



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Alumnos con altas capacidades: Análisis del  
Programa de Desarrollo de Capacidades en la  
Comunidad Autónoma de Aragón

Autor/es

Ana Guillén Ubico

Director/es

Marta Liesa Orús

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

2016

1. CONCEPTO ALTAS CAPACIDADES .....	4
1.1 Introducción .....	4
1.2 ¿Qué entendemos por altas capacidades? .....	4
1.2.1 Inteligencias múltiples .....	9
1.2.2. Creatividad.....	14
1.2.3. Pensamiento divergente .....	18
2. RECORRIDO LEGISLATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES .....	21
2.1 Introducción .....	21
2.2. Legislación Española .....	22
2.3. Comunidad Autónoma de Aragón .....	26
3. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LAS ALTAS CAPACIDADES.....	27
3.1 Introducción .....	27
3.2. Medidas de intervención educativa.....	28
4. PROGRAMA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES: AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES .....	31
4.1 ¿Qué es el aula de desarrollo de capacidades (ADC)?.....	31
4.2 ¿Cómo surge?.....	32
4.3 ¿Cuáles fueron los orígenes del Programa? .....	32
4.4 ¿Cómo se organiza? .....	32
4.5 ¿Qué centros tienen este programa?.....	33
4.6 Estudio comparativo entre tres Aulas de Desarrollo de Capacidades de la provincia de Huesca.....	34
5. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA IMPLEMENTARLO EN EL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES .....	40
5.1 Introducción .....	40
5.2 Proyecto: “Pasapalabra” .....	41
6. REFLEXIONES FINALES .....	54
7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	56
ANEXO 1. OBJETIVOS GENERALES EDUCACIÓN PRIMARIA.....	62
ANEXO 2. DEFINICIONES Y TABLERO DEL PASAPALABRA .....	63
ANEXO 3. POWERPOINT PRESENTADO EN LA SESIÓN .....	65
ANEXO 4. CUESTIONARIO Y DIARIO DE APRENDIZAJE .....	69
ANEXO 5. PRODUCCIONES CREATIVAS DE LOS GRUPOS.....	72

### **Título del TFG**

Alumnos con altas capacidades: Análisis del Programa de Desarrollo de Capacidades en la Comunidad Autónoma de Aragón

### **Title (en inglés)**

Gifted students: Analysis of the Capacity Development Programme in the Autonomous Community of Aragon

- Elaborado por Ana Guillén Ubico
- Dirigido por Marta Liesa Orús
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016
- Número de palabras (sin incluir anexos): 18.000

### **Resumen**

El presente trabajo pretende exponer la evolución del concepto de altas capacidades, además del recorrido histórico de la atención educativa a estos alumnos en nuestro país y en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Conocer el Programa de Desarrollo de Capacidades como respuesta educativa al alumnado con altas capacidades ha sido una de nuestras finalidades, haciendo un estudio comparativo en tres centros de la provincia de Huesca y diseñando e implementando una propuesta en uno de estos centros que disponen de dicho programa.

### **Palabras clave**

Altas capacidades, respuesta educativa, pensamiento divergente, creatividad, inteligencias múltiples, inclusión educativa

## **1. CONCEPTO ALTAS CAPACIDADES**

### **1.1 Introducción**

Señala Banús (2008) que, tanto la superdotación como las altas capacidades son conceptos controvertidos y no exentos de polémica respecto a su significado, detección, evaluación e intervención y cuyo significado ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos.

El estadounidense Lewis Terman (1932) fue el primer psicólogo que utilizó el concepto de “superdotado” para referirse a los sujetos que están por encima del 1% (en los resultados de inteligencia general evaluada mediante las escalas Stanford-Binet). (Banús, 2008).

Como señala Banús, hubo un cambio de paradigma “Más adelante fue cogiendo relevancia el concepto de C.I. (Cociente Intelectual), para considerar al superdotado como el sujeto que obtenía una puntuación igual o superior a un valor de 130” (2008, p. 1)

Hoy en día, el concepto de superdotación ha ido evolucionando, superando la concepción psicométrica, y reconociendo que incluye, además, una serie de características y capacidades que van más allá de un mero número. (Banús, 2008)

### **1.2 ¿Qué entendemos por altas capacidades?**

El concepto de altas capacidades tiene su origen en el cambio de percepción de la inteligencia única valorada exclusivamente en base al Cociente Intelectual, hacia la constitución de la inteligencia como resultante de la influencia de variables intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad.

Atendiendo al Centro de Investigación y Documentación Educativa, el alumno con altas capacidades es según abordaban López, Betrán, López, & Chicharro “un alumno cuyas capacidades cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social están significativamente por encima del promedio de su grupo en edad”. (López, et al., 2000, p. 146).

En la actualidad, Renzulli (1996) las define cómo:

Lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos; esos grupos se sitúan por arriba de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas de instrucción. (citado en Sánchez, 1999, p. 32).

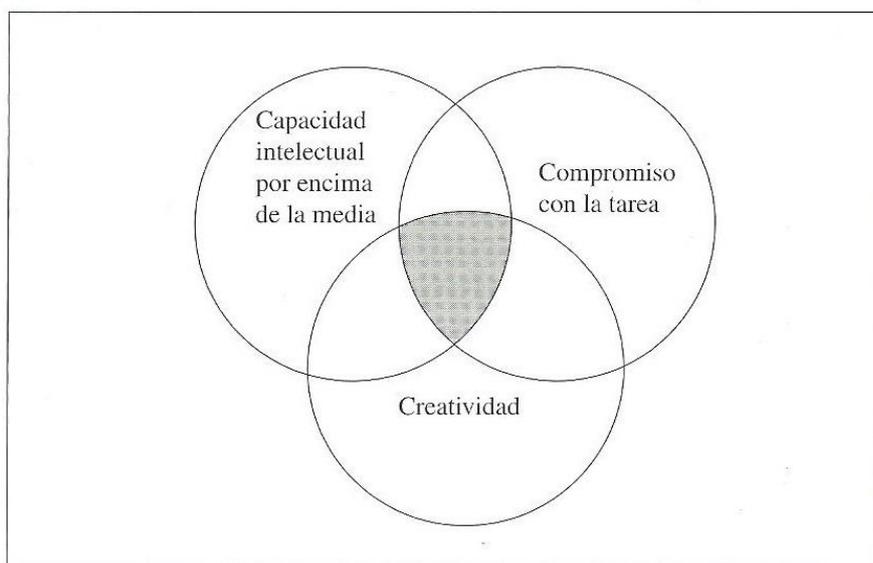


Figura 1. Modelo de Superdotación de los Tres Anillos de Renzulli (1979) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 34)

Más adelante, Renzulli destaca que “un superdotado es cualquier individuo que manifieste unas características destacadas en cada uno de los tres ámbitos, situándose por encima del percentil 75 en cada uno de ellos”. (Castán, et al., 2013, p. 53).

González en 1993, se basa en el Modelo de Renzulli (1979) para definir al niño que presenta altas capacidades como: “aquel sujeto que combina elementos propios de un buen sistema de tratamiento de información (inteligencia elevada) con el aspecto cognitivo más productivo (pensamiento divergente, creatividad) y con la motivación

suficiente para garantizar la materialización de su potencial.” (González, & González, 1997, p. 15).

Otra definición fundamentada en modelos cognitivos y ambientalistas es la ampliación que realizó Mönsk en 1992, con su Modelo de interdependencia triádica. Mönsk defiende que a los tres componentes que presenta Renzulli sería necesario añadir la influencia del entorno más próximo al niño, como es la familia, sus iguales y el ámbito escolar. De esta forma, la superdotación es el producto de la interacción y combinación de seis factores: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad, implicación en la tarea, la escuela, la familia y los compañeros. Por tanto, este modelo aporta una visión más dinámica y social de la superdotación.

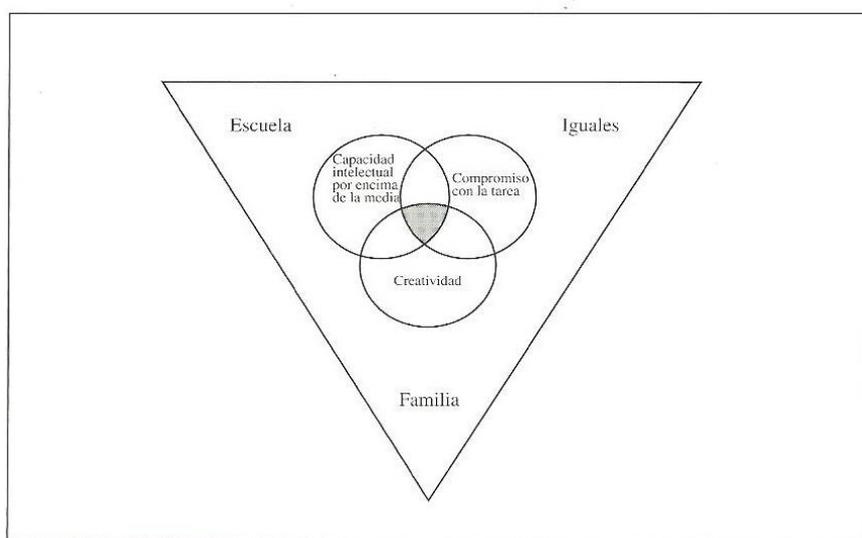


Figura 2. Modelo de Interdependencia Triádica de Mönsk (1992) (Tourón & Reyero, 2003, p. 34)

Tannenbaum (1986) establece una aproximación psicosocial a la superdotación y al talento. Se puede decir que la diferencia con la visión anterior es que únicamente considera superdotados a las personas que presentan habilidades excepcionales demostradas. Los niños son superdotados pero no se manifiesta hasta la edad adulta en el momento en el que se desarrollen las características de cada uno por la interacción con el medio, es decir, en situaciones que faciliten el desarrollo del talento. Tannenbaum identifica cinco factores: la inteligencia general superior, las aptitudes excepcionales especiales, facilitadores no relacionados con el cociente intelectual,

influencias con el medio y la suerte. Cada factor es necesario pero no suficiente, o sea, la interacción siempre está presente.

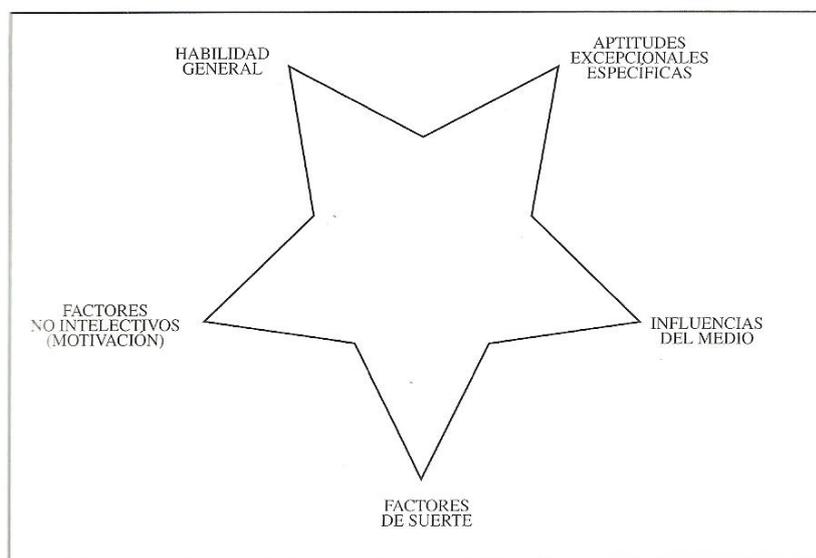


Figura 3. Modelo de Estrella de Tannenbaum (1986) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 35)

Atendiendo a Feldhusen (1992) define superdotación como “conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, pericia, motivaciones y creatividad, que conducen al individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura”. (Tourón, & Reyero, 2003, p. 35). Este autor diferencia la superdotación del talento, entendido este último como “conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones (actitudes) que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio”. (Tourón, & Reyero, 2003, p. 36). Sin embargo, son definiciones prácticamente sinónimas.

Es Gagné (1991, 2000) quien diferencia entre superdotación y talento. Define el primero como “la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la actitud humana” y el talento “el rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana”. (Gagné, 1991 citado en Tourón, & Reyero, 2003, p. 36).

Desde otra perspectiva, “persona de diversa condición y cultura, con niveles de calidad de vida distintos, en una diversidad de situaciones y múltiples opciones en su desarrollo expresan una alta capacidad intelectual” (Guirado, 2015, p. 17).

Actualmente, se hace distinción en cuanto a las altas capacidades y la superdotación teniendo en cuenta las diversas capacidades. Dicho de otro modo, la superdotación es una potencialidad que sólo se desarrollará si se dan las condiciones adecuadas para ello. Esto supone que hay que ver la dimensión dinámica de la inteligencia y “entenderla como una posibilidad de ser, es decir, que tiene importancia entender que estamos hablando de potencial” Tourón habla de potencialidad<sup>1</sup>, no de rendimiento. Por ello, no se debe hablar de niños superdotados sino de niños con un potencial para rendir de modo sobresaliente.

Como se ha señalado anteriormente, actualmente no se concibe que exista un único factor que determine la inteligencia, y las altas capacidades no se detectan únicamente a través del Cociente Intelectual, pues es un elemento necesario pero no suficiente. Al contrario, la capacidad intelectual se interrelaciona con factores motivacionales, de personalidad, de contexto social, entre otros. Por eso, el resultado es muy diverso.

Atendiendo a una de las conclusiones de la "IX Conferencia Mundial de niños superdotados" que tuvo lugar en La Haya, durante el verano de 1991 “Un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer.” (López, et al., 2000, p. 31). Asimismo, para Tourón (2012), “El talento que no se cultiva se pierde”. Por ello es fundamental una estimulación de las habilidades superiores dentro de la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP)<sup>2</sup> pues cada persona tiene su propio ritmo de maduración.

---

<sup>1</sup> El potencial indica el nivel de desarrollo esperado, dado un rendimiento o una determinada puntuación en los test. El término sugiere capacidades que van a ser desarrolladas en oposición a las capacidades que ya han sido plenamente realizadas. (Tourón, Peralta, & Repáraz, 1998, p. 20).

<sup>2</sup> Vygotsky (1980), citado por Vallejo, García y Pérez (1999), definió la **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP) como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces”.

### 1.2.1 Inteligencias múltiples

Relacionado con las altas capacidades, está el modelo de Inteligencias Múltiples descrito por Howard Gardner (1983, 1995). Ésta es una visión innovadora de la concepción de inteligencia pues ésta es considerada no como un elemento fijo, inmodificable sino que se trata de un modelo cognitivo en el que participan inteligencias como la musical, la naturalista, visoespacial, la lógico-matemática, la lingüístico-verbal y la corporal además de elementos relacionados con las emociones como son la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Se trata de concebir la superdotación de forma más extensa mostrando la dificultad de su medición a través de instrumentos psicométricos tradicionales.

