

Trabajo Fin de Grado

Propuesta para el trabajo de la inteligencia
emocional en Educación Infantil de niños y niñas
con altas capacidades

Autor/es

Almudena Alonso García

Director/es

Ana María Tornos Cullere

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2024

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Fundamentación teórica.....	7
3.1. El trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil.....	7
3.1.1. Teorías de la inteligencia emocional e historia de su investigación.....	8
3.1.2. Educación emocional en la familia.....	9
3.1.3. Educación emocional en la escuela.....	10
3.2. Alumnado con altas capacidades.....	12
3.2.1. Desarrollo y características de los niños y niñas con altas capacidades.....	15
3.2.2. Necesidades sociales y emocionales del alumnado con altas capacidades.....	18
3.3. Inteligencia emocional y las altas capacidades en la escuela.....	19
3.3.1. Formación de los docentes en inteligencia emocional.....	19
3.3.2. Formación de los docentes en atención al alumnado con altas capacidades.....	21
3.3.3. Como abordar en el aula alumnado con altas capacidades.....	22
4. Propuesta de intervención.....	24
4.1. Descripción de la propuesta.....	24
4.2. Objetivos.....	26
4.3. Metodología.....	27
4.4. Temporalización.....	28
4.5. Presentación de la intervención y actividades.....	30
4.6. Evaluación.....	44
4.7. Conclusión	49
5. Bibliografía.....	54
6. Anexos.....	60

Propuesta para el trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil de niños y niñas con altas capacidades

Proposal for Working in Emotional Intelligence Development in Gifted Children in Preschool Education

- Elaborado por Almudena Alonso García.
- Dirigido por Ana María Tornos Cullere.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2024
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15864

Resumen

El objetivo principal de este trabajo de final de grado teórico/práctico es investigar sobre la introducción del desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado que muestra altas capacidades en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Esta propuesta está enfocada en la metodología de los rincones y el enriquecimiento curricular, cubriendo así las necesidades educativas del alumnado.

Para llevar a cabo el diseño de la intervención se ha realizado previamente una investigación teórica sobre los conceptos de inteligencia emocional y las altas capacidades, viendo así la información que existe hoy en día sobre estas.

En este queda reflejada la importancia del trabajo emocional en edades tempranas como son los tres, cuatro, cinco y seis años, y la importancia de atender a las necesidades que muestran los niños y niñas con altas capacidades, integrando actividades lúdicas y experiencias significativas que favorezcan la evolución de los objetivos propuestos.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Educación Infantil, Altas Capacidades, Inclusión

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta para el trabajo de la inteligencia emocional para el alumnado de altas capacidades en Educación Infantil consiste en una serie de propuestas estructuradas con las que desarrollar y reforzar las diferentes habilidades emocionales que se dan en la primera infancia, en este caso, en el segundo ciclo de educación infantil, y más concretamente para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Este programa está diseñado para integrar diferentes actividades o recursos que fomenten la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales.

Según los autores, la inteligencia emocional se define por el conjunto de competencias que tiene un ser humano para identificar, comprender, expresar y manejar las emociones, tanto las de uno mismo como las de sus iguales (Matthews et al., 2005; Mayer, Caruso y Salovey, 2000, Mayer, Salovey, Caruso y Siterios, 2001, Zeidner, Matthews, Roberts y MacCan, 2003).

Observando algunas de las investigaciones realizadas por Dabrowski y Piechoski (1977) se puede concluir que los niños y niñas con altas capacidades muestran habilidades que les permiten “ser conscientes de los sentimientos, establecer diferencias entre los mismos y establecer relaciones más profundas con los otros”, es por ello que como defienden Hollingworth (1942), Janos y Robinson (1985), Roedell (1986), Silverman (1993) y Tannenbaum (1983) son personas más sensibles a los conflictos interpersonales y por ello sus niveles de alineación y estrés son superiores al del resto de sus compañeros.

Este trabajo de final de grado (TFG) está compuesto por dos bloques. Por un lado, un marco teórico el cual ha sido realizado a través de la lectura en fuentes autorizadas sobre el tema de la inteligencia emocional por la cual se ha redactado información sobre el trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil, dejando constancia de cuáles son las teorías principales que fundamentan esta inteligencia y cuál ha sido su historia de investigación y la importancia de la educación emocional en la escuela y en las familias para un posterior dominio sobre la gestión emocional; y una lectura en fuentes autorizadas sobre las altas capacidades en educación infantil, pudiendo conocer el desarrollo y las características que muestran estos niños y niñas e identificando cuáles son sus necesidades sociales y emocionales. Tras la lectura de ambos temas, la inteligencia

emocional y las altas capacidades, se ha abordado la cuestión que trata sobre la formación de los docentes respecto estos y como se debería abordar ambas cuestiones en las aulas de educación infantil.

Con toda la información recopilada se da comienzo a la segunda parte del trabajo, que consiste en la propia propuesta de intervención, diseñada y creada tras la detección de las necesidades emocionales de estos niños y niñas con necesidades específicas. Dicha propuesta de intervención esta creada por cuatro actividades que forman la primera parte de la propuesta, estas actividades están relacionadas con las cuatro fases del desarrollo de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1999). La segunda parte de la propuesta consiste en la creación de cinco rincones en los que, los niños y niñas que participen en la puesta en práctica tengan la posibilidad de disfrutar de ellos con la finalidad de expresar, identificar y regular sus emociones y las de sus compañeros, a la vez que los niños y niñas con altas capacidades cubren sus necesidades dando uso de diferentes materiales de enriquecimiento curricular.

2. JUSTIFICACIÓN

Cuando comencé a seleccionar el tema para mi TFG, tenía claro que quería que estuviera relacionado con el ámbito de la psicología, ya que desde que me adentré en la formación de la docencia ha sido una disciplina que ha despertado mi curiosidad. Durante los dos años de formación del grado superior de Educación Infantil y los tres años dedicados a este grado, grado en Magisterio Infantil he estado muy interesada sobre la gestión emocional en los niños y niñas. Durante la mención en Atención a la Diversidad es cuando surge mi decisión en enfocar la gestión emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional hacia niños y niñas con necesidades específicas como las altas capacidades.

Es por ello que la propuesta de intervención que se redacta a continuación tiene como finalidad proporcionar los recursos necesarios para el desarrollo de la inteligencia emocional y la inclusión en el aula de Educación Infantil del alumnado con altas capacidades, dando respuesta así a sus necesidades e intereses. Dicha intervención está

basada en unos principios pedagógicos sólidos desde los cuales ha sido diseñada y planteada para trabajar lo mencionado anteriormente.

Esta propuesta se ha desarrollado tras la detección de la necesidad en los alumnos y alumnas con altas capacidades de recibir una serie de estrategias y poner en práctica unas metodologías específicas que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional del mismo modo que sus iguales. Las altas capacidades están presentes en las aulas de infantil y a menudo son olvidadas o subestimadas en el sistema educativo convencional. La falta de formación en el profesorado y la poca implicación del sistema educativo en estas necesidades hace que pasen desapercibidas en las aulas y es por ello por lo que si no se les facilita una propuesta de intervención concreta y los niños y niñas no reciben el apoyo necesario para su desarrollo se desperdicia un valioso potencial que podría contribuir significativamente en la sociedad. Es importante tener en cuenta la dificultad de detección de los niños y niñas con altas capacidades en los primeros años de desarrollo debido a la variabilidad de características, nombradas en el marco teórico, que pueden presentar; pero no por eso se debe dejar de lado. Según Sanz Chacón (2024) las últimas estadísticas del Ministerio de Educación y Formación profesional dicen que solo hay registrados 46.238 niños y niñas de los 7.814.316 alumnos totales con altas capacidades siendo un 0,60%, teniendo en cuenta que por estadística el 2% de los alumnos son superdotados y un 10% del alumnado muestra altas capacidades, más de 600.000 alumnos con altas capacidades no reciben el apoyo educativo necesario.

La técnica escogida para abordar las necesidades detectadas, como se nombra a lo largo del trabajo, ha sido el trabajo por rincones. Tal como defienden Riera, Ferrer y Ribas (2024) y Toledo (2018), el trabajo por rincones es un método de trabajo en el que el niño o niña es el protagonista del aprendizaje, siendo ellos los que toman las propias decisiones. También se ha escogido la técnica del enriquecimiento curricular, ya que como muestra Cuadrado (2017) es de suma importancia que los niños y niñas con altas capacidades tengan la posibilidad de ampliar su desarrollo a través de actividades motivantes que sean elegidas por ellos mismos.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se ofrece toda la información recogida en fuentes autorizadas sobre la importancia del trabajo de la inteligencia emocional y las características fundamentales de los niños y niñas con altas capacidades, así como la manera más adecuada de trabajar con este colectivo las emociones desde edades muy tempranas.

3.1. El trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil

Todos los autores se coinciden en la importancia sobre el trabajo de la inteligencia emocional para el desarrollo integral del niño o niña en las primeras edades. La labor y responsabilidad de los maestros no es solo enseñar conocimientos a los alumnos y alumnas, sino contribuir al perfeccionamiento de cada uno de estos niños y, para lograr este objetivo, la inteligencia emocional puede ser una buena herramienta. De este modo, fomentando su desarrollo, es posible contribuir a la construcción de un mundo más inteligente y feliz. A pesar de que la inteligencia emocional se está convirtiendo en un tema muy popular, desde el punto de vista de la educación aún no se le concede todo el reconocimiento que merece. Porque no sólo es preciso justificar la trascendencia de la educación emocional para niños y niñas, conviene tener en cuenta que padres, maestros, monitores, educadores... también requieren pasar del convencimiento a la adquisición de destrezas para facilitar y potenciar el desarrollo de las emociones (López-Cassà, 2005).

Según Daniel Goleman (1999) la inteligencia emocional consiste en, primero, conocer las propias emociones, tener conciencia de las propias emociones o reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre ya que una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas. Segundo, manejar las emociones, la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones; esta habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones intrapersonales. Tercero, motivarse a sí mismo, una emoción tiende a impulsar hacia una acción, por eso la emoción y motivación están íntimamente interrelacionados.; encaminar las emociones hacia el logro de objetivos es esencial para automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas, por ello las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

Cuarto, reconocer las emociones de los demás, en este punto entra en juego la empatía, que se basa en el conocimiento de las propias emociones; las personas empáticas sintonizan mejor con las señales que indican lo que los demás necesitan o desean. El establecimiento de buenas relaciones con los demás conlleva a tener una habilidad de manejar las emociones de estos. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Para poder tener dominio sobre la inteligencia emocional y cumplir los cuatro principios que nombra Goleman (1999), se deben conocer las diferentes teorías sobre la inteligencia emocional o cual es la historia de su investigación y comprender la importancia de la educación emocional en las familias y en la propia escuela.

