personalidad (...) ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que sirven de base para el registro y fijación de las demás estimulaciones (p. 4).

A la función de la escuela, se le debe unir el trabajo que lleva a cabo la familia, agentes colaboradores e implicados, que porporcionarán todos los recursos necesarios a fin de promover un desarrollo completo e integral. No cabe mencionar, que estos dos agentes educativos, familia y escuela, en la medida de lo posible, han de trabajar de forma coordinada y coopertiva a fin de proporcionar la mejor educación posible a sus hijos y alumnos.

Cabe destacar la importancia que tiene la atención y detección temprana, tanto de la superdotación como del resto de dificultades y necesidades de nuestros alumnos. A fin de conseguir la integración del niño y proporcionarle todos los recursos disponibles para que el alumno pueda cubrir sus necesidades y conseguir un desarrollo equilibrado tanto en el ámbito escolar como en el ámbito familiar. Consiguiendo de este modo que todos los agentes implicados (docentes, psicólogos, orientadores, padres...) trabajen de forma coordinada, buscando siempre los mejores resultados posibles para el alumno. Pfeiffer (2015) ya aportó que la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades no solo pertenecía a los especialistas de orientación, sino que en el proceso de identificación, así como en los recursos y materiales que se le ofrecían al alumno, debían colaborar tanto los profesores como los padres, a fin de intervenir tanto en el ámbito cognitivo como en el motivacional y el social.

La atención temprana, además de su importante función rehabilitadora, también tiene como objetivo prevenir posibles dificultades y necesidades en los alumnos. De ahí la importancia de, durante la etapa de Educación Infantil, proporcionar a los alumnos herramientas y recursos variados y lo más parecidos posibles a su realidad, a fin de que estos dispongan y escojan aquello que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje; “el hecho de conocer la predominancia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos (...) es fundamental para adaptar la ayuda pedagógica a las características que presentan los mismos” (Alonso et al., 2004 citado en Gutiérrez, 2018, p. 84).

De todo lo mencionado con anterioridad, nace la importancia de la formación continua y adecuada de los docentes, pero especialmente los de Educación Infantil. Pues estos serán los encargados de detectar en un primer lugar las necesidades de sus alumnos y alumnas, y poner en marcha nuevas metodologías educativas que permitan satisfacer estas necesidades desde los inicios. Es decir, estos deben estar capacitados para implantar medidas de nivel 3 dentro de sus aulas, sin la necesidad de acudir al gabinete de orientación psicopedagógica. En el caso excepcional de que estas medidas no sean suficientes, los docentes se pondrán en contacto con el gabinete psicopedagógico, el cual,

Colaborará con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y valoración de modelos, técnicas e instrumentos, así como otros elementos de apoyo para la realización de las actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular (Grau y Fernández, 2008, p. 243).

Centrándonos en los casos de altas capacidades, la no identificación temprana de las necesidades puede ocasionar el fracaso escolar en el alumno o bien la nivelación de sus capacidades a la media del aula a fin de no llamar la atención por encima de sus compañeros; tal y como se comenta en el Blog de Ikigai Schooling (2015, sección ¿Por qué no se atiende a los niños con Altas capacidades?) “que el alumno haya optado por mimetizarse con el grupo y no destacar especialmente, ya es en si mismo, un problema (...) es una llamada de atención” (para. 22). De aquí se deduce la importancia de la observación continua del docente, especialmente en las aulas de Educación Infantil, un indicio más de la importancia de ofrecer una formación continua a todos los docentes de los centros educativos.

Es por eso que, a lo largo de este trabajo, nos vamos a centrar, más específicamente, en las necesidades educativas que posee un alumno con indicios de superdotación en la etapa de Educación Infantil. Porque sí, estos alumnos también presentan dificultades. Si preguntamos

a la sociedad no calificada, la gran mayoría piensan que estos, al poseer un desarrollo cognitivo superior a la media, no presentan dificultad alguna en el desarrollo académico. Pero tal y como vamos a poder observar, en la gran mayoría de los casos, este colectivo presenta un desarrollo asincrónico de las distintas áreas o inteligencias que mencionaba Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples. Pero, como ya hemos mencionado con anterioridad, son los grandes olvidados de las NEAE.

La esencia de la teoría es respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos, las variaciones múltiples en las maneras como aprenden, los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar huella en el mundo (Gardner, 1994, citado en Pérez y Beltrán, 2006, p. 152).

Dentro de las necesidades que presenta el alumno nos vamos a centrar más específicamente en tres de ellas. En primer lugar, aquellas de ámbito social como es el caso de la participación y relación del alumno con sus iguales en edad. En segundo lugar, las de ámbito emocional ya que el alumno presenta un elevado desajuste tanto intrapersonal como interpersonal. Y, por último, la creatividad que, suele ser un punto fuerte en los niños que presentan AACC, tal y como afirman García-Ron y Sierra-Vázquez (2011), “se define a los niños y adolescentes con altas capacidades o superdotados, como aquellos que muestran una elevada capacidad de rendimiento en las áreas intelectual, creativa y/o artística” (p. 70). Pero, sin embargo, en este caso en particular se ve afectada presentando unos niveles muy bajos de creatividad en la resolución de problemas.

A fin de cubrir todo lo propuesto con anterioridad, se propone elaborar una propuesta de intervención que fomente la participación, la creatividad y la inteligencia emocional, tanto intrapersonal como interpersonal, para la etapa de Educación Infantil; pero especialmente, para el segundo curso del segundo ciclo, es decir, niños de 4-5 años. Todo esto, con el objetivo de detectar las necesidades e intervenir eficazmente, mediante juegos y actividades lúdicas e interactivas que faciliten y promuevan la relación, participación y coloración del alumno en cuestión con el resto de compañeros del grupo clase. Entre estas sesiones, vamos a encontrar tanto actividades individuales como actividades grupales, actividades donde se trabajen contenidos más extensos, actividades para trabajar con la familia, actividades de investigación, actividades de cooperación... Es decir, gran variedad de actividades de modo que nos permitan cubrir tanto las necesidades del alumno con altas capacidades intelectuales, así como también del resto de alumnos y alumnas de la clase. Esta propuesta nace de la

propia motivación personal del maestro de ofrecer al alumno en cuestión, aquellas herramientas necesarias para que se pueda desenvolver de la mejor manera posible en su entorno más cercano.

Finalizaremos el trabajo con una propuesta de valoración del programa de intervención presentado a fin de que, aquel que lo lleve a cabo, pueda valorar los efectos positivos del programa y proponer nuevas vías de actuación.

En conclusión, lo que se pretende conseguir es exponer una serie de actividades y sesiones de intervención con el objetivo de favorecer el desarrollo del alumno con altas capacidades tanto en el ámbito académico como con el personal, desde edades tempranas, lo que se conoce como atención temprana. Las actividades que van a ser expuestas no tienen como objetivo único solucionar las dificultades que presenta el alumno; sino que, además, pretenden preveer posibles situaciones de riesgo que pueda vivir el alumno, proporcionándole una serie de herramientas que le ayudarán a sobrellevarlas de la mejor forma posible.

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general.

El objetivo general que a continuación se describe se pretende alcanzar mediante la propuesta de una serie de sesiones y actividades que más adelante se explican.

O.G.1. Diseñar una propuesta de intervención para potenciar la participación, la creatividad y la inteligencia emocional de un niño de 4-5 años que presenta indicios de altas capacidades.

1.2.2. Objetivos específicos.

O.E.1. Analizar las distintas teorías y corrientes que estudian tanto la evolución como la situación actual de las altas capacidades como una necesidad específica de apoyo educativo.

O.E.2. Conocer las principales características y necesidades que presentan estos alumnos, centrándonos en la participación, creatividad e inteligencia emocional.

O.E.3. Resaltar la importancia de intervenir en la etapa de atención temprana.

O.E.4. Proponer actividades variadas y motivadoras que promuevan tanto la participación como la creatividad y las relaciones emocionales en alumnos con estas características.

O.E.5. Plantear distintos instrumentos y rúbricas de evaluación que permitan valorar la efectividad de las actividades propuestas en un aula de segundo de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evolución legislativa

La evolución legislativa de las NEAE y, en especial de las AACC, se remonta a hace pocos años atrás, “con la aprobación en España de la Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa 1970 se organiza y se establece por primera vez la educación especial en nuestro país” (García, 2017). A lo largo de este apartado vamos a llevar a cabo una visión rápida y globalizada de los cambios más significativos que se han producido en la legislación educativa española en relación con las NEAE.

2.1.1. La Ley General de 1970.

En el año 1970 se publicó la Ley General de la Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, en la cual se establece por primera vez en nuestro país la educación especial, que hasta el momento había poseído un carácter marginal bajo una institución sin regulación alguna. A lo largo del capítulo VII se habla de la Educación Especial y es en el artículo 49 del mencionado capítulo donde se cita que se debe entender bajo el término de Educación Especial a los jóvenes con discapacidad, que designa bajo los términos deficientes o inadaptados, así como también aquellos que presentan altas capacidades (García, 2017).

Sin embargo, en el capítulo 51 donde habla a cerca del modo de atender sus necesidades solo se menciona a los “deficientes e inadaptados”.

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes cuando sea posible (LGE, 1970, p. 12532).

Tal y como se puede observar esta ley apuesta por la separación entre la educación ordinaria y la educación especial, organizando la segunda en paralelo con la primera. En la realidad de estos tiempos, se proporcionó mucho más esfuerzo y dedicación a la creación de centros de Educación Especial en lugar de fomentar la inclusión de estos en los centros ordinarios (Lorenzo, 2009). Se podría concluir que se optó por la exclusión de este colectivo.

2.1.2. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

Previo a esta ley se dieron en España algunos hechos relevantes e importantes a mencionar. Por una parte, en el año 1978 la declaración de la Constitución Española donde se recoge que todo ciudadano tiene derecho a la educación sin ningún tipo de excepción. Por otra parte, el año 1982 se estableció la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), un paso a favor de la integración del alumnado con NEE, tal y como afirma Casanova (2011):

Los artículos del 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma ley (p. 18).

Todo lo mencionado se materializa con la la aprobación de la Ley Orgánica del 3 de octubre del 1990 (LOGSE) que “introducirá la educación especial dentro del sistema educativo ordinario(...) también introduce por primera vez en la legislación española el concepto de alumando con necesidades educativas especiales” (García Rubio, 2017, p. 257).

En conclusión, esta ley supondría un gran paso en el cambio de mentalidad, ya que la educación especial pasaría a entenderse desde un enfoque centrado en la atención de las necesidades más que en un déficit de la persona.

2.1.3. Ley Orgánica de Educación de 2006.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), el ámbito de la alta capacidad sufre un cambio a favor. En su preámbulo se introducen nuevas categorizaciones a aquello que era entendido como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como es el caso de las altas capacidades o la incorporación tardía al sistema educativo. Por lo tanto, es la Primera ley que considera a las AACC como NEAE.

Esta ley aboga por la inclusión de todos los alumnos y alumnas en el sistema ordinario educativo. Tal y como afirma Lorenzo (2009) “se produce un cambio significativo respecto a lo que entonces se conocía como integración escolar, y pasa a hablarse de principio de normalización e inclusión, basándose para ello en la no discriminación y la igualdad” (p. 504).

2.1.4. Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativo de 2013.

La Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) es la ley actual, en la cual se introducen pocas novedades. Cabe destacar que esta ley no se trata de un nuevo texto

completo, sino, más bien, se encarga de introducir cambios y novedades a la anterior ley educativa (LOE). Los cambios que en esta se recogen no resultan interesantes en relación con el tema que se está tratando en el presente trabajo.

2.2. Definición de alta capacidad.

Antes de proceder a definir lo que se considera como alta capacidad, se podrían esclarecer algunos puntos importantes para tener en cuenta a la hora de establecer aquello que se considera como AACC. La alta capacidad no se puede considerar como una variable dicotómica del ser humano, ya que “el problema central aquí es que la etiqueta se hace equivaler a un “estado del ser”, o un rasgo o cromosoma de oro” (Renzulli y Reis, 2018; citado en Tourón, 2020, p. 17). Pero en realidad es una capacidad variable, en la cual influyen muchos otros aspectos tanto personales, como sociales y ambientales; por lo tanto, su diagnóstico no puede basarse únicamente en una puntuación de CI. Tal y como comenta Tourón (2020) “la capacidad se convierte en la materia prima del talento. Señala el eventual potencial a desarrollar por la persona, cuando estas capacidades se apliquen a cualquier campo relevante de la actividad humana. Algo que no ocurre de manera espontánea” (p.18).

De este modo se llega a la conclusión de que, es necesario identificar los potenciales de cada persona a fin de proporcionarles las ayudas correctas para que puedan convertirlos en talentos completamente desarrollados, es decir, en rendimiento (Tourón, 2012 citado en Tourón, 2020).

