

Trabajo Fin de Grado

Alumnos con altas capacidades: Comparación del
Programa de Desarrollo de Capacidades en dos
centros de la provincia de Huesca.

Autor/es

Patricia Ezquerro Molina

Director/es

Marta Liesa Orús

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

2018

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

“Es cierto que ellos nos necesitan ahora, pero no olvidemos que nosotros los necesitaremos a ellos mañana.” (Tourón, 2008)

Índice

1. PARTE PRÁCTICA	8
1.1 CONCEPTO ALTAS CAPACIDADES	8
1.1.1 ¿Qué entendemos hoy en día por altas capacidades?.....	8
1.1.2 Características del alumnado don altas capacidades.....	9
1.1.3 Tipología de alumnos con altas capacidades.....	10
1.1.3.1 Bajo rendimiento en niños con altas capacidades	11
1.1.4 Principales teorías de la inteligencia	12
1.1.4.1 Las inteligencias múltiples.....	16
1.1.4.2 La creatividad en el niño.....	16
1.1.4.3 El pensamiento divergente.....	17
1.2 RECORRIDO LEGISLATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES.	18
1.1.1 Introducción.....	18
1.1.2 Legislación española.....	18
1.1.3 Legislación a nivel autonómico.....	23
1.2 RESPUESTAS EDUCATIVAS	26
1.2.1 Introducción.....	26
1.2.2 Medidas de intervención.....	27
Aceleración o flexibilización.....	28
Enriquecimiento.....	30
Agrupamiento	30
2 PARTE PRÁCTICA.....	31
2.1 PROGRAMA DE DESARROLLO DE ALTAS CAPACIDADES: AULA DE ALTAS CAPACIDADES	31
2.1.1 ¿Qué es el aula de desarrollo de capacidades?.....	31
2.1.2 ¿Cómo se organiza?	33
2.1.3 ¿Qué centros siguen este programa?	33
2.2 OBSERVACIÓN DE UN AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES	35
2.2.1 Introducción	35
2.2.2 Observación de los distintos programas de aulas de desarrollo de capacidades	35

Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “San Bernardo” de Huesca	35
Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “Pedro J. Rubio” de Huesca	38
2.2.3 Comparación de los distintos programas.....	40
2.3 REFLEXIONES FINALES	47
3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
4. ANEXOS	54
4.1 Entrevista a los profesores.....	54
4.2 Fotos del aula del colegio Pedro J. Rubio	61

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

A los profesores y alumnos que me han dejado entrar en su aula para poder realizar este trabajo.

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

Título del TFG

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

Title (in english)

Students with high abilities: comparison of the capacity development program at two sites in the province of Huesca.

- Elaborado por Patricia Ezquerro Molina.
- Dirigido por Marta Liesa Orús.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11987

Resumen

Este trabajo tiene dos partes claramente diferenciadas, una de fundamentación teórica donde se trata de exponer la evolución del concepto de altas capacidades partiendo de las principales teorías de las que se alimenta este concepto y procurando explicar el recorrido histórico de la atención educativa que se le ha dado a estos alumnos en nuestro país y en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La segunda parte del trabajo describe el programa de Desarrollo de Capacidades mediante la observación y del estudio comparativo del programa en dos centros distintos de la provincia de Huesca.

Palabras clave

Altas capacidades, superdotación, inclusión educativa, inteligencias múltiples, creatividad, desarrollo de capacidades, respuesta educativa.

Justificación de la elección del tema

La elección de este trabajo se debe a que los alumnos con altas capacidades han sido durante años los grandes olvidados del sistema educativo. Además es un tema muy interesante y poco explorado. Las altas capacidades en la mayoría de casos suele pasar desapercibida y cuando son diagnosticadas muchas veces tienden a ser olvidadas ya que los alumnos no presentan grandes problemas y tienen facilidad para desarrollar las tareas en la escuela, además suelen ser muy autónomos y en apariencia no necesitan ayuda.

Sin embargo, mediante este trabajo se ha podido profundizar en las características de los alumnos con altas capacidades, y el tipo de respuesta educativa más ajustada a sus necesidades. Además me ha permitido analizar una de las respuestas educativas de las que disponemos de manera especial en la Comunidad de Aragón para las altas capacidades que es Programa de Desarrollo de altas capacidades, he visto el funcionamiento de dos aulas que tratan de implementar este programa en dos centros de la provincia de Huesca.

1. PARTE PRÁCTICA

1.1 CONCEPTO ALTAS CAPACIDADES

1.1.1 ¿Qué entendemos hoy en día por altas capacidades?

Álvarez (2000), nos dice que existe una gran amplitud de términos para denominar a las personas con altas capacidades como: genios, superdotados, precoces, prodigios, etc. Sin embargo no todos estos términos son equivalentes.

El estudio de la superdotación ha girado en torno a la herencia versus el ambiente, desarrollo natural versus educación, ahora parece que nos encontramos en una zona de equilibrio donde se le concede importancia a ambos aspectos (Tourón, 2004).

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
La superdotación es igual a un CI alto	La superdotación es multifacética
Teoría del rasgo estable e invariable	Teoría evolutiva orientada a procesos
Identificación basada en los tests	Identificación basada en el rendimiento
Orientación elitista	Orientación centrada en la excelencia
La superdotación se expresa sin intervención especial	El contexto es crucial
Autoritario, jerárquico, de arriba a abajo	Colaborativo en todos los niveles
Orientado a la escuela	Orientado a campos de conocimiento
Teocéntrico	Énfasis en la diversidad

Figura 1. Evolución del paradigma de la superdotación. (Tourón, 2004, p. 8)

García Yagüe y col. (1986), Verhaaren (1991), Cotiat (1990), Tannenbaum (1992) o Bornstein y Sigman (1986), citados por Álvarez (2000, pg. 96-97) nos explican algunas de las características cognitivas de las personas con altas capacidades. Estas características cognitivas son las siguientes:

Alta capacidad para manipular símbolos. Con frecuencia se señala que estas personas empezaron muy temprano a leer de forma autónoma.

Capacidad, duración y eficacia de la memoria. Estos aspectos con frecuencia se incluyen en listas de control dirigidas a la identificación temprana de la buena dotación, sin embargo no está probada la validez de estos indicadores en niños pequeños. Howe (1990) no encuentra notables diferencias ni en capacidad y duración ni a corto ni a largo plazo. Las diferencias encontradas son referidas a la rapidez del procesamiento.

Concentración, habituación y atención. Algunos estudios parecen demostrar correlación entre la habituación temprana y las habilidades intelectuales posteriores, por ejemplo Bornstein y Sigman (1986) exponen que la habituación temprana y la inteligencia posterior son el reflejo de la capacidad para codificar información.

Altos niveles de comprensión y generalización. Kruteskii (1976) establece que el periodo de *recogida de información* es una etapa importante que en los alumnos con altas capacidades reconocía rápidamente los datos necesarios.

Por último nos comenta que la **curiosidad y los intereses** son aspectos motivadores fundamentales en el desarrollo de las capacidades, y nos habla de la **disincronía**¹, Terrassier (1993) estima que esta situación se da en un 5% de la población escolar.

1.1.2 Características del alumnado con altas capacidades

El alumnado con altas capacidades es muy dispar, no es un grupo uniforme con un perfil único (Artiles, 2005 y Berché, 2003). Por esta heterogeneidad no se puede

¹ Disincronía es a falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor de un niño superdotado o con altas capacidades intelectuales. Fue descrito por Jean Charles Terrassier (1994).

generalizar sin embargo podemos encontrar una serie de características comunes. Manifiestan una inteligencia excepcional por la rapidez y la facilidad de aprender, combinar y utilizar conocimientos (Gómez y Mir, 2011).

Las características que encontramos pueden darse en distintos niveles de:

- **Inteligencia:** Nos fijamos en las inteligencias fijadas por Howard Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples. Normalmente destacan en una o más, es decir tienen una o más inteligencias desarrolladas por encima de la media.
- **Aprendizaje:** Son muy perfeccionistas y les cuesta mucho estar satisfechos con los resultados. Muestran buena concentración, persistencia y bajo nivel de agotamiento. Realizan aportaciones poco usuales y profundas.
- **Memoria:** Son capaces de almacenar, recordar, y recuperar información con detalles y rapidez sin ningún esfuerzo.
- **Motivación:** Poseen una alta motivación interna hacia el conocimiento.
- **Disincronía:** Suelen presentar ciertos desajustes o bien internos, fisiológicos, sociales o familiares.

1.1.3 Tipología de alumnos con altas capacidades

Como ya se ha dicho antes, el término altas capacidades no es homogéneo así que encontramos alumnos superdotados, precoces y talentosos y cada uno de estos grupos tiene sus propias características (Artiles, 2005; 2006):

- **Superdotados:** son los que tienen muy buena inteligencia lógica y creativa.
- **Talentosos:** son los que poseen una gran capacidad en un área concreta, son especialistas en un aspecto. La forma extrema del talento en una especialidad es el prodigio. Los alumnos talentosos pueden ser talentos simples (creativo,

deportista, lógico-matemático, verbal y social) o talentos complejos (académico y artístico-figurativo).

- Precoces: son los alumnos que evolucionan a un ritmo más rápido y activan recursos mentales antes que sus compañeros, en el proceso de maduración. Con el tiempo se puede equilibrar con el resto de sus compañeros o no, demostrando una superdotación.

1.1.3.1 Bajo rendimiento en niños con altas capacidades

A veces nos cuesta creer que un alumno con un rendimiento escolar insatisfactorio pueda ser un alumno con altas capacidades. Este caso no es usual, sin embargo es muy importante tenerlo en cuenta. Es muy usual encontrar alumnos con un bloqueo emocional que dificulta su aprendizaje, haciendo, así, que su talento pase inadvertido. Cuando esto pasa estamos ante un caso de Síndrome de Bajo Rendimiento (Gerson y Carracedo, 2007, citados por Gómez y Mir, 2011, p. 36).