3.1.1. Teorías de la inteligencia emocional e historia de su investigación

Según la revista *Innovación y experiencias educativas* (2011), la investigación sobre la inteligencia se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), este estuvo interesado en la medición del cráneo humano y el conocimiento de las características que lo representan, además descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de los descubrimientos y teorías de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios, en ellos aplicaba la campana de Gauss, la cual consiste en una representación gráfica de una distribución estadística vinculada a una variable la cual adquiere forma de campana.

En 1905, Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia con el objetivo de identificar a los individuos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían una educación especial. En 1912, Stern introduce el término de CI (Coeficiente Intelectual) el cual tiene una gran aceptación y difusión.

Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) aplicaron el análisis factorial al estudio de la inteligencia, gracias a ello, este último, extrajo siete habilidades

mentales primarias que se pueden considerar como antecedente a las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Continuando con los argumentos de la revista citada, estas siete habilidades pueden clasificarse en diferentes tipos de inteligencia. Según Sternberg (1997) se entiende por inteligencia académica lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia. Remite al clásico factor g, el cual comprende aspectos relacionados con la memoria, habilidad analítica, razonamiento abstracto, etc. Por otro lado, Sternberg junto a Grigorenko (2000) defienden que la inteligencia práctica es la habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto, argumentando que la inteligencia académica y la inteligencia práctica siguen diferentes trayectorias, pero se complementan entre sí. Ambas inteligencias tienen que ver con el éxito en la vida cotidiana. Por último, Zirkel (2000) dice que la inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento individual según el cual la gente tiene un conocimiento de sí misma y del mundo social en que vive. Los individuos utilizan este conocimiento para manejar sus emociones y conducir su comportamiento hacia metas propuestas.

Esta última inteligencia, es la inteligencia que hoy en día conocemos como inteligencia emocional. Para poseer una inteligencia social exitosa se deben dominar las habilidades sociales, las habilidades sociales y la inteligencia emocional están muy interrelacionadas considerándose que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990, 1997); Goleman (1999) y Saarni (2000).

3.1.2. Educación emocional en la familia

El primer lugar donde el niño desarrolla su I.E. es en el seno familiar, ya que no se trata de un simple aprendizaje cognoscitivo, sino que está lleno de emocionalidad al producirse en un ambiente tan afectivo como es el hogar (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006). Además, como defienden Pi y Cobián (2009) el afecto recibido en el hogar favorece el desarrollo pleno de los hijos e hijas, y protege la salud integral de toda la familia. Como se nombra

anteriormente, la familia es la primera escuela para la alfabetización emocional, porque en ella se forjan las competencias emocionales de los niños y niñas, entendiéndose por estas las capacidades, habilidades y actitudes que favorecen la comprensión y expresión de los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009). Dichas competencias emocionales pueden clasificarse en la identificación y regulación de las propias emociones, hablando de la inteligencia intrapersonal, o bien de la capacidad para reconocer lo que el otro siente y piensa, la inteligencia interpersonal. Por ello las familias son el apoyo fundamental para el desarrollo emocional a la vez que sucede el desarrollo cognitivo del niño o niña.

Para conseguir una educación emocional de calidad dentro de las familias Cano (2015) defiende que pasar tiempo con los hijos e hijas compartiendo vivencias y aficiones contribuye, además de tener un mejor conocimiento de ellos, a regular sus impulsos y a aumentar la tolerancia a la frustración. Existen programas de educación emocional para las familias cuyos objetivos van orientados a ayudarles a reconocer sus propias emociones y las de sus hijos e hijas, a expresarlas de un modo adecuado sirviéndoles de ejemplo, y a conocer y comprender sus reacciones y actitudes, consiguiendo así comunicarse de una forma lo más asertiva posible (Bisquerra, 2003).

Por ello, la educación emocional en la familia no solo promueve el desarrollo humano, sino que además tiene un carácter preventivo, evitando las consecuencias que derivan de la falta de control emocional en un futuro adulto como, por el ejemplo, el consumo de drogas, violencia, ansiedad o depresión (Bisquerra, 2006). Recibiendo en el seno familiar esta educación se facilita el establecimiento de relaciones efectivas y afectivas, ya que favorece el reconocimiento y expresión de las emociones de forma apropiada, así como el desarrollo de la empatía con los iguales (Bisquerra, 2003).

3.1.3. Educación emocional en la escuela

Para un maestro o maestra la educación emocional en la escuela debe ser de suma importancia, ya que según Bisquerra (2003), el desarrollo de la inteligencia emocional no solo garantiza el bienestar personal, como ha sido justificado antes,

sino que hace menos probable que la persona se implique en comportamientos de riesgo como los conflictos, la violencia, el estrés, la depresión o el consumo de drogas. Estas son razones más que suficientes para evidenciar la importancia del trabajo de la educación emocional desde edades tempranas también dentro del aula.

Dentro del aula, el docente se debe plantear como es adquirida la inteligencia emocional, si viene dada o si se debe desarrollar con el paso de los años y la adquisición de aprendizajes. Según Goleman (1999) el grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente, por lo tanto, defiende que es posible ir aprendiendo a ser más intelectuales emocionalmente a medida que se van experimentando distintas vivencias. Por otro lado, Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006), defienden que la inteligencia emocional es un potencial con el que se nace, aunque coincidan en que es posible seguir desarrollándolo a través de la educación. Es por eso por lo que el desarrollo de la inteligencia emocional debe estar siempre presente en la enseñanza dentro del aula, desde edades muy tempranas.

Aunque Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006) defiendan que el primer lugar donde el niño o niña desarrolla su inteligencia emocional es en el seno familiar, también defienden que es posible tener intensas experiencias afectivas fuera de este ámbito que puedan beneficiar o perjudicar en su desarrollo, es más, es posible que incluso reestructuren o suplanten el aprendizaje emocional aprendido en el hogar. Este entorno suele ser el escolar, razón por la cual se justifica la importancia del ámbito educativo para desarrollar la inteligencia emocional de un modo positivo dentro del aula. Una de las premisas que favorecen que los niños y niñas desarrollen su inteligencia emocional dentro de la escuela, es que el docente también haya desarrollado su propia inteligencia emocional, de este modo el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas se produce de un modo coordinado.

Algunas de las diversas situaciones en las que se puede trabajar la inteligencia emocional dentro del aula según Salguero (2011) es en la asamblea, en ella se favorece el intercambio de experiencias y vivencias con el grupo, lo que conlleva

a expresar estados de ánimo, sentimientos, emociones...; también se afianzan hábitos y normas de convivencia como el respeto o la empatía; los docentes en la narración de cuentos pueden incidir en ciertas habilidades afectivas de los niños y niñas o en vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos, también pueden aprovechar a ser modelos, mostrando sus propios sentimientos y animándoles para que lo hagan ellos o poniéndose en su lugar intentando comprender al niño o niña.

Otro de los lugares según Salguero (2011) en el cual los docentes pueden ayudar al desarrollo de la inteligencia emocional de los pequeños es en las actividades realizadas en los rincones, en estas deben de tener en cuenta que hay que llevar una correcta estimulación afectiva de los sentimientos positivos, y de las emociones negativas, cuidando la creación de ambientes que favorezcan las capacidades socioemocionales y la solución de conflictos interpersonales.

Por todo lo nombrado, los maestros y maestras no deben de dejar nunca en el olvido el trabajo de la inteligencia emocional en las aulas de infantil porque es durante esta etapa en la que los niños y niñas adquieren muchos conocimientos y destrezas que les ayudarán en un futuro y en su propio desarrollo.

3.2. Alumnado con altas capacidades

La Organización Mundial de la Salud define a la persona superdotada como aquella que posee un cociente intelectual superior a 130 (Tijada, 2016, p.77). Esta definición se reduce a medidas psicométricas; sin embargo, existen diversos modelos explicativos que muestran diversas concepciones en torno a las altas capacidades. Existen muchas formas de clasificar a los niños y niñas con estas características, pero la forma de clasificarlos más adecuada a la educación infantil es la clasificación planteada por Martínez (2012) en base a la de Mönks:

- *Modelos de capacidades orientados al rasgo*: basadas en resultados psicométricos y con una visión innatista. Destaca Terman, quien realizó el primer estudio sobre niños con inteligencia excepcional, situando la superdotación en un C.I. superior a 130. (Martínez, 2012, p.37)

- *Modelos de rendimiento*, los que consideran que el potencial intelectual no es suficiente para el rendimiento excepcional. Destaca Renzulli con el Modelo de los Tres Anillos, que sitúa la superdotación en la intersección entre: alta capacidad intelectual, alta motivación, compromiso a la tarea y alta creatividad. (Castro, 2008, p.165)
- *Modelos cognitivos*. Centrados en la adquisición, procesamiento y almacenamiento de la información. Dentro de estos, destaca la Teoría implícita pentagonal sobre la superdotación de Sternberg que establece cinco criterios que caracterizan a los superdotados: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor. Además, señala que los superdotados destacan en codificación, combinación y comparación de la información. (Martínez, 2012, p.47)
- *Modelos socioculturales*: en los que se valora la influencia del ambiente. Reseñar el Modelo de la Interdependencia Triádica de Mönks que al incluir los factores psicosociales de familia, escuela y grupo de iguales modifica y amplía los tres anillos de Renzulli (Castro, 2008, p.166).

Dichos modelos clasificatorios comparten un enfoque en la identificación de la superdotación, cada uno de ellos intenta definir o clasificar en lo que constituye la superdotación ya sea a través de medidas psicométricas o de los procesos cognitivos, además reconocen múltiples factores reconociendo que la superdotación no es un fenómeno unidimensional, algunos de ellos comparten que el potencial innato no es suficiente por sí solo para alcanzar un rendimiento excepcional ya que también influye la motivación y el entorno. Aunque los modelos nombrados comparten ciertas características también presentan diferencias principalmente en su enfoque teórico, en los criterios de identificación y en algunos aspectos considerados esenciales para definir y entender la superdotación. Los modelos de capacidades orientados al rasgo tienen un enfoque que se centra en las capacidades innatas y los resultados psicométricos, su criterio principal es que el cociente intelectual es superior a 130, se trata de una visión innatista por lo que se considera una capacidad innata; los modelos de rendimiento tienen un enfoque basado en la defensa de que el potencial intelectual no es suficiente por sí solo para un rendimiento excepcional definiendo la superdotación por la unión de una alta capacidad intelectual, una alta motivación y una alta creatividad; los modelos cognitivos se centran en los procesos cognitivos implicados en la adquisición, el procesamiento y el

almacenamiento de la información, siendo además la rareza, la productividad, la excelencia, la demostrabilidad o el valor características fundamentales que definen la superdotación en estos modelos clasificatorios; por último, los modelos socioculturales que valoran principalmente la influencia del ambiente y los factores psicosociales y se ven influenciados por elementos como la familia, la escuela o el grupo de iguales. En conclusión, estos son algunos términos o perspectivas teóricas que los respalda, todos buscan definir o entender la superdotación o las altas capacidades proporcionando un marco comprensivo desde diferentes ángulos que se han ido desarrollando a lo largo de los años.