Por lo que respecta a la definición del término, no existe una conformidad entre todos los autores que han investigado a cerca de ellas. Son muchos los autores que se han preocupado por buscar una definición que se ciña lo más posible a la realidad. Estos, a su vez, se pueden dividir en dos grandes corrientes, por una parte las concepciones psicométricas de las altas capacidades y, por otra, los modelos de desarrollo del talento. En los siguientes apartado definimos detalladamente algunos de ellos, con sus ideas, sus propuestas y sus teorías.

2.2.1. Las concepciones psicométricas de las Altas Capacidades

Estos modelos conciben a las altas capacidades como un sinónimo de un elevado CI obtenido mediante una prueba psicométrica como, por ejemplo, el Test de Inteligencia de Binet; tal y como afirma Renzulli (1998) “la orientación psicométrica, es decir, aquella basada en el cálculo

del CI, aun a pesar de sus limitaciones constituye uno de los enfoques más utilizados” (citado en Montero, 2006, p. 185). Es decir, “conceptualiza el alto cociente intelectual como la característica definitoria del constructo *giftedness*” (Tourón, 2018, sección Modos alternativos de conceptualizar las altas capacidades (3/6), para. 9). Entre los principales representantes de estas teorías se encuentran Francis Galton, Alfred Binet, Lewis Terman, Charles Spearman y otros muchos autores (Tourón, 2020).

Galton (1869; citado en Kaufman y Sternberg, 2008) aportó, al estudio del momento, el término “hereditary genius”, es decir, el genio heredado, ya que consideraba que la alta capacidad era heredada genéticamente, aunque todas sus afirmaciones fueron más bien subjetivas.

Algunos años después, Spearman (1904, citado en Tourón, 2018, sección Modos alternativos de conceptualizar las altas capacidades (3/6)) fue el encargado de seguir los trabajos de Galton y estableció el término de “*factor g*” que se entiende como “la variación compartida en la mayoría de las pruebas cognitivas” (Tourón, 2018, sección Modos alternativos de conceptualizar las altas capacidades (3/6), para.10).

2.2.2. Los modelos de desarrollo del talento

Se podría considerar que la conceptualización dominante continúa siendo la psicométrica, pero, en la actualidad, han surgido gran cantidad de teóricos que desarrollan un nuevo modelo de concepción de las AACC. En este, se alejan de la idea de que la Alta capacidad está formada solo por un valor elevado de CI y apuestan por la variabilidad y relación entre varios factores importantes a la hora de establecer aquello que se considera como AACC, es decir, “no es suficiente la medición o el uso de baterías estandarizadas para obtener un CI general. Se requieren de insumos que aporten elementos en otras áreas de los factores no intelectuales, como la motivación, perseverancia o estado emocional” (Covarrubias, 2018, p. 61).

2.2.2.1. Modelo tripartido de Pfeiffer

Por su parte, Pfeiffer (2013, citado en Pfeiffer, 2017) considera a los estudiantes que poseen altas capacidades como “aquellos que -cuando lo comparamos con otros estudiantes de su misma edad, experiencia y oportunidades- muestran una mayor probabilidad de alcanzar logros extraordinarios o sobresalientes en uno o más dominios culturalmente valioso para una sociedad determinada” (p. 23). Por lo que respecta a los estudiantes talentosos, este mismo

autor proporciona otra definición, afirma que son aquellos que “demuestran un rendimiento sobresaliente o evidencian un potencial para sobresalir en su rendimiento académico en comparación con otros alumnos de su misma edad, experiencia y oportunidades” (pp. 23-24). Pfeiffer (2013) propone un modelo tripartido que concibe la alta capacidad desde tres puntos de vista distintos que se enfocan principalmente en la identificación, la evaluación y la categorización de este tipo de alumnos. Las tres visiones que aporta son:

- La alta inteligencia (perspectiva que coincide con las teorías psicométricas): capacidad general que se evalúa mediante el Cociente Intelectual (CI).
- Un alto rendimiento (se consideran los factores no cognitivos): rendimiento académico real de los estudiantes.
- Un elevado potencial para rendir de forma excelente: no necesariamente poseen un elevado CI o un elevado rendimiento.

2.2.2.2. Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné (MDDT)

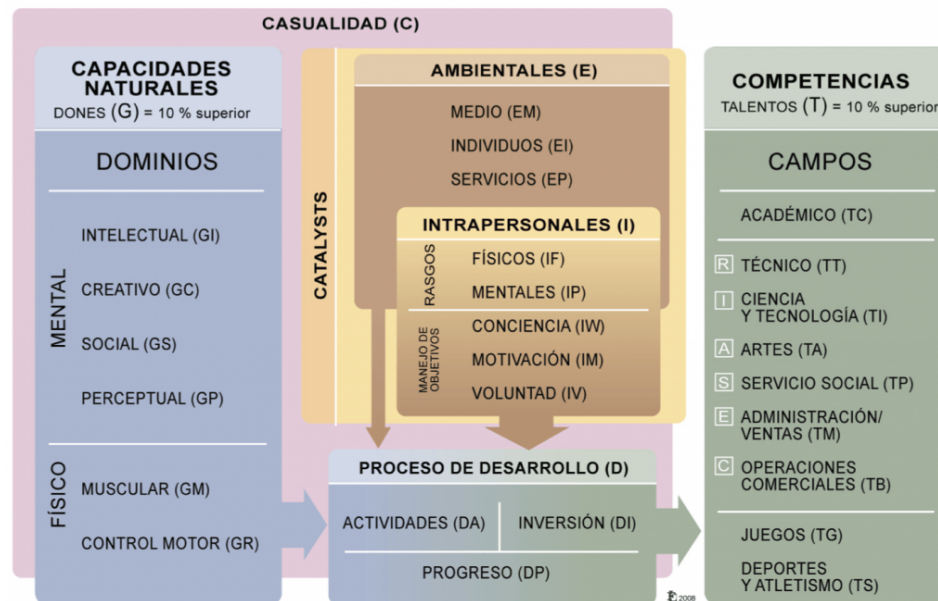
Este autor, Gagné (2015) fue el primero en establecer la distinción entre dotación y talento, tal y como él mismo afirma:

La dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad. Talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en, al menos, un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo) (pp. 15-16).

El modelo MDDT propuesto por Gagné está formado por cinco componentes: Dones (G), Talentos (T), el proceso de desarrollo del Talento (D) y dos grupos de catalizadores: intrapersonales (I) y ambientales (E) (Tourón, 2013, sección Francoys Gagné en My Friends' corner, para. 11). En la Figura 1 encontramos el gráfico explicativo de cada uno de estos componentes así como también sus distintos subcomponentes.

Figura 1

Versión Condensada de MDDT



Nota: Javier Tourón, 2013, sección Francoys

Gagne en My Friends' corner, para. 12.

2.2.2.3. Modelo evolutivo de Subotnik

Subotnik define la alta capacidad, no basándose en la puntuación del CI, sino más bien en el desempeño actual de dicha capacidad (Subotnik, 2003). Por lo tanto, se podría afirmar que esta autora concibe las altas capacidades como un constructo dinámico.

Esta autora junto con otros dos autores, Olszewski-Kubilius y Worrel aportan una definición bastante detallada de lo que para ellos es alta capacidad, la conciben como la manifestación del rendimiento en un determinado talento específico superior a aquellos que poseen un alto rendimiento también en ese mismo dominio (Subotnik, 2011).

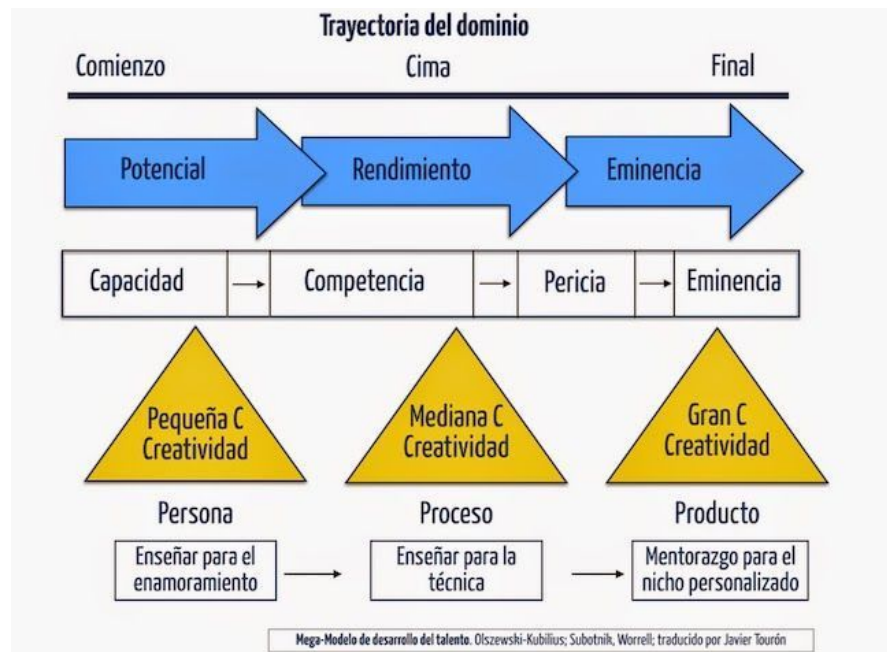
Tal y como se puede observar en la Figura 2, estos autores comentan que durante las primeras edades el potencial es la clave, a medida que avanzamos en edad es el rendimiento quien toma un papel fundamental para llegar a talentos plenamente desarrollados donde es la eminencia quien acredita la Alta Capacidad, tal y como Olszewski-Kubilius y Worrel (2011; citado en Olszewski-Kubilius et al., 2015) afirman:

La alta capacidad puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave: en etapas posteriores, el rendimiento es la

medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace acreedor a esta denominación (p.42).

Figura 2

Modelo evolutivo de Subotnik



Nota: Javier Tourón, 2015, sección, Re-prensando las Altas Capacidades: una aproximación evolutiva, para. 2.

2.2.2.4. Modelo de Talent Search de Stanley

Tal y como comenta Tourón (2013) el modelo de Talent Search es el modelo más utilizado e investigado y del cual gran cantidad de alumnos con altas capacidades se han podido beneficiar. Se trata de un modelo de identificación de este colectivo que reivindica la importancia de administrar “*out of level*” test, es decir, test baremados para edades superiores a las de sujeto en cuestión. Este tipo de test se aplican a aquellos alumnos cuyo rendimiento en un “*test in level*” haya sido entre el 3-5% superior (Olszewski-Kubilius, 2004). Por lo tanto, al administrar los test utilizando el “*out of level*” se supera el efecto techo es decir que “los elementos que componen el test pueden resultar excesivamente fáciles para los sujetos de alta capacidad cognitiva” (Rodríguez y Díaz, 2005, p. 1475) y, por lo tanto, se consiguen datos mucho más claros del verdadero potencial y aptitudes de los sujetos evaluados con este modelo.

2.2.2.5. Modelo de los tres anillos de Renzulli

Renzulli junto con Reis (2016), definen la alta capacidad basándose en el modelo de los tres anillos de Renzulli, tal y como ellos mismos afirman: “es la interacción entre tres aspectos básicos: estar por encima de la media a nivel de aptitud, alto nivel de creatividad y alto compromiso con el trabajo” (p. 45). Estos tres ámbitos que se mencionan en su teoría no están aislados, sino que interactúan entre ellos, y esa interacción es la que origina los superdotados (Renzulli y Reis, 2016). Tal y como el propio Renzulli (1978; citado en Navas, 2004) afirma son superdotados los que “poseen o pueden desarrollar este conjunto de capacidades y aplicarlas a cualquier área potencialmente importante de la actividad humana” (p. 68).

Una mención importante requiere la motivación, pues será un aspecto a tratar en la parte práctica de este trabajo. Ya que en situación de aprendizaje el querer es igual o más importante que el poder. Sampascual (2001) en su obra ya comenta que el poder se relaciona con la capacidad, pero el querer está vinculado con la motivación.

Este mismo autor, además también hace una distinción entre dos tipos distintos de alta capacidad: la académica, que se mide más por el resultado de CI y la productiva-creatividad, es decir, el uso y aplicación de la información de forma creativa a fin de crear productos sin necesidad de poseer un CI elevado. Se podría afirmar que es esta última la que mayor impacto tiene en la sociedad actual.

Para concluir en relación con los modelos explicativos de las AACC mencionados anteriormente, se podría afirmar que, aunque los modelos explicados parece que presenten diferencias notables en muchos aspectos, realmente tienen una base común y deben ser considerados como modelos integrantes, no excluyentes. En verdad, aunque las capacidades cognitivas continúan identificándose como la parte principal de la dotación (dotación académica); también existen una gran cantidad de factores, tanto innatos como ambientales, que intervienen en el desarrollo de la dotación.

Por lo tanto, tal y como afirma Tourón (2020):

“La dotación no es solo un fenómeno cognitivo que pueda ser medido a través de instrumentos tradicionales como los test de CI (...). Es importante tener en cuenta otras dimensiones no cognitivas como la creatividad, la motivación, el afecto y otras variables de la personalidad, el entorno social y familiar que, junto con las

circunstancias vitales de las personas son factores tan determinantes como la cognición” (p.22).