El Síndrome de Bajo Rendimiento se da cuando un alumno no presenta concordancia entre su potencial intelectual y creativo, y su rendimiento real. Este bajo rendimiento puede tener distintas causas como pueden ser: presión familiar, influencia de los compañeros, el clima escolar en el que se encuentra o un problema de personalidad.

Wallace (1983) identifica, una serie de características que podrían ayudar a detectar bajo rendimiento específicamente en alumnos de altas capacidades:

- Contrarios a los valores de la escuela.
- Humor corrosivo e ironía ante las debilidades de los demás.
- Buena habilidad verbal pero trabajos escritos pobres.
- Intranquilos, poco atentos, suelen ser el origen de las bromas.
- Pasan tiempo sin hacer nada y distrayendo a los demás.
- Apariencia de aburrimiento, sin energía ni motivación.

Álvarez (2000) señala que estos mismos niños con bajo rendimiento académico pueden presentar las siguientes características:

- Si algo les interesa, pueden ser originales en innovadores...
- Son capaces de aprender y resolver problemas con rapidez siempre que no sean relacionados con la escuela.
- Plantean preguntas provocativas y son conscientes de los problemas ajenos.
- Dan respuestas innovadoras para preguntas abiertas.
- Filosóficos y sabios en los problemas cotidianos y de sentido común.
- Perspicaces en las discusiones.

Dentro de los alumnos con altas capacidades encontramos alumnos que destacan en todas las áreas, otros que pasan inadvertidos y un porcentaje que fracasa aun teniendo la facilidad para aprender. Es vital saber identificar este alumnado lo antes posible para poder darle una educación adecuada a sus características (Gómez y Mir, 2011).

1.1.4 Principales teorías de la inteligencia

El concepto de altas capacidades bebe de varias teorías de la inteligencia, los autores principales que completan este concepto son Renzulli (1978; 1981) Monk (1995) y Tannebaum (1986).

"El talento consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con una tarea, y fuertes niveles de creatividad. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estas tres esferas requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de instrucción" (Renzulli, 1978, p. 182)

Renzulli nos explica el concepto de talento mediante tres esferas que interactúan entre ellas. Este autor ha sido el primero en asociar la detección del talento con su estimulación adecuada. No solo distingue los elementos para detectar el talento sino que pone atención en el apoyo y la instrucción que necesita un alumno con altas capacidades. No obstante omite la interacción del ser humano con el medio y con los propios procesos del desarrollo.



Figura 2. Modelo de los Tres Anillos de hiperdotación de Renzulli (1978) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 34)

Monks, VanBoxtel, Roelofs Y Sanders (1985) y Monks (1992), mediante su Modelo de Interdependencia Trídica. Estiman que en el sujeto, y su alta capacidad, influye el ambiente además de la personalidad de este.

A los tres anillos originales de Renzulli (1978) se añade una nueva triada: familia, escuela y grupo de iguales. Un ambiente favorecedor aportará al sujeto interdependencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje.

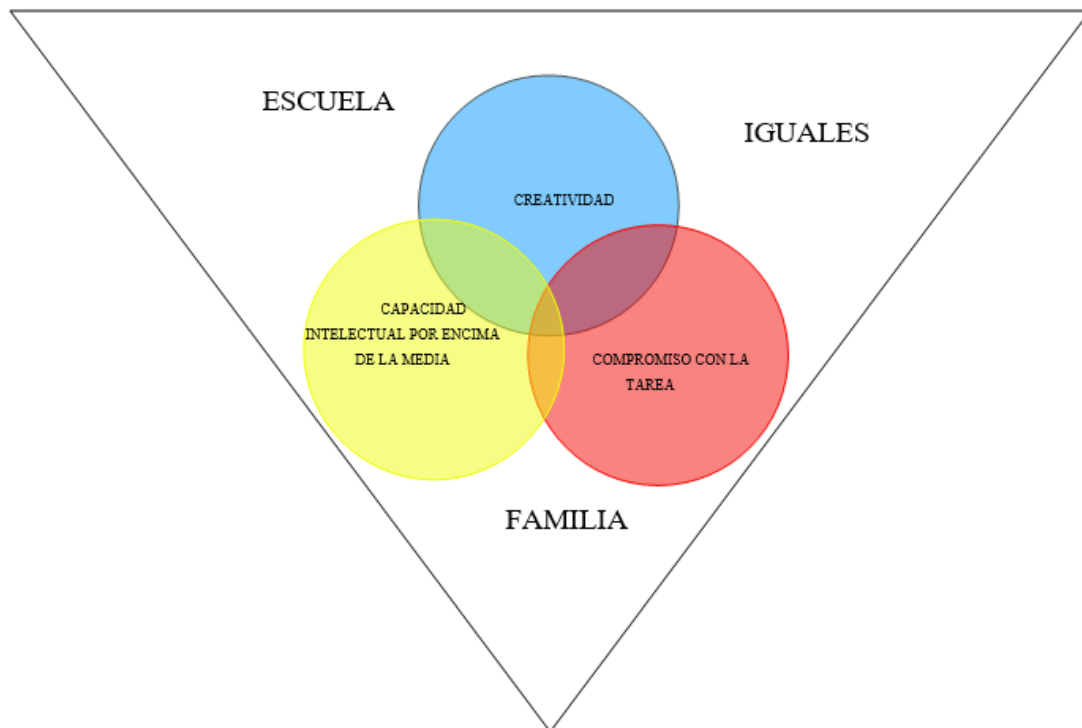


Figura 2. Modelo de la interdependencia Triádica de Monks (1992) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 34)

Tannebaum (1896) propone una aproximación psicosocial a la superdotación y al talento. La diferencia que podemos encontrar se encuentra en que solamente considera superdotados a aquellas personas que muestran habilidades excepcionales de forma y demostrada, por lo tanto los niños que son potencialmente superdotados, aunque no esté confirmado, quedarían excluidos del concepto superdotado. Así pues podemos decir que los niños que tienen el potencial para ser superdotados en un futuro necesitarán, no sólo de unos atributos personales concretos, sino también algunos encuentros con medios que faciliten el desarrollo del talento.

Tannebaum define cinco factores: la inteligencia general superior, las aptitudes excepcionales especiales, facilitadores no relacionados con el cociente intelectual, influencias del medio y suerte u oportunidad. Cada uno de los factores es determinante pero no suficiente para denominar a alguien superdotado, es decir, es necesaria una interacción de los factores.

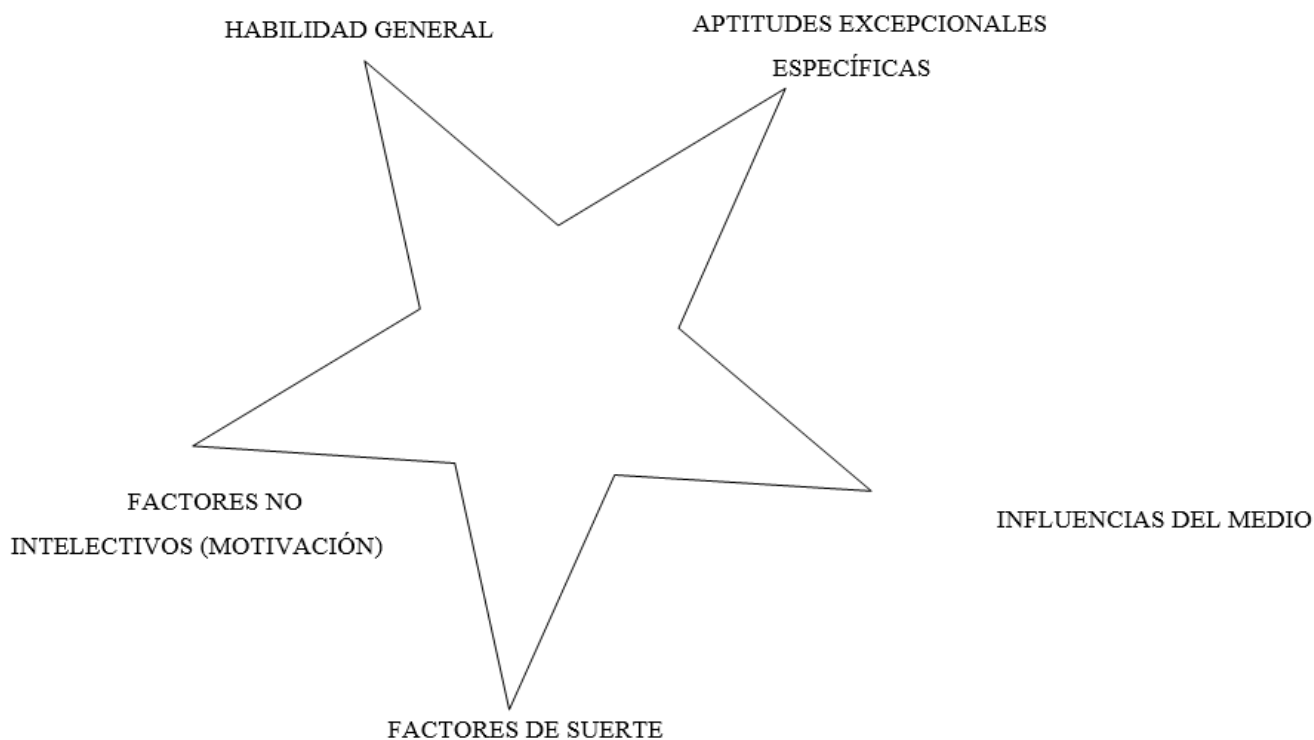


Figura 3. Modelo de Estrella de Tannebaum (1992) (Tourón, & Reyero, 2003, p. 35)

Gagné (1991, 200) es quien diferencia entre talento y superdotación. Define el talento como el rendimiento superior a la media en una o más áreas de la actividad humana y la superdotación como la competencia por encima de la media en uno más dominios de la actitud humana. (Gagné, 1991 citado por Tourón & Reyero, 2003, p. 36).