En el año 2005, Gardner cuestionó lo que sigue en lo que concierne a la inteligencia:

He utilizado la palabra inteligencia de forma deliberada, como una manera estimulante para hacer la pregunta siguiente: ¿por qué llamar inteligente a alguien que está dotado en el ámbito de los números y utilizar otro término para alguien que sería mejor en el tratamiento de las informaciones espaciales o más eficaz en las relaciones con otras personas? (citado en Abdelgaber, 2005, p.1).<sup>3</sup>

Según esta teoría cada persona dispone de *ocho inteligencias* (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal), a las que se podría añadir la experiencial por la importancia del entorno.

Distintos autores han comprobado que la capacidad intelectual de los niños más capaces no se distribuye de forma homogénea entre las distintas áreas y dominios

---

De acuerdo con Vallejo, García y Pérez (1999) Vygotsky propuso el concepto de ZDP fundamentalmente para exponer sus ideas acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, considerando que el tipo de relación que se suponga entre estos procesos tiene implicaciones importantes para las prácticas pedagógicas. refiriéndose fundamentalmente a información pertinente para desarrollar estrategias de intervención. (Meza, S.f., p.1)

<sup>3</sup> J'ai utilisé le mot *intelligence* délibérément, comme une façon stimulante de poser la question suivante: pourquoi appeler intelligent quelqu'un qui est doué pour les chiffres, et utiliser un autre terme pour quelqu'un qui serait meilleur dans le traitement d'informations spatiales ou plus efficace dans les relations avec les autres?

curriculares, ni muestran similares aptitudes en todas las tareas (Pérez y González, 2007, Sweetland, Reina y Tatti, 2006, Winner, 2000 citado en Carpintero, Cabezas, & Pérez, 2009, p.4). De esta forma, es posible complementar un área con actividades de otra y favorecer perfiles cognitivos integrales que estimulen nuevas alternativas y posibilidades para la búsqueda del desarrollo de las distintas inteligencias.

Actualmente, la superdotación se concibe como un constructo de características y capacidades. No obstante, pese al reconocimiento de otras características:

La superdotación tiene un componente emocional así como intelectual. La complejidad intelectual va de la mano junto con una profundidad emocional...Esta complejidad se observa en amplio rango de emociones que los niños superdotados pueden experimentar a la vez en un momento dado y la intensidad es evidente en ese desbordamiento de sus sentimientos acerca de prácticamente todo, tan familiar para sus padres y profesores. La intensidad emocional de los superdotados no se trata de una cuestión de sentir más que el resto de la gente sino de una manera de experimentar el mundo distinta: viva, absorbente, penetrante, abarcadora, compleja, dominante. (Kay Sword, 2012, p.1).

De allí, la importancia de no trabajar solamente una única inteligencia sino que con el alumnado se deben desarrollar todas. Tras lo anterior, cabe decir que no hay que olvidar la inteligencia corporal, interpersonal e intrapersonal en la práctica docente. Y atendiendo al alumnado de altas capacidades, son relevantes las anteriores pues es necesaria la incorporación de diferentes estrategias para lograr un autocontrol de sus emociones y sentimientos.

El 9 de marzo de 2005, Howard Gardner fue entrevistado en un foro organizado por las ediciones Retz y el Mundo de la Educación sobre el tema “l’écôle et l’intelligence, ce qu’én pensent les psychologues aujourd’hui”, es decir, “escuela e inteligencia, lo que piensan los psicólogos actualmente”. Y éste afirmó lo que sigue:

Creo que cualquier inteligencia puede ser desarrollada, si se trabaja. Al contrario, si se dejan de trabajar por ejemplo, los números, no hay ninguna oportunidad de ser mejor en este dominio. La diferencia, es que en algunos ámbitos, un pequeño esfuerzo llevará muy lejos, mientras que en otros dominios, hay que trabajar muy duro para un pequeño

progreso. [Se trata de otro argumento que apoya la necesidad del trabajo en el aula a través de las inteligencias múltiples.] (Gardner, citado en Abdelgaber, 2005, p.1).<sup>4</sup>

Una aportación relevante en la entrevista acaecida en el mismo foro, en relación al papel de las inteligencias múltiples en el aula sobre la importancia del conocimiento de las mismas por parte del profesorado fue:

Si su hijo va bien en el colegio no hay ninguna razón para evaluar sus inteligencias. En cambio, si tiene problemas, entonces puede valer la pena... Si un niño tiene problemas espaciales, o corporales o interpersonales, es interesante saberlo. En resumen, se pueden entonces abordar los aprendizajes por otro camino... Los maestros no necesitan mi teoría para saber que todos los niños no aprenden de la misma manera. A propósito, hay varias maneras de enseñar las cosas que se saben. Si se comprende bien algo, se puede explicar de varias formas. Sin embargo, utilizar varias maneras de actuar no surge naturalmente: es mirando a otros hacer, intentando, cambiando, [experimentando] cuando se puede aprender a ver dónde se está más cómodo, o dónde otros saben hacerlo mejor, se puede evolucionar. (Gardner, citado en Abdelgaber, 2005, p.2).<sup>5</sup>

Contrariamente a lo establecido por Gardner, Fasko (2001) afirma que:

Lo que sí parece demostrado es que la formación e información docente en el modelo de Gardner es imprescindible para el éxito de la experiencia, repercutiendo positivamente en la percepción de los maestros y en su sensibilidad hacia la detección de talentos menos tradicionales. (Carpintero et al., 2009, p.7).

---

<sup>4</sup> Je crois que toute intelligence peut être développée, si on y travaille. À l'inverse, si on arrête de regarder par exemple les chiffres, on n'a aucune chance de devenir meilleur dans ce domaine-là! La différence, c'est que dans certains domaines, un tout petit effort vous emmènera assez loin, tandis que dans d'autres domaines, il vous faut travailler très dur pour un tout petit progrès.

<sup>5</sup> Si votre enfant suit bien à l'école il n'y a aucune raison d'évaluer ses intelligences. Par contre, s'il a des problèmes, alors cela peut valoir la peine... Si un enfant a des problèmes spatiaux ou corporels ou interpersonnels, c'est intéressant de le savoir. En effet, on pourra alors aborder les apprentissages par un autre chemin... Les enseignants n'ont pas besoin de ma théorie pour savoir que tous les enfants n'apprennent pas de la même manière. D'ailleurs, il y a plusieurs façons d'enseigner les choses que l'on sait. Si l'on comprend bien quelque chose, on peut l'expliquer de plusieurs manières. Cependant se donner plusieurs manières de procéder ne vient pas toujours pas naturellement: c'est en regardant d'autres faire, en faisant des essais, en échangeant, qu'on peut apprendre à voir là où l'on est le plus à l'aise, où les autres savent mieux faire, on peut évoluer.

En definitiva, el conocimiento de las inteligencias múltiples ayuda al alumnado pues permite al maestro no centrarse sólo en los talentos cognitivos sino también en aquellos no tan visibles que puedan contribuir a conocer al niño y poder desarrollar al máximo sus potencialidades.

“En este sentido, los docentes y maestros de aula se convierten en verdaderos detectores de las características especiales que presentan sus alumnos, en cualquiera de las consideraciones de la excepcionalidad.” (Carpintero, et al., 2009, p.2).

Howard Gardner no describe la fórmula para llevar al aula el modelo de las Inteligencias Múltiples. No obstante, éstas generan diversas alternativas de aplicación tan enriquecedoras, que en el mundo, existen diferentes propuestas que se han ido llevando a cabo, ya que su incorporación en la práctica docente satisface al niño con altas capacidades y al resto de alumnos. Todo ello, de forma muy positiva.

A continuación, se van a destacar diversas *propuestas que se llevan a cabo en el aula a través del modelo de las Inteligencias Múltiples*:

Existen multitud de programas que son utilizados para detectar alumnos con altas capacidades: *Proyecto Spectrum* en Boston, *Key School* en Indianápolis, *Arts Propel* en Pittsburg, *Charlotte-Mecklenburg School* en California del Norte, proyecto *Start* desarrollado por Callahan et al., (Callahan et al., 1995, citado en Carpintero, et al., 2009, p. 7.), además, la actividad de *Seis sombreros para pensar* de Bono. Por otra parte, cabe señalar *Enota* que, es un grupo de escuelas de Georgia cuyo currículo está basado en la presente teoría y sobre éstas afirma Gardner (2013):

No podemos enseñar a todos y evaluar de la misma manera, tenemos diferentes inteligencias, algunos son capaces de pensar de manera visual, otros con palabras, otros son más lógicos y otros necesitan explorar...La educación que trata a todos de la misma manera es la más injusta que puede existir. (citado en Gómora, 2013, p.1).

Educación infantil con *entusiasmat*; se trata de una aplicación práctica en una escuela de Educación Infantil que trabaja a través de las inteligencias múltiples. (Guillén, 2013, p. 4).

Asimismo, el *proyecto educativo* llevado a cabo en diferentes escuelas de Educación Infantil en Valencia. A propósito Sancho, & Grau (2012) afirman:

Cabe destacar que dentro de este panorama, cada persona puede desarrollar su potencial en cada una de todas las áreas, de manera que fomentando una inteligencia también estaremos desarrollando las demás... Asimismo, los talentos no nacen, sino que se hacen. En esta línea, tenemos que caminar para poder ir educando a nuestros niños y niñas a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado desde un abanico de contenidos que abarque todas las inteligencias. De esta manera, podrá ser posible un desarrollo en cierta medida de todas ellas y, por consiguiente, un crecimiento integral y global de la persona. (2012, p.358)

También se apoya el uso de las Inteligencias Múltiples para la *enseñanza de una lengua extranjera*, según Skehan (1998), (citado en Pons, 2013, p. 9-10):

Aquellas personas con cualidades excepcionales para el aprendizaje de lenguas –las que consiguen hablar con fluidez en un tiempo aproximado de tres años– muestran una gran capacidad para asimilar grandes cantidades de información nueva y recuperarla mientras interactúan. De esto se infiere que el uso de la lengua está muy relacionado con la accesibilidad que se tiene a la memoria. En este sentido la Teoría las Inteligencias Múltiples en clase de ELE [Enseñanza de una Lengua Extranjera] puede ayudar ofreciendo a los estudiantes actividades que les permitan activar la información lingüística almacenada en la memoria.

En una revista de investigación se introduce la facilidad de la *incorporación de las distintas inteligencias* en el aula:

Pareciera que es difícil incorporarlas dentro de las aulas, pero no lo es, lo cierto es que se considera el aprendizaje como algo netamente humano, el sujeto independientemente del sexo, edad o clase social está motivado a aprender y si se considera su tipo de inteligencia entonces estará más presto a realizar las actividades. (Guzmán, & Castro, 2005, p. 188).

En un artículo de una revista, la psicóloga Begoña Ibarrola apunta en unas declaraciones para *El Confidencial*, que este enfoque de las Inteligencias Múltiples ha probado científicamente, que "todos somos inteligentes, sólo que en diferentes ámbitos". Además en el artículo de la misma revista se habla sobre *varios colegios que*

*han introducido las Inteligencias Múltiples; San Cristóbal de Castellón, Princesa de Asturias de Elche... y se destaca del primero que:*

Dentro del programa destacan los talleres de cocina, coro, medioambiente, arte, informática, baile, periodismo, creación de empresas, cine y primeros auxilios. En los talleres se activa cada inteligencia a partir de las capacidades de los alumnos, quienes aprenden haciendo. El planteamiento didáctico y el lema del centro es: "Hacemos personas". (Martín, 2014, p.3).

### 1.2.2. Creatividad

Ken Robinson define la creatividad como “el proceso de tener ideas originales que tienen valor a menudo resultantes de la interacción de las perspectivas de diferentes disciplinas” (2006).

Teniendo en cuenta a Sánchez:

Podemos definir la creatividad como una aptitud para producir composiciones, ideas y productos que son esencialmente nuevos y desconocidos hasta el momento. Se trata de la formación de algo nuevo y original. (2003, p.28).

"Creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor" (Romo, citado en Guirado, 2011, p.5).

“La creatividad no es una variable intelectual pero forma parte de las capacidades de la persona. No es una función cognitiva pero se basa en los procesos cognitivos para expresarse” (Guirado, 2015, p.32).

Renzulli, como he señalado anteriormente, sitúa a la superdotación en la inserción entre tres capacidades: habilidad intelectual por encima de la media, gran compromiso con la tarea y creatividad elevada. Y Mönks en su Modelo de Interdependencia Triádica (1992) también incluye la *creatividad* además de añadir la importancia de la familia, la escuela y los iguales para este alumnado.

Es remarcable que años más tarde, Sternberg y Lubart (1997, 1999) conciben la creatividad como “una capacidad en la que intervienen de forma dialéctica e interactiva diferentes tipos de aspectos cognitivos, afectivos y sociales: inteligencia, saber, estilos de pensamiento, motivación, personalidad y entorno” (citados en Ruiz, 2004, p. 49)

Weisberg y Springer (1961) definen la creatividad como “la aptitud de producir, en una situación dada, composiciones, ideas y productos que son esencialmente nuevos y que su autor no conocía anteriormente.” (citados en Sánchez, 1999, p.44).

Además de la valoración social que se le otorga a la creatividad, es destacable que todas las personas la poseen en cierta medida. No obstante, es cierto que para crear algo original son fundamentales determinadas experiencias y habilidades. Por eso, se considera importante ocuparse del desarrollo de la producción de obras y trabajos creativos. “Cada sociedad tiene el deber moral de asegurar que cada individuo desarrolle libremente el potencial creativo.” (Sánchez, 1999, p.44).

Con el planteamiento de actividades creativas se activan procesos afectivos y destrezas, entre otras competencias, que activan su pensamiento. Se puede no trabajar el currículo pero sí destrezas que se pretenden desarrollar para mejorar el aprendizaje pues son los alumnos los que van guiando los procesos, destrezas y habilidades. Como afirma Arjona:

El apartado de la creatividad, lo considero tal vez el más importante de todos ya que ha sido en este ámbito en el que he podido comprobar el verdadero potencial de nuestros alumnos y las enormes posibilidades que nos ofrece en un futuro el hecho de desarrollarlo en las aulas [No obstante, actualmente la creatividad no está todo lo presente que debería estar en las aulas, desde mi humilde opinión considero que es un error, pues el desarrollo de la creatividad permite atender a la diversidad y enriquece a todos los alumnos pues cada uno la pone en práctica a su modo y sus respuestas son válidas.] Constantemente y sin darnos cuenta, en el trabajo diario de clase, con nuestros alumnos, matamos su creatividad en pequeños detalles, correcciones o comentarios inadecuados...Con el tiempo los niños creativos aprenden a ser evasivos y a defenderse de las críticas guardando para sí muchas de las ideas que antes lanzaban, perdiendo así sus manifestaciones creativas [y por tanto, todo la comunidad educativa pierde esa riqueza pues estas respuestas o resultados diferentes no son aceptados. Ello tiene una estrecha relación con el pensamiento divergente que luego se expone.] (2013, p. 67-68).