En el ámbito educativo la respuesta dada a estos alumnos ha evolucionado según las necesidades y las disincronías que presentan. La respuesta se inicia en 1931, cuando se crea el Instituto de Selección Obrera que otorga becas a los niños más destacados (Sanz, 2024). No será hasta 1995 cuando aparezca el primer texto legal que hace referencia a las NEE que presentan los alumnos superdotados (R.D. 696/1995, 1995).

Posteriormente, la LOCE, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) establece que las Administraciones Educativas prestarán atención específica a estos alumnos para identificar y evaluar sus necesidades y facilitarán la escolarización más coherente a sus características. Así como cursos de formación al profesorado y asesoramiento a los padres.

Con la LOE (2006) aparece por primera vez el término de alumnos con altas capacidades, reclamando así, la atención específica para alumnos precoces y talentosos.

Luego con la LOMCE (2013) se señala que el sistema educativo debe contar con los mecanismos para reconocer a alumnos con altas capacidades y potenciarlos.

Actualmente con la LOMLOE (2020) corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo

o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3.2.1. Desarrollo y características de los niños y niñas con altas capacidades

El alumnado con altas capacidades suele presentar rasgos comunes en concreto López (2015) defiende que estos niños y niñas son alumnos con gran sensibilidad y una mayor edad social. Además, son alumnos perfeccionistas, autocríticos, con iniciativa pero que en ocasiones pueden presentar problemas de relación y sentirse incomprendidos. (Benito, citado en Tijada, 2016, p.79), y otra de las características comunes que los identifica según Garnica (2016) es que son niños y niñas que tienden a sufrir momentos de frustración debido a las altas expectativas que han sido creadas hacia ellos y ellas.

Por otro lado, presentan facilidad para aprender y comprender relaciones de conocimientos rápidamente, y entender, de forma precoz, ideas abstractas y conceptos complicados con un vocabulario amplio y avanzado (Arroyo et al., citado en Tijada, 2016, 78). Gómez y Mir (2012) destacan su capacidad de concentración, atención y una gran creatividad traducida en una gran curiosidad, originalidad, fluidez, flexibilidad de pensamiento, buena inventiva e imaginación, un pensamiento integrador, etcétera. Finalmente, tienen una gran memoria siendo capaces de almacenar y recuperar información con rapidez y detallismo.

En cambio, Castro (2008) señala que son un grupo heterogéneo, lo que dificulta su detección. Por ello, señala siete perfiles en las altas capacidades: niño exitoso con rendimiento escolar satisfactorio, con bajo rendimiento escolar, con déficits específicos asociados, culturalmente diferentes, desapercibidos dentro del aula, desafiantes o creativos, y que aprenden de manera autónoma.

A consecuencia de todas las características nombradas anteriormente, este grupo de niños y niñas se considera un grupo de alumnado que poseen necesidades educativas diferentes a las ordinarias, perteneciendo por lo tanto al grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Las altas

capacidades se formulan a partir de una visión global con distintas inteligencias al relacionarse con la construcción multifactorial de variables intelectuales, ambientales, sociales y de personalidad (Guirado, 2015).

Aunque estos seres los identificamos como niños y niñas con altas capacidades, y por lo tanto con altas expectativas y alto rendimiento académico, también existen algunas características en relación con el fracaso escolar. Según Espinosa y Fiz (2008) estos niños y niñas necesitan esforzarse al máximo para obtener un rendimiento óptimo, así como ser retados con actividades novedosas y creativas a la vez que aprenden a tolerar la frustración y asientan las bases para una personalidad fuerte y sana, reservando tiempo para su desarrollo personal y dedicarse a ellos mismos en actividades alternativas a la educación

Aunque estos alumnos posean una buena capacidad de memoria y trabajo independiente, es muy habitual que desencadene en un fracaso escolar. La causa más frecuente es una escasa motivación ligada a unos objetivos del currículo que no están pensados para ellos, por eso los alumnos comienzan un desfase en el entorno educativo a causa de la desintegración. Las expectativas de padres y profesores hacia el niño o niña, la falta de adecuación del currículo o los problemas de conducta derivados de sus carencias sociales, desencadenan en problemas de conducta o ansiedad a nivel personal, familiar o escolar. (Espinosa y Fiz, 2008).

Como menciona García (2018) los niños con altas capacidades tienen una agudeza perceptiva más intensa que no es siempre comprendida por su entorno, ven y reaccionan distinto en un mundo creado para una mayoría de niños y niñas con unas capacidades normativas, convirtiéndose en una fuente de estrés. Estos no son los únicos factores que pueden generar una fuente de estrés en este alumnado, García (2018) también presenta otras presiones a las que se ven sometidos los niños y niñas, como: ser conscientes de los peligros, la realidad e injusticias en su vida y sociedad con incapacidad de acción, su perfeccionismo, su estrés no reconocido por los demás, la despreocupación por sus metas diferentes por parte de sus padres y profesores y su esperanza de que la sociedad piense con su misma complejidad, esperando que se mire a sí misma y perciba las cosas que

no puede o no quiere ver, todo ello puede generar problemas de ansiedad y conducta.

Por todo lo comentado, a continuación, se va a tratar de exponer las características principales del alumnado con altas capacidades dándoles un sentido y significado. Se debe tener en cuenta que como defienden Prieto y Castejón (2000) estas características no deben manifestarse del mismo modo o de manera común en todos los niños y niñas, ni tampoco con la misma intensidad, pudiendo ser factores opuestos los identificativos en cada individuo, así como las disincronías que comenta Pérez (2006), entendidas como diferencias en los distintos aspectos del desarrollo, siendo no aplicables a todas las personas con altas capacidades.

El primero en nombrar el término de disincronía fue Terrassier (1985) y defendió que existen tres tipos de descompensación interna, la intelectual-psicomotora, del lenguaje y del razonamiento y afectivo-intelectual. Respecto a la disincronía afectivo intelectual, los niños y niñas con dichas características pueden utilizar sus altas capacidades para defenderse de su inmadurez emocional, apareciendo en otras ocasiones cotidianas como el momento de ir a la cama o dormir. Es por eso que se ha defendido, y como dicen Bisquerra y Pérez (2012) que en las familias es donde se debe comenzar a trabajar la educación emocional siendo este el lugar seguro durante los primeros años de vida de los niños y las niñas.

Al igual que algunos autores como Keiley y Gross (2002; 2002 citado en Alencar, 2008) al examinar estudios sobre las habilidades socioemocionales de los alumnos con altas capacidades destacan diferencias en el nivel de predisposición que tienen para mostrar problemas sociales y emocionales, otros autores como Webb (1993 citado en Alencar, 2008) que también analizó algunos estudios, comenta que no todos los niños y niñas muestran esta predisposición, algunos de ellos se encuentran en la dirección contraria y destacan por la falta de evidencias que indiquen un mayor grado de dificultades socioemocionales.

3.2.2. Necesidades sociales y emocionales del alumnado con altas capacidades

Muchas de las dificultades socioemocionales de este alumnado son desconocidas por un gran número de psicólogos. Como destacan Alencar (2006), Keiley (2002) y Gross (2002), cuando se examinan los estudios respecto a la adaptación socioemocional del alumno con altas habilidades, se observan discrepancias y controversia respecto al grado en que niños y jóvenes intelectualmente superdotados tienen una mayor predisposición para presentar problemas sociales y emocionales. El ambiente educacional típico no está preparado para atender de forma adecuada a las necesidades de este alumnado, de manera general, la enseñanza regular está dirigida hacia el alumno medio o al alumno que se encuentra por debajo de la media, pero el superdotado, además de ser dejado de lado, es percibido en algunas ocasiones como una amenaza, ya que los profesores se sienten amenazados o cuestionados con algunas de sus preguntas (Alencar, 2011).

Algunas investigaciones como el estudio clásico de Hollingworth (1942), en la que aparecen muestras de alumnos con capacidad intelectual extremadamente elevada, señalan problemas de adaptación y dificultades emocionales, constató varios problemas en la muestra como ausencia de adecuados hábitos de trabajo en el ambiente escolar, resultando en que muchos permanecieran ajenos a lo que ocurría en el aula, exhibiendo dificultades en las relaciones sociales provocando un aislamiento y una mayor vulnerabilidad emocional.

Hollingworth (1942) observó, además, que ocurrían cambios radicales en el comportamiento de alumnos excepcionalmente inteligentes cuando tenían la oportunidad de interactuar con compañeros similares en inteligencia.

También Gross (1993, 1994, 2002) constató en estudios realizados en Australia que la gran mayoría de alumnos excepcionalmente inteligentes que no habían tenido oportunidad de participar en programas de aceleración, presentaban

niveles más bajos de motivación y autoestima y más frecuentemente eran rechazados por sus compañeros en la escuela.

En conclusión, la falta de motivación y la frustración son comunes entre los estudiantes con habilidades excepcionales, principalmente debido a la falta de estímulo en un entorno académico que carece de variedad, desafíos significativos y apoyo emocional para expresar su potencial plenamente. Esto puede manifestarse en problemas como la desmotivación y la insatisfacción frente a un plan de estudios repetitivo y monótono, que no proporciona oportunidades para el crecimiento intelectual y emocional de estos estudiantes.

3.3. Inteligencia emocional y las altas capacidades en la escuela

Como se ha defendido anteriormente la inteligencia emocional está formada por una serie de habilidades que comienzan a desarrollarse desde la primera infancia y durante todo el ciclo vital, por lo que como se ha visto anteriormente es de suma importancia el papel de la familia, pero también el del profesorado. Ambos deben constituirse como primeros modelos socioemocionales de referencia y para ello es importante la formación docente en inteligencia emocional en el profesorado de Educación Infantil. Autores como Bisquerra (2015) defienden la incorporación de la formación en habilidades socioemocionales en los docentes, siendo el profesorado los referentes educativos que orienten a las familias sobre la importancia de la sociabilización emocional en sus hijos e hijas para fomentar el desarrollo pleno de las facultades del alumnado normativo y con más relevancia en el alumnado con necesidades específicas.

Por todas estas razones es importante que el profesorado conozca y profundice durante su carrera docente en la formación sobre la inteligencia emocional y en la formación para la atención de alumnado con necesidades educativas como los niños y niñas con altas capacidades.

3.3.1. Formación de los docentes en inteligencia emocional

Los rasgos que caracterizan la educación emocional como etapa fundamental en la primera infancia se han ido desarrollando desde que se aprobó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y

Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Boletín Oficial del Estado, 1970), desde ese momento la educación emocional es entendida como una vertiente pedagógica que se utiliza para contribuir al bienestar psicológico y al desarrollo del alumnado y del profesorado.

Un gran número de autores como Cejudo y López-Delgado (2017) defienden que para que se establezca una buena relación entre la familia y la escuela es necesario que el profesorado tenga una serie de estrategias y una formación específica sobre la inteligencia emocional, de esta manera se fomenta la existencia de una figura como líder educativo con excelentes habilidades emocionales. Como dice Issah (2018) el profesorado que muestra ser líderes emocionalmente inteligentes es capaz de afrontar con responsabilidades las diferentes situaciones que se le presentan pudiendo demostrar la voluntad y la capacidad necesarias para poner en práctica en los centros escolares los cambios que sean necesarios.