1.1.4.1 Las inteligencias múltiples

Relacionado con las altas capacidades está la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) pluraliza el concepto tradicional de inteligencia que define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a un test de inteligencia. Para Gardner una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Gardner define siete inteligencias que, salvo en casos anormales, trabajan siempre en concierto, un papel mínimamente adulto requiere una cooperación entre ellas. Las siete inteligencias definidas por Gardner son: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal.

Esta teoría tiene importancia ya que actualmente se concibe que la superdotación tiene un componente tanto emocional como intelectual. La complejidad intelectual va de la mano con la profundidad emocional (Kay Sword, 2012, p.1).

Por esto es tan importante no sólo trabaja una única inteligencia sino que el alumnado ha de desarrollar todas, por lo tanto el docente no debe dejar de lado la inteligencia corporal, la inteligencia interpersonal o intrapersonal ya que todas son relevantes y son altamente necesarias.

1.1.4.2 La creatividad en el niño.

Leyendo varias definiciones de la superdotación encontraremos un término que se repite con frecuencia: la creatividad. Algunos autores han llegado a considerarla un tipo de superdotación, sin embargo es un término bastante tedioso de definir y de medir, de hecho no existe una teoría única para tatar de explicar la creatividad. Prácticamente todos los autores han escrito sobre superdotación insistiendo en la importancia de promover el pensamiento claro, creativo y crítico. (Álvarez, 2000).

La mayoría de estudios realizados en torno a este tema nos dicen que existe una escasa evidencia de la relación entre inteligencia y creatividad. Sin embargo Maker (1993) analizó las investigaciones de Getzels y Jackson (1972) y Wallach y Kogan

referentes a la relación existente entre ambos conceptos, se llegó a la conclusión de que si bien la inteligencia y la creatividad son distintas no son totalmente independientes.

Moraf y col. (1988) contempla siete modalidades de manifestación del pensamiento divergente es sólo uno de los siete componentes de la creatividad: imaginación, curiosidad, fantasía, descubrimiento de problemas, elaboración de metáforas y atención selectiva. Sugiere, además, la posibilidad de que la organización de la conducta creativa en los niños superdotados o con talento sea diferente a la de la población general de alumnos de nivel preescolar.

La investigación reciente indica que no basta con observar el pensamiento divergente cuando se trata de identificar la alta capacidad creativa. Aunque sería de esperar que los alumnos más destacados sobresalieran en fluidez, originalidad y flexibilidad, los profesores deberían considerar: *a) el aspecto cualitativo de la ideación, incluyendo el contenido afectivo; b) la capacidad de los niños de descubrir, definir y resolver problemas, y c) sus habilidades evaluativas.* (Álvarez, 2000, p. 76–78)

1.1.4.3 El pensamiento divergente.

El pensamiento divergente es un término clave que frecuentemente es usado en relación con la creatividad.

La producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente (Romo, 1987, p.79).

Álvarez (2010) nos define el pensamiento convergente como un pensamiento enfocado a la solución habitual a un problema, sin embargo el pensamiento divergente trata de dar respuesta a un mismo problema elaborando criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad, es decir, el pensamiento divergente enfoca el problema desde nuevos puntos de vista, lo que da lugar a una variedad de recorridos y múltiples soluciones.

Para poder desarrollar el potencial innato de cada niño, debe ser trabajado este pensamiento divergente pero desde una flexibilidad de pensamiento y no juzgado desde

escalas de pensamiento valoradas socialmente. Álvarez (2010, p. 76) sobre 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)

Piaget dice que cada vez que se le enseña algo a un niño prematuramente se le está privando de la ocasión de inventarlo y, por lo tanto, de comprenderlo totalmente (Álvarez, 2010), por eso es primordial facilitar a los niños situaciones que les den pie a descubrir, a resolver de varias formas, y no mostrarles cómo hay que hacerlo.

La flexibilidad de pensamiento se logra con un trabajo que la escuela debe proporcionar. La escuela debe ayudar al estudiante creativo favoreciendo su inclinación y no limitarse a lo que está marcado, permitiéndoles así a comprender totalmente los aprendizajes.

1.2 RECORRIDO LEGISLATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES.

1.1.1 Introducción

La atención a la diversidad de todo el alumnado, respondiendo a las necesidades individuales que cada uno de los alumnos presenta, es un reto. En España la atención a los alumnos ha tenido altibajos con grandes periodos de silencio por eso en este punto vamos a analizar detenidamente la normativa a nivel estatal y a nivel autonómico.

1.1.2 Legislación española

A continuación se va a realizar un recorrido legislativo de nuestro país, para analizar cómo ha ido evolucionando la forma de atender a los alumnos con altas capacidades y que respuestas ha ofrecido el marco legal. La legislación a nivel estatal contempla que la normativa para la atención educativa al alumnado de altas capacidades es la descrita a continuación (Comes, et al. 2009)

- a) Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es el primer texto legal en el que se incluye al alumno con altas capacidades como alumno con necesidades educativas. Precisa que la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a la superdotación intelectual procurará promover un desarrollo equilibrado de todas las capacidades especificadas en los objetivos generales de las distintas etapas educativas.

- b) Orden de 14 de Febrero de 1996 sobre evaluación de 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.

Esta Orden tiene como objeto concretar algunos aspectos que aluden a la escolarización y evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales que requiera determinadas materias con adaptaciones curriculares.

- c) 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.

Esta Orden regula el proceso de evaluación psicopedagógica, fijar los criterios de escolarización y definir unos procesos técnicos y administrativos, asegurado, así, la respuesta educativa que garantice el proceso personal, académico y social de los alumnos, así mismo como orientar a los profesionales. También determina que esta evaluación compete a los Equipos Psicopedagógicos (E.O.E.Ps) y de los Departamentos de Orientación.

Todo esto concierne tanto a los alumnos superdotados como a aquellos que muestran alguna discapacidad, sin embargo la disposición adicional remite a una posterior normativa que será elaborada por el Ministerio de Educación

para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica en la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la sobredotación.

- d) Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Esta Resolución sólo se aplica al territorio que gestiona el Ministerio de Educación (“territorio MEC”). Establece el proceso para solicitar la flexibilización del periodo 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 relacionadas con la superdotación.

- e) Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual.

Esta Resolución establece el plazo de presentación de los expedientes de solicitud de aceleración, sólo es aplicable en el ámbito de gestión de MEC.

- f) Ley Orgánica 10/2002, e 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE).

En esta Ley se establece que el alumnado con superdotación será objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas quienes adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar. Además facilitarán su escolarización en centros que puedan prestarles atención.

También determina que promover la realización de cursos de formación para el profesorado corresponde a las Administraciones educativas.

Por último dispone que el Gobierno con previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas.

- g) 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.

Se trata de la primera norma de desarrollo de la Ley de Calidad. Regula las condiciones para flexibilizar el tiempo de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos con sobredotación intelectual.

- h) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Por primera vez aparece el término *alumnos con altas capacidades*, con este nuevo término se reclama la atención específica para otro tipo de alumnado, como por ejemplo para los alumnos precoces y talentosos.

La LOE, contempla en sus artículos 76, 79 al alumnado con altas capacidades intelectuales:

Artículo 76. “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77: Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades. (LOE, 2006)

Respecto a la LOMCE, contempla en su artículo al alumnado con altas capacidades intelectuales:

Cincuenta y siete. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera:

[...] 2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

Cincuenta y ocho. El artículo 76 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 76. Ámbito. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.» (LOMCE, 2013)

El principal cambio que podemos encontrar referido a los niños con altas capacidades intelectuales en la LOMCE respecto a la LOE es referente a los ámbitos que corresponden a las Administraciones educativas, mientras que en la LOE solo le corresponde la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales, en la LOMCE las Administraciones educativas no sólo intervienen en la identificación sino que también les compete lo referido a asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria.

Respecto a la legislación estatal debería ser más amplia ya que lo concretado en estas leyes es muy escueto, además debería plantearse unas actuaciones generales para todas las comunidades autónomas.

1.1.3 Legislación a nivel autonómico

En Aragón la legislación sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales está regulado mediante un Decreto, dos Órdenes y una Resolución (Comes, et al. 2009).

I. DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alunado con necesidades educativas especiales.

El objeto de este Decreto es la ordenación de las condiciones para una adecuada atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, atendiendo igualmente a los que presentan superdotación.

II. ORDEN de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.

Se crea la comisión de seguimiento que trata de dar respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales para facilitar la participación de los sectores sociales implicado en la respuesta a estas necesidades.

III. 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.

Esta Orden regula las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades temporales o permanentes.

IV. RESOLUCION de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre 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.

Vertebra la atención y los procedimientos que se van a emplear con los alumnos con altas capacidades. Además comenta que la atención a estos alumnos se hará en centros ordinarios potenciándose el desarrollo y enriquecimiento de los objetivos generales o la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolarización.

V. 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

Regula las condiciones para el éxito escolar y la excelencia mediante unos principios de inclusión. Habla de las medidas educativas necesarias tanto generales como específicas.

En el artículo 24 describe los alumnos que se entienden como alumnos de altas capacidades.

VI. ORDEN de 30 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.

Esta Orden regula la intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos. Habla del proceso de escolarización de estos alumnos con necesidades específicas de apoyo y de las medidas de intervención para dar respuesta a estas necesidades.

Respecto a los alumnos con altas capacidades, nos habla de la detección temprana y de su intervención inmediata, también comenta las distintas posibles respuestas como la aceleración del currículo y/o la flexibilización del periodo de permanencia en los diversos niveles, etapas y grados.