En relación con la importancia de poseer protocolos de identificación y evaluación de este tipo de alumnado, parece que todos los autores mencionados con anterioridad están de acuerdo en la necesidad e importancia de contar con estos a fin de proporcionarles los recursos y programas adecuados.

A modo general, se podría concluir que las personas con alta capacidad son un colectivo heterogéneo que obtiene puntuaciones superiores a la población general y normal en una o varias áreas cognitivas, medidas mediante el coeficiente intelectual. Además de otros parámetros no psicométricos como es el caso de la creatividad, la capacidad superior de aprendizaje, la curiosidad, la motivación, etc. (Luque-Parra et al., 2016).

2.3. Características principales de la alta capacidad

Antes de proceder a enumerar las características que poseen este colectivo, resulta interesante tener en mente que los niños que poseen Altas Capacidades no forman un colectivo homogéneo, sino que, más bien, estas características se darán de forma personal, diversa y en distinto grado de intensidad en cada uno de los sujetos (Tourón, 2014).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, estas características no se centrarán únicamente en poseer un elevado coeficiente intelectual, sino que, además, destacarán también en una serie de aspectos como son inteligencia, implicación en la tarea, creatividad, etc. (Torrego, 2011).

Uniendo estos dos aspectos comentados, se podría afirmar que, un individuo dado, no tiene porque destacar en todas las características que a continuación vamos a listar y explicar.

Tal y como comentan Arocas, et al., (1994; citado en Moya y Miguel, 2011) los profesores debemos tener en cuenta que este tipo de alumnado presenta unas características y necesidades que debemos conocer a fin de proporcionarles la educación individualizada y especializada que precisan.

Miguel y Moya (2011) destacan una serie de características que nosotros aquí recogemos:

- Gran facilidad para aprender.
- Facilidad para resolver problemas complejos para su edad.
- Vocabulario rico, extenso y variado.

- Asimilación y comprensión de ideas complejas.
- Facilidad para manipular ideas abstractas.
- Gran capacidad para generalizar los aprendizajes.
- Creatividad a la hora de proporcionar ideas o soluciones.
- Iniciativa.
- Intereses en áreas concretas.
- Autodidactas.
- Pensamiento creativo e independiente, no influenciado por lo que el adulto le dice.
- Gran sensibilidad.

Calero (2007, citado en Miguel y Moya, 2011) aporta una serie de características más, que también merecen ser mencionadas.

- Buena memoria de trabajo.
- Flexibilidad a la hora de adaptarse a los cambios.
- Autorregulación y autocontrol.
- Disincronía, es decir, la diferencia que presentan los alumnos con AACC entre el área intelectual y otras áreas del desarrollo.

Se entiende por alumnos con desarrollo asincrónico o disincrónico, aquellos alumnos que tienen “ideas y conceptos adelantados a emociones propias de su edad” (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011, p.71) y tal y como afirman Miguel y Moya (2011) “es el desarrollo heterogéneo específico y típico de los sujetos intelectualmente superdotados” (p.29).

Una vez listadas las características generales que suelen poseer en mayor o menor medida los alumnos con AACC, procedemos a centrarnos específicamente en tres de ellas: la creatividad, la participación y las características afectivas y socioemocionales. Estas merecen una especial atención por ser aquellas que menos desarrolladas se presentan en el alumno en cuestión y en las cuales nos vamos a basar para elaborar la propuesta de intervención que en las próximas páginas se desarrollará.

2.3.1. Participación.

Comúnmente los niños que presentan Altas capacidades son juzgados por presentar una aptitud social muy reducida, se piensa que son niños solitarios que no les gusta relacionarse con el resto de compañeros (Schooling, 2016).

Dentro de la aptitud social se encuentra la participación que está más relacionada con rasgos sociales que con la capacidad intelectual; por lo tanto, puede ser que este aspecto no sea precisamente significativo en el alumno que presentan AACC.

Es importante saber que, tal y como comenta Guo (2006, citado en Schooling, 2016) los humanos estamos predispuestos biológicamente a relacionarnos con otros seres humanos que se caracterizan por ser cognitivamente parecidos a nosotros.

Por lo tanto, se podría afirmar que este hecho unido al desarrollo asincrónico, que conlleva, en la mayoría de los casos, un desarrollo cognitivo superior al desarrollo de las otras áreas de la persona, provoque cierto desajuste que impida su participación o relación con los compañeros de clase.

Además, según como demuestra un estudio elaborado por Rinn y Bishop (2015) alrededor del 26% de los alumnos que presentan AACC se perciben diferentes al resto de alumnos, y esta percepción es la que provoca que, en la mayoría de los casos, eviten participar en las sesiones. Por lo tanto, la finalidad principal de los programas propuestos para este alumnado es conseguir que los alumnos tengan una participación directa e interaccionen y compartan experiencias, pensamientos y sentimientos con el resto de compañeros que forman parte del grupo clase.

2.3.2. Creatividad

Prieto (2000, citado en Martín Lobo, 2004) define la creatividad como “la capacidad que tienen algunas personas para aportar contribuciones originales y apropiadas” (p. 293). Para Miguel y Moya (2011) la creatividad va vinculada a un determinado grado de capacidad cognitiva y destaca en el individuo mediante acciones como la producción de una gran cantidad de ideas y soluciones distintas y poco comunes a problemas o situaciones que aun no tienen respuesta. Es decir, la creatividad es pensar fuera de la caja.

Los alumnos con altas capacidades suelen presentar:

- Elevada curiosidad y originalidad.

- Imaginación con gran cantidad de detalles y muchísima facilidad para imaginar situaciones nunca vividas.
- Tendencia a investigar y utilizar materiales y recursos de forma original y distinta.
- Rompen con los modelos y pueden ver mucho más allá de lo aparente.

Mel Rhodes (1961) en su artículo definió las 4 dimensiones o perspectivas de la creatividad que denominó bajo el acrónimo 4P:

- PROCESO: se entiende desde la perspectiva del proceso creativo que sigue la persona para elaborar el producto.
- PERSONA: se entiende desde la perspectiva del sujeto creativo, es decir, la propia persona, que elabora el producto.
- PRESIÓN: se entiende desde la perspectiva de la presión creativa, es decir, todo el entorno que rodea tanto a la persona como el proceso y el producto creativo.
- PRODUCTO: se entiende desde la perspectiva de los productos creados, es decir, si realmente el producto elaborado es original, útil y sorprendente.

Pero como ya hemos mencionado con anterioridad no siempre los niños con AACC cumplen con todas las características típicas de este colectivo, y en el caso en particular que se va a tratar, el alumno presenta un bajo nivel de creatividad y motivación.

Tal y como afirman López y Martín (2010), “la creatividad es necesaria en todas las actividades educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo” (p.254). Y es esta, la que da la posibilidad de enriquecer una gran cantidad de componentes como la fantasía, la originalidad, la gran capacidad expresiva, etc.

Por lo tanto, se podría afirmar que trabajar la creatividad es muy importante, especialmente para aquellos que presentan un elevado potencial cognitivo, ya que es esta faceta quien convertirá el potencial en eminencia, además de ser un componente señalado en algunos de los modelos propuestos anteriormente como, por ejemplo, el modelo de los tres anillos de Renzulli, el modelo evolutivo de Subotnik o el modelo tripartito de Pfeiffer por mencionar algunos.

2.3.3. Inteligencia emocional.

El término de Inteligencia Emocional fue acuñado por Daniel Goleman en 1995 cuando publicó el célebre libro titulado *Inteligencia Emocional*, aunque muchos otros autores como, por ejemplo, Salovey y Mayer ya lo habían mencionado con anterioridad (1990) (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002). Según Mayer y Salovey (1997; citado en Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005) se entiende como inteligencia emocional como:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.68).

Se sabe relativamente poco sobre las características emocionales del alumnado con AACC, pues la gran mayoría de investigaciones en este ámbito se han orientado a las habilidades cognitivas de este colectivo (Zaidner y Matthews, 2017). De los pocos que se han centrado en investigar a cerca de la inteligencia emocional se observa mucha contradicción entre ellos; algunos afirman que estos sujetos presentan una Inteligencia Emocional superior a la media, mientras que otros aportan que estos alumnos presentan un mayor desajuste emocional, especialmente en las primeras edades (Patti et al., 2011).

En la gran mayoría de los estudios llevados a cabo se observa que estos alumnos se ven distintos a sus compañeros, ocasionando sentimientos de soledad y aislamiento, y desarrollando problemas de ansiedad y emocional que, debido a su edad, no saben cómo sobrellevar. Por eso, en muchas ocasiones, estos alumnos desarrollan déficits emocionales que se caracterizan por comportamientos, tanto interpersonales como intrapersonales inadecuados, que les pueden llevar hasta el fracaso escolar (Zaidner y Matthews, 2017).

El psicólogo Kazimierz Dabrowski acuñó el término de “sobreexcitabilidad” entendido como la irritabilidad que presenta los niños ante las emociones innatas combinado con las altas capacidades. Este mismo autor (citado en Asociación de Altas Capacidades de Almería, 2013) diferencia cinco áreas distintas de esta sobreexcitabilidad: la psicomotora, la sensitiva, la intelectual, la imaginativa y la emocional. En este apartado, nos vamos a centrar específicamente en la sensitiva y la emocional.

Por lo que respecta a la sobreexcitabilidad sensitiva, este alumnado percibe una experiencia mucho más expansiva de sus propios sentidos con una percepción mucho más temprana. Pero este hecho en muchas ocasiones los puede llevar a una sobreestimulación de los sentidos que

les resulta incómodo, dando lugar a esa irritabilidad. En el caso de nuestro alumno en concreto, se muestra reacio a muchas canciones que ponemos, así como también a un elevado volumen del ambiente en el aula.

En relación con la sobreexcitabilidad emocional, estos sujetos presentan sentimientos muy intensos con emociones muy extremas que dan lugar a manifestaciones afectivas mucho más excesivas y radicales.

Tras todo lo comentado y tal y como exponen Ros Morente, et al. (2017) existe una necesidad real de llevar a cabo programas de educación emocional en los centros escolares con la finalidad principal de reducir estos problemas emocionales tanto en el alumnado con AACC, así como también en el alumnado normotípico, ya que se observa una clara evidencia de la relación que se produce entre la Inteligencia Emocional, el éxito académico y el bienestar general.

2.4. La atención y detección temprana de las AACC

La etapa de Educación Infantil es un periodo de crucial importancia para el desarrollo adecuado del individuo. Y a fin de ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los niños y niñas, tal y como comenta Martín Lobo (2004) la detección temprana en las primeras etapas educativas es necesaria e imprescindible.

Durante esta etapa y, especialmente, en el segundo ciclo de Educación Infantil, tanto los docentes como los padres se convierten en los agentes más cercanos y capaces de detectar esas características no usuales. Moya y Miguel (2011) advierten a estos agentes de la importancia de la observación, así como también de algunos riesgos que se puedan dar en estas primeras etapas, y que nos pueden conducir a una detección errónea.

Algunas estrategias que pueden utilizar los docentes para identificarlas esas necesidades en el aula son la observación, el análisis de sus producciones y preguntas, delimitar los conocimientos generales y específicos que posee, análisis de la relación con sus iguales, etc. Estos alumnos pueden tanto destacar entre los compañeros, así como también, presentar conductas de inadaptación en el entorno escolar; es por eso, imprescindible, la relación y coordinación entre familias y escuela a fin de conseguir la mejor identificación posible y proporcionar los recursos necesarios para el alumno cuanto antes.

Llegados a este punto, existen posturas tanto a favor como en contra de la detección e identificación de las Altas Capacidades en edades tempranas. Las que están a favor creen y defienden esta identificación como única vía para proporcionar los recursos necesarios que fomenten el completo desarrollo de su talento. Entre ellos destacan autores como Moya y Miguel (2011) o White (1998, citado en Alonso, 1996) que defienden esa atención temprana como el único método fiable de desarrollo ya que serán los docentes quienes se sensibilizarán con el niño y le aportarán las medidas necesarias para su completo desarrollo. En cambio, los que están en contra, como Apraiz de Elorza (1996) o Castelló (1988) (citados en Alonso, 1996), sostienen que las AACC no se deberían identificar hasta los 12-13, edad donde la inteligencia empieza a estabilizarse.

Se podría entender que hay muchas posturas que avalan la importancia de esta detección y atención temprana de las AACC, pero siempre teniendo en mente que esa inteligencia, principalmente cognitiva, puede variar en los años siguientes. Pero, aun así, esta detección nos permitirá delimitar claramente las barreras que presenta el alumno y proporcionarle las medidas necesarias para que pueda tanto desarrollar aquellas habilidades que presenta superiores, así como potenciar aquellas limitaciones que presenta.

2.5.RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

En el mundo actual, la familia es de gran importancia en la vida de cualquier individuo, y de ella dependerá, en gran parte, los valores, las preferencias o las motivaciones. Se puede considerar la familia como el pilar más fundamental del desarrollo y de la educación de los niños; y tal y como afirma Palacios (1999), es este contexto el que mejor promueve el desarrollo tanto intelectual como personal y social.