Los rasgos que definen a un líder educativo con inteligencia emocional esta caracterizado según Bisquerra (2015) por un conjunto de características socioemocionales como la asertividad, la buena gestión emocional, una alta capacidad de escucha, compasión y empatía, disposición a ayudar a los niños y niñas, capacidad de convicción y persuasión en los diferentes contextos, estimulación del entusiasmo, la colaboración y el trabajo en equipo, o la iniciativa de crear un clima positivo de mejora y bienestar. Por otro lado, Abarca (2003) defiende el estilo educativo docente democrático, que se caracteriza por entender el aprendizaje como una habilidad basada en habilidades previas, como una de las características principales para un maestro o maestra con excelentes habilidades emocionales. Este estilo educativo está basado en el respeto a los niños y niñas de manera individualizada y a sus ritmos de aprendizaje, reconociendo y elogiando cada logro o esfuerzo de los pequeños.

Por último, como dicen Mora Miranda, Martínez-Otero, Santander Trigo y Gaeta González (2022) los profesionales con este perfil educativo son docentes que encaran de manera positiva su docencia y tienden a un

desempeño óptimo en el manejo afectivo del aula favoreciendo la inclusión de los niños y niñas a través del refuerzo de relaciones positivas basadas en el dialogo, la comunicación y la mediación.

De esta manera se puede concluir que la existencia de maestros y maestras que sean líderes educativos con inteligencia emocional y unas habilidades socioemocionales desarrolladas son esenciales en la educación infantil porque de esta manera se promueve el desarrollo integral del alumnado y mejora el bienestar del aula.

3.3.2. Formación de los docentes en atención al alumnado con altas capacidades

La formación de los docentes en la atención al alumnado con necesidades de aprendizaje es de gran importancia como defienden Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009), esta formación no solo debería de caer en manos de los especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Atención a la Diversidad, como bien dicen todo el profesorado debería disponer de las competencias suficientes como para abordar estas situaciones.

Tal como nos cuentan Orús, Ubico, Cosculluela y Toledo (2019) la formación del profesorado en altas capacidades llega a la universidad con el plan de estudios de 1993, en este momento la diplomatura de maestro solo contaba con dos asignaturas relacionadas con la atención a niños y niñas con necesidades educativas, y estas asignaturas solo incluían algún concepto orientado a las altas capacidades. En la actualidad, dentro del grado en Magisterio en Educación Infantil se atiende esta necesidad impartiendo dos asignaturas que son “Prevención de las dificultades de Aprendizaje” y “Trastornos del Desarrollo” pudiendo incrementar dicha formación eligiendo la mención de Atención a la Diversidad.

Debido a la poca formación que tienen los docentes en la actualidad sobre la atención a las diversidades que muestra el alumno con altas capacidades y como dice Mínguez y Izaguirre (2020), el alumnado con altas capacidades es un colectivo en riesgo de exclusión educativa y aunque la normativa vigente

muestra una serie de medidas, como la adaptación del currículo o la flexibilización del periodo de escolarización, que estas dan respuesta a las necesidades de este alumnado, solo se trata de un proceso formal dentro de las aulas. Es por ello que los docentes deben perseguir el objetivo de dar una respuesta educativa personalizada que permita garantizar la inclusión educativa y un pleno desarrollo a través de un currículum enriquecido que muestre desafíos académicos y puedan permitir un desarrollo pleno del alumnado. (Rogers, 2007)

Carmona (2021) afirma que los niños y niñas con altas capacidades son niños a los que les gusta jugar a través de retos, preguntas y respuestas, juegos de palabras o crucigramas, y es aquí donde los docentes deben analizar la demanda individualizada del niño que muestra estas necesidades educativas para adaptar la respuesta educativa. Además, Carmona (2021) explica que los profesores que escuchan y crean un vínculo con este alumnado y los hace sentir valorados y comprendidos tienen una respuesta por parte de los niños y niñas muy positiva ya que van a querer agradecer a su maestro o maestra.

Es por todo esto que se debe dar suma importancia a la formación de docentes sobre la atención al alumnado con necesidades específicas y no limitarse solo en especialistas.

3.3.3. Como abordar en el aula alumnado con altas capacidades

Para abordar las necesidades que muestra el alumnado con altas capacidades dentro del aula es necesario crear una serie de espacios que estimulen su desarrollo y fomenten el aprendizaje, el trabajo por rincones como dicen Riera, Ferrer y Ribas (2024) proviene de la Escuela Nueva, y consiste en un método de trabajo en el que se defiende la educación activa. A su vez, Toledo (2018) expresa que en esta metodología de trabajo es el alumno el protagonista de su aprendizaje y no el profesor siendo los niños y niñas los que se adaptan a los conceptos que quieren trabajar y no los maestros los que imponen dicho tema. Además, como defiende Rodríguez (2011) la inteligencia emocional se desarrolla a través de la movilización de los recursos personales, como las habilidades, actitudes,

conocimientos y experiencias, en la resolución de determinadas situaciones dentro de un contexto; y en la metodología por rincones se ofrece de manera constante a los niños y las niñas la posibilidad de enfrentarse a dichas situaciones en las que se plantea una determinada problemática y deben ser capaces de resolverla con autonomía utilizando ese repertorio de conocimientos y destrezas.

Asimismo, los rincones son espacios dentro del aula en el que los niños y niñas que presentan altas capacidades pueden satisfacer sus necesidades con tareas de una motivación superior, tratándose de un lugar en el aula donde el alumno pueda encontrar determinadas actividades, libres o preestablecidas por el docente, que pueda realizar una vez haya terminado las actividades propuestas para el grupo-clase (Cuadrado, 2017). A su vez, de acuerdo con Gallego y Ventura (2007), en estos rincones también se deben proporcionar materiales y recursos que permitan el trabajo creativo y autónomo por parte del alumnado, cobrando importancia debido a que en ellos el alumno con altas capacidades puede adoptar el rol de alumno-tutor.

Basado en la clasificación de Couñago (2019), existen dos tipos de rincones cuyo objetivo es el enriquecimiento curricular. Primero se encuentran los rincones de enriquecimiento vertical, centrados en la ampliación de los contenidos del currículo, algunos ejemplos que abarca esta clasificación son:

- Sobres para saber más: creando un espacio en el aula en el que el alumnado encuentre ciertas actividades de ampliación de conocimientos sobre un tema determinado, complementando las actividades previamente planificadas.
- Carpetas creativas: en ellas aparecen una serie de actividades relacionadas con algún tema tratado con anterioridad en el aula.

Segundo, los talleres de enriquecimiento curricular horizontal, en los que se deja atrás la ampliación cuantitativa de los contenidos curriculares y cobra importancia a la interrelación de los contenidos de las diferentes áreas, algunos ejemplos de esta segunda clasificación son:

- Actividades interdisciplinarias: favorecen la visión global del aprendizaje en el aula ya que buscan una interdisciplinariedad en las diversas áreas curriculares.
- Actividades de profundización: proporcionan actividades en las que el alumnado aprende a través de una jerarquía basada en diferentes niveles cognoscitivos, desde lo más simple a lo más complejo. Estas actividades pueden girar en torno a un tema principal o a un área de conocimiento específica.

Tras la explicación sobre la finalidad de los rincones y los rincones o talleres de enriquecimiento curricular, los cuales pueden utilizarse como respuesta educativa en la intervención con niños y niñas que presentan altas capacidades, cabe destacar que este tipo de metodología va a ser la utilizada en la propuesta de intervención que tiene como principal objetivo trabajar la inteligencia emocional y la inclusión del alumnado con estas necesidades en un aula ordinaria.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se ofrece una propuesta para el trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil para niños y niñas de entre tres y seis años en la que se atiende de manera simultánea a las necesidades específicas que muestra el alumnado con altas capacidades.

4.1. Descripción de la propuesta

Como ya se ha nombrado en el marco teórico, el alumnado con altas capacidades requiere de unas respuestas específicas individualizadas y especializadas ya que muestran una serie de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Es por eso por lo que la propuesta de intervención que se va a desarrollar a continuación busca aportar un conjunto de recursos, actividades, herramientas y estrategias que puedan dar respuesta a estas necesidades, con la finalidad de que el alumnado quede incluido en todo momento en el aula ordinaria y en el resto del grupo de iguales.

La propuesta didáctica está basada en el trabajo por rincones para el fomento del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula ordinaria y sobre todo en los alumnos y alumnas con necesidades específicas, en este caso el alumnado con altas capacidades. A su vez, esta propuesta también cuenta con el objetivo de fomentar el desarrollo de otras capacidades, con las que pueden contar dichos niños y niñas, trabajando en los rincones el enriquecimiento curricular. Estos rincones no solo darán respuesta al alumnado con altas capacidades, dará respuesta a todos los alumnos y alumnas del grupo clase con el que se lleve en práctica.

Antes de comenzar con el trabajo por rincones, la maestra o maestro, deberá introducir en el aula los distintos conocimientos sobre la inteligencia emocional, trabajando las cinco emociones primarias, siendo estas la alegría, la tristeza, el miedo, la ira y la calma; y los cuatro procesos fundamentales según Goleman (1999) que deben dominar los niños y niñas para tener una gestión emocional correcta, estos principios como se han nombrado anteriormente consisten en la identificación de las propias emociones y el reconocimiento de los sentimientos en el momento en el que ocurren, el manejo de las emociones, la automotivación a sí mismo sobre el control de las emociones para el alcance de objetivos, y el reconocimiento de las emociones del resto de niños y niñas del aula. Para la introducción de todos estos conceptos sobre la inteligencia emocional se llevarán a cabo una serie de actividades que estarán relacionadas de manera directa con las actividades que podrán realizar posteriormente en los rincones de enriquecimiento curricular, y a su vez relacionadas con las tres áreas curriculares de educación infantil.

Una vez los alumnos y alumnas estén introducidos en el desarrollo de la inteligencia emocional, se propone comenzar con el trabajo por rincones de enriquecimiento. En esta propuesta de intervención se propone plantear cinco rincones, un rincón por cada emoción.

Como se nombra anteriormente en el aula se propone ofrecer diferentes rincones, algunos más destinados al desarrollo de la inteligencia emocional y otros al enriquecimiento curricular. Tanto los materiales, como los juegos o los cuentos que se ofrecen en los rincones nombrados, pueden ir siendo variados con el transcurso del curso o pueden ser variados dependiendo de las preferencias del alumnado o del alumno o alumna con altas capacidades que se encuentre en el aula.

Esta propuesta pedagógica está diseñada para llevarse a cabo en el segundo ciclo de Educación Infantil, niños y niñas de tres a seis años, puesto que como se ha dicho en el marco teórico es fundamental la intervención temprana en esta etapa para el desarrollo de la inteligencia emocional y a su vez la identificación de niños y niñas con necesidades específicas como son las altas capacidades para que se produzca una buena integración en el aula.