VII. DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El objetivo de este Decreto es regular la respuesta educativa de los centros de Aragón para garantizar una respuesta inclusiva. Se dan unos principios de actuación para esta respuesta inclusiva de la que nos habla. No dice que el centro docente tiene que ser asegurador de inclusión.

Al igual que en el Decreto 135/2014, en el artículo 24 nos describe que se entiende como alumnado de necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades.

VIII. ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

El objetivo de esta Orden es fijar unas líneas de trabajo y las acciones que contribuyen a promover la convivencia positiva y la lucha contra el acoso escolar en los centros educativos aragoneses todo este bajo el valor de la inclusión como eje vertebrador.

IX. ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Esta orden tiene como objeto regular la Red Integradora de Orientación Educativa de la comunidad de Aragón.

Los ejes de la Red Integradora de Orientación Educativa son:

1. Todos los agentes de la comunidad educativa acompañan al alumno.
2. La actuación de la Red Integradora de Orientación Educativa se basará en la equidad e inclusión y se concreta en los siguientes ejes: prevención, evacuación, intervención, participación, formación, innovación asesoramiento.

3. Los profesionales de la Red desarrollarán funciones tanto comunes como específicas de cada estructura de dicha Red.

X. ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

El objeto de esta orden es regular las actuaciones de intervención educativa que los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón articulen para dar una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.

En esta orden se define respuesta inclusiva como toda actuación que personaliza la atención al alumnado, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Respecto al caso de Aragón se concreta el programa de Desarrollo de Capacidades sin embargo la normativa no es suficiente, se debería concretar más, estandarizarlas dentro de unos límites. Además desde el gobierno de cada comunidad debería darse ayudas para el desarrollo de estos programas.

1.2 RESPUESTAS EDUCATIVAS

1.2.1 Introducción

El sistema educativo ha de dar respuesta a una sociedad que actualmente es global, diversa y muy cambiante con individuos con características y necesidades muy diferentes.

Actualmente está presentándose una tendencia hacia la preocupación por el alumnado de altas capacidades pues se les debe proporcionar oportunidades y una respuesta educativa adecuada, en este punto vamos a explorar las medidas de intervención que se disponen y las principales respuestas que se ponen en marcha en la actualidad.

1.2.2 Medidas de intervención

Existe una gran variedad de medidas para dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo por altas capacidades.

En la Orden de 30 de julio de 2014 (BOA) se recoge una serie de medidas diferentes para los alumnos de altas capacidades, estas medidas han sido divididas en tres grupos:

- Medidas generales:
 - 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.
- Medidas de intervención educativa básicas:
 - Adaptación curricular no significativa de forma prolongada: programación diferenciada.
 - Adaptación de las condiciones de realización de pruebas de evaluación.
- 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...

Todas estas medidas nombradas se tomarán tras haber comprobado que se cumplen unos requisitos.

En la orden del 8 de julio de 2018 (BOA) respecto al alumnado de altas capacidades se precisan en el Capítulo III: Actuaciones específicas de intervención educativa dos concretas para este alumnado:

- Aceleración parcial del currículo: La aceleración parcial del currículo implica la evaluación del alumnado con referencia a los criterios del nivel educativo superior al que está escolarizado, referidos a las áreas o materias objeto de la aceleración. (BOA, 2018)
- Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad: La flexibilización para la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad, podrá adoptarse para el alumnado que cumpla de forma simultánea las condiciones siguientes. (BOA, 2018)

Entre todas estas medidas hay algunas que son más populares y son las más habituales de encontrar puestas en marcha en un centro docente:

Aceleración o flexibilización

Durante muchos años esta medida ha sido la más extendida para responder a las necesidades educativas de los niños con altas capacidades. Álvarez (2000) y González y Mir (2011) describen la aceleración como la supresión de uno o más cursos en la secuencia de grados seguida por el alumno o cursar los ciclos educativos en un periodo de tiempo más reducido al esperado. González y Mir (2011) hacen especial hincapié en que esta medida debe ponerse en marcha si el alumno tiene un buen desarrollo emocional y se relaciona bien con compañeros mayores ya que se podría dar un caso de aislamiento si no es así. También nos dicen que es importante hablar con el alumno y sus responsables para concienciar de lo que supone esta medida.

Sánchez (2009) nos muestra las distintas formas de aceleración ya que pueden variar dependiendo del nivel, las capacidades específicas y/o la edad del niño/a.

- a) Admisión escolar precoz: se lleva a cabo con alumnos/as que con 4 años ya muestran capacidades tanto intelectuales como sociales superiores a lo esperado.
- b) Paso a clase superior: es la adaptación del alumno a una clase superior. Las niñas suelen ser más sensibles que los niños a estos cambios.
- c) Programas concentrados: puede darse siguiendo dos métodos
 - Formar clases homogéneas de alumnos superdotados en las que se enseñan todas las materias, acortando el currículo entre 2 a 4 años.
 - Reducir el número de años de estudio por medio de eliminación de materias o mediante cursos de verano.
- d) Cursos a tiempo parcial: cursos impartidos fuera del horario escolar, normalmente durante el verano, por la tarde o en el tiempo libre de la escuela.
- e) Cursos por correspondencia: es una forma de aceleración enfocada hacia la universidad, este método se da para alumnos que no pueden asistir a las clases presenciales como, por ejemplo, alumnos de áreas rurales.
- f) Posición avanzada: consiste en ganar créditos mediante exámenes.
- g) Cursos rápidos: es un aprendizaje acelerado en algunas materias en los estudios de secundaria.

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).

Enriquecimiento

El enriquecimiento es un método que consiste en proporcionar oportunidades de aprender fuera del programa normal, tiene como objetivo la extensión instructiva más allá del currículo (Sánchez, 2009).

Álvarez (2000) no dice que el enriquecimiento curricular se puede dar mediante dos modelos diferentes:

- Enriquecimiento vertical: Consiste en ampliar algunos temas determinados, añadiendo contenidos novedosos, favoreciendo la comprensión significativa del tema.
- Enriquecimiento horizontal: Este tipo de enriquecimiento amplía los conocimientos en su extensión, es decir, amplía la materia relacionándola con temas próximos.

Agrupamiento

El agrupamiento consiste en reunir alumnos de características similares y dar respuesta a sus necesidades. Existen diversas formas de agrupación que pueden usar diferentes estrategias según las agrupaciones.

- a) Clases especiales: Esta modalidad de atención acepta dos formas. La primera es la atención extraescolar, en la que el alumno recibe clases fuera del entorno escolar. La segunda sería en la cual el alumno recibe el enriquecimiento dentro del centro habitual pero en un aula diferente, normalmente, con otros compañeros.
- b) Grupos independientes dentro del aula ordinaria: En esta modalidad se crean grupos independientes de trabajo, de forma que los niños pueden trabajar en distintos niveles de dificultad. Dentro de estos grupos los niños más avanzados pueden hacer de apoyo a sus compañeros.

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

- c) Grupos de distintos grados: En este caso los grupos son formados por alumnos de altas capacidades de distintos grados, de distintas edades.

Estas agrupaciones pueden ser a tiempo completo o a tiempo parcial:

- Agrupamiento a tiempo completo: Esta modalidad no existe en España pero sí en países como Estados Unidos, Rusia y Japón. Consiste en agrupaciones de niños con altas capacidades normalmente en escuelas especializadas.
- Agrupamiento a tiempo parcial: Esta modalidad consiste en la atención de alumnos con altas capacidades durante algunos periodos de horario lectivo en aulas especiales mientras que el resto del tiempo permanecen en su grupo-clase.

Un ejemplo de agrupamiento a tiempo parcial es el agrupamiento que se realiza gracias al Programa de Desarrollo de Capacidades. El Gobierno de Aragón puso en marcha durante el curso 2007/2008 este proyecto de innovación, y actualmente sigue vigente en muchos centros y se está intentando implantar en muchos otros.

2 PARTE PRÁCTICA

2.1 PROGRAMA DE DESARROLLO DE ALTAS CAPACIDADES: AULA DE ALTAS CAPACIDADES

2.1.1 ¿Qué es el aula de desarrollo de capacidades?

El aula de desarrollo de capacidades es un aula donde se pone en práctica el Programa de Desarrollo de Capacidades impulsado 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.

Estas aulas surgen para dar respuesta al programa que se convocó mediante la Resolución de 29 de octubre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y la Ley Orgánica de 3 de mayo que busca una educación de calidad para todo el alumnado, procurando que este alcance el máximo de sus posibilidades, así como la necesidad de establecer un procedimiento específico para el alumnado con necesidad especial de apoyo por altas capacidades. Se convoca un proyecto de forma experimental durante el curso 2007/2008 con objetivo de ser extendido al resto de la Comunidad Autónoma.

Este programa se pone en marcha de forma experimental en los centros de Zaragoza CEIP Eugenio López y López, CEIP La Jota, CEIP Parque Goya y CEIP Puerta Sancho.

Desde el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) se nos dice que la finalidad de este programa es:

- a) Ampliar y enriquecer la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades.
- b) Contribuir a la mejora de la respuesta educativa inclusiva del centro.
- c) Facilitar y favorecer la reflexión sobre la práctica docente y la cooperación entre el profesorado del propio centro y con otros centros participantes.
- d) Proporcionar actuaciones educativas inclusivas al alumnado que, por sus intereses, estilos y talentos cognitivos, pudieran manifestar desmotivación por las actividades y por el esfuerzo con el consiguiente riesgo de fracaso escolar.
- e) Potenciar los procesos de identificación y conocimiento del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad y talento especial en colaboración con el profesional de la Orientación Educativa del centro.
- f) Favorecer la participación y cooperación de las familias y otras entidades sin ánimo de lucro en los procesos educativos del centro.

2.1.2 ¿Cómo se organiza?

El Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) según la resolución de 29 de octubre de 2007 determina los distintos agrupamientos que se pueden aplicar para llevar a cabo el programa. Las actividades del proyecto que se lleven a cabo se realizarán dentro del horario escolar y se organizarán de la siguiente forma:

- a) Agrupamientos específicos de carácter flexible con la intervención del coordinador del programa.
- b) Experiencias realizadas con la totalidad de un grupo-clase con la intervención del programa y la participación del profesorado de aula.
- c) Diseño de actividades complementarias y extraescolares coherentes con las actuaciones del programa, las cuales podrán desarrollarse en el centro o en el entorno del mismo.

Los contenidos que se trabajan en el aula de desarrollo de capacidades parten del interés y de las necesidades del alumnado, estimulando y potenciando sus competencias cognitivas, emocionales y sociales de los alumnos. Por último, los contenidos podrán estar planteados de forma global, a proyectos de trabajo y tareas de variada exigencia y reto.

2.1.3 ¿Qué centros siguen este programa?

En la ORDEN ECD/1299/2017, de 30 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho Programa durante el curso 2017/2018, encontramos los centros que continúan dentro del programa y en la ORDEN ECD/1987/2017, de 22 de noviembre, por la que se resuelve la convocatoria a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en el programa “Desarrollo de Capacidades” durante el curso 2017/2018,

encontramos un listado con los centros que se han incorporado a este proyecto. Actualmente encontramos 82 centros que implementan este proyecto:

Los centros que se acogen a este programa en la provincia de Zaragoza son 64:

CEIP Agustina de Aragón, CEIP Aragón (Alagón), CEIP Calixto Ariño-Hilario Val, CEIP Campo de Borja (Borja), CEIP Ciudad de Zaragoza, CEIP Cortes de Aragón, CEIP El Espartidero, CEIP Eugenio y López, CEIP Foro Romano (Cuarte de Huerva), CEIP Guillermo Fatás, CEIP Hermanos Argensola (Montañana), CEIP Hilarión Gimeno, CEIP Hispanidad, CEIP Josefa Amar y Borbón, CEIP La Estrella, CEIP La Jota, CEIP La Portalada (Pastriz), CEIP Las Fuentes, CEIP Los Albares (La Puebla de Alfindén), CEIP Luis García Sainz (Fuentes de Ebro), CEIP Lucien Briet, CEIP Maestro D. Pedro Orós (Movera), CEIP Marie Curie, CEIP Parque Europa (Utebo), CEIP Parque Europa, CEIP Parque Goya, CEIP Puerta de Sancho, CEIP Rosales del Canal, CEIP Tío Jorge, CEIP Tomás Alvira, CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva), CEIP Vadorrey-Les Allées, CEIP Valdespartera, CEIP Zalfonada, CRA Ínsula Barataria (Figuieruelas), CRA María Moliner (El Burgo de Ebro), C. Agustín Gericó, C. Compañía de María, C. Cristo Rey Escolapios, C. del Salvador, C. Escuelas Pías, C. La Concepción, C. La Purísima y San Antonio, C. La Salle Franciscanas, C. Salesiano Nuestra Señora del Pilar, C. Santa Ana, IES Andalán, IES Avampace, IES Conde Aranda (Alagón), IES Elaios, IES Gallicum (Zuera), IES Goya, IES Ítaca, IES La Azucarera, IES Leonardo de Chabacier (Calatayud), IES Miguel de Molinos, IES Miguel Servet, IES Pablo Serrano, IES Parque Goya, IES Pedro de Luna, IES Reyes Católicos (Ejea de los Caballeros), IES Rodanas de Épila, IES Siglo XXI (Pedrola) e IES Zaurín (Ateca)

En la provincia de Huesca también hay centros que disponen de este programa 14:

CEIP Alto Aragón (Barbastro), CEIP La Laguna (Sariñena), CEIP Monzón 3 (Monzón), CEIP Pedro J. Rubio, CRA Ribagorza Oriental (Benabarre), C. Escuelas Pías (Jaca), C. San Bernardo, C. San Viator, C. Santa Rosa, C. San José de Calasanz (Barbastro), C. San Vicente de Paúl (Basbastro), IES Domingo Miral (Jaca), IES Monegro-Gaspar-Lax (Sariñena) e IES Ramón y Cajal.

En Teruel los centros que actualmente se encuentran en el programa son 5:

CEIP El Ensanche, CEIP Emilio Díaz (Alcañiz), CEIP El Justicia De Aragón (Alcorisa), IES Vega del Turia y CEIP Miguel Vallés.

2.2 OBSERVACIÓN DE UN AULA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

2.2.1 Introducción

Como ya se ha señalado antes, el objetivo de este trabajo es comparar dos proyectos del Aula de Altas Capacidades en distintos periodos de desarrollo de distintos centros docentes de la provincia de Huesca. Para esto se ha visitado el colegio “San Bernardo” y el centro educativo “CEIP Pedro J. Rubio”, ambos situados en Huesca ciudad.

La comparación de los colegios se ha efectuado mediante la observación directa y recogida de notas de algunas sesiones en las aulas de altas capacidades. También se han realizado entrevistas a los profesores encargados de dichas aulas y entrevistas abiertas con algunos de los alumnos que asisten a este programa.

2.2.2 Observación de los distintos programas de aulas de desarrollo de capacidades

Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “San Bernardo” de Huesca

El colegio Salesiano “San Bernardo” es un colegio de titularidad concertada, situado en la Avenida Monreal Nº 14, en el barrio de María Auxiliadora y la parroquia del mismo.

Entre la población existente y, sobre todo en el ámbito de la diversidad, cabe destacar que existen personas de nacionalidades diferentes, las más numerosas

procedentes de la Unión Europea. Se puede observar una escasa presencia de la comunidad gitana.

El Colegio Salesiano “San Bernardo” de Huesca, como centro educativo de la Iglesia, fundamenta su pensamiento ideológico y su actuación en el Evangelio, centrandolo su método educativo en el sistema preventivo introducido por San Juan Bosco en sus obras, y las orientaciones de la pedagogía actual.

La escuela tiene como finalidad favorecer el crecimiento y la formación integral del alumno dentro de una visión cristiana de la realidad adoptando el estilo educativo de Don Bosco.

El aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “San Bernardo” acoge alumnos de primaria, desde 1º hasta 6º de primaria. Al ser un proyecto que acaba de nacer este aula solo se enfoca hacia la capacidad lógico-matemática de los alumnos, por tanto acuden alumnos que destacan en esa área.

El aula se encuentra en la segunda planta del colegio, donde encontramos todas las aulas de primaria. El aula cuenta con cuatro mesas donde los alumnos pueden agruparse hasta en equipos de 6 miembros. Cuenta con una pizarra, un cañón y un ordenador. A principio de curso, como es un proyecto que se acaba de empezar, el aula era diferente ya que no contaba con mesas grandes donde poder trabajar en grupos pero se está cambiando hasta conseguir el aula deseada.

La asistencia a clase es obligatoria pero flexible en cuanto a la programación del aula, es decir, si el alumno tiene una excursión o un examen no tiene por qué acudir, aunque como he podido observar, al finalizar los exámenes con relativa rapidez los alumnos suelen aprovechar los minutos restantes del tiempo para acudir al aula.

Los alumnos acuden al aula agrupados por ciclos, es decir 1º y 2º, 3º y 4º y 5 y 6º van juntos, favoreciendo así la cooperación entre alumnos de distintos cursos e incentivando que compartan contenidos nutriéndose así de la variedad de niveles de otros cursos. Dentro el aula los alumnos se agrupan, en equipos de 4 o 6, como quieren, aunque siempre se insta un poco a que se mezclen entre grupos distintos.

Los alumnos seleccionados para este programa son todos los niños que se considere que lo necesiten, por lo general son 2 o 3 por clase. La forma de seleccionar a estos alumnos es mediante al profesor que imparte la materia de matemáticas ya que, como se ha mencionado antes, el aula está enfocada hacia la capacidad lógico-matemática. El profesor, por lo general, ve qué alumnos despuntan en esa área, estas observaciones junto al informe de las notas de la asignatura son el referente para seleccionar a los alumnos que acuden al Aula de Desarrollo de Capacidades. Los alumnos se incorporan trimestralmente, es decir, cuando un trimestre termina se revisa el informe del alumno y se decide junto al resto del claustro si sería beneficioso para el alumno acudir o no al Aula de Desarrollo de Capacidades. Tras tomar la decisión de que un alumno entre en el programa se hablará con este y pedirá permiso a los padres del alumno.

Los alumnos dentro de esta aula trabajan mediante la resolución de problemas, es decir, el profesor les planteaba una serie de problemas que ellos debían resolver. Los alumnos eran capaces de auto gestionarse, algunos decidían resolver los problemas por ellos mismos, otros pedían ayuda a sus compañeros o resolvían los problemas en equipo.

Estos problemas eran creados por el profesor que lleva el aula, normalmente se basaba en problemas que iba buscando y los iba adaptando al nivel de los alumnos, también se me informó que normalmente cuando hace calor salen al recreo a realizar problemas de agua, es decir, problemas con planteamientos en los que aparecen líquidos, así los alumnos realizan los problemas de una forma más práctica lo que hace que ellos se diviertan más y el aprendizaje sea mucho más significativo para el alumnado.

El profesor encargado del aula, al ser un programa recién implantado en el centro, no está a jornada completa en el aula, imparte otras materias en el centro. El maestro encargado del Aula de Desarrollo de capacidades no cuenta con una formación específica.

Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “Pedro J. Rubio” de Huesca

El colegio C.E.I.P Pedro J. Rubio es un colegio público de Huesca, está dividido en dos recintos separados por el parque de los Olivos se encuentra al sureste de la ciudad de Huesca, en la urbanización Los Olivos, perteneciente al barrio de San Lorenzo. Fue inaugurado en el año 1987 llevando el nombre de” Pedro Jaime Rubio” en recuerdo del que fuera Inspector de Enseñanza Primaria y persona muy querida dentro del mundo de la enseñanza.