Haciendo nuestras las palabras de Gómez y Valadez (2010) sobre la labor educativa de las familias:

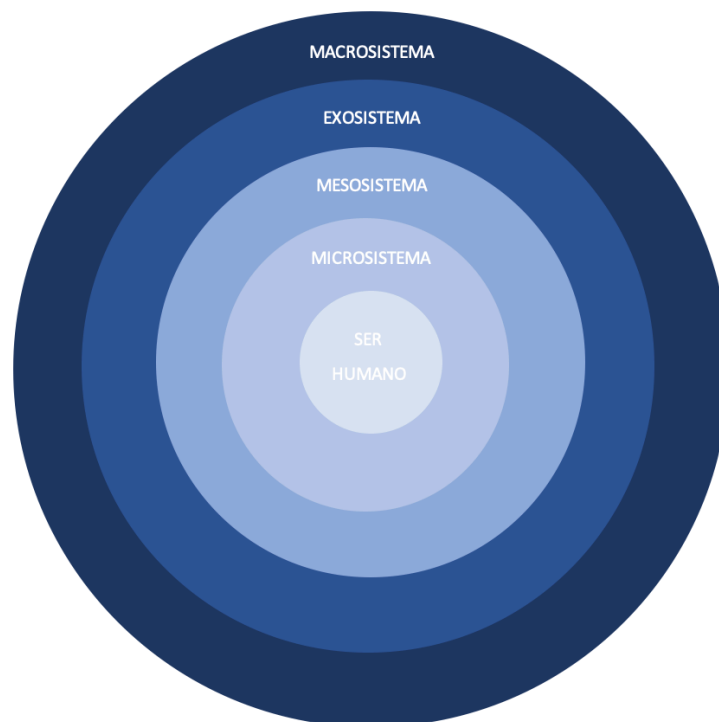
La familia va a contribuir pues en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos; por eso, la educación de cualquier niño o niña no puede delimitarse al ámbito escolar o de formación regulada (p.69).

Por lo tanto, en la vida del niño intervienen gran cantidad de agentes sociales con los que se debe relacionar y que influirán en su desarrollo (2004), a este entramado de agentes sociales Bronfenbrenner le acuñó como modelo ecológico.

En la Figura 3 se puede observar gráficamente este modelo ecológico de Bronfenbrenner donde se diferencian tanto el propio ser humano como el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema; así como la importancia e intervención de cada uno de estos en el día a día del ser humano.

Figura 3

El medio social como estructura psicológica; reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner



Nota: elaboración propia.

Siguiendo la Figura 3, la familia forma parte del microsistema y la escuela se encuentra en el mesosistema. Es decir, los dos ámbitos más interiores del desarrollo del individuo, por eso, Hernández y Borges (2010), aportan que estos agentes socializadores son los más importantes y debe haber una unión y relación entre ellos, ya que será en ellos donde se crearán los lazos de amor, dependencia y pertinencia; sobre los cuales se desarrollarán todas las demás áreas del individuo.

En conclusión, se podría afirmar que es necesaria tanto la relación como la participación de estos dos agentes educativos en las distintas propuestas, a fin de mejorar tanto la creatividad como la participación y inteligencia emocional del alumnado que se encuentra en la etapa educativa de Educación Infantil y que presentan indicios de Altas Capacidades.

2.6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo lo comentado en los apartados anteriores, se podría concluir que los programas de intervención metodológica, que son señalados empíricamente con mayor probabilidad de éxito para trabajar con alumnos con indicios de superdotación y que cumplen con las características señaladas, deberían incluir sesiones donde se trabajasen aspectos tan importantes como son la creatividad, la participación y la inteligencia emocional.

Es decir, según comentan Renzulli y Reis (2016) lo que se pretende conseguir es elaborar “un plan detallado para desarrollar el talento y las capacidades, así como para fomentar la productividad creativa de los alumnos” (p. 66), además de la participación y la inteligencia emocional, trabajando de este modo los puntos fuertes y fomentando el desarrollo e integración de los puntos débiles que presenta el alumno, ofreciéndole la oportunidad de conseguir un desarrollo completo y lo más homogéneo posible de su persona.

Por lo tanto, el diseño de intervención que se va a proponer en las siguientes páginas se va a basar principalmente en estos tres componentes señalados anteriormente. A lo largo del programa, se trabajarán en profundidad cada uno de estos, con el objetivo de proporcionar al alumno una intervención educativa personalizada y adecuada a sus necesidades del momento.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

A lo largo de las siguientes páginas nos vamos a encontrar con la propuesta de intervención, elaborada principalmente con el objetivo de cubrir las necesidades específicas que presenta un alumno de 4 años con indicios de superdotación en los ámbitos de la participación, la creatividad y la inteligencia emocional; así como evaluar la efectividad de este programa de intervención en ese caso en particular.

Para ello, se van a proponer una serie de actividades y sesiones diversas, centradas en las gustos y preferencias de este alumno; donde se va a hacer especial hincapié en los ámbitos mencionados anteriormente, ya que son los que el alumno presenta como puntos débiles.

Como se trata de un alumno que se encuentra en Educación Infantil, aunque la propuesta esté diseñada específicamente para él, se va a llevar a cabo con todo el grupo clase con el que se relaciona e interacciona a diario.

3.1.1. Objetivos

La propuesta de intervención se divide en tres fases distintas: fase inicial, fase de desarrollo y fase final. La fase inicial y la fase final del proceso comparten un mismo objetivo general y se diferencian en los objetivos específicos. Por lo que respecta a la fase de desarrollo, esta se divide en tres bloques distintos con un objetivo general. Cada uno de los objetivos generales cuenta con una serie de objetivos específicos, en la tabla 1, que se presenta a continuación, podemos encontrar gráficamente la relación que se produce entre objetivos generales, objetivos específicos y las fases a las que pertenecen.

Figura 5

Relación entre objetivos generales, objetivos específicos y fases del programa

Objetivos generales	Objetivos específicos	Fases del programa
O.G.1.: Involucrar a las familias en el programa de intervención.	O.E.1.: Informar a las familias sobre el programa de intervención que se va a llevar a cabo.	Fase inicial
	O.E.2.: Adquirir el consentimiento de la familia para participar en el programa.	
	O.E.3.: Informar a las familias de los avances producidos tras la implementación del programa de intervención metodológica.	Fase final

O.G.2.: Fomentar la inteligencia emocional tanto intrapersonal como interpersonal.	O.E.4.: Aprender a conocer, controlar y expresar las emociones propias.	Bloque 1	Fase de desarrollo
	O.E.5.: Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás.		
	O.E.6.: Promover actitudes de empatía hacia los demás.		
O.G.3.: Promover la participación del alumno.	O.E.7.: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.	Bloque 2	
	O.E.8.: Promover la participación e interacción del alumno en pequeño grupo.		
	O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.		
O.G.4.: Incrementar la creatividad del alumno.	O.E.10.: Desarrollar el pensamiento divergente para resolver problemas de forma creativa.	Bloque 3	
	O.E.11.: Fomentar el uso de todos los tipos de inteligencia en el proceso de aprendizaje.		
	O.E.12.: Promover la creación de nuevos productos útiles para el momento.		

Nota: elaboración propia.

3.2. Diseño de la propuesta

3.2.1. Destinatarios

La propuesta que se detalla está planificada y basada en las características principales de único alumno, aunque se llevará a cabo junto con todo el grupo clase ya que las actividades que se proponen son de carácter inclusivo. De este modo, se podrán conseguir dos de los objetivos específicos propuestos: fomentar la inteligencia emocional del alumno y promover la participación del alumno en las sesiones grupales.

El alumno en cuestión es un niño de 4 años que presenta indicios de superdotación principalmente en las áreas lógico-matemática y la lingüística; pero que, sin embargo, presenta un desarrollo muy inferior a la media en otros muchos aspectos, algunos de los cuales, se van a trabajar en la propuesta de intervención planteada. Como aspectos interesantes a mencionar, no le gusta relacionarse con sus compañeros, prefiere sentarse a leer un libro y tiene un muy bajo autocontrol emocional, aun no ha superado el desapego de sus padres durante la jornada escolar. Por lo que respecta a las tareas de motricidad, presenta un desarrollo muy inferior a la media, tanto en la motricidad fina como en la motricidad gruesa. En las actividades grupales, se mantiene atento a las explicaciones, pero, sin embargo, son muy pocas las ocasiones en las que participa, se considera que no quiere mostrar sus

conocimientos por miedo a equivocarse o a que sus compañeros lo vean como un extraño.

Entre sus gustos y preferencias destacan los números y las operaciones matemáticas, la lengua inglesa y contar chistes.

El grupo clase en el que se encuentra está formado por 25 alumnos, de los cuales 14 son chicos y 11 son chicas. Se trata de un grupo muy movido que necesita cambio constante de actividades y con mucha diversidad, tanto cultural como cognitiva, por lo tanto, la metodología que se utiliza es mucho más manipulativa y basada en sus propios intereses.

3.2.2. Metodología

Como bien se ha mencionado en los apartados anteriores, siguiendo con la línea del centro y centrándonos en las características principales, tanto del grupo clase como del alumno, y en los objetivos propuestos; la metodología que se va a utilizar a lo largo de toda la propuesta de intervención va a estar centrada en el alumno. Es decir, en buscar su participación y fomentar su relación con el grupo clase.

Para ello, a lo largo de la propuesta se irán proponiendo actividades donde, inicialmente, se buscará el trabajo individual o por parejas, para, poco a poco ir introduciendo actividades donde se busque el trabajo en pequeño grupo y finalizar con actividades que solo se podrán conseguir si se trabaja de forma coordinada y cooperativa en gran grupo.

Siguiendo con esta línea, cada uno de los bloques que se proponen se iniciará con actividades basadas en contenidos mucho más sencillos y fáciles de conseguir para, progresivamente, ir incrementando la dificultad. De este modo lo que se pretende conseguir es la automotivación del alumno y la confianza en sí mismo al ver que poco a poco va adquiriendo y consiguiendo todos los pequeños retos que se proponen.

Como bien se ha comentado y tal y como se puede observar en la propuesta, muchas de las actividades y sesiones irán guiadas y basadas en cuentos infantiles, un gran recurso para trabajar tanto la creatividad como las emociones y la participación en alumnos que se encuentran en la etapa de Educación Infantil.

Aunque las sesiones de la propuesta estén programadas para 45 minutos, 1 hora o 1 hora y 15 minutos, podrán durar un poco más de tiempo, ya que es importante que entre actividad y actividad realicemos durante 1 o 2 minutos ejercicios de desconexión que ayuden a los alumnos a cambiar el foco de atención hacia otra actividad. Algunos ejemplos de ejercicios

pueden ser, patalear durante 30 segundos, hacer estiramientos, desplomarnos en el suelo, arrastrarnos por el suelo, jugar a piedra, papel o tijeras con el compañero del lado...

3.2.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La propuesta que a continuación se va a presentar está compuesta por 11 sesiones divididas en tres fases. En primer lugar, la fase inicial que va a estar formada solamente por una sesión. Después, la fase de desarrollo que se va a dividir en tres bloques, cada uno de estos bloques va a contar con tres sesiones, por lo tanto, va a tener 9 sesiones. Y, finalmente, la fase final o fase de conclusión que también contará con una única sesión.

3.2.3.1. Fase inicial

Figura 6

Sesión inicial del programa de intervención

SESIÓN CON LAS FAMILIAS		Nº: 1
Duración	1 hora	
Objetivos	<p>O.E.1.: Informar a las familias sobre el programa de intervención que se va a llevar a cabo.</p> <p>O.E.2.: Adquirir el consentimiento de la familia para participar en el programa.</p>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida. - Presentación del programa de intervención que se va a llevar a cabo. - Solicitar la autorización para que los niños puedan participar en el programa. - Ruegos y preguntas. 	
Descripción de la sesión	<p>Se dará la bienvenida a los padres o tutores legales en el salón de actos a fin de cumplir con las medidas sanitarias y de prevención ante la situación COVID-19. Se iniciará la sesión con una breve explicación sobre la importancia de la educación inclusiva y la atención individualizada de nuestros alumnos y les presentaremos el programa de intervención propuesto, podemos apoyarnos en la presentación propuesta.</p> <p>Una vez finalizada la explicación, se solicitará la autorización para que los alumnos puedan participar en el programa, para ello, se les entregará una hoja de autorización que deberán rellenar y entregar en secretaría del centro.</p> <p>Finalmente, se abrirá una ronda de ruegos y preguntar donde se resolverá cualquier duda que puedan tener.</p>	
Recursos	Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/a del grupo - Orientador/a pedagógico/a.
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en diapositivas sobre el programa (Anexo A). - Autorización de participación (Anexo B).
	Espaciales	Salón de actos del centro

Nota: elaboración propia.

3.2.3.2. Fase de desarrollo

Bloque 1: Inteligencia Emocional.