Otro estudio que apoya la idea de que la escuela atenúa y frena la creatividad es el de Ken Robinson (2006, p.1):

Ahora la creatividad es tan importante como la alfabetización y deberíamos darle el mismo estatus... Los niños se arriesgan. Si no saben, hacen el intento. No tienen miedo a estar equivocados. No pretendo decir que estar equivocados es lo mismo que ser creativo. Pero lo que sí sabemos es que si no estás dispuesto a equivocarte, nunca se obtendrá algo original. Y cuando son adultos, la mayoría de niños ha perdido esa capacidad... Y ahora administramos sistemas nacionales de educación donde equivocarte es lo peor que puedes hacer... al crecer no adquirimos creatividad, sino que crecemos perdiéndola. O más bien somos educados para perderla... Todo sistema educativo del planeta tiene la misma jerarquía de materias... en la cima están matemáticas e idiomas, luego humanidades y en el fondo, el arte... No hay un sistema educativo en el mundo que a diario enseñe danza a los niños al igual que las matemáticas... Las matemáticas son importantes pero también la danza. Todos tenemos cuerpo... lo que ocurre en realidad es que al crecer los niños empezamos a educarlos cada vez más de la cintura para arriba. Y luego nos enfocamos en su cabeza... Nuestro sistema educativo se basa en la idea de habilidad académica... La jerarquía del sistema educativo está basada en dos ideas: 1º Que las materias más útiles para el trabajo estén en la cima... y la 2ª habilidad académica que ha llegado a dominar nuestra visión de la inteligencia... Y la consecuencia es que muchas personas altamente brillantes, creativas creen que no lo son porque en lo que eran buenos en la escuela no fueron valorados... viendo a nuestras capacidades creativas como la riqueza que son... y nuestra tarea es educar su ser completo para que puedan enfrentar este futuro.

El filósofo José Antonio Marina en el blog de su proyecto Observatorio de la Innovación Educativa no está a favor de la postura de Ken Robinson:

No se puede desprestigiar la respuesta correcta, como hace Robinson. No hay una solución creativa a la tabla de multiplicar, ni se puede mezclar Napoleón con Harry Potter en un relato histórico. Tampoco se puede ensalzar tanto el pensamiento divergente que se anule al pensamiento convergente. (citado en Silió, 2013, p.2).

En mi humilde opinión, comparto la idea de Beatriz Valderrama “La escuela fagocita la creatividad si tiene un punto de vista tradicional y se aplica la metodología de siempre. Pero sí que hay profesores que saben desarrollarla.” (citado en Silió, 2013, p.2).

Considero que la creatividad es uno de los valores esenciales del ser humano. Cada niño tiene unas capacidades, unos talentos diferentes que hay que potenciar. Y no limitarse únicamente a corregir lo que el niño ha hecho mal al contrario, reconocer los aciertos. Es fundamental buscar satisfacer a todos los alumnos, por eso, se hace necesario ir más allá de las habilidades académicas y buscar en las potencialidades creativas que el alumno pueda tener. Cabe decir que el objetivo de la escuela no debería ser fabricar pequeños robots a modo y semejanza de los valores mayoritarios, al contrario, proponer experiencias que les permitan ser creativos.

Como prioridad destacaría respetar la identidad del niño como sujeto que siente, piensa, reflexiona, etc. El sistema sigue esa vieja premisa de que el niño es un adulto incompleto al que hay que construir y arreglar para que sea un adulto de provecho. Es increíble que no se tenga en cuenta que el niño tiene un pensamiento propio muy rico, pues sus producciones creativas pueden ser extraordinarias, si esto no se valora, ¿cómo se va a tener en cuenta su diversidad? Es decir, si un maestro considera desde el principio, que sus alumnos no saben nada y no son capaces de responder adecuadamente, ¿cómo va a creer en responder a las necesidades de los niños?

Pero, ¿cómo potenciar la creatividad en el aula? Es importante presentar al alumnado tareas atractivas y motivadoras. “La escuela debe promover actividades educativas que propongan retos, autodescubrimiento y pensamiento independiente”. (Sánchez, 2003, p. 28).

Asimismo, es fundamental poner en práctica planteamientos que permitan conectar los aprendizajes y las estrategias a nuevos retos que desarrollen la creatividad y con ello, su inteligencia. La escuela debe buscar el toque creativo en las actividades forzando a generar ideas, soluciones, producciones siendo valoradas todas las aportaciones. Considero primordial llevar a cabo un proceso de corrección de las producciones del alumnado coherente y con unos objetivos previos conocidos por los mismos.

Finalmente, señalar que el objetivo del planteamiento de tareas que permitan desarrollar la creatividad es poder llegar a todos los alumnos del aula. En un grupo-clase puede haber un colectivo que se quede con las anécdotas que se cuenten, otros

únicamente siguen el hilo, unos pocos, la trama y algún nombre o contenido que les llame la atención y otro grupo minoritario, pero existente, el colectivo de alumnos con altas capacidades, al que no se le escapa detalle alguno y que agradece este tipo de actividades. Se trata de proporcionar materiales necesarios para algunos, además de enriquecedor e interesante para otros.

Taylor (1996) dice que únicamente una mínima parte de los programas escolares son diseñados para la educación creativa. Y prosigue: “Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores de pasados conocimientos, sino productores de nuevo” (citado en Sánchez, 1999, p.48).

### 1.2.3. Pensamiento divergente

El pensamiento divergente es un término clave que es utilizado con frecuencia en relación con la creatividad. El pensamiento divergente es un proceso mental o un método que se utiliza para generar ideas creativas explorando muchas soluciones posibles. De allí, Eisner (1995, citado en Morales, 2001) considera que:

El pensamiento creativo tiene por sí mismo una ruptura de límites; es decir, cuestiona lo establecido y lo dado culturalmente como normal en su contexto histórico...Sin embargo, para que esta ruptura sea considerada creativa, debe generar soluciones al problema que facilitó dicha ruptura inicial. (citado en Varela, & Villalobos, 2014, p. 50).

“Lo realmente original del pensamiento creativo es el proceso previo a encontrar la solución...capacidad de utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta, lo que implica flexibilidad de pensamiento” (Álvarez, 2010, p. 5).

Para que se desarrolle el potencial innato de cada persona debe ser trabajado el pensamiento divergente, pero no limitado ni tampoco juzgado desde escalas de pensamiento valoradas socialmente sino desde una *flexibilidad de pensamiento* que lleve a un cambio en los valores culturales de un determinado momento o la posibilidad de renovar antiguos esquemas. Esto se relaciona con el pensamiento divergente:

La formulación de un problema es frecuentemente más esencial que su solución, que puede ser tan solo un asunto de destreza matemática o experimental. Plantearse nuevas cuestiones, nuevas posibilidades, ver viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere una imaginación creadora y marca un avance real en la ciencia. (Einstein, 1938, citado en Álvarez, 2010, p. 3).

En los años 60 Guilford consideraba el pensamiento divergente como una unidad. Este pensamiento supone la percepción de diferentes opciones pues enfoca el problema desde nuevos ángulos, lo que puede llevar a cierta variedad de recorridos y múltiples soluciones.

“El pensamiento divergente consiste en utilizar diferentes alternativas y aproximaciones a un problema e improvisar con materiales y objetos comunes”. (González, & González, 1997, p. 31).

“La Producción Divergente implica una amplia búsqueda de información y la generación de respuestas novedosas y útiles para los problemas que se presentan.”(Ruiz, 2004, p.60)

Resolver de muchas maneras los problemas que se presentan fomenta el pensamiento divergente, lateral frente a lo contrario. Es por eso, que es fundamental proporcionar a los niños situaciones que tengan que resolver de varias formas y no mostrarles el cómo deben hacerlo, pues como afirma Piaget: "Cada vez que se enseña prematuramente a un niño algo que él podía haber descubierto por sí mismo, se está privando a ese niño de la ocasión de inventarlo y, en consecuencia, de entenderlo completamente". (citado en Álvarez, 2010, p. 16).

Es destacable la diferencia entre pensamiento convergente y divergente que establece Guilford.

Guilford opone el pensamiento divergente al convergente y el primero lo define como la búsqueda del no conformismo, de la diferencia en relación al estándar habitual. Hace referencia a la inteligencia intuitiva que escapa del proceso de la razón razonable, entonces el pensamiento lógico es convergente y convencional, obedeciendo a las leyes

precisas y ofreciendo un producto marcado por la rigidez. (citado en Desrosiers-Sabbath, 1993, p. 41).<sup>6</sup>

Esta flexibilidad de pensamiento se logra con un trabajo previo que la escuela debe proporcionar. De este modo:

El alumnado con altas capacidades, bien instruido, puede no sólo plantear el problema a investigar, sino también planificar, diseñar las fases del proceso, seleccionar... desarrollarlo y evaluarlo desde puntos de vista diferentes, para aportar soluciones múltiples, críticas, creativas y novedosas. (Izquierdo, 2003, p.559-586, Sánchez, 2009, Martínez y Guirado, 2010 citado en Mendioroz, 2013, p. 10).

El dominio de determinadas habilidades y el uso eficaz de determinados conocimientos precisan de un trabajo y de un entrenamiento (Gagné, 1981, Gardner, 1995, Sternberg, 1997, & Renzulli, 2002) que se han de propiciar en el entorno escolar, aunque no es el único entorno evidentemente. Pero en la escuela se dan las circunstancias previas para que este aprendizaje sea posible (Guirado, 2011, p.128).

La escuela debe favorecer al estudiante creativo que le permita seguir su inclinación y no limitarse a lo que está marcado pues de esta manera entienden en su totalidad los conceptos y no el proceso inverso que se activaría en el caso de favorecer al “alumno convergente”.

De allí, la importancia de promover el desarrollo del pensamiento divergente en el aprendizaje de todas las áreas, por eso el qué enseñar y cómo, es decir, de qué manera es trascendente, así como, afirma Desrosiers-Sabbath “Es necesario crear unos principios y reglas pedagógicas para su implicación en la escuela, y la sistematización de los objetivos de tipo cognitivo, afectivo, físico, social, espiritual y artístico” (1993, p.41)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Guilford oppose la pensée divergente à la pensée convergente et définit celle-là comme la recherche du non-conformisme, de l'écart par rapport au standard usuel. Elle fait appel à l'intelligence intuitive qui échappe au processus de la raison raisonnante, alors que la pensée logique est convergente et conventionnelle, obéissant à des lois précises et offrant un produit marqué par la rigidité.

<sup>7</sup> “Il devient pertinent de formuler des principes et règles pédagogiques pour son implication à l'école, et la systématisation d'objectifs d'ordre cognitif, affectif, physique, social, spirituel et artistique”

Es decir, hay que tener en cuenta los aspectos sociales, cognitivos y artísticos que permitan la flexibilidad de ideas y pensamiento.

La enseñanza constructivista y lo que se puede extraer de la misma en relación a las estrategias metodológicas, propicia el desarrollo de este tipo de pensamiento del alumnado. Para ello, la propuesta de situaciones de aprendizaje motivadoras que vayan más allá del razonamiento:

Una puesta en situación estimulante puede nutrir al trabajo del pensamiento a lo largo de una investigación que se muestra productiva. Los estímulos privilegiados hacen referencia a la imaginación, a la emoción, al placer y no únicamente al razonamiento. El maestro guía los pasos del aprendizaje... motiva el cuestionamiento personal y opta por preguntas abiertas y divergentes. (Desrosiers-Sabbath, 1993, p.41-42).<sup>8</sup>

## **2. RECORRIDO LEGISLATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES**

### **2.1 Introducción**

La atención a la diversidad de todo el alumnado en las aulas, respondiendo a las necesidades que cada uno de ellos presenta, sigue siendo un reto en la actualidad para la escuela.

Los niños con altas capacidades presentan necesidades que es fundamental identificar para poder trabajarlas y llevar a una mejora en el desarrollo pleno de su personalidad. “La determinación de estas necesidades ha de basarse en criterios múltiples para la obtención de resultados que, más allá del aspecto meramente “clasificador”, sirva para una orientación adecuada”. (Artola, Barraca y Mosteiro, 2005, citado en Elices, Palazuelo, & Del Caño, 2006, p.3).

---

<sup>8</sup> Une mise en situation stimulante peut nourrir le travail de la pensée tout au long d'une investigation qui s'avérera productive. Les stimuli privilégiés font appel à l'imagination, à l'émotion, au plaisir et non seulement au raisonnement. L'enseignant guide les démarches d'apprentissage de façon à susciter la réflexion de l'apprenant, il encourage le questionnement personnel et, à cette fin, il opte pour des questions ouvertes et divergentes.

Este alumnado precisa de una atención educativa adecuada y de calidad. Así pues es necesaria la existencia de un conjunto de normas a nivel educativo que permita que los alumnos con altas capacidades sean atendidos y se les proporcionen los recursos necesarios para el desarrollo de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado, entendiendo que únicamente con la atención ordinaria no se logra. Para ello, se deben dictar a nivel estatal y autonómico, leyes u/o órdenes que lleven a conseguir el éxito de los alumnos con altas capacidades.

## 2.2. Legislación Española

A continuación, se realiza un recorrido histórico basado en las principales referencias legislativas de nuestro país, para estudiar cómo se ha atendido a los alumnos con altas capacidades y qué respuestas educativas se les ha ofrecido desde el marco legal.

La revisión que se lleva a cabo, se desarrolla a partir de la Ley General de Educación del año 1970 pues es la primera que incluye al alumnado superdotado. Aunque es cierto que la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 empieza a enlazar valoración y reconocimiento legislativo del talento o de la inteligencia en mayor grado, no es hasta este periodo cuando verdaderamente se reconoce a este alumnado. Como señalan Comes, Díaz, Luque y Ortega:

Existe poca normativa específica estatal sobre la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. De hecho, de la normativa estatal que se haya dictado exclusivamente para mejorar la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, sólo encontramos dos Órdenes, dos Resoluciones y un Real Decreto. (2009, p. 25)

En la Ley General de Educación (1970) aparece por primera vez el término “superdotado” y en su artículo 49.2 se reconoce la atención al alumno superdotado “*se prestará una atención especial a los escolares superdotados*”, además de determinar el tipo de escolarización prevista en el artículo 53. “*La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario*”.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (1990) (LOGSE) “señala explícitamente que las necesidades de los alumnos más capaces constituyen otra manifestación de necesidades educativas especiales. Por tanto, dichos alumnos pueden requerir a lo largo de su proceso de escolarización ayudas complementarias.”(García, & Abaurrea, 1997, p. 6). Ambas leyes tenían la intencionalidad de recoger aunque de forma implícita la atención al alumno especialmente dotado.

Pero hay que esperar al Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde por primera vez, se incluye a los alumnos superdotados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este Decreto se determina que a los alumnos superdotados se les tiene que dar respuesta a través de determinadas medidas educativas específicas. Se señalan los recursos, medios y apoyos necesarios para atender a los alumnos que presenten diversas necesidades temporales o permanentes, entre otras la sobredotación. Esta atención tiene como objetivo promover un desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas.

En la Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE, se habla por vez primera de las adaptaciones curriculares significativas de enriquecimiento para los niños con sobredotación intelectual. En la Orden de 14 de febrero de 1996 se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La evaluación psicopedagógica la llevan a cabo los Equipos Psicopedagógicos (EOEP) y los Departamentos de Orientación. Esta evaluación busca proporcionar la respuesta adecuada a los alumnos para garantizar su progreso. Para ello, se identifican las necesidades educativas con el fin de concretar las propuestas curriculares y las ayudas. En esta orden se explica de manera general para los alumnos con necesidades educativas especiales pero en la Disposición Adicional se habla de una normativa posterior que se adapta a los sobredotados.