Debido al auge urbanístico de la zona, el colegio ha sido objeto, a lo largo de los años, de distintas ampliaciones para dar respuesta a la gran demanda de puestos escolares.

Por lo general la población que acude a este colegio es de clase media alta dado a que se sitúa en un barrio en expansión con viviendas bastante nuevas.

El Aula de Desarrollo de Capacidades del “CEIP Pedro J. Rubio” acoge alumnos de primaria desde 1º hasta 6º.

El Aula de Desarrollo de Capacidades se encuentra en el edificio anexo con forma de casita del CEIP Pedro J. Rubio. Esta aula cuenta con mesas grandes para trabajo cooperativo donde los alumnos se agrupan en equipos de 4 a 6 personas. Ordenadores con conexión a internet de libre uso durante las actividades, un cañón con proyector, una pizarra regular y una pizarra blanca. Además el aula está decorada con material realizado por los alumnos que acuden al aula.

La asistencia al aula es flexible en cuanto a que los alumnos pueden ir incorporándose al proyecto a lo largo del curso escolar, igualmente los alumnos que no consiguen adaptarse al aula, y por lo tanto su rendimiento baja, pueden salir del proyecto. Por otro lado decir que la asistencia es obligatoria en el momento que el alumno entra dentro del proyecto aunque es tolerante en cuanto a la programación del aula, si la clase de referencia de un alumno tiene programada una salida este alumno puede no acudir al aula, aunque según lo que he podido comprobar los alumnos se

encuentran tan a gusto dentro del aula que algunos prefieren saltarse las salidas para poder acudir al aula.

La agrupación de esta aula se realiza mediante globales y talleres:

Los Globales se agrupan en: Global 1 (alumnos de 5º y 6º), Global 2 (alumnos de 3º y 4º) y Global 3 (alumnos de 2º y 1º), aunque existen casos en los que el curso del alumno no corresponde con su global, por ejemplo un alumno de 2º que debería estar en el Global 3 se encuentra en el Global 2. Mediante los Globales se espera que los alumnos de distintos niveles cooperen y se ayuden mutuamente.

Además de los Globales encontramos que en esta aula también se realizan talleres para aquellos alumnos que destacan en un área como podría ser la lingüística o la tecnología.

La selección de alumnos se realiza mediante un instrumento de detección generado desde el Aula de Desarrollo de Capacidades que valora 5 ámbitos con distintos ítems, estos ítems suman una puntuación que será considerada junto a la evaluación individual del tutor e informe de evaluación. Después se realiza una reunión de coordinación y se estudian los casos con el tutor, la orientadora y el tutor del Aula de Desarrollo de Capacidades y se valora cada caso. Cuando la asistencia al aula por parte de un alumno sea una posibilidad se hablará con este y con sus tutores para decidir si quiere o no acudir.

En el aula de Aula de Desarrollo de Capacidades encontramos 3 tipos de alumnos: Altas Capacidades, alumnos fuera de la media y alumnos con fracaso escolar.

Dentro del aula los alumnos trabajan mediante metodologías activas pero no se usa una metodología en concreto. La base del trabajo en esta aula son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje emocional. Por ejemplo, todo el aprendizaje por proyectos acaba en entornos competenciales. También se incorpora el aprendizaje por servicios y el aula está distribuida por rincones. Todo esto tiene como objetivo principal el desarrollo de la creatividad.

La profesora encargada del Aula de Desarrollo de Capacidades trabaja a jornada completa para el aula desde este año, sin embargo lleva siendo la encargada del aula tres años. Esta profesora no tiene una formación especial sin embargo se reúne mensualmente con otros profesores encargados de este proyecto para enriquecer la práctica docente dentro del Aula de Altas Capacidades. Normalmente es dificultoso que un profesor se quiera encargar de este proyecto ya que requiere mucho tiempo y esfuerzo.

2.2.3 Comparación de los distintos programas

	ADC "CEIP PEDRO J. RUBIO"	ADC COLEGIO "SAN BERNARDO"
Año de implementación	Desde 2009.	El proyecto lleva aceptado unos años sin embargo se ha implantado este curso 2017/18.
Tipo de colegio	Público.	Concertado.
Localización del aula	El aula se encuentra en un edificio anexo al del centro.	Encontramos el aula junto a las demás aulas de primaria, en la segunda planta del centro.
Materiales dentro del aula	El aula cuenta con mesas grandes para el trabajo cooperativo, un área con ordenadores de uso libre y otra con diversos libros. También cuenta con una pizarra regular, una pizarra blanca, un cañón y un proyector. Además el aula está decorada con diversos materiales realizados por los alumnos del aula.	En el aula hay mesas grandes para trabajar por equipos. Además consta de una pizarra regular y un cañón con proyector y su ordenador.
Maestro/a encargado/a	Una maestra a jornada completa para el aula. No cuenta con una formación especial, reuniones con otros profesores de ADC.	Un profesor de la plantilla del colegio, a tiempo parcial. No cuenta con una formación especial.

	ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO”	ADC COLEGIO “SAN BERNARDO”
Trasferencia	Mediante un blog se trasfiere a la comunidad lo que se hace en el aula.	No tiene transferencia al exterior.
Accesibilidad	Como la maestra trabaja en el aula a tiempo completo es fácil acceder al aula y consultar dudas a la profesora.	El aula no es un lugar abierto, además es más complicado acceder al profesor ya que desempeña otros papeles en el centro.
Criterio de selección del alumnado.	Todo el alumnado que necesite del programa.	Dos o tres alumnos por aula.
Procedimiento de selección del alumnado	Mediante la puntuación de un informe generado desde el Aula de Desarrollo de Capacidades y el informe del alumno.	Mediante la observación del profesor de la materia y las notas del alumno.
Tipo de alumno que acude al programa	Alumnos con altas capacidades, alumnos fuera de la media y alumnos con fracaso escolar.	Alumnos con altas capacidades en matemáticas.

	ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO”	ADC COLEGIO “SAN BERNARDO”
Incorporación del alumno al programa	Los alumnos se pueden ir incorporando a lo largo del curso, al igual que pueden salir en cualquier momento si su rendimiento general se ve afectado.	Los alumnos se incorporan trimestralmente, después de cada evaluación.
Asistencia	Flexible en cuanto a la programación del aula, sin embargo están obligados a asistir a las horas concretadas.	Flexible en cuanto a la programación del aula, sin embargo están obligados a asistir a las horas concretadas.
Evaluación	Boletín de notas, a parte del ordinario, que evalúa 15 ítems diferentes sobre la creatividad.	No tienen una evaluación diferenciada.
Contenidos trabajados en el aula	Se trabaja en relación a lo desarrollado en el aula de capacidades.	Se trabaja el área lógico-matemática continuando la programación del aula de esta materia.

	ADC “CEIP PEDRO J. RUBIO”	ADC COLEGIO “SAN BERNARDO”
Metodología	Trabajan mediante metodologías activas pero no se usa una metodología en concreto. La base del trabajo en esta aula son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje emocional.	Trabajan mediante la resolución de problemas.
Tipo de agrupamiento	Globales: alumnos de 1º y 2º, 3º y 4º y 5º y 6º agrupados de esta manera. Talleres: alumnos que despunta únicamente en una materia.	Globales: alumnos de 1º y 2º, 3º y 4º y 5º y 6º agrupados de esta manera.

A continuación se va a destacar las diferencias más significativas entre las distintas aulas:

El primer aspecto a tener en cuenta es el *año de implementación* del programa, mientras en el colegio “Pedro J. Rubio” el programa se han implementado hace nueve años, el colegio “San Bernardo” acaba de empezar a ponerlo en marcha, este sería uno de los factores principales por los cuales encontramos grandes diferencias.

En cuanto a la *localización*, nos muestra la importancia que se le da al aula, en el colegio “San Bernardo” el aula está situada con las demás aulas haciéndola más accesible, aunque en el colegio “Pedro J. Rubio” se encuentra en un edificio anexo, menos accesible, sin embargo la mayoría del alumnado pasa cerca de este aula y la conoce ya que en este edificio también se encuentra el aula de música. Podemos inferir que ambos centros le dan cierta importancia ya que están situadas en un sitio transitado facilitando su accesibilidad y que el resto del alumnado sea consciente de su existencia.

Otro de los aspectos relevantes relacionados con el aula es el *material* que encontramos en ella, en el colegio “San Bernardo” encontramos solo mesas, pizarra y cañón con proyector y ordenador, en el colegio “Pedro J. Rubio” encontramos un poco más de material como ordenadores y pizarra blanca, sin embargo por lo que nos cuentan los profesores y por lo que se puede deducir mediante observación que la compra de material es complicada ya que no se les dota de una partida presupuestaria por lo tanto la elaboración de materiales para el aula recaen en el tutor del aula y su creatividad.

El *profesor encargado del aula* también es una diferencia significativa ya que en uno de los colegios (“Pedro J. Rubio”) la maestra se encarga del aula a tiempo completo lo que hace que esté disponible para cualquier consulta y que el aula pueda ser visitada en cualquier momento, sin embargo en el colegio “San Bernardo”, al ser un programa relativamente nuevo el profesor encargado no está a tiempo completo sino a jornada parcial, desempeñando así otros papeles en el centro, por lo tanto la accesibilidad al aula fuera del horario propio del aula es imposible.

En cuanto a la *selección de alumnos* en el colegio “San Bernardo” se basan en las notas de los alumnos y la observación del profesor sin embargo en el colegio “Pedro J.