Por último, hay que destacar brevemente la temporalización de dicha propuesta, que será más adelante desarrollada en el apartado Temporalización. La propuesta tiene como objetivo ser desarrollada en el primer trimestre del curso, pudiendo así ser alargada a los demás trimestres cambiando los enriquecimientos curriculares y adaptándolos a los nuevos conocimientos adquiridos.

4.2. Objetivos

En este apartado se ofrecen el objetivo general y los objetivos específicos que se proponen al llevar a cabo la propuesta de intervención para el trabajo de la inteligencia emocional con niños y niñas que presentan altas capacidades.

4.2.1. Objetivo general

Proporcionar recursos para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional y la inclusión en el aula de Educación Infantil del alumnado con altas capacidades, dando respuesta así a sus necesidades e intereses.

4.2.2. Objetivos específicos

1. Adaptar los recursos y estrategias metodológicas dirigidos al desarrollo de la inteligencia emocional en educación infantil atendiendo a su vez a las necesidades del alumnado con altas capacidades.
2. Proponer una organización del aula en el que todos los materiales específicos diseñados queden distribuidos en su correspondiente rincón.

3. Diseñar una secuencia didáctica con actividades que trabajen la inteligencia emocional y que tengan como objetivo incentivar la participación activa de los alumnos y alumnas con altas capacidades.
4. Reflexionar sobre los principales principios metodológicos dentro del principio DUA y seleccionar algunas metodologías para niños y niñas con altas capacidades para el trabajo de manera grupal.
5. Diseñar una serie de actividades que puedan ser ampliadas y realizadas en su correspondiente rincón de las emociones básicas.
6. Seleccionar materiales de enriquecimiento curricular para colocar en los rincones de las emociones básicas del aula.
7. Reflexionar y seleccionar la manera de que en la secuencia didáctica diseñada se trabajen los cuatro principios sobre la inteligencia emocional propuestos por Goleman.

4.3. Metodología

La metodología utilizada en la propuesta de intervención está basada principalmente en dos, el trabajo por rincones y el enriquecimiento curricular.

Como se ha mencionado en el marco teórico, Toledo (2018) define los rincones como una metodología en la que el alumno o alumna es protagonista de su aprendizaje, siendo ellos mismos los que se adaptan a los conceptos que quieren trabajar, y como dicen Riera, Ferrer y Ribas (2024) es una metodología que proviene de la Escuela Nueva y que consiste en un método de trabajo en el que se defiende la educación activa.

Como defienden Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995), la educación activa es de suma importancia ya que la educación y el aprendizaje activos fomenta en los alumnos a que participen activamente, reflexionando y manteniendo su atención en algo, experimentando en diferentes experiencias lingüísticas activas y significativas.

En los propios rincones también se trabaja el aprendizaje cooperativo, un aprendizaje relacionado con actividades grupales que promueven la colaboración entre el alumnado

para alcanzar un objetivo común, trabajando de manera conjunta para la resolución de problemas, tareas o juegos cooperativos (García, R., Traver, J. A., & Candela, I., 2001).

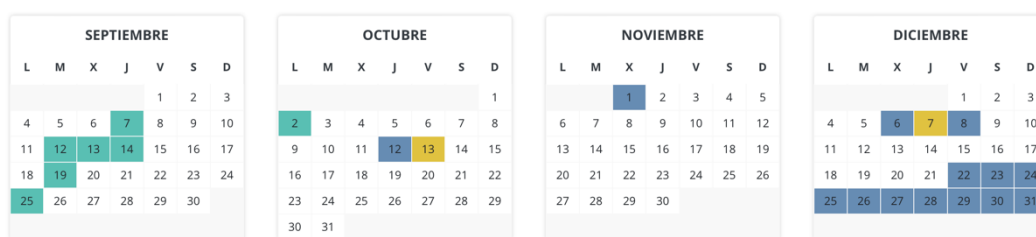
Dentro de los rincones encontramos el enriquecimiento curricular que como dice Couñago (2019) en estos rincones el objetivo es ampliar los contenidos curriculares y a su vez dar importancia a la interrelación de los contenidos entre las diferentes áreas.

El proceso de aprendizaje vivido por el ser humano se consigue a través de la experiencia y es entonces donde se van adquiriendo conocimientos e ideas que posteriormente serán almacenadas y procesadas. (Ausubel, D. 1963).

4.4. Temporalización

La propuesta de intervención está planteada para ser llevada a cabo durante el primer trimestre del curso escolar en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Concretamente se propone llevar a cabo dicho programa a partir del mes de octubre, realizando una evaluación sobre esta al acabar el trimestre en el mes de diciembre.



No se plantea llevar a cabo la propuesta hasta el mes de octubre, dejando el mes de septiembre de lado, ya que el mes de septiembre es un mes en el que los niños y niñas sufren una adaptación a la nueva rutina después de los meses de verano y esta puede ser perjudicial para llevarlo a cabo de manera efectiva.

También cabe destacar que esta propuesta consta de dos partes; la primera parte, en la que los niños y las niñas conocen las emociones y las distintas maneras de identificarlas, expresarlas y regularlas y los cuatro principios fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional según Goleman (1999), sí que puede ser programada a través de

unas sesiones fijas, estas se propone realizarlas a lo largo de una semana, basando la propuesta en el calendario escolar que se muestra en la parte superior, se propone realizar las cuatro actividades durante la semana que da comienzo el 16 de octubre. La segunda parte de la propuesta, que consiste en el trabajo por rincones de enriquecimiento, no se temporaliza con sesiones fijas ya que el alumnado disfrutará de estos rincones en diferentes momentos del día y durante todo el tiempo que la tutora desee.

Tabla 1. Programación de la propuesta de intervención durante el mes de octubre

OCTUBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16 Actividad 1	17 Actividad 2	18 Actividad 3	19 Actividad 4	20 Inicio de la segunda parte
23	24	25	26	27
30	31			

NOVIEMBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28			

DICIEMBRE				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				1
4	5	6	7	8
11	12	13	14 Evaluación	15
18	19	20	21	22
25	26	27	28	29
30	31			

Estando la propuesta basada en el calendario de la parte superior, daría comienzo el lunes 16 de octubre, este día se realizaría la primera actividad “Caras divertidas”, el martes 17 de octubre se llevaría a cabo la segunda actividad “Teatro de las emociones”, el miércoles 18 de octubre “Mural de logros” que consiste en la tercera actividad, y por último, el jueves 20 de octubre la cuarta actividad “Caja de las emociones”

El viernes 20 de octubre comenzaría la segunda parte de la propuesta presentando los diferentes rincones a los niños y niñas del aula, este día la maestra debe explicar a sus alumnos y alumnas el mecanismo de los rincones, como funcionan y cuando van a ser utilizados. La segunda parte de la propuesta se alargaría durante todo el trimestre, realizando la evaluación en el mes de diciembre.

4.5. Presentación de la intervención y actividades

En este apartado se va a realizar una explicación sobre las actividades que se propone llevar a cabo en las dos partes de la propuesta de intervención, abordando los aspectos prácticos de cada sesión.

Para el desarrollo de dicha intervención se han seleccionado las siguientes competencias específicas y los siguientes criterios de evaluación del currículo de Educación Infantil de la comunidad autónoma de Aragón.

A continuación, se presenta la tabla 2 sobre las competencias específicas y criterios de evaluación del BOA, más extensa en el *anexo 1*.

Tabla 2. Competencias específicas y criterios de evaluación seleccionados del BOA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CA. 1.	1.2., 1.3. y 1.4.
CA. 2.	2.1., 2.2. y 2.3.
CA. 3.	3.2.
CA. 4.	4.1., 4.2. y 4.4.

Primera parte de la propuesta de intervención

Para la primera parte de la propuesta se proponen cuatro actividades dirigidas en las que trabajar los cuatro principios fundamentales que propone Goleman (1999) seguir para el desarrollo de la inteligencia emocional de una manera óptima. Los cuatro principios son los siguientes:

Actividad 1: Conocer las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre, fase 1 del desarrollo de la inteligencia emocional según Goleman (1999).

Tabla 3. Actividad 1. Fuente: elaboración propia.

“Caras divertidas”		
Edad: 3 a 6 años	Lugar: Aula ordinaria	Temporalización: 15’ asamblea 5’ lectura del cuento 20’ toma de fotografías

Objetivo: conocer las propias emociones, tener conciencia de las propias emociones o reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.

Desarrollo

La primera sesión consistirá en el desarrollo de una actividad en la que los niños y las niñas conocerán las cinco emociones básicas que son la alegría, la tristeza, la calma, la ira y el miedo. La actividad esta propuesta para ser desarrollada con todo el grupo de clase.

Se contará con unas tarjetas en las que aparecerán diferentes caras que representarán las cinco emociones nombradas anteriormente, *anexo 2*, se mostrarán y nombrarán cada una de ellas y se les preguntará a los niños y niñas si saben cómo se llaman y cuando son los momentos en los que muestran esas emociones. Cada una de las tarjetas tendrá un color identificativo con cada emoción que más tarde también se usará en los rincones. Con ayuda de un espejo se anima a los niños y niñas a que imiten la emoción que ven en cada tarjeta y se les pide que se miren en el espejo para ver las diferentes expresiones y los cambios que les provoca cada emoción en los gestos de su cara.

Tras conocer las cinco emociones comienza la lectura de un cuento corto, como es “El monstruo de colores” en el que incluya diferentes situaciones en las que el personaje experimenta las distintas emociones. Mientras se realiza la lectura del cuento se muestran las tarjetas que ya conocen del principio de la sesión. Tras acabar la lectura se pregunta a los niños y niñas como se ha sentido el protagonista en los distintos momentos y porque creen que se sienten así.

Una vez acabada la lectura se pide a cada niño o niña que elijan una de las emociones que han conocido y se les invita a recrear dicha emoción con el gesto que ellos deseen, en ese momento se les saca una fotografía y una vez capturadas las emociones de todos los niños y niñas creamos un mural de las emociones.

Recursos materiales:

Recursos DUA:

<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de las emociones, <i>Anexo 2</i>. - Libro “El monstruo de colores” - Espejo - Cámara de fotos o móvil 	<p>Si fuera necesario además de utilizar las tarjetas representativas de las emociones, se utilizarían otros recursos visuales como videos en los que se mostrará la emoción de una manera diferente y clara, ampliando de esta manera la información sobre cada emoción.</p>
<p>Indicadores de logro para la evaluación de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha sabido identificar las diferentes emociones y relacionarlas con cada una de las tarjetas de las emociones. - Ha sabido recrear alguna de las emociones cuando se ha realizado la fotografía. 	

Actividad 2: Manejar y expresar las propias emociones, fase 2 del desarrollo de la inteligencia emocional según Goleman (1999).

Tabla 4. Actividad 2. Fuente: elaboración propia.