Es en la Orden de 24 de abril de 1996, donde se determinan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se trata de la primera disposición específica, concreta y aplicable a niños superdotados en el ámbito educativo.

Esta Resolución busca establecer el procedimiento para disponer de la flexibilización del periodo de escolarización. Asimismo, determina que la flexibilización permite anticipar el inicio de la escolaridad obligatoria o reducir el periodo de un ciclo educativo. En los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria, un año en la primera y uno en la segunda etapa.

Cinco días más tarde, es en la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE de 16 de mayo) en la que se dictan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Esta Resolución indica los criterios generales de atención educativa, el procedimiento para disponer de la flexibilización del periodo de escolarización, evaluación psicopedagógica, las medidas curriculares excepcionales, particularidades de la Educación Primaria y Secundaria y la respuesta educativa para este alumnado superdotado (estrategias metodológicas, evaluación de aprendizajes). En los criterios generales de atención educativa se afirma que *“La respuesta educativa...podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del período de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo”*. Se habla por primera vez del enriquecimiento. Para poner en práctica estas medidas será necesaria la autorización de los padres del alumno.

Estas medidas son modificadas por la Orden de 25 de junio de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de sobredotación intelectual.

En el artículo 14 se especifica que se escolariza a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de sobredotación intelectual en centros docentes ordinarios y su atención forma parte de las medidas generales de atención a la diversidad y en cuanto a las respuestas pueden ser que se incluyan adaptaciones para potenciar al máximo sus potencialidades (enriquecimiento) o la anticipación del inicio de escolaridad o reducción de duración (aceleración).

En la Resolución del 4 de septiembre de 2001 se establecen los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. Se trata de la normativa que explica cómo se debe aplicar las medidas anteriormente dictaminadas: aceleración y enriquecimiento.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE) hace especial énfasis en los alumnos con altas capacidades y afirma que las Administraciones Educativas deben adoptar las medidas necesarias para detectar tempranamente las necesidades y facilitar la escolarización en centros para que puedan ser atendidos mejor. Además, se debe proporcionar formación para el cuerpo docente e información individualizada para las familias. A su vez, el Estado va a determinar las normas para flexibilizar la duración de las etapas a pesar de la edad de los niños.

Es en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, donde se regulan y amplían las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. En este Decreto se especifican las condiciones de flexibilización indicando que se puede llevar a cabo hasta tres años en Primaria y Secundaria y uno más en Bachillerato. E incluso, en condiciones especiales, se podrían aumentar estas medidas. Lo mismo en el caso de los niños superdotados que cursan las enseñanzas de régimen especial. Se busca mejorar la formación del profesorado y el procedimiento de registro de las autorizaciones en el expediente del alumno y documentos oficiales de evaluación.

En cuanto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparece el término de alumnos con altas capacidades, con un carácter más amplio pues se solicita una atención específica para los alumnos precoces y los talentosos, además de tener por objeto lo expuesto en el Real Decreto de 2003.

Nuestra actual ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) afirma al final del Preámbulo “*el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos*”. Se busca la excelencia, el desarrollo de las máximas posibilidades de todo el alumnado.

Además de los programas de actuación y enriquecimiento curricular, la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar, permitiendo la impartición de contenidos y adquisición de competencias propias de cursos superiores y la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está matriculado el niño.

### **2.3. Comunidad Autónoma de Aragón**

A nivel autonómico se van a señalar los desarrollos acaecidos a partir de la ley de educación vigente actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), puesto que se pretende dar una visión de la atención y respuesta de este alumnado más actualizada.

Es la Orden de 28 de abril de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades”, programa específico de nuestra Comunidad Autónoma y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2014-2015.

Y en el Decreto 135/2014, de 29 de julio, se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Un día más tarde, se hace pública la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. La presente Orden establece en el artículo 10 como medidas generales de intervención educativa, la organización de proyectos de enriquecimiento y profundización en el aprendizaje y medidas extraescolares de enriquecimiento y profundización que promuevan el desarrollo de capacidades, talentos y la excelencia en el aprendizaje.

Es la Orden de 9 de junio de 2015, donde la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades”. Este programa fue convocado por la dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en el año 2007. Es un programa destinado a la atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades que desde ese año, se ha ido ofreciendo de manera ininterrumpida.

Como se puede observar en este recorrido histórico legislativo, desde el Real Decreto del 1995 en nuestro país, se ha avanzado bastante para atender a los alumnos con altas capacidades dentro de los centros, órdenes a nivel estatal y la concreción autonómica. No obstante, la normativa sobre este colectivo está muy dispersa en el tiempo además de poco concreta. Asimismo, es insuficiente así como, la existencia de poca adecuación y concreción por parte de la Comunidad Autónoma. Por eso, todavía queda un largo camino por recorrer para satisfacer las necesidades de los alumnos con altas capacidades.

### **3. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LAS ALTAS CAPACIDADES.**

#### **3.1 Introducción**

Actualmente, la sociedad es muy global, diversa y muy cambiante. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta desde los diferentes ámbitos sociales y desde el campo educativo, pues supone que el sistema debe considerar esta situación y dar respuesta a

las distintas características, necesidades y potencialidades del alumnado presente en las aulas.

Como se ha presentado en el apartado anterior, en la última década, el sistema educativo ha comenzado a preocuparse progresivamente del alumnado que presenta altas capacidades pues se le debe proporcionar las oportunidades, atención a sus necesidades y respuesta a las mismas como al resto de los alumnos. Como señala Guirado (2015, p. 86) “Tener personas muy capacitadas, bien atendidas escolar y socialmente, permite a la sociedad construirse a partir de unos talentos que no deben perderse”. Por eso, hoy en día se ponen en marcha acciones que permiten la detección e intervención con estos niños que anteriormente solían pasar en mayor o menor grado desapercibidos, los cuales necesitan ideas novedosas y nuevos retos llevados a cabo por maestros creativos, capaces de mirar más allá de lo establecido y de las concepciones estandarizadas. Siguiendo a Ainscow (2001) y Arnaiz (2003), “la inclusión es un modelo que pone de relieve la respuesta educativa que se debe dar desde el propio centro docente y por tanto es la institución la responsable de la misma”. (citado en Guirado, 2011, p. 121).

### **3.2. Medidas de intervención educativa**

Como se ha señalado anteriormente, la Orden de 30 de julio de 2014 (BOA) recoge diferentes medidas para los alumnos con altas capacidades:

En cuanto a las *medidas generales*, se pueden adoptar las que siguen:

- El desarrollo de prácticas educativas, apoyos y propuestas metodológicas y organizativas para el aprendizaje interactivo.
- La detección temprana y la intervención inmediata.
- Adaptación curricular no significativa temporal y de carácter individual: programación diferenciada.
- Proyectos de enriquecimiento y profundización curricular...

Por otra parte, existen *medidas de intervención educativa básicas*:

-Adaptación curricular no significativa de forma prolongada: programación diferenciada.

-Adaptación de las condiciones de realización de pruebas de evaluación.

Y por último, dentro de las *medidas específicas de intervención educativa extraordinarias*:

-Flexibilización para la incorporación a un nivel inferior o superior.

-Cambio de tipo de centro.

-Adaptación curricular significativa de áreas o materias.

-Aceleración parcial del currículo.

-Flexibilización del período de permanencia en los diversos niveles, etapas y grados...

Cabe destacar que todas estas medidas se tomarán en función del cumplimiento de unos requisitos.

De entre las anteriores se señalan las más habituales en los centros docentes:

*Aceleración o flexibilización*: Ha sido durante años, la medida más utilizada para responder a las necesidades educativas de estos niños. Ésta consiste en integrar al alumno en cursos superiores en una o varias áreas o bien en adelantar uno o más cursos en todas las áreas de conocimiento con el propósito de situar al alumno con altas capacidades en un contexto educativo que corresponde con su nivel real de conocimientos. Sin embargo, hay debate con respecto a su aplicación:

Dependiendo del momento histórico, la aceleración ha sido mejor o peor aceptada, pero existen quizá dos elementos que de una forma más clara han procurado una mala aceptación de esta estrategia. Por un lado, una tendencia a creer que los alumnos deben permanecer junto a sus iguales en edad; por otro, los supuestos daños sociales y emocionales que pueden producir en los alumnos que acceden a cualquiera de sus modalidades. En general, la aceleración como una estrategia educativa ha estado siempre rodeada de una gran controversia. (Tourón, & Reyero, 2003, p. 369).

Guirado, & Martínez definen la aceleración como “un recurso o medida de intervención educativa que consiste en avanzar total o parcialmente los contenidos

escolares que les corresponderían a los niños y que siguen de forma generalizada el resto de los compañeros”. (2010, p. 171).

*Enriquecimiento:* es una estrategia de atención basada en la individualización de la enseñanza y que consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada alumno. En ocasiones, se elaboran programas paralelos a los ordinarios y esto no debería ser así, sino que se tendrían que efectuar diversas adaptaciones en el programa para atender las necesidades de estos niños. El enriquecimiento “consiste en la ampliación de determinados contenidos, así como su profundización, según sean los intereses y capacidades del alumnado. Dichos contenidos pueden hacer referencia al currículo y a las estrategias cognitivas que sirvan para mejorar la eficacia del aprendizaje.” (Guirado, & Martínez, 2010, p. 172).

*Agrupamiento:* consiste en reunir a niños de altas capacidades, de distintos niveles educativos, en aulas independientes que trabajan con un currículum diferente y enriquecido. Hay de dos tipos dependiendo de si los alumnos permanecen todo el tiempo o únicamente periodos:

-Agrupación a tiempo completo: se reúnen niños con altas capacidades, normalmente en escuelas especializadas en ello. Esta posibilidad no existe en España, sólo en algunos países, como Estados Unidos, Rusia y Japón.

-Agrupamiento parcial: consiste en la atención a los alumnos superdotados en clases especiales durante algunos periodos del horario lectivo, mientras que el resto del tiempo permanecen con su grupo-clase. Como señala Feenstra (2004) estos niños aprenden a convivir gracias al tiempo que pasan con alumnos que no presentan altas capacidades. Además en varios centros de Holanda con este de agrupamiento, en los que se concentran con otros alumnos de altas capacidades de varias escuelas, se da la posibilidad de poder evaluarlos por el rendimiento.

Un claro ejemplo a nivel nacional y más concretamente autonómico, es el agrupamiento que se realiza gracias al Programa de Desarrollo de Capacidades que puso en marcha como proyecto de innovación, durante el curso escolar 2007/2008, el Gobierno de Aragón y que actualmente, sigue vigente en muchos centros. Busca satisfacer a los niños con altas capacidades, además de ampliar y enriquecer la atención

educativa del alumnado que destaca por su rendimiento en algún área, incluyendo también a los primeros. La participación en la identificación de los alumnos que sobresalen, además, tiene por objeto “contribuir al desarrollo de una personalidad equilibrada y a la mejor participación social de este alumnado en su grupo clase y en el centro” [es decir, su aportación en el desarrollo de la personalidad del niño para ayudar a disminuir la disincronía que Terrasier (1994) señala, en cuanto al desfase entre distintas habilidades; afectivas, motoras y cognitivas.]. Asimismo, este programa se destina a los alumnos que presentan un desinterés para intentar motivarlos a continuar. Es positivo en cuanto a la transferencia a la comunidad educativa, pues puede aprovechar este recurso, el resto de alumnado del colegio y se potencia la comunicación del profesorado con otros centros y con las familias.

El aula de desarrollo de capacidades se puede entender como una medida de agrupamiento y enriquecimiento. Tourón, & Reyero, quienes apoyan el agrupamiento como medida de atención a la diversidad exponen:

Erróneamente se ha tendido a considerar el enriquecimiento como la medida que permite la profundidad en los temas de interés del alumno, permitiéndoles enriquecer las experiencias de aprendizaje y la aceleración como la medida que permite avanzar cursos o niveles educativos para trabajar los contenidos con una mayor rapidez. Está fuera de toda duda en la actualidad que pueda darse una distinción tan estricta. La aceleración bien empleada tiende a ser enriquecimiento, y el enriquecimiento no tiene sentido sin aceleración, sin la posibilidad de poder seguir adelante. Como una exigencia de la implantación de cualquiera de ellas se precisan medidas de agrupamiento... Es preciso encontrar la adecuada combinación. (2003, p.369).

#### **4. PROGRAMA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES: AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES**

##### **4.1 ¿Qué es el aula de desarrollo de capacidades (ADC)?**

El aula en la que se pone en práctica el Programa de Desarrollo de Capacidades convocado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, a través de la

Dirección General de Innovación, Equidad y Participación en Aragón para los centros sostenidos con fondos públicos.

#### **4.2 ¿Cómo surge?**

Estas aulas se empiezan a constituir para albergar al programa que se convocó en la Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación defiende una educación de calidad para todo el alumnado, buscando que alcance al máximo sus posibilidades y capacidades, así como, la necesidad de establecer un tratamiento específico para el alumnado con altas capacidades intelectuales, se convoca el proyecto de forma experimental en el curso académico 2007/2008 con el objetivo de extenderlo al resto de la Comunidad Autónoma.

#### **4.3 ¿Cuáles fueron los orígenes del Programa?**

Los centros en los que se puso en marcha de forma experimental fueron: CEIP Eugenio López y López, CEIP La Jota, CEIP Parque Goya y CEIP Puerta Sancho. Y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica nº1 y nº4.

#### **4.4 ¿Cómo se organiza?**

El Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) según la Resolución de 29 de octubre de 2007 especifica los distintos agrupamientos que se pueden llevar a cabo para trabajar con el programa. En primer lugar, agrupamientos flexibles con niños de diferentes niveles educativos, por otra parte, experiencias en el grupo-clase para fomentar la interacción, cooperación y desarrollo de competencias específicas. Y por último, para las familias del alumnado que participa en el programa, se pueden organizar actividades formativas.

Estos tres tipos de actividades se organizan en el horario escolar y pueden ser de distintos campos: científico técnico (matemáticas, ciencias y tecnología), sociolingüístico (ámbitos comunicativos, lingüísticos y sociales) y talleres temáticos (desarrollo de capacidades específicas). No obstante, los aspectos que se trabajan se adecúan a las necesidades de los alumnos buscando potenciar las competencias cognitivas, emocionales y sociales siendo tareas globales y proyectos de diferentes exigencias.

#### **4.5 ¿Qué centros tienen este programa?**

Actualmente, este programa está disponible en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón, en concreto en 37 colegios o/y institutos. Se van a señalar por provincias aragonesas

En Zaragoza presentan el programa los que siguen:

CEIP Los Albares (La Puebla de Alfindén), C. Salesiano Nuestra Señora del Pilar, CEIP Puerta de Sancho, CEIP Tomás Alvira, CEIP Eugenio y López, CEIP Luis García (Fuentes de Ebro), CEIP Parque Europa (Utebo), CEIP Guillermo Fatás, CEIP Hermanos Argensola (Montañana), CEIP Parque Goya, CEIP Hispanidad, CEIP Josefa Amar y Borbón, CEIP La Jota, CEIP Las Fuentes, CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva), CEIP Valdespartera, CEIP Zalfonda, C. Agustín Gericó, C. La Concepción, , IES Andalán, IES Gallicum (Zuera), IES Miguel de Molinos, IES Pablo Serrano, IES Parque Goya, IES Zaurín (Ateca).