Rubio” tienen un instrumento de elaboración propia con ítems para poder evaluar si un niño es candidato para acudir al aula. Podemos deducir que con el tiempo la metodología para seleccionar el alumnado se va refinando, en el colegio “San Bernardo”, al ser un programa reciente aún no han creado una forma concreta para seleccionar los alumnos. Lo mismo pasa con la *evaluación*, en el colegio más veterano vemos que tienen una forma de evaluación propia para el Aula de Desarrollo de Capacidades, sin embargo en el colegio “San Bernardo” no tienen ninguna clase de evaluación para este aula. Por último respecto a la selección de alumnos al Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio “Pedro J. Rubio” acuden todos los alumnos que lo necesitan que pueden ser alumnos con altas capacidades, alumnos fuera de la media y/o alumnos con fracaso escolar, sin embargo al aula del colegio “San Bernardo” solo acuden dos o tres alumnos por aula que son los alumnos con altas capacidades en matemáticas.

La *incorporación del alumnado al aula* también es una diferencia a señalar, ya que en uno de los colegios (“Pedro J. Rubio”) los alumnos se van incorporando a lo largo del curso en cualquier momento, en el colegio “San Bernardo” no. Esto está estrechamente relacionado a la forma de seleccionar al alumnado, en el colegio “Pedro J. Rubio” al poder evaluar si un alumno debería incorporarse al programa en cualquier momento del curso el alumno puede acceder a este cuando sea necesario, lo que favorece al alumno en gran medida.

Por último, la diferencia que cabe destacar es en cuanto a *contenido y metodología* se refiere. Al ser dos programas enfocados a distintas áreas los contenidos son diferentes, en el Aula de Desarrollo de Capacidades del colegio Pedro J. Rubio el programa se desarrolla globalmente, se trabaja en relación a lo que se esté haciendo en esos momentos en el Aula de Desarrollo de Capacidades, en cuanto a las metodologías no hay una en concreto usada, la base del trabajo en esta aula son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje emocional. Por otro lado, en el colegio San Bernardo se trabajan contenidos de lógico-matemática mediante resolución de problemas.

2.3 REFLEXIONES FINALES

La escuela del siglo XXI se enfrenta a la ardua labor de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, atendiendo a la diversidad individual de cada uno de ellos. La educación de calidad es aquella que pretende desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, entendiendo, así, que todos los niños son educables.

Partiendo de esta base, la escuela ha de estar capacitada para atender a las diferentes necesidades de sus alumnos. La atención a la diversidad acoge los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, cooperación y adaptación entre muchos otros, desde el enfoque inclusivo.

Pese a todo, dentro del modelo de escuela inclusiva, los alumnos con altas capacidades tienden a ser olvidados ya que son alumnos, por lo general, inteligentes e independientes, sin embargo esto no significa que no necesiten ningún tipo de atención.

El sistema educativo tiene muchas necesidades y demandas, y los recursos son limitados, de acuerdo. ¿Pero quién determina cuales son los alumnos de primera y de segunda? El ordenamiento legislativo exige una educación diferenciada adecuada a las necesidades del aprendiz, de todo aprendiz. Por ello ignorar a los alumnos con altas capacidades es tan injusto, porque son ellos los que más pueden devolver a la sociedad [...] Es cierto que ellos nos necesitan ahora, pero no olvidemos que nosotros los necesitaremos a ellos mañana. (Tourón, 2008. nº 240 p. 201)

El alumnado con altas capacidades intelectuales muestran necesidades educativas generadas por sus características y potencialidades y la respuesta educativa que se les ofrezca debe ser adecuada para sus necesidades y de calidad. El 70% de los alumnos superdotados tienen bajo rendimiento escolar, entre un 35 y un 50% han fracasado escolarmente. La mayoría de ellos no están debidamente detectados ni evaluados. (Cfr. Martín y González (coord.) 2000, citado por Comes et al., 2009).

No es hasta el año 95, en España, cuando se presenta la necesidad de dar respuesta educativa a este colectivo. Sin embargo, las medidas que se dan no son suficientes para

dar respuesta a las necesidades de los alumnos con altas capacidades pues la realidad de un alumno altamente capacitado puede ser muy diferente.

Las medidas que se suelen dar para intervenir con este tipo de alumnado frecuentemente son mal interpretadas en el caso del enriquecimiento, ya que se muestra como una programación paralela que termina saturando al alumno, o simplemente son costosas de aceptar como puede ser la aceleración ya que hay una multitud de factores a tener en cuenta para que la intervención sea exitosa. Aunque cada centro aplica las medidas de distinta manera.

La detección temprana de las altas capacidades es un aspecto en el que todos los autores están de acuerdo. “La detección temprana permitirá un mejor ejercicio de la igualdad de oportunidades 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 (Guillén, 2016), esto nos hace pensar que debería concretarse alguna forma o método para poder diagnosticar a estos alumnos y así poder dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Como ya se ha comentado antes, las respuestas educativas más aplicadas son el enriquecimiento y la aceleración, sin embargo no siempre son bien empleadas: la aceleración no está bien aceptada por todos, muchos padres creen que esta medida puede afectar a la socialización de su hijo y el enriquecimiento muchas veces se ve como un aprendizaje paralelo que no tiene que ver con lo trabajado dentro de aula.

En cuanto a la respuesta educativa de la que disponemos en la Comunidad Autónoma de Aragón para este colectivo se podría decir que la normativa vigente no concreta muy bien la forma de atender al alumnado con altas capacidades por lo tanto cada centro actúa como cree más beneficioso para los niños con estas condiciones. En cuanto al aula de desarrollo de capacidades pasa lo mismo con la normativa actual, no se especifica lo suficiente, por lo tanto, como hemos podido comprobar en el punto anterior, cada centro lo gestiona el programa como más adecuado lo creen. Por esto, sería conveniente fijar

unas directrices para la actuación y unas guías más específicas para las distintas actuaciones.

También uno de los aspectos importantes y que se debería tener más en cuenta es la formación del profesorado, como observamos en el punto anterior los profesores encargados de las Aulas de Desarrollo de Capacidades no reciben una formación especial, sin embargo podría ser beneficioso para la experiencia escolar del alumnado con altas capacidades que pasan por estas aulas que los profesores encargados recibiesen unas pautas o unas formas de actuación, así mismo los profesores que no actúan dentro del Aula de Desarrollo de Capacidades también podrían encontrar provechoso asistir a una formación de este tipo.

Como se ha podido analizar mediante la observación en distintas aulas cada centro educativo se encarga del alumnado con altas capacidades de una forma distinta; en ambas aulas los alumnos se reúnen semanalmente, dos veces por semana, en una de ellas se trabaja respecto a lo desarrollado en el aula ordinaria sin embargo en el otro aula se trabaja conforme al aula de altas capacidades. Respecto a la transferencia a la comunidad educativa una de las aulas realiza más actividad para dar a conocer el aula e integrarla a la comunidad, por lo tanto es más enriquecedora. Sin embargo me resultaría complicado elegir una de las dos aulas ya que cada una tiene características positivas.

Contemplando a Camacho “Los alumnos con elevados potenciales requieren de unas prácticas educativas docentes que tengan en cuenta sus condiciones personales y sus necesidades.” (2016, p. 230) no sería necesario ningún tipo intervención externa o agrupamiento si en el aula ordinaria se pudiera dar respuesta atendiendo a las expectativas de los alumnos con altas capacidades.

La conclusión obtenida tras la observación de las distintas formas de aplicar el programa de Desarrollo de Capacidades es la necesidad de ampliar la normativa respecto a los alumnos de altas capacidades y al mismo programa, podría ser beneficioso para todos homogeneizar unas pautas para las aulas del programa, una metodología pensada para trabajar con estos alumnos. Sería necesario, igualmente, que

desde el Gobierno se impulsase la creación de estas aulas proveyéndolas de ayudas para comprar materiales necesarios.

Personalmente creo que aún nos queda mucho recorrido para poder atender a esta diversidad, sin embargo la sociedad se ha dado cuenta de que esta diversidad no es un lastre sino una oportunidad y está provocando un cambio que ayudará a evolucionar, por eso tiene la ardua labor de aunar sus esfuerzos y recursos para que este alumnado desarrolle toda su personalidad de modo que un día ellos puedan devolver todos estos esfuerzos a la sociedad, volviendo a citar a Javier Tourón: “Es cierto que ellos nos necesitan ahora, pero no olvidemos que nosotros los necesitaremos a ellos mañana”.

3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. *Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado el 25 de abril 2018 de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.

Camacho, B. C., Álvarez, J. A. B., & Quintana, E. R. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Carpintero, Cabezas & Pérez. Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, Vol.: 14, p. 4-13.

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

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.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Fernández, R. F., & López, F. P. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, Vol.: 6, p. 67-83.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Basic Books, Nueva York.

Jiménez, J. E., Artilles, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J., & Moraes, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas gemelas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, Vol.: 20, p. 261-282.

Ley Orgánica 10/2002, e 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Lobo, M. P. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Edu.com, Madrid.

Molina, E. C., Gómez, D. C., & Sánchez, L. P. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard. *Faisca: Revista de altas capacidades*. Vol. 14, Nº. 16, 2009, p. 4-13

Mönks, F. J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología*, Vol.: 14(2), p. 111-128.

Mönks, F. (2003). Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta. *Ágora*, Vol.: XII, p.39.

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

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.

Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual.

Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre 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.

Rivas, M. R., Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. Netbiblo, Madrid.

Roig-Vila, R., & Lledó Carreres, A. (2004). *Objetos de aprendizaje (learning objects) como respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde la inclusión digital*. Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas Universidad de Alicante.

Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Rev Neurol*, 56(Supl 1), S67-7.

Orden de 14 de Febrero de 1996 Sobre evaluación de 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.

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.

Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.

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.

Orden de 30 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.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

CAREI. *Programa Desarrollo de Capacidades*. Recuperado 11 junio, 2018, de <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/>

Torrego, J. C. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Madrid, Universidad de Alcalá.

Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. *Revista de Investigación educativa*. Vol. 18, n. ° 2, p. 565-585

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En: Jiménez, C. (coord.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad*, p. 369-400. Pearson educación. Madrid.