Figura 7

Primera sesión sobre Inteligencia Emocional

EL MONSTRUO DE COLORES		Nº: 2
Duración	45 minutos	
Objetivos	O.E.4.: Aprender a conocer, controlar y expresar las emociones propias. O.E.5.: Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás.	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento <i>El Monstruo de colores</i> (15 minutos). - Emocionómetro (15 minutos). - ¿Cómo nos sentimos? (15 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>LECTURA DEL CUENTO:</p> <p>La sesión se iniciará con la lectura del cuento <i>El Monstruo de colores</i>, así como la asamblea grupal donde se hablará sobre las emociones, algunas preguntas que nos pueden ayudar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son las emociones? - ¿Qué cosas nos hacen sentir contentos, enfadados, felices, tristes...? - ¿Cómo se sentía el monstruo? <p>EMOCIONÓMETRO:</p> <p>Después, con ayuda del mural con los monstruos de los distintos colores y la emoción que representan, que habremos elaborado previamente, uno por uno, con una pinza con su foto saldrán al centro de la clase, explicarán cómo se sienten y pondrán su foto en el monstruo que mejor le represente en ese momento.</p> <p>¿CÓMO SE SIENTEN?:</p> <p>Finalizaremos con la actividad de “¿Cómo se sienten?”, para ello dividiremos la clase en 5-6 grupos de unos 4-5 alumnos y se les entregarán tarjetas con cada uno de los monstruos. Se les pondrán situaciones y los alumnos en grupo deberán decidir cómo se sentía el protagonista al principio y cómo se sintió al final. Algunas ideas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lucas mientras jugaba en el patio se ha caído y se ha hecho mucho daño en la pierna, nadie se había dado cuenta, pero su compañero Carlos, que en ese momento pasaba por allí, lo ha visto y se ha acercado a ver qué le había pasado. - Lucía tiene una muñeca nueva que le ha regalado su abuela, esta mañana ha querido llevarla al cole para enseñársela a sus compañeros. Su amiga Carlota, al verla, le ha dicho que era muy fea y vieja, que la suya era mucho mejor. <p>Para darle un poco más de emoción a la actividad, se puede crear una especie de marcador en la pizarra donde se vayan anotando los puntos de cada uno de los equipos.</p>	
Recursos	Humanos	Tutor/a.
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de <i>El Monstruo de colores</i>. - Mural del emocionómetro. - Pinzas con fotos de los alumnos.

		- Tarjetas con los monstruos.
	<u>Espaciales</u>	Aula ordinaria

Nota: elaboración propia.

Figura 8

Segunda sesión sobre Inteligencia Emocional

LOS LOBOS QUE VINIERON A CENAR		Nº: 3
Duración	45 minutos	
Objetivos	<p>O.E.5.: Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás.</p> <p>O.E.6.: Promover actitudes de empatía hacia los demás.</p>	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento <i>Los lobos que vinieron a cenar</i> (15 minutos). - Representamos el cuento (15 minutos). - ¿Qué podemos hacer? (15 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>LECTURA DEL CUENTO:</p> <p>La sesión se iniciará con la lectura del cuento <i>Los lobitos que vinieron a cenar</i> así como la asamblea grupal donde se hablará sobre los contenidos del cuento, algunas preguntas que nos pueden ayudar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo creéis que se siente lobito al principio? - ¿Alguna vez os han hecho sentir así? - ¿Conocéis a alguien que le haya pasado alguna cosa parecida? <p>Lo importante es que los alumnos participen y den su opinión a cerca de lo que se está comentando de forma pacífica y ordenada. Se puede incetivar a los alumnos a que participen.</p> <p>REPRESENTAMOS EL CUENTO:</p> <p>Una vez escuchado el cuento los alumnos en grupos de 5 personas escogerán entre los personajes (ovejita, lobito, conejo, ciervo y ratón) y mientras la profesora vuelve a leer el cuento, por grupos irán saliendo y representarán lo que la profesora va diciendo. Es importante que en actividades como esta se vaya cambiando de grupos de actores a medida que avanza la historia.</p> <p>¿QUÉ PODEMOS HACER?</p> <p>Finalizaremos la sesión con la actividad “¿Qué podemos hacer?”. En grupos de trabajo distintos a los de la actividad anterior, los alumnos deberán resolver algunas situaciones que el tutor les pondrá. Para ello, cada equipo deberá escoger a un portavoz que expondrá al resto la solución encontrada. El profesor les propondrá una situación y los alumnos dispondrán de 2 minutos para pensar una solución. Una vez transcurrido el tiempo, el representante de cada uno de los equipos expondrá al resto qué podríamos hacer si nos encontráramos en una situación parecida. Algunas ideas de situaciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estamos en el patio y vemos como un compañero está insultando y pegando a una compañera de nuestra clase, ¿qué podríamos hacer? - Vamos al parque a jugar y al preguntarle a un niño/a si podemos jugar con él/ella nos dice que no le gustamos y que somos muy feos, ¿qué podría hacer? 	

	En este tipo de actividades se puede dejar libertad para escoger al portavoz o bien puede ser escogido por el maestro si se quiere que, algún alumno que no suele participar, participe más en las actividades.	
Recursos	<u>Humanos</u>	Tutor/a
	<u>Materiales</u>	Cuento de <i>Los lobitos que vinieron a cenar</i> .
	<u>Espaciales</u>	Aula ordinaria

Nota: elaboración propia.

Figura 9

Tercera sesión sobre Inteligencia Emocional

POR CUATRO ESQUINITAS DE NADA		Nº: 4
Duración	1 hora y 30 minutos	
Objetivos	<p><i>O.E.5.:</i> Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás.</p> <p><i>O.E.6.:</i> Promover actitudes de empatía hacia los demás.</p>	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento o visionado del video de <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (15 minutos). - La clase de cuadradito (1 hora y 15 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>LECTURA DEL CUENTO O VISIONADO DEL VIDEO:</p> <p>Iniciaremos la sesión con la lectura del cuento o el visionado del video (Anexo C) de <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>. Una vez finalizado, comentaremos en gran grupo lo que ocurre en la historia, algunas preguntas que nos pueden ayudar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasa en la historia? - ¿Cómo se siente al principio cuadradito? - ¿Qué solucionan encuentran los compañeros? - ¿Han trabajado juntos todos los compañeros? - ¿Cómo se siente cuadradito al final? - ¿Es bueno ser diferentes? <p>LA CLASE DE CUADRADITO:</p> <p>Para vivenciar la historia, todos los alumnos se van a convertir en cuadradito y el tutor/a va a ser un circulito. Con cartón se elaborarán disfraces en forma de cuadrado para todos los alumnos (se pueden tener ya preparados) y se decorarán con gomets y pegatinas de colores. Para la puerta de la clase, tendremos un molde preparado con forma de círculo que se podrá transformar en cuadrado y que se acoplará a la puerta.</p> <p>Una vez elaborado el disfraz, todos se prepararán y saldrán de la clase, el tutor/a pondrá el molde a la puerta y se preparará. Los alumnos, entre todos, deberán encontrar una solución para poder entrar en clase, no dispondrán de nada más que su imaginación, y no sabrán que el molde de la puerta se puede transformar.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	La tutor/a
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> o video del cuento (Anexo C). - Disfraces de cartón en forma de círculo. - Molde para la puerta en forma de círculo modificable a cuadrado

	<u>Espaciales</u>	La clase
--	-------------------	----------

Nota: elaboración propia.

Bloque 2: Participación.

Figura 10

Primera sesión sobre Participación

PARTICIPACIÓN ¿ESO QUE ES?		Nº: 5
Duración	1 hora	
Objetivo	<p>O.E.7: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.</p> <p>O.E.8.: Promover la participación e interacción del alumno en pequeño grupo.</p> <p>O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.</p>	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la participación? (15 minutos) - Lo representamos (20 minutos) - Lo exponemos (25 minutos) 	
Descripción de la sesión	<p>¿QUÉ ES LA PARTICIPACIÓN?:</p> <p>La sesión se inicia con la palabra “Participación” escrita en la pizarra y se les pregunta a los alumnos si saben el significado de esta palabra. Los alumnos de uno en uno exponen a sus compañeros lo que creen saber sobre la palabra y el maestro escribe información relevante alrededor de esta en la pizarra. Una vez finalizada, el maestro les explica qué significa la palabra “Participación”.</p> <p>LO REPRESENTAMOS:</p> <p>Por parejas, en una lámina DIN A3 y muchos materiales de dibujo, representan lo que para ellos significa la palabra participación. Es importante que los alumnos lo comenten entre ellos y lleguen a un acuerdo entre ambos.</p> <p>LO EXPONEMOS:</p> <p>Una vez finalizado el dibujo, lo exponen a sus compañeros de clase y lo cuelgan en la pared del pasillo a modo de museo para que los compañeros de otras clases puedan ver sus obras de arte sobre la participación.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	Tutor/a
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas blancas de dibujo DIN A3. - Folios de colores. - Pinturas. - Rotuladores. - Lápices
	<u>Espaciales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria. - Pasillo.

Nota: elaboración propia.

Figura 11

Segunda sesión sobre Participación

¿A QUIÉN ELIMINAMOS?		Nº: 6
Duración	45 minutos	
Objetivo	<p>O.E.7: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.</p> <p>O.E.8.: Promover la participación e interacción del alumno en pequeño grupo.</p> <p>O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.</p>	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento de <i>Los tres cerditos y el lobo</i> (15 minutos). - Debate (20 minutos) - Votaciones (10 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>LECTURA DEL CUENTO:</p> <p>La sesión iniciará con la lectura del cuento, al llegar a la última página descubriremos que hay un sobre con un mensaje. En él, el autor del cuento nos solicita nuestra ayuda, pues a tenido la idea de eliminar a uno de los personajes del cuento, pero no se puede decidir. El maestro propone hacer un debate.</p> <p>DEBATE:</p> <p>El maestro propone hacer un debate. Para ello, los alumnos se dividen en cuatro grupos, encargados de defender a cada uno de los personajes del cuento (cerdito mayor, cerdito mediano, cerdito pequeño y lobo), y el maestro escoge quien será el portavoz de cada uno de los grupos.</p> <p>Se les proporcionan 5 minutos para que los alumnos piensen ideas en grupo sobre cómo pueden defender a su personaje, una vez transcurrido el tiempo, el portavoz del grupo expone al resto de compañeros los motivos para no expulsar a su personaje del cuento.</p> <p>VOTACIONES:</p> <p>Una vez todos los grupos han expuesto sus razones, se escriben los nombres de los personajes en la pizarra y cada grupo ha de decidir a qué personaje deben tirar del cuento. Una vez decidido, salen y con el dibujo de su personaje lo pegan debajo del personaje que creen que se debe de eliminar.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	Tutor/a.
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de <i>Los tres cerditos y el lobo</i>. - Carta del autor del cuento. - Dibujos de los personajes.
	<u>Espaciales</u>	Aula ordinaria

Nota: elaboración propia.

Figura 12

Tercera sesión sobre Participación

CONCURSO DE CHISTES		Nº: 7
Duración	45 minutos	
Objetivo	<p>O.E.7: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.</p> <p>O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.</p>	

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Sorpresa, sorpresa! (15 minutos) - ¿Te atreves? (15 minutos) - Votaciones de chistes (15 minutos) 	
Descripción de la sesión	<p>¡SORPRESA, SORPRESA!:</p> <p>La sesión se inicia con una misteriosa cosa encima de la mesa del maestro cubierta con una tela oscura, el maestro hace como que no sabe nada. Se crea expectación sobre el misterioso objeto. Una vez los alumnos están listos y preparados, se descubre el libro de chistes que hay escondido debajo de la tela. El maestro sorprendido llama a los alumnos a la asamblea y empieza a ojear y contar algunos de los chistes del libro.</p> <p>¿TE ATREVES?:</p> <p>Una vez leídos algunos chistes, el maestro motiva a sus alumnos a hacer un concurso de chistes, aquellos que se animan salen a contar chistes a sus compañeros.</p> <p>VOTACIONES DE CHISTES:</p> <p>Finalizada la ronda de chistes, se apuntan en la pizarra los nombres de los compañeros que han participado y todos con su foto de carné salen a votar pegándola al lado del compañero que creen que ha sido el mejor.</p> <p>Si hay muchas participaciones, los votos estarán bastante repartidos, por lo tanto, se pueden hacer varias rondas de votaciones. Tras la primera ronda se escogen los 5 más votados y se repite la votación, luego se escogen los tres más votados y se vuelve a repetir la votación para ver cómo queda el pódium de ganadores. A los tres más votados se les pueden entregar medallas.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	Tutor/a.
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de chistes. - Fotos de carné. - Medallas de ganadores.
	<u>Espaciales</u>	Aula ordinaria.

Nota: elaboración propia.

Bloque 3: Creatividad.

Figura 13

Primera sesión sobre creatividad

NOS CONVERTIMOS EN PINTORES		Nº: 8
Duración	1 hora	
Objetivo	<p><i>O.E.11.:</i> Fomentar el uso de todos los tipos de inteligencia en el proceso de aprendizaje.</p> <p><i>O.E.12.:</i> Promover la creación de nuevos productos útiles para el momento.</p>	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la actividad (15 minutos). - Blanco y negro (15 minutos). - A todo color (30 minutos). 	