En la provincia de Huesca también se dispone de este programa en algunos centros:

CEIP Alto Aragón (Barbastro), C. Escuelas Pías (Jaca), C. San José de Calasanz (Barbastro), C. San Vicente de Paúl (Barbastro), CEIP La Laguna (Sariñena), IES Monegro-Gaspar-Lax (Sariñena), CEIP Pedro J. Rubio, C. San Bernardo, C. Santa Rosa.

En Teruel, los centros en los que actualmente se encuentra el programa son tres:

CEIP Ensanche, CEIP Emilio Díaz (Alcañiz) y CEIP El Justicia de Aragón (Alcorisa).

#### **4.6 Estudio comparativo entre tres Aulas de Desarrollo de Capacidades de la provincia de Huesca.**

Para realizar una labor de investigación cuyo objetivo era saber cómo se organizan distintos centros una vez que disponen del programa del Aula de Desarrollo de Capacidades (ADC), se ha visitado el colegio de Sariñena “CEIP La Laguna” y en la ciudad de Huesca, el centro educativo “CEIP Pedro J. Rubio” y “Santa Rosa-Altoaragón”.

Para conseguir la información deseada y observar el funcionamiento del aula un día cotidiano, así como, conocer el aula pionera en la provincia de Huesca en integrar este programa, se visitó el “CEIP La Laguna” de Sariñena en el que se estuvo una jornada completa apreciando las disponibilidades y puesta en práctica, entre otras cosas. Por otra parte, en el “CEIP Pedro J. Rubio” se aprovecharon las prácticas escolares para visitar el aula, dos días a la semana durante un periodo de 5 semanas. También se participó en una transferencia al aula de 5 años (inclusiva posteriormente se detalla de qué se trata) y se puso en práctica la sesión planteada (más adelante indicada). Asimismo, en el colegio “Santa Rosa-Altoaragón” en el que también se hicieron unas prácticas escolares, se accedió a un taller del programa y se pudo observar el producto final de otro taller. En los tres centros escolares han sido muy accesibles para visitar el aula, así como, permitirme conocer el funcionamiento del programa. En el colegio “La Laguna” hablé con el responsable actual del aula que se encargó de explicarme el funcionamiento y mantuve contacto además, con la pionera del programa en la provincia de Huesca que trabaja en este centro. En el “Pedro J. Rubio” conversé con la encargada del aula y en el caso de “Santa Rosa-Altoaragón” la coordinadora del Programa y algunos responsables de los distintos talleres, me dieron la información que demandaba y necesitaba.

A continuación, a modo de tabla se presentan los resultados de algunos puntos concretos establecidos de las tres Aulas de Desarrollo de Capacidades visitadas que apoyan las diferencias existentes tanto en su organización, como en el proceso de selección del alumnado y el mantenimiento del aula pues a partir de la normativa vigente, cada centro tiene libertad y toma sus decisiones sobre la puesta en práctica del Programa.

Tabla 1. Comparativa entre distintas aulas vigentes

	<b>ADC “CEIP LA LAGUNA” SARIÑENA (HUESCA)</b>	<b>ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO” (HUESCA)</b>	<b>ADC “SANTA ROSA-ALTOARAGÓN” (HUESCA)</b>
<b>Localización del aula</b>	La primera clase al lado del despacho de Dirección.	En el edificio II que está situado en el medio del colegio junto con un aula de música.	Hay un aula específica para trabajar situada cerca del comedor, al lado del gimnasio (aula auxiliar) pero también se puede hacer uso de las distintas instalaciones del centro (salón de actos, música...).
<b>Criterios de selección del alumnado del aula</b>	Todos los niños que se consideren que necesitan este programa. El alumnado de 1º de Primaria no asiste hasta el segundo trimestre.	Dos alumnos por aula.	Dos alumnos por aula en 1º, 3º y 5º de Primaria y tres niños en el caso, de 2º, 4º y 6º curso.
<b>Proceso que se sigue para la incorporación al aula</b>	El alumnado es seleccionado por un equipo formado por la orientadora, directora o jefa de estudios y un miembro del Claustro, entre los propuestos por el tutor a principio de cada curso. Además la familia y el tutor han rellenado un cuestionario respectivamente. Y es necesaria una autorización del niño y la familia.	Al principio de cada trimestre, accede al aula, el alumnado que decide el tutor aconsejado por el orientador, habiendo rellenado un cuestionario, el tutor y la familia respectivamente. A lo largo del curso pueden variar los alumnos.	Al principio de cada taller, accede al programa, el alumnado que decide el tutor aconsejado por la orientadora y aceptado en la junta de evaluación en la que se encuentran varios maestros que trabajan las diferentes áreas. Las familias deben autorizar al niño.

	ADC “CEIP LA LAGUNA” SARIÑENA (HUESCA)	ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO” (HUESCA)	ADC “SANTA ROSA-ALTOARAGÓN” (HUESCA)
<b>Asistencia</b>	Flexible: los niños pueden no participar porque no se adaptan al aula, el rendimiento del curso baja, la familia no quiere o existe un mal comportamiento.	Flexible: se decide que los niños no se adaptan al aula, el rendimiento del curso baja, se da oportunidad a otros alumnos para participar en el programa.	Permanente: para los dos niños que están diagnosticados de 5º de Primaria. Flexible: los niños pueden no participar porque no se adaptan al aula, tienen un mal comportamiento. En cada taller se da la oportunidad a varios alumnos de participar para desarrollar las destrezas de cada una de las inteligencias. Se busca llegar al máximo número de niños.
<b>Tipos de agrupamientos del aula</b>	<p><u>Globales</u>: alumnado de 1º y 2º (Global 1), 3º y 4º (Global 2) y 4º y 6º (Global 3). Éstos tienen un elevado rendimiento en todas las áreas. Participan en una sesión de mañana completa una vez a la semana. (Los alumnos de 1º de Primaria, dos horas y a partir de febrero).</p> <p><u>Específicos</u>: alumnado de Primaria en un agrupamiento de varios cursos, con un elevado rendimiento en algún área del currículo. Trabajan durante dos horas o en una sesión de tarde. Y se plantean dos talleres: Científico-matemático Sociolingüístico y artístico.</p> <p><u>Inclusiones</u>: todo el grupo-clase está en el aula de desarrollo de capacidades.</p>	<p><u>Globales</u>: alumnado de 1º y 2º, 3º y 4º y 4º y 6º agrupados de esta manera, que destaca en un área determinada. Participan en sesión de tarde completa una vez a la semana. (Los alumnos de 1º y 2º dos horas)</p> <p><u>Inclusivas</u>: una vez a la semana, se transfiere el trabajo del aula de desarrollo de capacidades al resto de alumnado. Una vez al año, todos los cursos del colegio.</p>	<p>Agrupación de alumnado de 1º y 2º, 3º y 4º y 5º y 6º que destaca en algún área que se va a trabajar en los talleres. Participan en una sesión de una hora, una vez a la semana. Este periodo depende del taller y maestro encargado pues se desarrolla en las horas de apoyo del mismo.</p> <p>No existe ningún tipo de trabajo con el resto del aula aunque según el taller, de forma indirecta, se transfiere al aula, por ejemplo, creación de material que luego se usa en sesiones en las que están todos los niños.</p>

	<b>ADC “CEIP LA LAGUNA” SARIÑENA (HUESCA)</b>	<b>ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO” (HUESCA)</b>	<b>ADC “SANTA ROSA-ALTOARAGÓN” (HUESCA)</b>
<b>Contenidos que se trabajan mientras algunos alumnos están en el aula</b>	Se trabaja en relación a lo desarrollado en el aula de capacidades.	Se continúa con la programación establecida teniendo los niños que ponerse al día posteriormente, en sus casas.	Se continúa con la programación establecida teniendo los niños que ponerse al día posteriormente aunque no de todo pues se considera que no presentan dificultades.
<b>Metodología utilizada</b>	El descubrimiento guiado, la experimentación, la investigación, los proyectos de trabajo (las propone el tutor, nacen de los intereses de los niños o van variando a lo largo del desarrollo), el aprendizaje cooperativo organizado, resolución de problemas, ensayo/error/acierto, aprendizaje a través del juego, la tutoría entre iguales, compartir lo aprendido con el resto de compañeros. Trabajo creativo y profundización en temas de interés. El alumno es el protagonista y el maestro guía pero no da soluciones para que piensen. Se busca la comprensión.	El descubrimiento guiado, la experimentación, la investigación, los proyectos de trabajo, el aprendizaje cooperativo, Trabajo creativo y profundización en temas de interés. Además se usan los centros de interés, rincones de juegos y actividad y tareas competenciales. El alumno es el protagonista y el maestro guía pero no da soluciones para que piensen. Se busca la comprensión.	El descubrimiento guiado, la experimentación, la investigación, los proyectos de trabajo, el aprendizaje cooperativo, trabajo creativo. El trabajo que se realiza, se basa en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, por eso, se crean diversos talleres con temáticas variadas. El alumno es el protagonista de su aprendizaje y el maestro guía.
<b>Recursos materiales disponibles</b>	Mesas grandes para trabajo en grupo, ordenadores con conexión a internet rápida, pizarra digital. Todas las personas pueden coger y utilizar lo que deseen. El aula es concebida como un banco de recursos para todo el colegio. Cualquier material necesario no supone problema para su utilización, compra o/y financiación.	Mesas grandes para trabajo cooperativo, ordenadores con conexión a internet pero, ésta es prácticamente nula, cañón y proyector. Es complicada la compra de material.	Mesas grandes para trabajo cooperativo, ordenadores con conexión a internet, cañón, pizarra digital. Se puede hacer uso del salón de actos, aula de música, cualquier instalación disponible. Cualquier material necesario no supone problema para su utilización, compra o/y financiación.

	<b>ADC “CEIP LA LAGUNA” SARIÑENA (HUESCA)</b>	<b>ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO” (HUESCA)</b>	<b>ADC “SANTA ROSA-ALTOARAGÓN” (HUESCA)</b>
<b>Persona encargada</b>	Un maestro a jornada completa para el aula.	Una maestra de la plantilla del colegio. A tiempo parcial.	Una maestra de la plantilla del colegio es la coordinadora. Distintos maestros en sus horas de apoyo (u otros jubilados) son los encargados de los talleres.
<b>Accesibilidad</b>	Como el maestro se encuentra a tiempo completo en el aula, todo el que quiera puede acceder. Está abierta a todos los alumnos del centro.	El aula no es concebida como un lugar de apertura a todo el colegio en su conjunto.	El proyecto es concebido como un lugar de apertura a todo el colegio.
<b>Evaluación</b>	Se valora la permanencia trimestralmente; el responsable del aula asiste a todas las sesiones de evaluación y a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). Un informe trimestral y otro final. Coevaluación y autoevaluación. Diario de aprendizaje; medidas y soluciones a los problemas. Valoración de los avances.	Se valora la permanencia trimestralmente; pero el responsable del aula no asiste a las sesiones de evaluación ni a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). Un informe trimestral. Coevaluación y Autoevaluación.	Se valora la permanencia en cada taller; la coordinadora del aula asiste a las sesiones de evaluación porque es tutora de un grupo del colegio. Un informe al acabar el taller se entrega a la familia. Se hace una autoevaluación del proyecto de los talleres que se entrega y recoge la orientadora. Los niños pueden evaluar el proyecto.
<b>Transferencia a la comunidad educativa</b>	Se publica todo lo que se lleva a cabo en el blog. Asimismo a partir de 3º de Primaria, los niños disponen de un correo electrónico. Participación de las familias: 1. Reunión general al inicio, lo que se va a hacer... 2. Colaboración: hacen jabón, experimentos. Tutorías.	No existe una gran transferencia a la comunidad educativa.	Se publica todo lo que se lleva a cabo en el blog. Participación de las familias: 1. Información del aula. 2. Colaboración: pueden hacer talleres pero no se ha dado el caso, todavía.
<b>Ámbitos en los que se trabaja</b>	Colegio, alumnado, docentes y familia	Colegio, alumnado	Colegio, alumnado, familia, otras personas cercanas al centro.

Tabla de elaboración propia con criterios extraídos de las informaciones dadas de cada aula

Se procede a destacar las diferencias más significativas encontradas en las distintas aulas:

En cuanto a la *localización*, ésta muestra la importancia que se le da al aula en los distintos centros pues no es lo mismo en el caso, del aula de Sariñena, situada al lado de Dirección y por la que todo el mundo pasa cerca, que en el “Pedro J. Rubio” que se encuentra en un lugar poco accesible o la posibilidad como en el colegio “Santa Rosa-Altoaragón” de la utilización de diversas instalaciones según sea necesario ya que se muestra una mayor disponibilidad del programa que en el centro escolar anterior. Otro aspecto relevante son los *criterios de selección del alumnado*, en este caso, considero que el más adecuado es el criterio utilizado en Sariñena, pues participan en este programa todos los alumnos que se piense que lo necesitan. En cambio, en los otros dos centros se pone un límite de dos y tres alumnos por aula, creo que no es tan positivo pues pueden quedarse niños sin participar y verdaderamente precisar dicho programa. No obstante, soy consciente de que hay que poner un límite, en ocasiones.

Las diferencias existentes en el *proceso que se sigue para la incorporación al aula* viene determinado porque en el colegio “Pedro J. Rubio” y “La Laguna” de Sariñena, la familia y tutor han rellenado un cuestionario sobre los aspectos de los niños que consideran recurrentes para su participación en el programa, imprescindible pues de algún modo ya que es necesario justificar la participación en el mismo (el niño es muy creativo, tiene compromiso con la tarea, motivación, entre otras), pues recordemos que el objetivo es satisfacer a los alumnos con altas capacidades aunque también a otro grupo de alumnos con características diferentes. Por otra parte, en los centros de la ciudad de Huesca, el proceso se realiza al comenzar o bien el trimestre, o bien cada taller, con el fin de poder llegar al mayor número de alumnado, se trata pues, de otro criterio distinto de selección.

Los *contenidos que se trabajan en el aula mientras el alumnado está en el programa* son importantes pues luego, puede suponer trabajo para los niños como es el caso, de los centros de Huesca. Sin embargo, considero que es mucho más positivo y enriquecedor para todo el alumnado, el trabajar conforme al aula de capacidades, es decir, si en ésta se hacen acertijos, en el aula-ordinaria también. Lo mismo ocurre con la *persona encargada del aula* ya que si un docente a jornada completa está dedicado a

preparar el programa, puede crear mejores proyectos y trabajar más profundamente que si se está a media jornada o son maestros los encargados de los talleres los que ocupan sus horas de apoyo. Para mí, la mejor opción sería la de disponer de un maestro a jornada completa para el aula.