Tourón, J. (2008). La educación de los más capaces: un reto educativo y social. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 197-202.

Tourón, J.; Reyero, M. y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista García-Vera, A. (coord.). *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular*. Madrid: ICE, Universidad Complutense

4. ANEXOS

4.1 Entrevista a los profesores

- 1. ¿Cómo y quién selecciona a los niños que acuden al programa/aula de altas capacidades?**
- 2. ¿Cuáles son las metodologías usadas dentro del aula de altas capacidades?**
- 3. ¿Qué competencias se trabajan en el aula y se desarrollan en los alumnos que asisten?**
- 4. La asistencia al aula de altas capacidades ¿es opcional y flexible?**
- 5. ¿Cómo se decide la forma en la que se agrupan los alumnos?**
- 6. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?**

- 7. ¿Cree que el paso por esta aula es beneficioso para todos los alumnos o sólo para aquellos que tienen altas capacidades?**
- 8. Dado que se necesita la autorización de los padres, ¿Qué información se les da a los padres y porqué se les dice que su hijo ha sido elegido para ir al aula de desarrollo de capacidades?**
- 9. Qué formación tiene la maestra que atiende esta aula, ¿recibe alguna formación especial por parte de la administración educativa?**
- 10. La maestra dedica su jornada completa a dicha aula, o la comparte con otras tareas en el centro**
- 11. El ser docente de este aula, es una tarea demandada por el claustro de profesores o le queda a los últimos profesores que se incorporan al colegio**
- 12. ¿Desde cuándo el colegio dispone de esta aula?**

4.1.1 ENTREVISTA I Profesor Pedro J. Rubio

- 1. ¿Cómo y quién selecciona a los niños que acuden al programa/aula de altas capacidades?**

En un principio, desde el Aula de Desarrollo de Capacidades se genera un anexo de detección, valorando 5 ámbitos con distinto ítems. Estos ítems suman una puntuación que será considerada junto a la evaluación individual del tutor y e informe de evaluación. Después se realiza una reunión de coordinación y se estudian los casos con

el tutor, la orientadora y el tutor del Aula de Desarrollo de Capacidades y se valora cada caso.

Los alumnos entran y salen del programa a lo largo del curso, es decir, no todos los niños entran en septiembre ni todos los niños acaban en junio.

2. ¿Cuáles son las metodologías usadas dentro del aula de altas capacidades?

Las metodologías usadas en el Aula de Desarrollo de Capacidades, son metodologías activas, no se usa sólo una metodología en concreto. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje emocional son la base del aprendizaje de esta aula. Por ejemplo, todo el aprendizaje por proyectos acaba en entornos competenciales. También se incorpora el aprendizaje por servicios y el aula está distribuida por rincones. Todo esto tiene como objetivo principal el desarrollo de la creatividad.

3. ¿Qué competencias se trabajan en el aula y se desarrollan en los alumnos que asisten?

El aprendizaje en el Aula de Desarrollo de Capacidades es totalmente diferente al del aula ordinaria. Procura potenciar todas sus capacidades mediante el aprendizaje cooperativo y la participación activa en la clase.

4. La asistencia al aula de altas capacidades ¿es opcional y flexible?

La asistencia al Aula de Desarrollo de Capacidades es flexible en cuanto a que se amolda a la programación del aula, es decir, si hay una excursión programada el niño no tiene que asistir, sin embargo el Aula de Desarrollo de Capacidades tiene un horario fijo que el alumno debe seguir a no ser que esté malo, tenga médico, etc.

Actualmente son dos horas pero se pretende alargar a tres.

5. ¿Cómo se decide la forma en la que se agrupan los alumnos?

Generalmente en el Aula de Desarrollo de Capacidades no hay sitios, ellos mismos se gestionan para crear los grupos y sentarse en la mesa que quieran, se procura que

sean mixtos y mezclando cursos. Existen algunos momentos para la realización de algunas dinámicas en las que los grupos se forman mediante agrupaciones de aprendizaje de aprendizaje cooperativo, por ejemplo: en alguna dinámica que requiera de distintos papeles se apuntan en la pizarra varias cualidades como LE GUSTA LEER, ESCRIBE MUY BIEN, LE ENCANTA HABLAR EN PUBLICO, y los alumnos se apuntan debajo de una de esas cualidades y los grupos se forman con un componente de cada cualidad, así los alumnos se dan cuenta de que hay ocasiones en las que debemos desempeñar nuestro papel.

6. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?

Los niños se llevan a casa un Boletín de notas, a parte del ordinario, que evalúa 15 ítems diferentes sobre la creatividad.

(Los de talleres también tienen un boletín anexo que evalúa ítems que ni son los mínimos)

7. ¿Cree que el paso por esta aula es beneficioso para todos los alumnos o sólo para aquellos que tienen altas capacidades?

No sólo es beneficioso para los alumnos que acuden al Aula de Desarrollo de Capacidades sino que los demás alumnos también se pueden beneficiar ya que se está estudiando como extrapolar la forma de trabajar fuera del Aula de Desarrollo de Capacidades.

En qué materias de su clase de referencia salen estos alumnos al aula de desarrollo de capacidades.

8. Dado que se necesita la autorización de los padres, ¿Qué información se les da a los padres y porqué se les dice que su hijo ha sido elegido para ir al aula de desarrollo de capacidades?

Antes de que el alumno se incorpore al Aula de Desarrollo de Capacidades se habla con los padres para pedir la autorización para asistir, en esta tutoría se resuelven todas las dudas. A nivel general los padres se lo toman muy bien aunque hay un porcentaje

bajo de padres que se preocupan por si su hijo no puede seguir el ritmo o va a afectar a las demás clases.

9. Qué formación tiene la maestra que atiende esta aula, ¿recibe alguna formación especial por parte de la administración educativa?

El profesor encargado del Aula de Desarrollo de Capacidades no tienen ninguna especialidad, puede ser cualquier profesor del claustro, sin embargo tiene que asistir a un seminario mensualmente donde se reúnen las personas que llevan el Aula de Desarrollo de Capacidades.

10. La maestra dedica su jornada completa a dicha aula, o la comparte con otras tareas en el centro

Si, este año por primera vez la profesora dedica su jornada completa al Aula de Desarrollo de Capacidades.

11. El ser docente de esta aula, es una tarea demandada por el claustro de profesores o le queda a los últimos profesores que se incorporan al colegio

Para nada es una tarea demandada por el claustro de profesores, de hecho no es un aula que se quiera coger ya que requiere de mucho trabajo, más que un aula ordinaria.

12. ¿Desde cuándo el colegio dispone de esta aula?

El colegio cuenta con un Aula de Desarrollo de Capacidades desde hace nueve años, la profesora que la lleva actualmente la ha cogido durante tres años seguidos.

La organización de esta Aula de Desarrollo de Capacidades es en tres “turnos”:

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

- Global 1 (alumnos de 5º y 6º)
- Global 2 (alumnos de 3º y 4º)
- Global 3 (alumnos de 1º y 2º)

En el aula de Aula de Desarrollo de Capacidades encontramos 3 tipos de alumnos:

Altas Capacidades, alumnos fuera de la media y alumnos con fracaso escolar.

Además del Aula de Desarrollo de Capacidades encontramos talleres por ejemplo el taller científico-tecnológico o el taller lingüístico, estos talleres están enfocados a los niños que despuntan en un área únicamente.

4.1.2 ENTREVISTA II Profesor Colegio “San Bernardo”

1. ¿Cómo y quién selecciona a los niños que acuden al programa/aula de altas capacidades?

Los alumnos son seleccionados por los profesores basándose en los informes y en las notas.

2. ¿Cuáles son las metodologías usadas dentro del aula de altas capacidades?

Dentro del aula los niños trabajan mediante la resolución de problemas.

3. ¿Qué competencias se trabajan en el aula y se desarrollan en los alumnos que asisten?

El aula está enfocada hacia las habilidades lógico matemáticas.

4. La asistencia al aula de altas capacidades ¿es opcional y flexible?

Tanto los alumnos como los responsables de estos son informados, cuando aceptan los alumnos asisten al aula una o dos veces a la semana. La asistencia es flexible en cuanto al currículo se refiere, es decir cuando tienen excursiones o exámenes pueden faltar o retrasarse a la hora de ir al aula.

5. ¿Cómo se decide la forma en la que se agrupan los alumnos?

Los alumnos dentro del aula se agrupan como ellos quieran. El aula tiene unas mesas de 4 alumnos y ellos se agrupan como quieren.

6. ¿Cómo se evalúa a estos alumnos?

Estos alumnos se evalúan como al resto de sus compañeros, es decir, no llevan un boletín adicional.

7. ¿Cree que el paso por esta aula es beneficioso para todos los alumnos o sólo para aquellos que tienen altas capacidades?

8. Dado que se necesita la autorización de los padres, ¿Qué información se les da a los padres y porqué se les dice que su hijo ha sido elegido para ir al aula de desarrollo de capacidades?

9. Qué formación tiene la maestra que atiende esta aula, ¿recibe alguna formación especial por parte de la administración educativa?

El profesor que atiende a esta aula no tiene ninguna formación adicional a parte del grado.

10. La maestra dedica su jornada completa a dicha aula, o la comparte con otras tareas en el centro

Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

No dedica su tiempo completo ya que imparte clases de psicomotricidad a las clases de infantil.

11. El ser docente de este aula, es una tarea demandada por el claustro de profesores o le queda a los últimos profesores que se incorporan al colegio

Es una tarea dada, el responsable del aula no la ha pedido.

12. ¿Desde cuándo el colegio dispone de esta aula?

El colegio está explorando incorporar el aula, es decir este es el primer año, es como un proyecto piloto.

4.2 Fotos del aula del colegio Pedro J. Rubio



Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.



Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.



Alumnos con altas capacidades: Comparación del Programa de Desarrollo de Capacidades en dos centros de la provincia de Huesca.