<p align="center">“Teatro de las emociones”</p>		
<p>Edad: 3 a 6 años</p>	<p>Lugar: Aula ordinaria</p>	<p>Temporalización:</p> <p>Asamblea 10’</p> <p>Teatro 15’</p> <p>Dibujo de la emoción 20’</p>
<p>Objetivo: desarrollar la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada.</p>		

Desarrollo

Para el trabajo de la expresión de las emociones se plantea la realización de un teatro. Antes de comenzar con el teatro se plantea mostrar nuevamente las tarjetas de las emociones, recordando cual es cada una de ellas y en qué momento cada niño o niña se siente de cada manera.

En el desarrollo de la actividad, los niños y niñas estarán divididos en cinco grupos, cada grupo tendrá asignada una de las emociones y ellos mismos serán los encargados de elegir diferentes disfraces y complementos para crear su propio teatro. Practicará cada grupo su historia y cuando todos la tengan preparada se la mostrarán al resto de compañeros de clase. Mientras los niños y niñas realizan la presentación, se reforzará la comprensión de esta preguntando al resto como se sentirían ellos en situaciones similares.

Una vez finalizados los teatros los niños y niñas dibujaran las emociones que han representado y los dibujos serán guardados para posteriormente crear uno de los rincones que se plantean en la propuesta.

Recursos materiales:

- Tarjetas de las emociones
- Disfraces y complementos
- Folios
- Lápices de colores

Recursos DUA:

Si es necesario se proporcionarán sonidos, como risas, llantos, gritos... que describan situaciones comunes que desencadenen cada emoción y enriqueciendo así los conceptos sobre la emoción.

Indicadores de logro para la evaluación de la actividad:

- Ha sabido reflejar la emoción a través del teatro.
- Ha mostrado interés por el trabajo del resto de compañeros sobre otras emociones.
- Ha expresado la emoción trabajada a través del dibujo.

Actividad 3: Motivarse a sí mismo para la consecución de objetivos y regular las emociones, fase 3 del desarrollo de la inteligencia emocional según Goleman (1999).

Tabla 5. Actividad 3. Fuente: elaboración propia.

“Mural de Logros”		
Edad: 3 a 6 años	Lugar: Aula ordinaria	Temporalización: Asamblea 10’ Creación del mural 20’ Exposición y marca de logros 10’
Objetivo: fomentar la automotivación para encaminar las emociones hacia el logro de objetivos.		

Desarrollo

En la siguiente fase de trabajo sobre la inteligencia emocional se plantea mostrarles a los niños y niñas el mural de logros. En este mural los alumnos podrán marcar con una estrella cada vez que completen una actividad o demuestren un buen comportamiento, de esta manera se trabajará la motivación y los pequeños podrán descubrir la satisfacción que se siente al lograr algo nuevo o tener una buena actitud.

Reuniremos a los niños y niñas en asamblea, primero les explicaremos la función del mural de logros, *anexo 3*, que en este caso consistirá en marcar con una estrella las emociones que hayan trabajado durante las sesiones, después, en la segunda parte los alumnos quedarán divididos en grupos, intentando crear nuevos grupos de trabajo, y a cada grupo se le asignará una emoción, también intentando que los niños y niñas experimenten con otra emoción que no hayan trabajado el día anterior. Una vez agrupados y con la emoción asignada a cada grupo se reparten cartulinas en las que aparezca la cara de la emoción, al igual que en las tarjetas de las emociones, se les proporciona revistas y dibujos variados y ellos mismo deben crear un collage o mural en el que aparezca la emoción y las diferentes cosas que han decidido que están relacionadas con ella. Cuando todos los grupos hayan creado su mural lo compartirán con el resto de los compañeros y debatirán entre ellos porque han elegido los dibujos o imágenes.

Todos los niños y niñas al acabar la actividad pasarán por el mural de logros y podrán marcar la casilla de la emoción trabajada y si ellos lo desean, marcar la emoción trabajada el día anterior en el teatro de las emociones.

Posteriormente, cuando se lleven a cabo los rincones, se pondrá en uno de ellos, pudiendo así registrar cada niño o niña sus logros y motivarse a alcanzar nuevos objetivos viendo sus progresos de manera reflejada.

Recursos materiales:

- Cartulinas con las emociones
- Revistas, periódicos e imágenes
- Tijeras

Recursos DUA:

Como recurso DUA si fuera necesario se adaptaría el mural de logros, ampliando los logros o adaptándolo a las preferencias del

<ul style="list-style-type: none"> - Pegamento - Pinturas de colores - Mural de logros (<i>anexo 3</i>) 	<p>alumno con altas capacidades para cubrir sus necesidades.</p>
<p>Indicadores de logro para la evaluación de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha sabido elegir imágenes que expresen las diferentes emociones. - Ha respetado la elección del resto de compañeros. - Ha comprendido la función del mural de logros. 	

Actividad 4: Reconocer las emociones de los demás y trabajar la empatía, fase 4 del desarrollo de la inteligencia emocional según Goleman (1999).

Tabla 6. Actividad 4. Fuente: elaboración propia.

“Caja de emociones”		
Edad: 3 a 6 años	Lugar: Aula ordinaria	Temporalización: Caja de las emociones 15’ Pelota de las emociones 15’
<p>Objetivo: reconocer las emociones de los demás niños y niñas fomentando la empatía a través del juego</p>		

Desarrollo

Se propone trabajar el reconocimiento de las emociones en el resto de iguales. Para ello es necesario crear una caja de emociones, dentro de esta se encontrarán las tarjetas de las cinco emociones primarias conocidas anteriormente en una de las actividades.

Estando todos reunidos la maestra propone a cada uno de los alumnos que, en orden, vayan sacando una de las tarjetas que se encuentran en el interior de la caja. Cuando un niño o niña saque una tarjeta deberá imitar de la forma que quiera la emoción representada, los demás alumnos tienen el objetivo de adivinar cual es la emoción que está representando y así conocer los gestos de los compañeros. La maestra debe incidir con cada niño o niña debatiendo con el resto del grupo cuando han visto sentirse de esa manera al compañero que ha representado la emoción.

Una vez todos los alumnos hayan representado una de las emociones, en círculo, pasaremos una pelota. Se les explica que tienen que decir una de las emociones y pasar la pelota a un compañero, ese compañero tiene que contar al resto de la clase cuando ha visto a su amigo o amiga mostrando esa emoción y porque cree que se ha sentido así en ese momento, luego el nombrará una emoción y le pasará la pelota a otro compañero.

Recursos materiales:

- Caja
- Tarjetas de las emociones
- Pelota pequeña

Recursos DUA:

Si fuera necesario se podría adaptar la actividad a las necesidades específicas del alumno con altas capacidades dándole libertad a la imaginación a la hora de representar la emoción que sale de la caja y dejándolo usar no solo gestos sino sonidos.

Indicadores de logro para la evaluación de la actividad:

- Ha respetado los turnos de habla.
- Ha escuchado a sus compañeros y ha intentado comprenderlos.

- Se ha esforzado en representar la emoción que le ha tocado.

Segunda parte de la propuesta de intervención

En la segunda parte de la propuesta se propone llevar a cabo el trabajo por rincones, creando un rincón específico para cada emoción.

Estos rincones podrán ser disfrutados cuando la maestra ofrezca la posibilidad de jugar en ellos, cada niño o niña podrá elegir el rincón que quieren explorar dependiendo de su estado de ánimo o la emoción que estén experimentando en ese momento. El papel de la educadora es fundamental para la elección de cada uno de los rincones, por ello antes de que cada alumno se instale en uno de ellos, se realizará una breve asamblea, en ella cada alumno elegirá uno de los rincones y deberán de poner en común con el resto de los compañeros como se siente y porque quieren disfrutar del rincón elegido.

Todos los rincones estarán ambientados con el cuento de las emociones trabajado en las actividades de la primera parte de la propuesta, “El monstruo de colores”, teniendo cada rincón el color representativo de la emoción, en sus materiales o en su decoración, para su fácil reconocimiento.

- Rincón de la alegría

El rincón de la alegría estará relacionado con los juegos de mesa, para ello el rincón contará con un espacio acondicionado en el que los niños y niñas puedan jugar de manera cómoda y segura.

En este rincón se facilitarán juegos de mesa como el memory, un juego clásico cuyo objetivo es emparejar todos los pares de cartas con imágenes idénticas, existirán memorys de diferentes niveles con más o menos número de parejas que pueden ser creadas, también habrá memorys en los que no aparezca la misma imagen pero si imágenes relacionadas (ej: galleta y leche, flor y regadera) aumentando así el nivel de

dificultad del juego; diferentes puzles, poniendo puzles de diferentes niveles , se aumentará el nivel de los puzles con el número que tengan y con el tamaño de estas, con la finalidad de cubrir las necesidades de los niños con necesidades específicas como las altas capacidades, y juegos de tablero, cada uno de ellos tendrá diferentes niveles de dificultad para que cada uno pueda progresar y así cubrir el objetivo de enriquecimiento curricular. Se deben añadir o variar entre diferentes juegos de mesa según las preferencias de cada grupo de clase o del niño o niña con necesidades específicas.

A su vez, en el rincón, los niños y niñas contarán con un mural de logros, este mural ya será conocido por los alumnos porque se habrá trabajado en la primera parte de la propuesta. En este mural de logros podrán registrar sus progresos en cada uno de los juegos facilitados, para realizar el registro el alumno o alumna colocará una estrella en el nivel que haya conseguido superar de cada juego. De esta manera seguirán trabajando la automotivación que se trabaja en el tercer principio sobre la inteligencia emocional según Goleman (1999).

El rincón debe contar con mesas y sillas adecuadas a la altura de los infantes, alfombras para los niños o niñas que prefieran jugar en el suelo y estanterías para el almacenaje de los juegos. Además, todo el rincón estara decorado del color amarillo, ya que en el cuento es el color que representa la emoción con la que está relacionada, en este caso la alegría.

- **Rincón de la tristeza**

El rincón de la tristeza estará relacionado con el rincón de los disfraces. Los niños y niñas previamente han realizado su propio teatro de las emociones y han creado una serie de dibujos de cada emoción que utilizaremos para decorar el rincón.

El objetivo de este rincón es crear un espacio en el que los niños y niñas puedan gestionar, identificar o expresar la emoción de la tristeza a través de los disfraces y complementos. Los alumnos tendrán la libertad de escoger el disfraz, complemento o

peluche que deseen y jugar de manera simbólica pudiendo expresar cual es el motivo de porque se sienten así.

Como se ha nombrado anteriormente, en este rincón habrá diferentes disfraces y complementos, algunos tendrán más dificultad para ser utilizados y ellos mismos serán los encargados de ayudarse unos a otros o de colocarse solos el disfraz. De esta manera atendemos a las necesidades del alumnado con altas capacidades que puede avanzar en el abroche de botones, cremalleras o la realización de las lazadas en las distintas prendas.

Para la adecuación del rincón de la tristeza será necesario materiales de color azul, el color relacionado con la emoción de la tristeza en el cuento de Llenas (2012), un espejo en el que los niños y niñas puedan observarse cuando elijan los complementos o disfraces que desean y también para que puedan verse mostrando la emoción que sienten en el momento.