Y finalmente, como diferencias importantes destacar la *transferencia a la comunidad educativa*, fundamental para que el Programa siga llevándose a cabo en los centros. En el “Pedro J. Rubio” la transferencia apenas es palpable, algo negativo pues ni los alumnos ni las familias ni el profesorado puede enriquecerse de lo que se trabaja en el aula, en cambio, en los otros casos, la transferencia permite dar importancia a lo realizado por los niños gracias a la publicación en el blog u otro recurso TIC y a la participación de las familias para el apoyo y valoración.

## **5. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA IMPLEMENTARLO EN EL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES**

### **5.1 Introducción**

A continuación, se presenta un programa para implementarlo en un aula de desarrollo de capacidades durante un periodo de tiempo de alrededor de un mes, aunque depende del número de sesiones que se necesiten. Únicamente se puede poner en práctica una sesión completa en la que se integran los aspectos que se han tenido en cuenta previamente (inteligencias múltiples, creatividad y pensamiento divergente) como necesidades de trabajo con un niño que presenta altas capacidades intelectuales. No obstante, cabe destacar que en el aula del colegio “CEIP Pedro J. Rubio”, en la que se realiza el programa no existe ningún niño diagnosticado aunque unos talentos presentes en este alumnado ha llevado a seleccionarlos para el proyecto de innovación del Aula de Desarrollo de Capacidades en la Comunidad Autónoma de Aragón. La sesión que he diseñado, se ha cedido a las tres aulas. Asimismo, este material se proporciona a las aulas visitadas en los distintos centros (“La Laguna”, “Pedro J. Rubio”, “Santa Rosa-Altoaragón”), por si fuese de su interés en algún aspecto.

Se puede decir que en el desarrollo de los programas se trabajan diversas competencias e inteligencias múltiples aunque es complicado en muchas ocasiones, el desarrollo de la kinestésica-corporal. También se tiene en cuenta el error como algo positivo y es importante hacer uso del mismo para la resolución de conflictos.

Cabe señalar las partes básicas de una sesión del Aula de Desarrollo de Capacidades dentro de un proyecto que se tiene en cuenta a la hora de crear el Programa:

-Asamblea

-Acertijos de pensamiento lateral, cálculo mental, atención, memoria. La creatividad a través de experimentos, taller de inventos. O la posibilidad de trabajar en el rincón de observación.

-Proyectos.

-Juegos de mesa.

-Diario de aprendizaje.

El programa que se plantea va a desarrollar no únicamente la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) sino también la Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) gracias a las metodologías y a la puesta en marcha. Asimismo, es destacable el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal que implican una actividad mental, pensamiento divergente, entre otras.

## **5.2 Proyecto: “Pasapalabra”**

### *Introducción*

Es un proyecto que se puede trabajar con cualquier curso de Educación Primaria pues se puede adaptar a los contenidos que en ese momento se estén aprendiendo en las aulas ordinarias o trabajar aquellos aspectos que sean del interés de los alumnos.

La creación del “Pasapalabra” es la actividad central, y se basa en la idea del programa popular televisivo que consiste en que dos concursantes intentan acumular segundos en varias pruebas con palabras, que servirán para tener más tiempo para

contestar a todas las definiciones de la prueba final, llamada “el roscó”. Y en este caso, consiste en que los niños elaboren las definiciones del roscó. Se propone realizar todo el roscó pero diariamente, se toman únicamente algunas letras completando con otras tareas iniciales y finales. Lo interesante de este proyecto es que se transfiere al resto de niveles pues una vez creado el roscó, los mismos alumnos del aula lo llevan al resto de cursos. Diez minutos antes de la puesta en marcha, se les proporciona a los alumnos del aula (inclusivas), las definiciones para que las lean y se dividen en grupos de 4 personas, los cuales se van a numerar pues debe participar cada vez uno, y acertar todos los miembros del equipo hasta que se complete el roscó.

### *Justificación*

Para contextualizar el proyecto que se crea con objeto de llevarlo a la práctica se destaca la contribución a las competencias clave e inteligencias, objetivos, contenidos, desarrollo: actividades, materiales y recursos, evaluación y resultados de la sesión. Todo ello se contextualiza según la ley educativa vigente actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En este caso, se lleva a cabo en el aula de desarrollo de capacidades del “CEIP Pedro J. Rubio” de Huesca, una sesión con alumnos de 1º y 2º de Primaria, es decir, se participa en un global de estos cursos.

### *Contribución al desarrollo de las competencias clave del currículum y las inteligencias múltiples*

Este proyecto permite integrar estrategias de comparación, observación, búsqueda en distintas fuentes. Asimismo, las habilidades sociales y el trabajo en equipo son unas competencias que se adquieren.

Gracias a la creación de las distintas definiciones, se produce un aprendizaje significativo, los alumnos son conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y al darse la producción de un aspecto creativo tanto plásticamente como lingüísticamente (cambian el final, el título... y hacen un dibujo), se desarrolla la creatividad desde varios puntos de vista para lograr que todos puedan desarrollar sus

capacidades en función de sus talentos. Todo ello, dando importancia a los sentimientos, las emociones y la expresión oral. Además, se fomenta el pensamiento divergente pues se trata de actividades que permiten varias respuestas, sin ser una única, la correcta.

El presente proyecto contribuye a desarrollar diversas competencias clave del currículum:

1. Competencia en comunicación lingüística pues los alumnos se deben expresar oralmente en distintas situaciones comunicativas determinadas; exponen los acertijos, explican la producción creativa, expresan sus opiniones, etc. además de comprender distintos tipos de textos escritos.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología pues tienen que realizar mediciones para dividir la tarjeta en la que posteriormente, escriben sus definiciones y conceptos.

3. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor ya que deben saber comunicar lo que realizan, se evalúan e incluso, actúan de forma creativa y con imaginación.

4. Conciencia y expresiones culturales ya que el proyecto busca que los alumnos desarrollen la iniciativa, la imaginación y la creatividad además del respeto.

5. Competencias sociales y cívicas, en el sentido de que los discentes deben saber comunicarse de una manera constructiva en la situación que se les presenta y mostrar tolerancia. Asimismo, se demanda que manifiesten interés y solidaridad si se presenta algún problema.

6. Competencia de aprender a aprender pues se completa la adquisición de estrategias de planificación para resolver las tareas (definiciones, búsqueda en los libros, escritura...).

En cuanto a las inteligencias múltiples determinadas por Howard Gardner, este proyecto contribuye a desarrollar las que siguen:

1. Lógico-matemática ya que los alumnos deben medir para dividir la tarjeta en la que colocan el concepto y la definición.

2. Visoespacial, se usan los materiales visuales para exponer aspectos, es decir, en el folio Din-A3 deben ser capaces de colocar tanto la escritura como el dibujo, siendo un formato que no utilizan habitualmente.

3. Lingüística-verbal pues deben expresar de forma oral las definiciones creadas y resolverlas, además exponen sus respuestas, etc.

4. Intrapersonal pues se valora que expresen sus sentimientos, así como, el respeto de la posibilidad de elección de cada niño.

5. Interpersonal, el aprendizaje de manera cooperativa en el sentido de que se enriquecen de las aportaciones de los compañeros, además deben trabajar en equipo para conseguir el éxito.

6. Naturalista al estar presente la importancia del medio ambiente y las relaciones con el mismo; inventan objetos del entorno, acertijos de aspectos conocidos...

7. Musical pues mientras trabajan, escuchan diferentes músicas relacionadas con el tema tratado.

En este caso, es complicada la introducción de la inteligencia corporal. Sin embargo, no se exime de la importancia de su desarrollo para la personalidad del niño. Por eso, se podría crear otro Programa en el que la inteligencia que se desarrolle principalmente, sea la corporal.

### *Objetivos generales*

El presente proyecto contribuye al desarrollo de los diversos objetivos de las áreas que se deben cumplir al final de la etapa obligatoria Educación Primaria: Obj. CS1., Obj.CS2., Obj.LCL 1., Obj.LCL4., Obj.LCL6., Obj.LCL8., Obj.MAT4., Obj.VSC1., Obj.VSC2., Obj.EA10., Obj.EA11. (Ver en anexo 1 los objetivos). De esta manera, se observa la interdisciplinariedad de las distintas áreas del programa creado.

*Objetivos específicos de la sesión que se pone en marcha*

- Conocer el género literario libro-álbum.
- Desarrollar la imaginación (fantasía, intuición y asociación).
- Desarrollar distintas inteligencias múltiples.
- Fomentar las respuestas divergentes frente a las convergentes.
- Desarrollar los sentidos (capacidad de observación, percepción y sensibilidad).
- Desarrollar la expresión oral.
- Desarrollar la iniciativa personal (espontaneidad, curiosidad y autonomía).
- Realizar una producción creativa.
- Cooperar en los distintos grupos.
- Respetar el turno de palabra.

*Contenidos generales*

Se destacan los contenidos especificados en la LOMCE para primer y segundo curso de Educación Primaria. Éstos se incluyen en este Proyecto:

- Estrategias para desarrollar el trabajo en el aula.
- Habilidades para la resolución de conflictos, utilización de las normas.
- Las relaciones sociales: Las emociones y sentimientos de los demás.
- Iniciación al trabajo cooperativo: conocimiento y aceptación de los roles.
- El Sistema Solar: El sol, La luna, las estrellas. El día y la noche. Las estaciones.
- Situaciones de comunicación, espontáneas (conversaciones) o dirigidas (asambleas), con distinta intención comunicativa (rutinas de aula, expresión de experiencias, recopilación de lo trabajado, etc.).
- Textos descriptivos: Descripción de objetos.
- Textos narrativos: Cuentos, fábulas y relatos (tradición popular y literaria).
- Textos instructivos: Normas del aula, reglas de juegos, recetas, etc.
- Estrategias de producción, expresión oral: aportar una idea, expresar una opinión.

-Estrategias de comprensión oral: Actitud de escucha: atención, postura, contacto y comunicación de la intención del mensaje.

-Educación literaria: Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica.

-El diálogo: La buena escucha. El respeto del turno de palabra.

-Desarrollo de estrategias para medir longitudes, capacidades y masas.

-Elaboración del trabajo, individual o en grupo, con intencionalidad comunicativa y explorando las posibilidades de materiales e instrumentos.

-Elaboración de dibujos, pinturas, collages, estampaciones, ilustraciones, volúmenes, y plegado de formas.

-Exposición del resultado y comunicación oral de la intencionalidad y propósito de sus propias obras.

#### *Contenidos específicos de la sesión que se pone en marcha*

- |  |  |
|--|--|
| -Descripción personal                  | -Género literario infantil libro-álbum.                      |
| -Objetos de la vida cotidiana, entorno | -Escritura de relatos breves a partir de distintas técnicas. |
| -El Universo                           |  |
| -Medida con el uso de la regla         | -Exposición oral sobre lo trabajado                          |

#### *Desarrollo: Actividades*

Antes de comenzar con las actividades iniciales, se retoman las normas de aula para tenerlas en cuenta durante el transcurso de la sesión: Prepárate para aprender, sueña a lo grande, levanta la mano, prueba nuevas cosas, arriégate, comete errores, di por favor y gracias, sigue las indicaciones, cree en ti mismo, trabaja duro.

Se puede decir que la sesión se divide en cuatro partes teniendo como actividad central el “Pasapalabra sobre el Universo”, pero anteriormente, se hace una Asamblea para conocer al alumnado y mostrarles lo que se va a realizar, después, una lluvia de

ideas sobre el juego “Pasapalabra”, la creación del “Pasapalabra” con una selección de letras del roscó con su posterior juego, una actividad de producción creativa con el género literario libro-álbum (ver anexo 2, los recursos) y finalmente, el diario de aprendizaje de los niños a modo de evaluación.

#### *-Primera parte*

Asamblea para conocer a los niños con un material presente, un micrófono pues cada niño que se presenta lo debe tener en sus manos.

Además se juega al “País de los inventos al revés” que es una técnica para desarrollar la creatividad, estimular la confianza en uno mismo y respetar las ideas de los compañeros. “Todos podemos inventar cosas. Todos inventamos algo que es aceptado por los demás. Sólo hay un problema, por una circunstancia inexplicable, todo lo que inventamos es al revés, o al contrario de lo que se pide. Por ejemplo, hay que inventar algo para limpiarse y esto es al contrario, o sea, algo para estar sucio”. Se pide que los niños piensen algo para volar y algo para dormir.

Finalmente, se resuelven los acertijos que a continuación se presentan:

1º ¿Cuántos huevos te puedes comer con el estómago vacío?

2º Tengo un reloj que no me puedo poner, ¿por qué?

3º Si estás participando en una carrera y adelantas al segundo, ¿en qué posición terminarás la carrera?

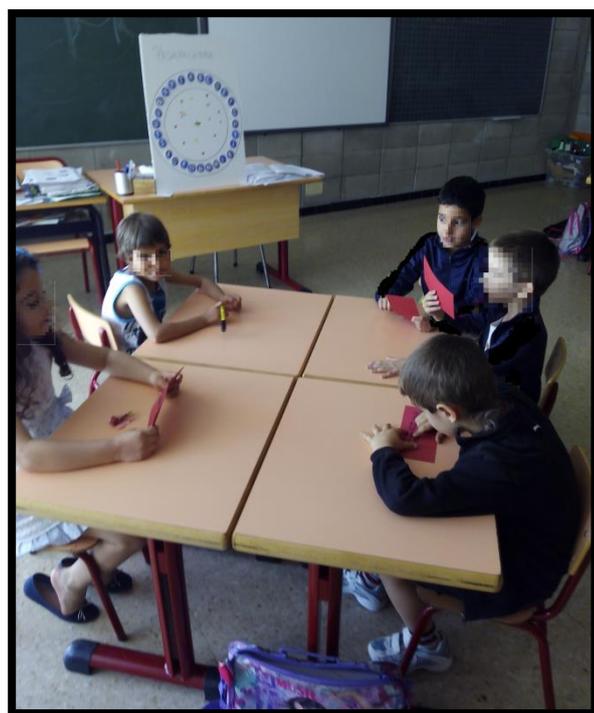
4º ¿Sabes por qué un gato al entrar a una habitación mira primero a un lado y después al lado opuesto?

#### *-Segunda parte*

El creador del Brainstorming, Alex Osborn decía “preguntarse es la más creativa de las conductas humanas” (citado en Domínguez, 2011, p.1). Por eso, se hace una lluvia de ideas para comprobar las ideas previas que tienen los alumnos sobre el programa en el que está basada la actividad “Pasapalabra” y se va completando a través de un Powerpoint que se elabora para la ocasión.

Se coloca a los niños por grupos y se le distribuyen 4 letras a cada equipo, a partir de las que deben elaborar la definición que corresponda. Empieza por la a.... Para ello, deben buscar en los libros e internet pero no copiar sino elaborar. Se reparten tarjetas que dividirán para colocar el término y al lado la definición, un rectángulo de 5x9. Una vez realizado, se coloca cada letra en el rosco cuando se ha practicado con el resto de grupos lo que cada uno ha hecho.