Descripción de la sesión	<p>EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>La sesión se iniciará en el aula donde se explicará a los alumnos en qué va a consistir la actividad. Mientras tanto otro docente estará en el patio preparando el papel continuo y los botes con pintura y pinceles.</p> <p>BLANCO Y NEGRO:</p> <p>La actividad se iniciará con el pincel de color negro. Para ello se pondrá música y los alumnos tendrán que dar vueltas alrededor del mural, cuando esta pare, los alumnos dispondrán de dos minutos para dibujar aquello que quieran, pero respetando siempre las obras de sus compañeros. Este proceso se repetirá varias veces hasta que el mural quede completamente lleno de dibujos en blanco y negro.</p> <p>A TODO COLOR:</p> <p>Cuando sea hora de cambiar, les daremos a los alumnos pinceles y botes con colores que podrán ir cambiando en cada ronda y se repetirá el mismo proceso de antes. Esta vez, deberán colorear los dibujos que han realizado en la actividad anterior, da igual que no sean sus dibujos, lo importante es que respeten aquello que sus compañeros hayan elaborado y solo lo completen con colores. Para ello, en cada una de las paradas dispondrán de unos 5 minutos para colorear aquello que esté a su alrededor. Cuando transcurra el tiempo, los alumnos cambiarán de color y se repetirá el proceso.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/a del grupo. - Otro docente
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel continuo. - Pinceles de distintas formas y tamaños. - Pintura líquida lavable. - Babis. - Reproductor musical.
	<u>Espaciales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria - Patio del centro

Nota: elaboración propia.

Figura 14

Segunda sesión sobre Creatividad

NO ES LO QUE PARECE		Nº: 9
Duración	45 minutos	
Objetivo	O.E.10.: Desarrollar el pensamiento divergente para resolver problemas de forma creativa.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Think out of the box (15 minutos). - Pueblos sin casas (15 minutos). - Sigo la historia (15 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>THINK OUT OF THE BOK:</p> <p>La sesión iniciará con una actividad que consiste en dibujar dibujos en base a un patrón solo siguiendo una norma, no se puede dibujar lo que es obvio. Los alumnos en grupos de 5 dispondrán de 3 minutos</p>	

	<p>para dibujar 6 dibujos distintos basados en el mismo patrón, una vez transcurrido el tiempo, un portavoz expondrá al resto qué es lo que han dibujado. Este proceso se repetirá tres veces.</p> <p>PUEBLOS SIN CASAS:</p> <p>Para la segunda actividad, los alumnos se dispondrán en equipos (pueden ser iguales o distintos a los de la actividad anterior). Se les entregará una caja con todo el material disponible para elaborar un pueblo o una ciudad con una única condición, no pueden tener casas ni edificios. Los alumnos deberán ingeniárselas para recrear lo que el maestro les ha pedido.</p> <p>SIGO LA HISTORIA:</p> <p>En la última actividad, nos sentaremos todos en círculo y el profesor iniciará una historia, por ejemplo, "Erase una vez, una niña que iba andando por el bosque cuando de repente..." los alumnos de forma ordenada deberán ir incorporando trozos de historia y nuevos personajes.</p>	
Recursos	<u>Humanos</u>	Tutor/a
	<u>Materiales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Patrones de <i>Think out of the box</i> (Anexo D) . - Plastilina. - Materiales diversos (palitos, tapones, pompones...)
	<u>Espaciales</u>	Aula ordinaria

Nota: elaboración propia.

Figura 15

Tercera sesión sobre Creatividad

NOS DISFRAZAMOS		Nº: 10
Duración	1 hora y 30 minutos	
Objetivo	<p>O.E.10.: Desarrollar el pensamiento divergente para resolver problemas de forma creativa.</p> <p>O.E.12.: Promover la creación de nuevos productos útiles para el momento.</p>	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento de <i>Caperucita Roja</i> (15 minutos). - Nos disfrazamos de los personajes (30 minutos). - Representamos la historia (30 minutos). 	
Descripción de la sesión	<p>LECTURA DEL CUENTO:</p> <p>La sesión se inicia con la lectura del cuento de <i>Caperucita Roja</i> y la asamblea sobre lo que ocurre en el cuento, haciendo especial hincapié en cuales son los personajes que aparecen en la historia.</p> <p>NOS DISFRAZAMOS:</p> <p>Después por equipos, se les proporcionará todo tipo de materiales (telas, adornos, fulares...) que los alumnos deberán utilizar para disfrazarse cada uno de uno de los personajes del cuento. Es importante que no se utilicen disfraces sino materiales donde los alumnos puedan utilizar su creatividad para convertirse en los personajes.</p> <p>REPRESENTAMOS:</p>	

	Una vez los alumnos están listos, nos trasladamos al salón de actos. Allí, equipo tras equipo, irán representando la obra con la lectura del cuento por el tutor/a, es importante que esta actuación no se prepare, sino que los alumnos dejen paso a su imaginación y creatividad.	
Recursos	Humanos	Tutor/a
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de <i>Caperucita Roja</i>. - Telas. - Decoración. - Todo tipo de material para disfrazarse.
	Espaciales	Aula ordinaria Salón de actos

Nota: elaboración propia.

3.2.3.3. Fase final

Figura 16

Sesión final

SESIÓN DE CONCLUSIÓN CON LAS FAMILIAS		Nº: 11
Duración	1 hora	
Objetivo	O.E.3.: Informar a las familias de los avances producidos tras la implementación del programa de intervención metodológica.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida. - Resultados obtenidos con el programa de intervención. - Entrega del formulario de evaluación. - Agradecer su autorización para la participación. 	
Descripción de la sesión	<p>BIENVENIDA:</p> <p>La sesión se iniciará con la bienvenida a las familias y tutores legales de los alumnos que hayan participado en el programa de intervención. La reunión se hará en el salón de actos cumpliendo con todas las medidas sanitarias y de seguridad.</p> <p>RESULTADOS OBTENIDOS:</p> <p>A continuación, mediante una presentación de diapositivas se expondrán ciertos aspectos relevantes como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cronograma de las actividades y sesiones llevadas a cabo. - Resultados obtenidos en las pruebas de evaluación iniciales. - Resultados obtenidos en las pruebas de evaluación finales. - Anécdotas destacables de la aplicación del programa. <p>ENTREGA DEL FORMULARIO DE EVALUACIÓN:</p> <p>Se les entregará a las familias un formulario de evaluación que deberá ser rellenado y entregado de forma anónima dentro de un sobre en secretaría del centro educativo.</p>	

	AGRADECIMIENTOS: Se finalizará la reunión agradeciendo a los padres o tutores legales su autorización para la participación de sus hijos o tutorizados legales en el programa de intervención que se ha llevado a cabo.	
Recursos	<u>Humanos</u>	- Tutor/a. - Orientador/a pedagógico/a.
	<u>Materiales</u>	- Presentación en diapositivas de los resultados (Anexo E). - Formulario de evaluación (Anexo F).
	<u>Espaciales</u>	Salón de actos.

Nota: elaboración propia.

3.2.3.4. Actividades propuestas para las familias.

A fin de incorporar a las familias en este proceso y cumpliendo con las medidas sanitarias de seguridad, se van a proponer una serie de juegos y actividades que se pueden llevar a cabo en casa con el alumno. Todo esto con el objetivo de trabajar y reforzar aquellos contenidos que se están viendo en el colegio.

Para cada uno de los bloques que se han diseñado, se proponen dos juegos o actividades distintas.

Figura 17

Actividades para las familias: Inteligencia Emocional

BLOQUE 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Objetivos	O.E.4.: Aprender a conocer, controlar y expresar las emociones propias. O.E.5.: Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás. O.E.6.: Promover actitudes de empatía hacia los demás.
JUEGO DE MESA: EMÓTIO	
Descripción	Este juego está formado por una serie de cartas con imágenes de situaciones y un dado. El juego consiste en lanzar el dado y realizar una de las acciones (adivinar, explicar, inventar una historia, representar mímicamente, explicar algo que te haya pasado en el día o empatizar con otro jugador) en relación con la situación y emoción que se presentan en la tarjeta.
JUEGO DE MESA: EL DETECTIVE DE LAS EMOCIONES	
Descripción	Con este juego los jugadores se convertirán en detectives. Para ello tendrán una serie de tarjetas con situaciones cotidianas y deberán explicar qué es lo que ocurre en ellas y cuál es la emoción que están sintiendo en ese momento los personajes de las tarjetas. Una vez analizada la situación, podrán comprobar si han acertado con ayuda de la "lupa mágica".

Nota: elaboración propia.

Figura 18

Actividades para las familias: Participación

BLOQUE 2: PARTICIPACIÓN	
Objetivos	<p>O.E.7: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.</p> <p>O.E.8.: Promover la participación e interacción del alumno en pequeño grupo.</p> <p>O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.</p>
JUEGO DE MESA: FAMILLOU	
Descripción	El juego consiste en juntar a todos los miembros de la familia antes de que llegue el lobo, este capturará a todos los miembros que no estén con sus familias. Es importante hacer al niño consciente de la importancia del trabajo conjunto y la participación de todos los jugadores para conseguirlo.
JUEGO DE MESA: EL FRUTAL	
Descripción	El juego consiste en recolectar todos los frutos de los árboles antes de la llegada del cuervo, ya que este está muy hambriento y cuando llegue se comerá todos los que queden. Es importante hacer al niño consciente de la importancia del trabajo conjunto y la participación de todos los jugadores para conseguirlo.

Nota: elaboración propia.

Figura 19

Actividades para la familia: Creatividad

BLOQUE 3: CREATIVIDAD	
Objetivos	<p>O.E.10.: Desarrollar el pensamiento divergente para resolver problemas de forma creativa.</p> <p>O.E.11.: Fomentar el uso de todos los tipos de inteligencia en el proceso de aprendizaje.</p> <p>O.E.12.: Promover la creación de nuevos productos útiles para el momento.</p>
JUEGO DE MESA: STORY CUBES	
Descripción	El juego consiste en 6 cubos con imágenes en cada una de sus caras. El jugador debe lanzar los cubos y contar una historia que incluya todos los elementos que han salido en los cubos.
JUEGO DE MESA: IDENTIK	
Descripción	Este juego consiste en escoger una carta de la baraja y sin mostrarla al resto de jugadores, dar detalles de la imagen para que con su imaginación dibujen lo que creen que hay en la carta escogida.

Nota: elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

En la tabla 13 que encontramos a continuación, se puede observar el cronograma final del programa de intervención con la relación que se produce entre las fases, los bloques, las sesiones, la duración de cada una de las sesiones y la temporalización.

Figura 20

Cronograma del programa

FASES		SESIÓN	DURACIÓN	TEMPORALIZACIÓN	FAMILIAS
FASE INICIAL		Sesión con las familias	1 hora	1ª semana (lunes)	-
FASE DE DESARROLLO	BLOQUE 1	El Monstruo de colores	45 minutos	1ª semana (miércoles)	Emötio El detective de las emociones
		Los lobitos que vinieron a cenar	45 minutos	2ª semana (miércoles)	
		Por cuatro esquinitas de nada	1 hora y 30 minutos	3ª semana (miércoles)	
	BLOQUE 2	Participación, ¿eso qué es?	1 hora	4ª semana (miércoles)	Familou
		¿A quién eliminamos?	45 minutos	5ª semana (miércoles)	El frutal
		Concurso de chistes	45 minutos	6ª semana (miércoles)	
	BLOQUE 3	Nos convertimos en pintores	1 hora	7ª semana (miércoles)	Story cubes Identik
		No es lo que parece	45 minutos	8ª semana (miércoles)	
		Nos disfrazamos	1 hora y 30 minutos	9ª semana (miércoles)	
FASE FINAL		Sesión de conclusión con las familias	1 hora	10ª semana (lunes)	-

Nota: elaboración propia.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Para llevar a cabo la propuesta planteada se precisan una serie de recursos tanto materiales como humanos, espaciales y económicos. A continuación, se especifica cada uno de ellos de forma detallada.

Por lo que respecta a los recursos materiales, se precisaran folios, colores, cuentos, disfraces, papel continuo...; en cada una de las sesiones aparece detallado de forma específica cada uno de los materiales que se necesitan para llevarla a cabo.

En relación con los recursos humanos, se precisará la presencia del tutor/a de la clase que tendrá el papel de guía en las actividades y aprendizajes de cada una de las sesiones planificadas. En las dos sesiones con los padres, así como en las pruebas diagnósticas de los alumnos se precisará de la participación y colaboración del orientador/a pedagógico/a del centro.

En cuanto a los recursos espaciales, aunque la mayoría de las sesiones y actividades se van a desarrollar en el aula ordinaria, en algunos casos se precisará del salón de actos o el patio, por

lo tanto, es interesante tenerlo en cuenta por si se debe reservar el espacio durante el periodo de tiempo en que lo estemos utilizando.