Los niños y niñas crearán una confianza hacia este espacio debido a la seguridad y creatividad trabajada en él. Además, podrán trabajar la empatía compartiendo sus emociones con el resto de los compañeros que se encuentren en el rincón.

- **Rincón de la calma**

En el rincón de la calma los niños y niñas podrán experimentar a través de una mesa sensorial y una mesa de luz. En ella se llevarán a cabo actividades sensoriales en las que se fomente la relajación, la concentración y la autorregulación emocional.

Los materiales que podrán encontrar en la mesa sensorial serán materiales como arroz, arena, gelatina, hojas, o agua, recipientes como vasos, cuencos o platos y utensilios como cucharas, tenedores o pinzas. Con ellos trabajarán los trasvases y las mezclas. En la mesa de luz contarán con objetos translucidos como bloques de construcción, figuras geométricas, láminas de colores y letras o números translucidos.

Para el enriquecimiento curricular en este rincón los niños y niñas con altas capacidades podrán progresar en las construcciones con elementos y piezas más

complejos, podrán realizar sumas con los números que les facilitamos en la mesa de luz, o hacer torres de piezas más pequeñas y más difíciles de encajar, en la mesa sensorial también tendrán utensilios para el trasvase de mayor precisión, como pipetas, pinzas, jeringuillas o recipientes pequeños, pudiendo así desarrollar su creatividad y su motricidad fina.

También, todos los niños y niñas del grupo fomentarán la creatividad y la calma observando los efectos de la luz en los materiales y estimularán los sentidos a través del juego táctil.

Este rincón también estará decorado con objetos de color verde, el color de la emoción de la calma en el cuento de “El monstruo de colores”, relacionando el color de la emoción de la calma con los materiales y el momento de disfrute de estos.

- **Rincón de la ira**

En este espacio el objetivo es crear un ambiente en el que los alumnos puedan expresar su emoción a través del arte, trabajaran la autorregulación emocional, la comprensión de dicha emoción y la búsqueda de soluciones para el manejo de esta.

Tendrán a su disposición sillas y mesas de su tamaño y materiales como papel, lápices, lápices de colores, rotuladores, pinceles, esponjas, plastilina, ceras, tijeras, punzones o pegamento.

Para realizar el enriquecimiento curricular la maestra deberá observar el nivel de los alumnos para el manejo de los diferentes materiales y deberá ir añadiendo conforme progresen materiales más complejos como los rotuladores, las acuarelas, las tijeras, los pegamentos o los punzones.

Con los dibujos que realicen en el rincón podrán decorar este, de esta forma todos los alumnos podrán ver los dibujos de sus compañeros y comprender que cosas son las que provocan la emoción de la ira en el resto de los niños o niñas.

El rincón también estará decorado con materiales de color rojo, el color de la emoción en el cuento trabajado anteriormente, pudiendo así relacionar el color con la emoción en el momento que experimenten de este.

- **Rincón del miedo**

Por último, en el rincón del miedo se deberá crear un espacio seguro en el que los niños y niñas exploren y comprendan dicha emoción pudiendo fomentar la seguridad y la habilidad necesaria para enfrentar sus temores de manera saludable a través de la lectura de cuentos.

En este espacio dispondrán de cuentos que trabajen temas como los relacionados con animales, tormentas, oscuridad, seres fantásticos como brujas o fantasmas, catástrofes y separación de los padres, que como dicen Echeburúa, 1993; Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002, son los más comunes hasta los 6 años, y también cuentos infantiles que conozcan y hayan trabajado anteriormente en el aula. La zona contará con alfombras, cojines y telas o mantas que den seguridad a los niños y niñas. Se aprovechará la variedad de cuentos para poder ofrecer a los alumnos y alumnas con altas capacidades un enriquecimiento en la lectura, ofreciendo cuentos en los que el nivel de lectura sea más elevado o la historia sea más compleja. También estará ambientado con el color de la emoción del miedo según el libro de Llenas (2012).

La maestra podrá aprovechar este rincón para realizar alguna actividad dirigida de manera grupal en el que cuente cuentos con sombras o con linternas, ya que como se ha mencionado anteriormente la oscuridad es un miedo común en la infancia.

A través de este rincón podrán trabajar el respeto por los sentimientos de los demás y la autorregulación de emociones hacia situaciones a las que no están acostumbrados o les causan inseguridad.

4.6. Evaluación

Como dice García Carrillo (2015) la evaluación formativa está creada por un proceso estructurado, planificado, situado, continuo que permite obtener información para conocer la evolución del alumno, viendo sus avances y dificultades, y pudiendo, así como docente valorar y favorecer el aprendizaje de los niños y niñas, corrigiendo, y retroalimentando al propio docente y al alumno para mejorar los procesos de enseñanza.

Es por ello por lo que se propone para llevar a cabo la evaluación de la propuesta dos tipos de registro. Ambos registros serán rellenados con la información obtenida a través de la observación de la maestra, sobre la puesta en práctica de las actividades y de los rincones.

Para la primera parte de la propuesta se propone realizar una evaluación sistemática, que se llevará a cabo tras finalizar cada una de las actividades propuestas anteriormente. Para ello se ha desarrollado una tabla de evaluación en la que se registrará si han sido cumplidos los ítems propuestos y en la que se podrán anotar ciertas observaciones.

Para la segunda parte de la propuesta, se propone realizar un registro anecdótico individualizado, la ficha de anecdotario es un instrumento de evaluación que sirve para registrar la evolución de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T., 2015).

Realizando las evaluaciones de manera individualizada se podrán atender a los progresos o necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, pudiendo así llevar un mejor registro del alumno o alumna con necesidades específicas para el que se propone llevar a cabo la intervención.

Evaluación primera parte de la propuesta

Tabla 7. Tabla de evaluación para las actividades de la primera parte de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

Evaluación actividades del desarrollo de la inteligencia emocional			
Nombre de la actividad:			
Alumno o alumna:		Curso:	
Ítems:	SI	NO	Observaciones
Identifica las diferentes emociones y las relaciona con cada una de las tarjetas de las emociones.			
Identifica y expresa sus necesidades ajustando progresivamente el control de sus emociones.			
Recrea las emociones manifestando sentimientos de seguridad personal en las diversas situaciones de la vida cotidiana.			
Expresa inquietudes, gustos y preferencias en situaciones cotidianas.			
Desarrolla destrezas para la gestión de conflictos de manera positiva.			
Ofrece y pide ayuda a sus compañeros de manera correcta en situaciones cotidianas.			
Escucha a sus compañeros y muestra empatía hacia sus sentimientos teniendo interés en comprenderlos.			

Propuesta para el trabajo de la inteligencia emocional en educación infantil de niños y niñas con altas capacidades

Propone alternativas creativas a la resolución de conflictos teniendo en cuenta el criterio de otros compañeros y evitando todo tipo de discriminación.			
Participa de manera activa en las actividades propuestas.			
Respeto la secuencia temporal asociada a las actividades, adaptándose al resto del grupo.			
Maneja diferentes objetos o herramientas en las actividades que se proponen para expresar o regular sus emociones.			
Muestra satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos.			
Reproduce conductas o acciones aprendidas de manera correcta, para la gestión emocional, en situaciones de juego simbólico.			
Da uso del enriquecimiento curricular creado en cada rincón			

Evaluación segunda parte de la propuesta

Tabla 8. Registro anecdótico para la evaluación de los rincones. Fuente: elaboración propia.

Registro anecdótico rincones de las emociones	
Alumno o alumna:	Fecha:
Rincón observado:	Hora:
Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado

Para terminar, se realizará un análisis detallado sobre la información obtenida en la evaluación de manera grupal en el que se observe la evolución del grupo, detectando si se necesita realizar algún cambio tanto en los materiales como en el desarrollo de las actividades o alguna adaptación a las necesidades del niño o niña con altas capacidades. La tabla que se presenta a continuación esta creada para que se realice la evaluación en cada uno de los rincones presentados en la propuesta.

Tabla 9. Evaluación sobre los rincones de las emociones. Fuente: elaboración propia.

Análisis evaluativo de los rincones de las emociones				
Nombre del rincón:				Fecha:
Característica observada	Necesita cambio	Mejorable	Éxito	Observación:
Material básico del rincón adecuado a la edad				
Material de enriquecimiento curricular del rincón adecuado				
Materiales en buen estado y sin peligro para el alumnado				
Materiales accesibles a todo el alumnado				
Espacio suficiente para realizar las actividades				
Fácil supervisión desde cualquier punto del aula sobre el rincón				

Decoración del rincón atractiva				
Iluminación adecuada				
Asistencia del alumnado al rincón				

Para finalizar, se propone que los niños y niñas que han sido participes de la puesta en práctica de la propuesta de intervención realicen una autoevaluación sobre las actividades y los rincones, esta autoevaluación se realizará a través de una ficha que se encuentra en el *anexo 4*.

4.7. Conclusión

Con esta propuesta de intervención se pretende cubrir las necesidades sobre la gestión emocional que muestran los niños y niñas con altas capacidades, su puesta en práctica se espera que se fomente el enriquecimiento teórico práctico por parte de los docentes y una mejora en el desarrollo de la inteligencia emocional por parte de los participantes.

Se ha cumplido el objetivo general de la propuesta de intervención que consiste en proporcionar recursos para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional y la inclusión en el aula de Educación Infantil del alumnado con altas capacidades, dando respuesta así a sus necesidades e intereses y en la medida que se han cumplido los objetivos específicos planteados en un primer momento que se citan a continuación:

Tabla 9. Grado de consecución de los objetivos específicos de este TFG. Fuente: elaboración propia.