Figuras 4, 5 y 6. Imágenes tomadas de la sesión



*-Tercera parte*

Se muestran los distintos libros-álbum y a modo general, se les enseñan las características que presentan. Posteriormente, a la experimentación con los mismos, cada grupo elige uno.

Se van a escribir distintos relatos y su respectiva creación plástica. Para ello, se les ofrecen distintas técnicas. Las 5 últimas extraídas del maestro, Gianni Rodari (2012), especificadas en su libro “Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias”:

1º Cambiar el final del relato

2º Poner un título nuevo

3º ¿Qué ocurriría si...?

4º El binomio fantástico (en el libro, conejo-libro, palabra-niño...) y a partir de allí crear una situación fantástica.

5º Transformando historias. Los personajes cambian, hacen algo diferente...

6º Los cuentos al revés. Consiste en cambiar los papeles de los personajes iniciales (Los tres cerditos y el lobo al revés...)

7º Qué ocurre después. Se pide que añadan algo más al cuento.

En todos los casos, se demanda que lo escriban brevemente y lo dibujen con las técnicas y materiales que deseen pero en el formato Din-A3.

Finalmente, cada grupo explica lo que ha hecho y expone de qué trata el libro-álbum que ha elegido.

*-Cuarta parte*

Se completa la ficha del diario de aprendizaje.

### *Materiales y recursos*

Para desarrollar la sesión, además de los recursos personales como es el maestro, se necesitan unos materiales:

- |   |   |
|---|---|
| -Powerpoint. (ver anexo 3)                              | -Rotulador negro.   |
| -Cañón y ordenador.                                     | -Libros sobre el Universo.  |
| -Mesas para trabajo cooperativo.                        | -Libros-álbum   |
| -Micrófono elaborado con gomaeva.                       | -Folios Din-A3  |
| -Pasapalabra con letras despegables.                    | -Colores  |
| -Cartulinas de dos colores (en función de los equipos). | -Espacio para Asamblea u hojas para hacer el diario de aprendizaje. |

### *Evaluación de los resultados de la sesión*

Gracias a las informaciones de la maestra encargada del aula del CEIP Pedro J. Rubio, que supervisó la sesión se puede decir que los resultados de la misma fueron positivos. Se obtienen a través de un cuestionario que fue respondido muy amablemente. También, los niños han rellenado un “Diario de aprendizaje” para evaluar la sesión (ver cuestionario y diario de aprendizaje en el anexo 4). No obstante, éste se modificaría para sesiones posteriores y se haría de forma oral, a modo de asamblea para ser más efectivo. Ambos fueron solicitados (maestra y alumnos) pues considero que es importante conocer los aspectos a mejorar y si el procedimiento llevado a cabo es el correcto, así como, la opinión del alumnado:

Es destacable que de entre 10 niños, el 80% ha respondido que han aprendido jugando y un 20% atendiendo. Del primer grupo, se puede extraer como conclusión que es importante presentar metodologías a través del juego para un aprendizaje significativo y ese 20% quizá ha reflejado lo que quiere leer el maestro. Por otra parte, un 85% ha valorado positivamente las actividades respondiendo “muy chulas”, “genial”,

“fenomenal” y el 15% restante no ha respondido nada. En cuanto a lo que habían hecho, el 50% han destacado el “Pasapalabra” y el resto el Universo y el dibujo. Destacan pues el juego y la actividad creativa. Y el último aspecto, es la inteligencia emocional, muy positiva pues el 80% se sintió “muy bien”, “feliz”, “muy bien”, “bien”, “muy bien” y el resto no respondieron.

Los objetivos que se habían propuesto en el desarrollo de la sesión completa, en el aula con los niños de 1º y 2º curso, en su mayoría se han cumplido. Por ello, se van a señalar los aspectos más relevantes:

-Conocer el género literario libro-álbum: Este objetivo se ha cumplido pues se ha podido observar como los niños se asombraban con los diversos libros y decían “Yo no conocía que hubiera libros así”, por lo que se puede decir que han tenido un primer contacto con los mismos.

-Desarrollar distintas inteligencias múltiples: Esta sesión desarrolla algunas de las inteligencias; la lógico-matemática para dividir la tarjeta en la que colocan el concepto y la definición, visoespacial para situar los dibujos en el formato Din-A3, lingüística-verbal para expresar oralmente las definiciones creadas y resolverlas, además exponen sus respuestas, entre otras.

-Desarrollar los sentidos (capacidad de observación, percepción y sensibilidad): Este objetivo ha sido un poco más complejo para valorar su verdadero cumplimiento pues hay varios niños, pero sí es cierto que en muchos momentos, han sido observadores y se han tenido que detener antes de seguir con el trabajo.

-Desarrollar la iniciativa personal (espontaneidad, curiosidad y autonomía): Cabe destacar que uno de los grupos ha sido mucho más autónomo que otro ya que dudaban mucho más y eran más inseguros. No obstante, el otro equipo tenía un punto fuerte y era su curiosidad.

-Desarrollar la imaginación (fantasía, intuición y asociación): Se puede decir que la imaginación con las técnicas de Gianni Rodari o las invenciones se han visto reforzadas.

-Fomentar las respuestas divergentes frente a las convergentes: A lo largo de toda la sesión, se han reforzado las respuestas divergentes intentando que el resto de niños en algún momento, también las mostrasen y se desarrolle la autoconfianza.

-Desarrollar la expresión oral: Tanto con el “Pasapalabra” como con la exposición de inventos, entre otros. La expresión oral ha tenido una gran importancia.

-Realizar una producción creativa: Por supuesto, este objetivo se ha cumplido satisfactoriamente en ambos equipos después de la elección del libro-álbum y la técnica utilizada (ver las elaboraciones de los alumnos en el anexo 5).

-Cooperar en los distintos grupos: En este caso, considero que este aspecto debería ser trabajado mucho más ya que todavía falta para llegar a una verdadera cooperación porque el individualismo está muy presente.

-Respetar el turno de palabra: Al principio, mucho más costoso pero poco a poco, se ha cumplido aunque como el objetivo anterior se debe trabajar mucho más.

Se procede a destacar distintas situaciones acaecidas en el desarrollo de la sesión:

El protagonismo de los niños con el micrófono es evidente, éste ha sido utilizado a lo largo de toda la sesión porque les ha agradado mucho. Se sentían importantes cuando lo utilizaban y además ha servido para respetar el turno de palabra.

En cuanto a la actividad de los inventores una buena respuesta ha sido “yo crearía unas pesas para volar”, o sea, al contrario, para no volar. También han dicho varios medios de transporte terrestres como el barco, o el tren. Otra aportación interesante ha sido la de la cadena del váter. Y una diferente para no dormirse ha sido, una banda de rock.

La mayoría de niños conocían el juego de “Pasapalabra”. No obstante, es cierto que el trabajo en equipo ha sido al principio complejo pues como debían elaborar cuatro definiciones, cada uno ha cogido una letra, lo mismo ha ocurrido con los libros que se les ha repartido. Pero finalmente, han trabajado juntos. Una dificultad ha sido el dividir las tarjetas en dos partes pues el uso de la regla ha sido complicado. Otros niños introducían sus ideas previas sobre el tema.

Para trabajar con los libros-álbum ha sido muy interesante observar cómo se ponían de acuerdo y ha habido una discordia en la cual he tenido que intervenir, pero al final, se ha llegado a un acuerdo. El resultado de la tarea que debían hacer ha sido muy satisfactorio.

Como balance final, considero que ha sido una experiencia positiva para todos, me he sentido bien poniendo en práctica la sesión y además creo que he sabido gestionar bien el grupo. Además, teniendo en cuenta el diario de aprendizaje respondido por los niños cabe destacar que ha sido de agrado para ellos.

Para poder archivar el proyecto llevado a cabo se completa la siguiente ficha con el objetivo de tener un registro de los proyectos que se hacen. Ello, una vez se transfiera al aula ordinaria.

Tabla 2. Ejemplo de evaluación de los proyectos

GRUPO:		PROYECTO:			SESIÓN:		FECHA:	
<b>Objetivos:</b>								
<b>Material:</b>								
Actividades iniciales			Actividades principales				Actividad final	
<b>Comentarios:</b>								
<b>Inteligencias desarrolladas:</b>								
LÓGICO- MATEMÁTICA	VISOESPACIAL	CORPORAL	LINGÜÍSTICA- VERBAL	INTRA PERSONAL	INTER PERSONAL	NATURALISTA	MUSICAL	

Tabla utilizada en el Aula de Desarrollo de Capacidades del CEIP La Laguna

## **6. REFLEXIONES FINALES**

La atención a la diversidad es sin duda un factor necesario en la escuela del siglo XXI que responde al derecho de una educación de calidad. Dentro de los fundamentos de la calidad educativa, se explicita que ésta debe desarrollar al máximo las capacidades de nuestros alumnos, entendiendo por tanto, que todos los niños son educables.

Desde este paradigma, la escuela ha de ser capaz de dar respuesta a las múltiples y diversas necesidades de su alumnado. Concibiendo en todo momento, a la diversidad como elemento enriquecedor. La atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo implica la aceptación de una serie de bases como son: igualdad, equidad, coeducación, inteligencia como factor cambiante y modificable (teoría de las Inteligencias Múltiples), constructivismo, educación para la paz, etc.

Sin embargo, dentro del modelo de escuela inclusiva, los alumnos con altas capacidades son los grandes olvidados de la escuela. “El desarrollo de un marco legal que dote de sentido a las intervenciones de los docentes con alumnado de altas capacidades en su aula...dicho marco legal debe proteger a todos los alumnos, incluidos los que por ahora son los grandes olvidados del sistema” (Guirado, & Martínez, 2010, p. 77).

Desde hace años se concibe la inteligencia como un factor moldeable, cambiante, educable. Las teorías deterministas fueron refutadas con la aparición de paradigmas más sociales y ambientalistas. La escuela es consciente de su papel en el desarrollo de las múltiples inteligencias del alumnado.

Desde el año 95 en nuestro país, se presenta una nueva realidad, la necesidad de dar respuesta educativa a este colectivo. No obstante, las medidas disponibles no cubren todas las necesidades de los alumnos con altas capacidades pues la realidad del niño superdotado puede ser bien distinta.

Estas medidas no son eficientes pues su aplicación es incorrecta: se concibe el enriquecimiento como una programación paralela y no es lo que se pretende, la aceleración no está bien aceptada por todos como se ha podido reflejar en este trabajo.

Asimismo, cada centro educativo aplica las medidas existentes de distinta manera. Sin embargo, en todo caso, se establece que lo fundamental es una detección temprana de estos niños para satisfacer sus necesidades en el periodo más breve evitando las “etiquetas”. Como dicen Tourón, & Guirado (2004), “La detección de las altas capacidades de un alumno o alumna debe producirse cuanto antes mejor para poder responder a ellas”. (citado en Guirado, & Martínez, 2010, p. 131). “La detección temprana permitirá un mejor ejercicio de la igualdad de oportunidad sin que debamos pensar en un diagnóstico y un pronóstico fijo para el resto de la escolaridad”. (Guirado, Martínez, 2010, p. 131). Alrededor de un 2%-3% de la población presenta esta peculiaridad, pero hay muy pocos alumnos diagnosticados, y por consiguiente, una ausencia de respuesta educativa.

Según Comes et al., (2009) Existe poca normativa específica estatal sobre la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. Asimismo, son normativas muy lejanas, e incluso los conceptos usados son confusos y poco concretos.

En cuanto a la respuesta existente en la Comunidad Autónoma de Aragón, es destacable que la normativa presente no es precisa y que cada institución escolar, profesorado, padres, es decir, la comunidad educativa toma unas decisiones más adecuadas o menos en función de sus creencias, posibilidades, recursos, etc., entre otros factores. Por eso, sería fundamental una concreción y unas orientaciones más específicas. En lo que concierne al aula de desarrollo de capacidades (agrupamiento), se puede decir que se produce la misma situación y cada centro gestiona el programa en relación a lo que cree conveniente. Tal y como se ha visto en la tabla comparativa a la que se hace referencia anteriormente.

Como se ha podido observar en las distintas aulas, cada centro educativo gestiona los recursos disponibles en relación al Programa como cree adecuado; en dos de las aulas, los niños que se agrupan una vez a la semana, deben ponerse al día de lo trabajado en el aula ordinaria en cambio, en el otro centro se trabaja conforme al aula de desarrollo de capacidades. Por otra parte, la transferencia a la comunidad educativa en dos de las aulas es más enriquecedora que en la otra. No obstante, es complicado decantarme por elegir una de estas aulas, pues cada una tiene peculiaridades positivas.

Sin embargo, no sería necesario ningún tipo de agrupamiento o medida de intervención externa si en el aula se cumpliesen las expectativas del alumnado. Atendiendo a Guirado, & Martínez “mantener un grado de reflexión sobre los propios procesos de enseñanza que nos indicarán si son o no los más adecuados y en qué medida los deberemos ajustar a los procesos de aprendizaje”. (2010, p. 138).

Pero desde mi humilde punto de vista, todavía nos queda mucho camino por recorrer para atender a esta diversidad que no en vano, es el punto fuerte que tiene la sociedad para evolucionar y no retroceder cayendo en los mismos errores. Pero para ello, es necesario que la sociedad en su conjunto ponga todos sus esfuerzos o/y recursos para que este alumnado también desarrolle su personalidad de forma que en la comunidad existan ciudadanos críticos y capaces de lograr una mejora de la misma. “Cuando el ser humano viene al mundo, lo hace con un lote de potencialidades que pueden abortar o tomar forma en función de las circunstancias favorables o desfavorables en las que el individuo está llamado a evolucionar” (Reyzábal et al., 2007, p. 241).

## 7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelgaber Sylvie (2005). Les intelligences multiples. *Les Cahiers pédagogiques*. 437, p. Dossier “Des langues bien vivantes “. Recuperado de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-intelligences-multiples>
- Álvarez, E. (2010). Pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *InterAC*, 11-15.
- Banús, S. (2008). Alta Capacidad: Superdotación. *Psicodiagnosis: psicología infantil y juvenil*. Recuperado de <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/la-superdotacion-nios-con-altas-capacidades/index.php>
- Carei: *Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva*. Consultado el 4 de abril de 2016. Recuperado de <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/>
- Carpintero, E., Cabezas, D., & Pérez, L. (2009). Inteligencias Múltiples y Altas Capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Fáisca*, Vol. 14, nº 16, 4-13.

- Castán, J.L., Moruno, P., Elizondo, C., García, A., Ponz, A., Arjona, A., & Loma, P. (2013). Monográfico Altas Capacidades. *Centro de Educación y Formación Educativa Teruel*, 36, 40-72
- Comes, G., Díaz E.M<sup>a</sup>., Luque, A., & Ortega, J.M<sup>a</sup>. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza : Boletín oficial de Aragón (1 de agosto de 2014).
- Desrosiers-Sabbath. R. (1993). La pensée divergente dans l'enseignement et l'apprentissage du français. *Québec français*, 91, 41-43.
- Domínguez, A. (2011). El arte de preguntar. *¿Cómo desarrollar la creatividad?* Recuperado de <http://edublog-tics.blogspot.com.es/p/el-arte-de-preguntar.html>
- Elices, J.A., Palazuelo, M., & Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de Necesidades Educativas Asociadas a Alta Capacidad Intelectual. *Faísca*, Vol. 11 nº 13, 23-47.
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Médici.
- García, J.M., & Abaurrea, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual/ altas capacidades*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- González, M.C., & González, J.P. (1997). *El niño superdotado. Orientaciones para una respuesta educativa en el ámbito escolar y familiar*. Barcelona: CIMS.
- Guillén, J. C (2013, 5 de mayo). Inteligencias múltiples en el aula. [web log post] Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>
- Guirado, À., & Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Guirado, À. (2011). Algunas reflexiones sobre la presencia de las altas capacidades en la escuela. *Paideia*, 49, 119-140.