Finalmente, los recursos económicos, cabría mencionar que no se precisan de recursos monetarios para las sesiones del aula, pues todos los materiales que necesitamos para desarrollar el programa de intervención se encuentran a disposición en el centro educativo. Por lo que respecta a las actividades llevadas a cabo en casa, algunas de ellas son juegos de mesa que necesitan adquirirse en una tienda o vía on-line. Bajo ningún concepto se debe obligar a las familias a utilizar estos recursos, solo se proponen para que, de acuerdo con sus posibilidades, las familias escojan.

3.2.6. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

Con el fin de evaluar el logro y consecución de los objetivos, se va a llevar a cabo una evaluación pre-post, es decir, tanto antes como después de aplicar el programa de intervención; así como también, a lo largo del proceso. Aunque la evaluación a destacar debe ser la del alumno en cuestión, también se llevará a cabo la evaluación con 5 alumnos más que servirán de grupo de control, así como también de evaluación de la efectividad del programa para el grupo en general.

3.2.6.1. Evaluación inicial.

Esta fase de la evaluación constará de varios tests o pruebas:

- **Escala Weschler (WISC-V) (Amador y Fons, 2019):** con el objetivo de valorar el nivel de destreza general en habilidades cognitivas que presenta el alumno. Nos ayudará a determinar si el alumno, que hasta el momento era sospecha de altas capacidades, presenta indicios de poseer o no poseer altas capacidades.
- **Test de Capacidad de Pensamiento Creativo o Torrance (Ferrando, et al., 2007):** con la finalidad principal de evaluar la capacidad creativa que presenta el alumno. Este test evalúa tanto la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y la fluidez del alumno como la creatividad en general, en base a unas plantillas que debe completar.
- **Sociograma:** elaborar un sociograma de toda la clase, pero tomando como centro de referencia el alumno en cuestión. La finalidad principal de esta herramienta es analizar las relaciones sociales del alumno, así como su percepción y la percepción de sus

compañeros de estas relaciones. Para llevar a cabo este test se les planteará a todos varias preguntas:

- ¿Quién es tu mejor amigo?
- ¿Con qué compañeros te gusta jugar?
- ¿Con qué compañeros te gusta menos jugar?
- ¿Qué compañeros no son demasiado amigos tuyos?

Para llevar a cabo el test de Weschler y el de Torrance, se precisará de la ayuda y asesoramiento del equipo de orientación del centro que se encargará principalmente de pasar el test al alumno, recoger los resultados y evaluarlos.

3.2.6.2. Evaluación del proceso.

Con la finalidad de evaluar el proceso se han elaborado tres rúbricas que deberá completar el docente o tutor que ponga en práctica el programa en base a la observación del niño en la realización de las distintas actividades propuestas. Cada una de estas rúbricas va destinada a cada uno de los contenidos que se están trabajando, por lo tanto, la primera, destinada a evaluar la inteligencia emocional, se rellenará una vez finalizada la tercera sesión con los alumnos; la segunda, que evalúa la participación, cuando se finalice la sexta sesión; y, finalmente, la última, que evaluará la creatividad, cuando acabe la novena sesión con los alumnos.

A continuación, podemos encontrar las distintas rúbricas propuestas, así como también los objetivos que evalúan cada una de ellas.

Figura 21

Rúbrica de evaluación de la Inteligencia Emocional

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: INTELIGENCIA EMOCIONAL			
OBJETIVOS			
<p>O.E.4.: Aprender a conocer, controlar y expresar las emociones propias.</p> <p>O.E.5.: Tomar conciencia y saber identificar las emociones de los demás.</p> <p>O.E.6.: Promover actitudes de empatía hacia los demás.</p>			
ÍTEMS	CONSEGUIDO	EN PROGRESO	NO CONSEGUIDO
Es capaz de expresar y mostrar cómo se siente.			

Es capaz de controlar sus emociones.			
Es capaz de cambiar emociones negativas por emociones positivas.			
Reconoce e identifica las emociones de los demás.			
Es capaz de llevar a cabo acciones empáticas hacia sus compañeros.			
Identifica sus acciones no asertivas y las modifica.			
Respeto a los compañeros y sus emociones.			
Disfruta de la compañía de los sus amigos y compañeros.			

Nota: elaboración propia.

Figura 22

Rubrica de evaluación de la Participación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: PARTICIPACIÓN			
OBJETIVOS			
O.E.7: Incrementar las intervenciones del alumno en las asambleas.			
O.E.8.: Promover la participación e interacción del alumno en pequeño grupo.			
O.E.9.: Promover la participación e interacción del alumno en gran grupo.			
ÍTEMS	CONSEGUIDO	EN PROGRESO	NO CONSEGUIDO
Es capaz de intervenir en sesiones de gran grupo.			
Participa en las sesiones de gran grupo sin ser motivado por el profesor.			
Interviene y disfruta en las actividades en grupo reducidos.			
Es capaz de dar su opinión respecto al tema.			
Respeto las opiniones o comentarios de los demás.			
Respeto el turno de palabra.			

Nota: elaboración propia.

Figura 23

Rubrica de evaluación de la Creatividad

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: CREATIVIDAD
OBJETIVOS
O.E.10.: Desarrollar el pensamiento divergente para resolver problemas de forma creativa.

O.E.11.: Fomentar el uso de todos los tipos de inteligencia en el proceso de aprendizaje.			
O.E.12.: Promover la creación de nuevos productos útiles para el momento.			
ÍTEMS	CONSEGUIDO	EN PROGRESO	NO CONSEGUIDO
Disfruta resolviendo situaciones de forma creativa.			
Emplea las distintas inteligencias para resolver un problema.			
Proporciona distintas soluciones a un problema.			
Es capaz de utilizar materiales dándoles un uso no habitual.			
Ha reducido el umbral de reacción ante un problema.			
Participa y disfruta en las actividades propuestas.			

Nota: elaboración propia.

3.2.6.3. Evaluación final

Una vez finalizado el programa de intervención, se repetirán dos de las pruebas propuestas en la evaluación inicial, el Test de Torrance y el Sociograma, a fin de observar si ha habido cambios significativos en la creatividad y en las relaciones sociales del alumno en cuestión.

3.3. EVALUACIÓN

En el proceso de evaluación, no se evaluará solo la consecución y el logro de los objetivos propuestos al inicio del programa de intervención; sino que, además, se evaluará la efectividad del programa con el objetivo de proponer cambios y mejoras para futuras puestas en práctica. Por lo que respecta a la consecución de los objetivos propuestos, la evaluación contará de tres etapas o momentos: una evaluación inicial, una evaluación durante el proceso y una evaluación final. En el apartado anterior se explican detalladamente los procesos de recogida y análisis de los datos de cada una de estas fases.

La evaluación de la efectividad del programa y las propuestas de mejora se llevará a cabo por las familias o tutores legales implicados en el proceso. A estos se les entregará un formulario anónimo que deberán rellenar y entregar en sobre cerrado en secretaría del centro. Este formulario lo podemos encontrar en el Anexo F del documento.

4. Conclusiones

Para llevar a cabo el trabajo planteado en las anteriores líneas, se ha recabado información acerca de las altas capacidades en el alumnado de Educación Infantil, centrándonos especialmente en la inteligencia emocional, la participación y la creatividad; para después, en base a todo lo investigado, elaborar un programa de intervención metodológica que cubra las necesidades mencionadas y estudiadas de un alumno de 4 años que presenta indicios de superdotación.

Toda la investigación llevada a cabo, pero en especial la propuesta de intervención planteada, han sido muy enriquecedoras, tanto personalmente como profesionalmente. Ya que, aunque la propuesta completa no se ha podido llevar a cabo en el aula, algunas de las actividades planteadas se han implementado en el aula y se ha observado como, a baja escala, han incidido positivamente en el alumno en cuestión. Además, mencionar también el gran bagaje cultural y práctico que ha aportado la investigación teórica que se ha llevado a cabo, ya que, gracias a ello, se ha adquirido gran cantidad de claves sobre qué o cómo trabajar con este tipo de alumnos y sobre cómo proporcionarles aquellas necesidades educativas que precisan.

Tras la investigación, señalar que el estudio de estas necesidades en los alumnos es relativamente reciente; y la información y estudios que se ofrecen sobre los ámbitos investigados, especialmente la participación y la inteligencia emocional, son casi inexistentes. Por lo tanto, con la elaboración de este Trabajo Fin de Master se pretende cubrir en cierta medida esa necesidad y aportar un programa que permita el tratamiento de estas necesidades desde el ámbito escolar. A nivel personal, se ha interiorizado mucho más la necesidad de una formación profesional continua que nos permita estar al día de todas las novedades en relación con la enseñanza en general y las necesidades especiales de atención educativa en particular, con el fin de atender a la diversidad y proporcionar a todos nuestros alumnos aquellos recursos que precisen para promover una inclusión y normalización dentro del aula ordinaria.

Tanto la propuesta como toda la investigación llevada a cabo, tienen como objetivo general proporcionar una educación integral, individualizada y personalizada al alumnado, a fin de proporcionarle la oportunidad de conseguir un desarrollo general y homogéneo de todos los aspectos que intervienen en el día a día del ser humano.

Ciñéndonos a los objetivos propuestos al inicio del trabajo, vamos a analizar la consecución de todo estos a lo largo del trabajo, descubriendo de este modo, si hemos conseguido los objetivos específicos y, por lo tanto, si hemos alcanzado el objetivo general propuesto.

Por una parte, los tres primeros objetivos específicos (OE1, OE2 y OE3) están más orientados al marco teórico del trabajo, es decir, a analizar la cuna sobre la que ha nacido el término de AACC, así como también las distintas corrientes o concepciones psicométricas y modelos de desarrollo que intentan explicar el término. Destacando la importancia de la atención temprana de estas necesidades y la colaboración de los distintos agentes educativos que intervienen en el proceso educativo de los niños, a fin de cubrir cuanto antes las necesidades y proporcionarles esa educación que merecen adaptada a sus características principales.

Por otra parte, los dos últimos objetivos específicos propuestos (EO4 y EO5) se centran en el marco empírico del trabajo. La propuesta de intervención planteada nos ha permitido satisfacer las exigencias de estos dos objetivos. El primero está más orientado a la propuesta en sí planteada, mientras que el segundo se cubre con las propuestas de rúbricas y métodos de evaluación que se proponen.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. LIMITACIONES

Uno de los principales aspectos a destacar en los alumnos con altas capacidades es que presentan una heterogeneidad en las características, es decir, que las características que presentan son muy variadas, no hay dos alumnos que presentan las mismas y que, por lo tanto, precisen de los mismos recursos para satisfacerlas. Es por eso, que los programas que se proponen se caracterizan principalmente por la individualización y la personalización.

Por lo tanto, a la hora de poner en marcha esta propuesta, se debe tener en cuenta las necesidades sobre las cuales se ha propuesto y las necesidades del nuevo alumno al que se le quiere implantar, adaptando aquellos aspectos necesarios para que, aunque se utilice la propuesta de base, se adapte a las necesidades particulares del nuevo alumno.

Por otra parte, la situación actual sanitaria que se está viviendo ha impedido que las familias participen de modo activo en las actividades propuestas en el aula y, aunque se han planteado

actividades y juegos para practicar en casa con las familias, nos hubiera gustado que estas se pudieran haber involucrado de una forma más activa en todo el programa.

Finalmente, como la propuesta no se ha podido llevar a cabo en un centro educativo, se desconoce la efectividad que podría llegar a tener en el tratamiento de este tipo de alumnos.

5.2. PROSPECTIVA

Aunque son varios los inconvenientes presentados entorno a la propuesta, esta también conlleva gran cantidad de puntos a favor sobre los cuales se podría continuar investigando, es decir, nos proporciona una gran cantidad de líneas de futuro sobre las cuales actuar.

En relación con la parte teórica de este trabajo, son muchas las puertas y ventanas que se han quedado abiertas a lo largo del camino y que me gustaría, una vez finalizado el proyecto, retomar e investigar profundamente, como es el caso de las distintas características de este alumnado o el tratamiento de la inteligencia emocional, aspecto que suelen presentar en un desarrollo muy inferior a la media los alumnos que presentan este diagnóstico.

Por lo que respecta a la parte práctica, me gustaría llevar a cabo la propuesta planteada, así como también, implementar el programa intercalando las distintas sesiones propuestas, con la finalidad de que el alumno no lo perciba como tres programas distintos, sino como un todo, donde los distintos elementos que intervienen se influyen y se aportan mutuamente los unos a los otros.

Finalmente, me gustaría mencionar que, como bien se indica en los apartados anteriores, aunque la propuesta ha sido planteada para un alumno de 4 años que presenta indicios de superdotación, es conveniente, que aquel que ponga en práctica esta propuesta, lo haga de modo general con todo el grupo clase, ya que los distintos elementos que se tratan son importantes y se deberían trabajar tanto con aquellos alumnos que presentan NEAE como con los alumnos normotípicos, ya que estos dos juntos crean un ecosistema donde los distintos elementos que lo forman se interrelacionan y se favorecen mutuamente.