1. Adaptar los recursos y estrategias metodológicas dirigidos al desarrollo de la inteligencia emocional en	Todas las actividades y rincones que forman parte de la propuesta de intervención están adaptados a las
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>educación infantil atendiendo a su vez a las necesidades del alumnado con altas capacidades.</p>	<p>necesidades del alumnado con altas capacidades, en las actividades se proponen diferentes materiales DUA que las cubren y en los rincones se proponen diferentes materiales que les aportan un enriquecimiento curricular permitiendo que los niños y niñas que necesiten progresar y realizar actividades de un nivel superior al del resto de sus compañeros tengan posibilidad de hacerlo.</p>
<p>2. Proponer una organización del aula en el que todos los materiales específicos diseñados queden distribuidos en su correspondiente rincón.</p>	<p>Se ha propuesto una organización del aula con distintos rincones especificando los distintos materiales necesarios en cada uno de ellos, y también la decoración de cada uno de los rincones para la inclusión del tema de las emociones. Teniendo en cada uno de los rincones una de las emociones básicas trabajadas anteriormente en la primera parte de la propuesta.</p>
<p>3. Diseñar una secuencia didáctica con actividades que trabajen la inteligencia emocional y que tengan como objetivo incentivar la participación activa de los alumnos y alumnas con altas capacidades.</p>	<p>También se ha incentivado a la participación activa del alumnado con altas capacidades y al resto de niños y niñas que forman el grupo en las actividades grupales, teniendo en cuenta sus necesidades, y realizando estas de manera inclusiva. En todas las actividades se requiere de la participación del grupo entero, además se trabaja la empatía y la paciencia con el resto de los compañeros,</p>

	<p>trabajando los turnos de trabajo y dándole un tiempo específico a cada uno de ellos en las actividades. Ninguno de los niños o niñas tiene la posibilidad de quedarse sin participar porque su participación es indispensable para llevar a cabo la secuencia didáctica.</p>
<p>4. Reflexionar sobre los principales principios metodológicos dentro del principio DUA y seleccionar algunas metodologías para niños y niñas con altas capacidades para el trabajo de manera grupal.</p>	<p>Los materiales y las metodologías han sido adaptados para abordar las necesidades de las altas capacidades a través de los principios DUA, ofreciendo un enriquecimiento en cada una de las tablas de actividades y en cada uno de los rincones que les permite a estos niños y niñas crear una motivación hacia el aprendizaje.</p>
<p>5. Diseñar una serie de actividades que puedan ser ampliadas y realizadas en su correspondiente rincón de las emociones básicas.</p>	<p>Las actividades desarrolladas en la primera parte de la secuencia se propone llevarlas a cabo luego en los rincones creados sobre las emociones básicas. Por ejemplo, se utiliza el mural de logros en el rincón de la alegría para registrar los progresos de los niños y niñas en los juegos de mesa, viendo reflejados sus logros se busca una automotivación que les impulse a conseguir nuevos objetivos y conocimientos.</p>
<p>6. Seleccionar materiales de enriquecimiento curricular para</p>	<p>En cada uno de los rincones se proponen distintos materiales como juegos con diferentes niveles, cuentos con más o</p>

<p>colocar en los rincones de las emociones básicas del aula.</p>	<p>menos letra y dibujos, disfraces con más o menos botones, cremalleras o lazadas, recipientes y cubos de construcción de menor o mayor tamaño; con ellos cumpliremos el objetivo de proporcionarles materiales a los niños con altas capacidades para su evolución en el centro escolar</p>
<p>7. Reflexionar y seleccionar la manera de que en la secuencia didáctica diseñada se trabajen los cuatro principios sobre la inteligencia emocional propuestos por Goleman.</p>	<p>La secuencia didáctica está basada principalmente en los cuatro principios fundamentales que propone Goleman para el desarrollo de la inteligencia emocional y son puestos en práctica en la primera parte de la propuesta. Cada una de las actividades que forman esta primera parte corresponde con una de las fases nombradas en el marco teórico. Se trabaja en la primera parte de la secuencia estos conceptos con la esperanza de que después los niños y niñas tengan suficiente autonomía en los rincones para identificar, expresar y gestionar las emociones propias y las de sus compañeros y además automotivarse en la consecución de nuevos objetivos y en la gestión de sus propias emociones.</p>

Se han adaptado los recursos y estrategias metodológicas de las actividades y de los rincones dirigidos al desarrollo de la inteligencia emocional atendiendo a su también a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

Después de revisar algunas de las propuestas existentes, se ha llegado a la conclusión que destaca los numerosos beneficios que esta propuesta ofrece a la comunidad educativa. La implementación de la propuesta es probable que no solo mejora el ambiente escolar o la satisfacción de los niños y niñas con altas capacidades, sino que también incrementará el rendimiento académico, fortalecerá las relaciones interpersonales y desarrollará las habilidades sobre la inteligencia emocional esenciales para la resolución de problemas en su vida diaria.

Queda claro que, al comprender y atender las necesidades emocionales y psicológicas de los alumnos, podemos crear un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor, donde cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, tanto personal como emocional. Es por ello que invertir en el desarrollo de la inteligencia emocional desde la infancia no solo prepara a los niños para enfrentar los desafíos personales y académicos con mayor facilidad, sino que también sienta las bases para una sociedad más empática, resiliente y emocionalmente equilibrada.

El desarrollo de este trabajo de final de grado ha sido muy gratificante ya que se han podido aportar nuevas ideas para la adquisición de conocimientos sobre la inteligencia emocional en educación infantil, y la etapa de educación infantil es un escenario ideal para el desarrollo de habilidades emocionales que acompañarán a los niños y niñas a lo largo de toda su vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Alencar, E. S. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de psicología*, 26(1), 43-62.
- Ausubel, D. (1963). La psicología del aprendizaje verbal significativo. *Una introducción al aprendizaje escolar*, Nueva York/Londres.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (7), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Klumer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Boletín Oficial del Estado. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970)*. Recuperado desde http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Boletín Oficial del Estado. (2023, 15 de marzo). Ley 2/2023, de 15 de marzo, de protección y derechos de los animales. *Boletín Oficial del Estado*, número 62, 27212-27234. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-4567
- Calatayud López, S. (2015). *Atención psicoeducativa a la diversidad: altas Capacidades*. (TFG). Badajoz: Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3453>
- Cano, M. A. (2015). La formación parental en las escuelas de padres y madres: proyección en el desarrollo personas de sus participantes. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 679-688.
- Castro, M. L. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social? *Educación y Futuro*, 18, 163-176.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
- Cuadrado, J. (2017). *Orienta2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700381a/helvia/aula/archivos/repositorio/1250/1367/AACC.pdf>

- Couñago, A. (2019, 18 mayo). Los rincones de enriquecimiento curricular en el aula. *Eres Mamá*. <https://eresmama.com/los-rincones-de-enriquecimiento-curricular-en-el-aula/>
- Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development: Volume 2 - From Primary Integration To Self-Actualization*. Oceanside, New York: Dabor Science Publications.
- Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Espinosa, M., y Fiz, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36(1), 49-64.
- Gallego-Gil, D. J. y Gallego-Alarcón, M. J. (2006). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallego, C. y Ventura, M.P. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades: orientaciones para el profesorado (etapa primaria)*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)
- García, L. M. (2018). La educación emocional y el papel en la docencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 16-23.
- García Carrillo L. S. (2015) La evaluación formativa una experiencia para el aprendizaje en la Educación Física escolar. Taller en Expomotricidad. 6º Simposio Internacional de Educación Física. Itinerarios que dotan de sentido el hacer en el aula. Medellín.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Garnica, M. (25 de marzo de 2017). La importancia de la inteligencia emocional en la superdotación. *Ciclo de Conferencias de AEST 2017*. Celebrado en Madrid.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2012). Concepto de Inteligencia. En M.T. Gómez y V. Mir, *Altas capacidades en niños y niñas: detección, Identificación e integración en la escuela y en la familia* (pp. 17-38). Madrid: Narcea, S. A.
- Gross, M. U. M. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 473-490). Oxford: Pergamon Press.

- Gross, M. U. M. (1994). Factors in the social adjustment and social acceptability of extremely gifted children. En N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosone (Eds.), *Talent development* (pp. 473-477). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?*. Barcelona: Grao.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. Origin and development. Nueva York: World Books
- Issah, M. (2018). Change leadership: the role of emotional intelligence. *SAGE Open*, 3, 1-6.
- Janos, P.M., y Robinson, N.M. (1985). Psychosocial Development in Intellectually Gifted Children. En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the gifted. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 41-50). Waco, TX: Prufrock Press
- Leal, A., & TUTORIAL, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-12
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, Ley 10/2002, BOE n.º 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE n.º 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Liesa Orús, M., Guillén Ubico, A., Latorre Cosculluela, C. y Vázquez Toledo, S. (2019). La formación inicial de los graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(4), 46-66. DOI:10.30827/profesorado.v23i4.11428
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant S.L.

- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 153-167.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2666/1685391x.pdf?sequence=1>
- Martín, M. P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ediciones Palabra, S.A.
- Martín, R. M. y Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 358, 39-43.
- Martínez, M. (2012). Altas capacidades intelectuales. Marco Teórico. En M. Martínez y A. Guirado (Coords.), *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar* (pp. 33-71). Barcelona: Grao.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2005). Emotional Intelligence: An Elusive Ability. En O. Wilhelm, y R. Engle (Eds.), *Understanding and Measuring Intelligence* (pp. 79-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roepert Review*, 23, 131-137.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. & Hidalgo, M. D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 23-31.
- Mínguez, L. B., & Izaguirre, M. M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.
- Pi Osoria, A. M., & Cobián Mena, A. (2009). Componentes de la función afectiva familiar: una nueva visión de sus dimensiones e interrelaciones. *Medisan*, 13(6), 0-0.

- Prieto, M.D. y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe. Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española (23ª edición)*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., & Ribas Mas, C. (2018). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(2), 19-39. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal Of Children in Contemporary Society*, 18, (3-4), 17-29.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e investigación*, 21, 109-110.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396. doi: 10.1177/0016986207306324
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Sanz Chacón, C. (2024, 20 mayo). *Informe Nacional sobre la educación de los superdotados 2024*. El Mundo del Superdotado <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Silverman, L.K. (1993). The gifted individual. In L.K. Silverman (Ed.), *Counselling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love.
- Tannenbaum, AJ. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan
- Terrasier, G. J. (1985). Disincronía: Desarrollo Irregular, en: J. Freeman (Ed.), *Los Niños Superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Vol. 2 , 1, 75-88.
- Toledo, G. (29 de noviembre de 2018). Ovide Decroly y su teoría global sobre el aprendizaje. *Universidad Isabel I*. <https://www.ui1.es/blog-ui1/ovide-decroly-y-su-teoria-global-sobre-el-aprendizaje>

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-202.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

6. ANEXOS

ANEXO 1

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>CA. 1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p>	<p>1.2. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.</p> <p>1.3. Manejar diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino.</p> <p>1.4. Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo ajustándose a sus posibilidades personales.</p>
<p>CA. 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.</p>	<p>2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando progresivamente el control de sus emociones.</p> <p>2.2. Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la coeducación.</p> <p>2.3. Expresar inquietudes, gustos y preferencias, respetando las de los demás y mostrando satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos.</p>

<p>CA. 3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.</p>	<p>3.2. Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y desarrollando comportamientos respetuosos hacia las demás personas.</p>
<p>CA. 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.</p>	<p>4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y empatía, y evitando todo tipo de discriminación.</p> <p>4.2. Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales identificando y rechazando todo tipo de estereotipos.</p> <p>4.4. Desarrollar destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas.</p>

ANEXO 2

Tarjetas de las emociones



ANEXO 3

Mural de logros

Mural de logros					
Alumno	Emociones				
	Alegría	Tristeza	Ira	Calma	Miedo
Camila	★				
Daniel		★			
Diego				★	
Elena		★			
Gabriel			★		
Iván					★
Lucía	★				

ANEXO 4

Ficha de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN

Nombre:..... Fecha:.....

He participado en las actividades orales realizadas

He escuchado a mis compañeros y he respetado el turno de palabra

Rincones

Alegría

Tristeza

Miedo

He colaborado con mis compañeros en las tareas grupales

He respetado el material utilizado en las distintas actividades

Calma

Ira

● Siempre

● Puedo hacerlo mejor

● Si me esfuerzo lo conseguiré