- Guirado, À. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona: Graó.
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 58, 177-210.
- Gómora, A.L. (2013, 12 de junio). En la Academia "Enota" de IM Gainesville, Georgia no se preguntan lo inteligente que eres, sino de qué manera lo eres. [web log post]. Recuperado de [http://gomoranalmazan.blogspot.com.es/p/blog-page\\_12.html](http://gomoranalmazan.blogspot.com.es/p/blog-page_12.html)
- Kay Sword, L. (S.f.). Intensidad emocional en los niños superdotados. *Supporting Emotional Needs of the Gifted*. Recuperado de <http://sengifted.org/archives/articles/intensidad-emocional-en-los-ninos-superdotados>.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: Boletín oficial del Estado (6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín oficial del Estado (4 de octubre de 1990).
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (24 de diciembre de 2002).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: Boletín oficial del Estado (10 de diciembre de 2013).
- López, B., Betrán, M<sup>a</sup>.T., López, B., & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE): Secretaría General Técnica: Centro de publicaciones.
- Martín, R. (2014). Las aulas españolas comienzan a potenciar las inteligencias múltiples. *Tendencias* 21, 28 marzo 2014. Recuperado de [http://www.tendencias21.net/Las-aulas-espanolas-comienzan-a-potenciar-las-inteligencias-multiples\\_a32328.html](http://www.tendencias21.net/Las-aulas-espanolas-comienzan-a-potenciar-las-inteligencias-multiples_a32328.html)
- Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. *Clío* 39.
- Meza, L.G. (S.f.). La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Recuperado de [www.infoamerica.org/documentos\\_word/vygotsky.doc](http://www.infoamerica.org/documentos_word/vygotsky.doc)

Orden de 14 de Febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín oficial del Estado (47/96 de 23 de febrero de 1996).

Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Boletín oficial del Estado (23 de febrero de 1996).

Orden de 24 de abril de 1996, por la que se determinan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Madrid: Boletín oficial del Estado (3 de mayo de 1996).

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (6 de julio de 2001).

Orden de 28 de abril de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2014-2015. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (8 de mayo de 2014).

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (5 de agosto de 2014).

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

(Anexo II: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Valores Sociales y Cívicos y Educación Artística).

Orden de 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2015-2016. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (29 de junio de 2015).

Pons, V. (2013). *Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE*. (Trabajo Fin de Máster) UIMP Instituto Cervantes. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias\\_multiples.pdf](http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf)

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Boletín oficial del Estado (2 de junio de 1995).

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Madrid: Boletín oficial del Estado (31 de julio de 2003).

Resolución de 29 de abril de 1996 por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Madrid: Boletín oficial del Estado (16 de mayo de 1996).

Resolución del 4 de septiembre de 2001 por la que se determinan los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (19 de septiembre de 2001).

Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la aplicación con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades y se dictan instrucciones para su desarrollo en centros públicos de Educación

- Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Boletín oficial de Aragón (2007).
- Reyzábal, M<sup>a</sup>. V., Boal, M<sup>a</sup>. T., Expósito, M., Plaza D., Caminero, S., Deza, A., & Ramos, N. (2007). *Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid*. (Ed. 2007) [CD-ROM] Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Producción Educativa.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* En TedTalks. Celebrado en Nueva York, febrero de 2006.
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Ruiz, C. (2004). *Creatividad y Estilos de Aprendizaje*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16703947.pdf>
- Sánchez, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Cultura de la CAM, Fundación CEIM, Fundación RICH.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Sancho, C., & Grau, R. (2012). I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, “Las inteligencias múltiples en el aula de Educación Infantil”. Celebrado en Sevilla, 21-23 de noviembre de 2012.
- Silió, E. (2013). La buena escuela no asfixia la creatividad. *El País*. Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/05/actualidad/1365175865\\_448281.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/05/actualidad/1365175865_448281.html)
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Tourón, J., & Rejero, M. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo, S.L.
- Varela, M.A., & Villalobos, L.D. (2014). Del arte a la locura y de la locura al arte: la expresión genial de la patología. *Wimb lu*, 9, 45-59.

## **ANEXO 1. OBJETIVOS GENERALES EDUCACIÓN PRIMARIA**

Obj.CS1. Desarrollar hábitos de trabajo individual de esfuerzo, responsabilidad y constancia en el estudio y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad, haciéndose partícipe de la dinámica del aula e impulsando su preparación para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática.

Obj.CS2. Desarrollar actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, respetando y aceptando las diferencias de personas, culturas, ideas y aportaciones y utilizando el diálogo como forma de llegar a un consenso, evitar y resolver conflictos.

Obj.LCL1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.

Obj.LCL4. Reconocer la variedad de tipologías de escritos mediante los que se produce la comunicación e incorporar los aspectos formales requeridos.

Obj.LCL6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos.

Obj.LCL8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en la identificación de las convenciones más propias del lenguaje literario.

Obj.MAT4. Identificar y resolver problemas mediante estrategias personales de estimación, cálculo y medida, así como procedimientos geométricos, de orientación en el espacio, de azar, probabilidad y representación de la información comprobando en cada caso la coherencia de los resultados obtenidos y aplicando los mecanismos de autocorrección que conlleven, en caso necesario, un replanteamiento de la tarea.

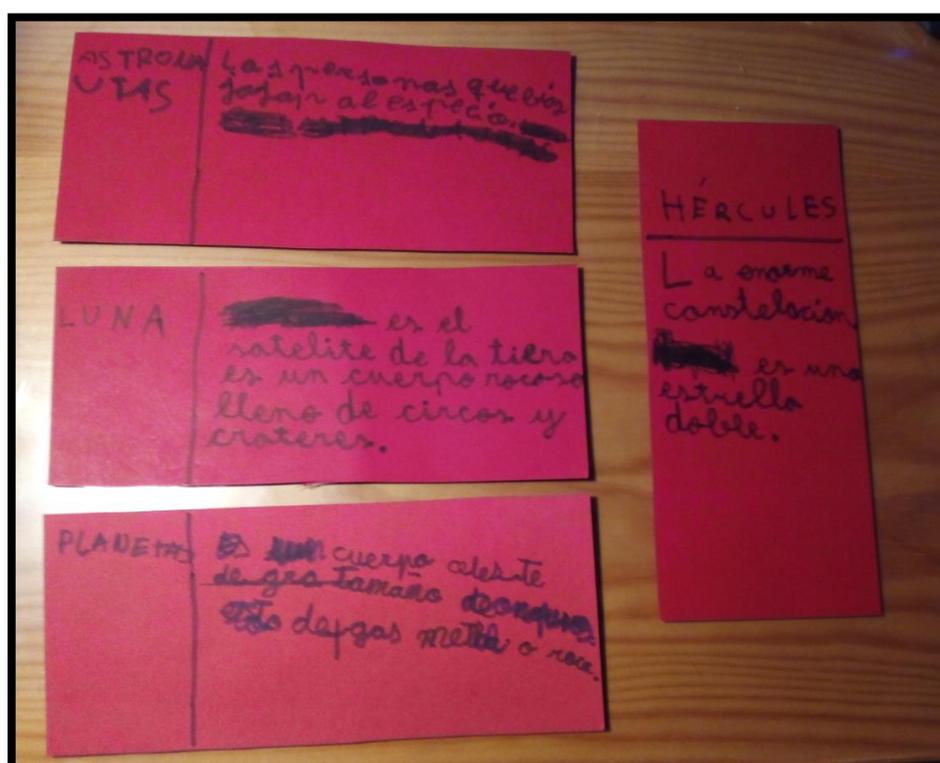
Obj.VSC1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.

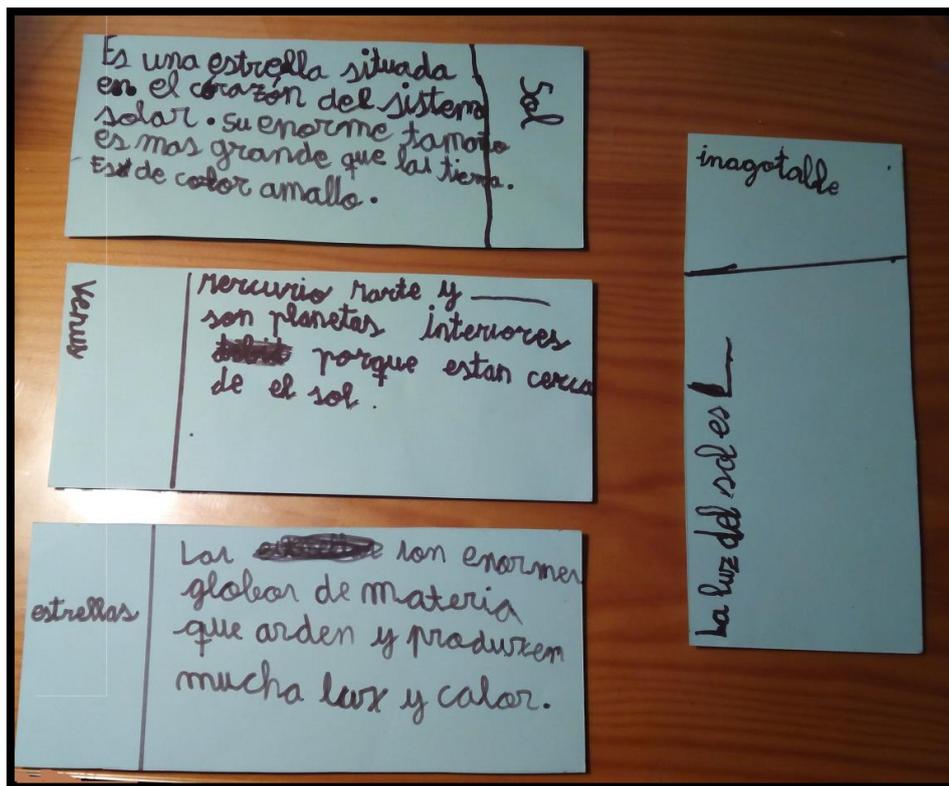
Obj.VSC2. Incrementar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

Obj.EA10. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, valorando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones, articulando mecanismos personales de respeto, tolerancia y resolución ajustada de las situaciones de conflicto.

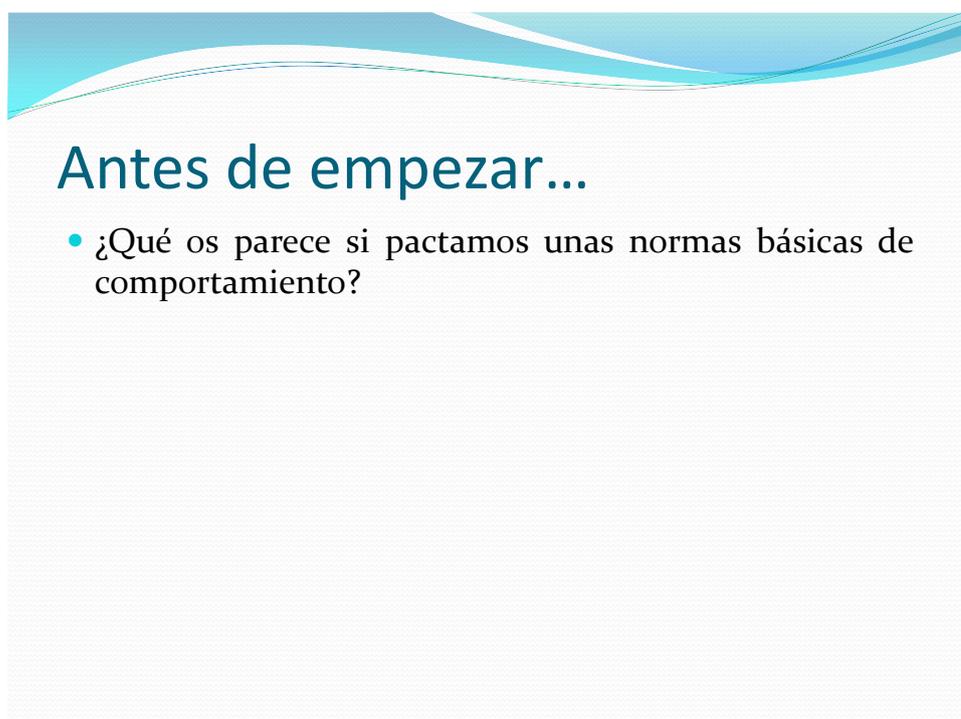
Obj.EA11. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, combinando e integrando diferentes técnicas con una actitud responsable, asumiendo distintas funciones, demostrando una actitud de iniciativa personal y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

## ANEXO 2. DEFINICIONES Y TABLERO DEL PASAPALABRA





### ANEXO 3. POWERPOINT PRESENTADO EN LA SESIÓN



## ¿Nos presentamos....?

- Coge el micrófono y anímate a decir características de ti mismo para conocerte un poco mejor.
- Cuando termines, lánzase a quien quieras que se presente.



## El País de los inventos al revés

- Imaginemos que....  
Todos podemos inventar algo que es aceptado por los demás. Sólo hay un problema por una circunstancia desconocida, todo lo que inventamos es al revés, o al contrario.
- Ahora, cada inventor dirá lo contrario a lo que quiere crear para dormir, volar.



## Ahora, a ver si resolvéis estos acertijos

- ¿Cuántos huevos puedes comer con el estómago vacío?
- Tengo un reloj que no me puedo poner, ¿por qué?
- Si adelantas al segundo, ¿en qué posición llegas?
- Un gato entra en una habitación y mira a un lado y después a otro, ¿por qué no puede mirar a los dos lados a la vez?

## ¿Quién conoce el juego de PASAPALABRA?

- Empieza por A...
- ¿Os apetece elaborar uno sobre el Universo?



## Jugamos con los libros-álbum

- ¿Alguien conoce alguno de los libros que están a continuación?



## Exponemos a los compañeros

- Después, mostramos cada equipo el trabajo que hemos hecho.

## Diario de aprendizaje

- Rellenamos la ficha

### **ANEXO 4. CUESTIONARIO Y DIARIO DE APRENDIZAJE**

#### **EVALUACIÓN DOCENTE RESPONSABLE DEL AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES**

1. ¿Qué aspectos crees que se han trabajado?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Qué te ha parecido la sesión en su conjunto? ¿Qué cambiarías?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. ¿Crees que la puesta en marcha ha sido la correcta? ¿Por qué?





### ANEXO 5. PRODUCCIONES CREATIVAS DE LOS GRUPOS