Referencias bibliográficas

- Albes, C. A., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, Al., Uriarte, B. y Vigo, P.(2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz : Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Amador, J. A. y Forns, M. (enero de 2019). *Escala de Inteligencia Weschler par niños, quinta edición: WISC-V*. Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.
- Asociación de Altas Capacidades de Almería (17 de enero de 2013) *Sobreexcitabilidad en los niños de Alta Capacidad..* Obtenido de Asociación de Altas Capacidades de Almería: <http://asociacionasacal.blogspot.com/2013/01/sobreexcitabilidad-en-los-ninos-de-alta.html> Recuperado el 2 de mayo del 2021
- Alonso, A. y. Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Humanes.
- Arnaiz Sanchez, P. (2004). La educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Bisquerra, R. (2009). La educación emocional debe desarrollarse toda la vida. *Educación 3.0*, 34-36.
- Carpena, A. (2010). Inclusión educativa y altas capacidades: al otro lado de la campana de Gauss. *Revista Políbea*, 97, 18-22.
- Casanova, M. A. (2011). De la Educación Especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*(18), 8-24.
- Covarrubias, P. (octubre de 2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 53-67.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pachecho, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Ferrando, M., Ferrándiz-García, C., Bermejo, M. R., Sánchez, C., Parra, J. y Prieto, M. D. (2007)

Estructuración interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.
Psycothema, 19(3), 489-496.

Gagné, F. (abril-junio de 2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.

García Rubio, R. (Junio de 2017). Evolución legislativa de la educación Inclusiva en España.
Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(1), 251-264.

García, J. (junio de 2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Hablemos de... Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas.
An Pediatr Contin., 9(1), 69-72.

Grau, C. y Fernández, M. (2008). El asesoramiento psicopedagógico y la atención a la diversidad: normativa estatal y autonómica. *Revista Pedagógica*, 21, 239-262.

Gómez, M. A. y Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 17, 67-85.

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendências pedagógicas*, 31, 83-96.

Gútiérrez, P. (2005). *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0-6) y sus alteraciones*. Madrid: Editorial Complutense.

Hernández, C. M. y Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faísca*, 15(17), 26-49.

Kaufman, S. B. y Sternsberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (págs. 71-91). New York: Springer.

Lázaro, M. I. (1994). El papel del profesor tutor ante las dificultades de aprendizaje escolar: propuestas de intervención. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (9), 143-156.

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto del 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre del 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre del 2013, núm. 295, pp. 1-62
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26(2), 256-258.
- López-Hurtado, J. (2016). *Un nuevo concepto de Educación Infantil*. La Habana: Editorial pueblo y educación.
- Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una Educación Inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*, 1, 495-509.
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R. y Luque- Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Summa Psicología UST* 13(1), 77-88.
- Martín Lobo, M. (2004). *Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ediciones Plata.
- Miguel, A. y MOya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con Altas Capacidades. En J. C. Torrego, *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (págs. 13-33). Madrid: SM.
- Mönks, F. J. y Van Boxtel H. W.(1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. (. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (págs. 306-327). Madrid: Santillana.
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S., Areces, d., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.

- Montero, J., Navarro, J., Aguilar, M. y Ramiro, P. (diciembre de 2006). Comparación de los enfoques psicométrico y operatorio en la identificación de alumnos de altas capacidades. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 185-191.
- Moya, A. y Miguel, A. (2011). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. En J. C. Torrego, *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (págs. 35-52). Madrid: Fundación SM.
- Navas, L. (2004). ¿Difieren los niños superdotados de sus iguales en las metas académicas? *Faísca*, 11, 67-82.
- Olszewski-Kubilius, P. (2004). Talent searches and accelerated programming for gifted students. En S. G. Colangelo, *A nation deceived: How Schools hold back America's brightest students* (págs. 69-76). EE.UU: Connie Belin & Jackeline N. Blank International Center for Gifted Educations and Talent Development. University of Iowa.
- Olszewski-Kubilius, P., Subitnik, R. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 365, 40-65.
- Palacios Gonzalez, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretario de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Patti, J., BRackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156.
- Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161-177.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de "inteligencias múltiples". Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Pérez, M. E. (5 de marzo de 2019). *¿Diagnosticar para incluir o para excluir? Claves para la atención a la diversidad*. Obtenido de Mavensol: https://mavensol.blogspot.com/2019/03/diagnosticar-para-incluir-o-para.html?sref=fb&fbclid=IwAR1T-5daAO0m9OMQv_XTE5g6mbI5ZjYInyNdAshl-RXRC8xPoYgyZOZtphw Recuperado el 26 de mayo del 2021
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 365, 66-95.
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas cpaacidades: una guía práctica* (Trad. J. Tourón y R. Ranz). Logroño: UNIR editorial.

- Renzulli, J. y Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamination of definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito, *Intervención e investigación psico-educativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Rinn, A. N. y Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *National Association for Gifted Children*, 59(4), 213-235.
- Rodríguez, L. y Díaz, O. (noviembre de 2005). Identificación de alumnos con Alta Capacidad Cognitiva. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1465-1478.
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación (tomo I)*. Madrid: UNED.
- Schooling, I. (1 de noviembre de 2015). ¿Por qué no se atiende a los niños con Altas capacidades? Obtenido de Challenge your talent: <https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/11/01/por-que-no-se-atende-a-los-ninos-con-altas-capacidades/> Recuperado el 24 de mayo del 2021.
- Schooling, I. (28 de mayo de 2016). *Las relaciones sociales en los niños con Alta Capacidad*. Obtenido de La rebelión del talento: <https://aacclarebeliondeltalento.com/2016/05/28/las-relaciones-sociales-en-los-ninos-de-alta-capacidad/> Recuperado el 26 de mayo del 2021.
- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *RoeperReview*, 26(1), 14-15.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrel, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a propose direction forward based on phychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

- Tourón, J. (2012). *¿Cuántos alumnos con alta capacidad hay en España? Unas cifras para la reflexión*. Obtenido de Talento-Educación-Tecnología: <https://www.javiertouron.es/cuantos-alumnos-de-alta-capacidad-hay/> Recuperado del 22 de mayo del 2021.
- Tourón, J. (11 de enero de 2013). *El modelo de identificación Talent Search: una introducción*. Obtenido de Javier Tourón porque el talento que no se cultiva, se pierde: <https://www.javiertouron.es/el-modelo-de-identificacion-talent/> Recuperado el 1 de mayo del 2021.
- Tourón, J. (22 de marzo de 2013). *Francoys Gagné en My Friends' corner*. Obtenido de Javier Tourón porque el talento que no se cultiva se pierde: <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/> Recuperado el 1 de mayo del 2021.
- Tourón, J. (1 de diciembre de 2014). *¿Aún no sabes cómo son? ¡Te echo una mano! (1/2)*. Obtenido de Javier Tourón, porque el talento que no se cultiva, se pierde: https://www.javiertouron.es/aun-no-sabes-como-son-te-echo-una-mano_1/ Recuperado el 5 de mayo del 2021.
- Tourón, J. (abril-junio de 2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación* 368, 40-65.
- Tourón, J. (12 de noviembre de 2018). *Modos alternativos de conceptualizar las altas capacidades 3/6*. Obtenido de Javier Tourón porque el talento que no se cultiva se pierde: <https://www.javiertouron.es/modos-alternativos-conceptualizar-las-altas-capacidades-3-6/> Recuperado el 1 de mayo del 2021.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Tourón, J. P. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Zaidner, M. y Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

Anexo A

En el siguiente enlace podremos encontrar la presentación teórica en formato PDF y Power Point:

<https://drive.google.com/drive/folders/1LGnI7Qec0BO-IkkQFF2v9xGwZkeVI6Yg?usp=sharing>

Anexo B

Yo, don/doña
con DNI nº como padre/madre o representante legal
del alumno/a
matriculado en el colegio (nombre del colegio), en el cursoy grupo

☐ **AUTORIZO** a que mi hijo/a o representado/a legal participe en el programa de
intervención metodológica que se llevará a cabo a lo largo de las próximas 10 semanas.

COMPRENDO que sin firma y entrega de esta autorización en secretaría, mi hijo/a o
representado/a legal no podrá participar en el programa de intervención presentado.

Y, para que así conste, lo firmo en a de del 2021.

Firma del padre/madre o tutor legal.

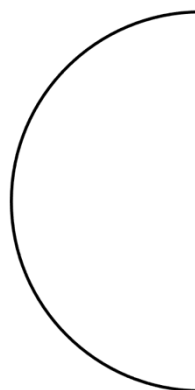
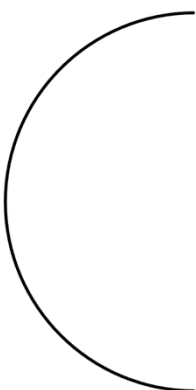
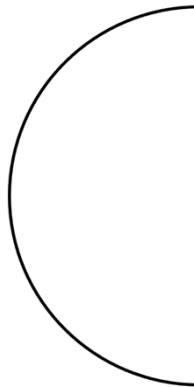
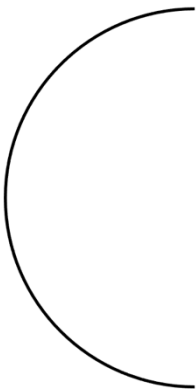
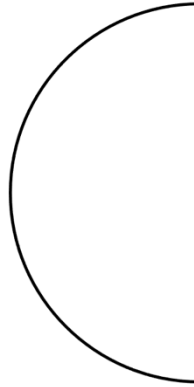
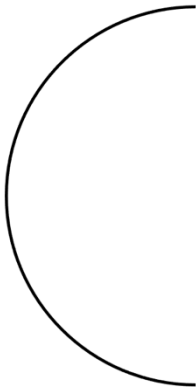
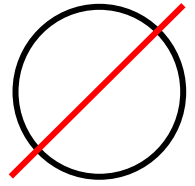
Anexo C

En el siguiente enlace podremos encontrar el video cuento de *Por cuatro esquinitas de nada*:

https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

Anexo D

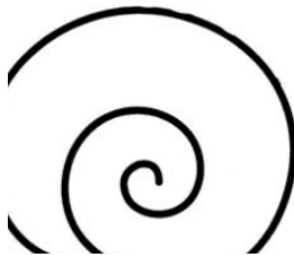
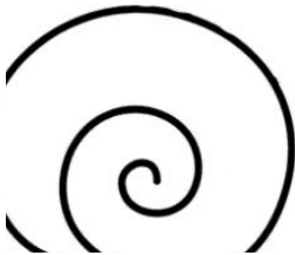
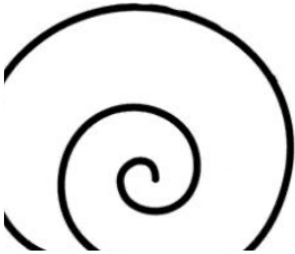
Completa estos dibujos con diferentes modelos, no puede ser un círculo.



Completa estos dibujos con diferentes modelos, no puede ser un corazón.



Completa estos dibujos con diferentes modelos, no puede ser un caracol.



Anexo E

En el siguiente enlace podremos encontrar la presentación teórica en formato PDF y Power Point:

<https://drive.google.com/drive/folders/1GXOdNb9EQSIICk2w9VUrRFaaJt2KXn9v?usp=sharing>

Anexo F

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA LAS FAMILIAS

Os pedimos que, con la finalidad de evaluar el programa de intervención propuesto, se rellene este formulario y se entregue en sobre cerrado en secretaria del centro. Os recordamos que el formulario es completamente anónimo, por lo tanto, os pedimos que aportéis vuestra opinión más sincera y objetiva posible.

Para rellenar el formulario, se os pide que puntuéis del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, diversos ítems relevantes a cerca del programa propuesto. Al final, aquel que quiera puede aportar su visión, así como propuestas de mejora al programa.

Muchas gracias de antemano.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Grado de satisfacción con el programa propuesto.					
Grado de satisfacción con el docente y personal del centro que ha colaborado en el programa.					
Grado de satisfacción con las actividades propuestas en centro.					
Grado de satisfacción con las actividades propuestas para las familias.					
Grado de adecuación de las actividades propuestas con la edad de los alumnos.					
El alumno ha mejorado en la identificación de las emociones propias.					
El alumno ha mejorado en el control emocional propio.					
El alumno ha mejorado en la identificación de las emociones de los demás.					
El alumno presenta actitudes de empatía hacia los demás.					
El alumno ha incrementado sus relaciones sociales en ambientes no escolares.					
La participación del alumno en las conversaciones con familiares o amigos ha aumentado.					

El alumno se relaciona e interacciona con otros niños de su misma edad.					
El alumno se esfuerza por solucionar situaciones inesperadas.					
El alumno propone distintas soluciones a un mismo problema.					
El alumno es capaz de utilizar elementos de forma inusual para resolver situaciones.					

¿Considera que la participación, inteligencia emocional y creatividad de su hijo ha mejorado tras la puesta en práctica del programa?

¿Cuál es su satisfacción general con el programa propuesto? ¿Aportarías alguna modificación?

Comentarios a destacar.