



Universidad
Zaragoza



Grado de Magisterio de Educación Primaria

Trabajo de Fin de Grado

Programas de desarrollo de capacidades hacia una escuela inclusiva

Capacity development programs towards an inclusive school

Autor

Antonio José López Sanz

Directora

María Begoña Vigo Arrazola

Facultad de Educación

Año 2019

RESUMEN

Este trabajo expone un estudio cuya finalidad es reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una escuela inclusiva. El trabajo se basa en explorar las percepciones y experiencias de los profesores y los niños acerca de las prácticas educativas con relación a un programa de desarrollo de capacidades. Durante dos trimestres, espaciados en dos años lectivos, se han observado las acciones, inquietudes, reflexiones y opiniones de los implicados en este programa. A partir de técnicas como las entrevistas y la observación participante, se han comparado los resultados obtenidos con la literatura existente sobre los temas investigados. Finalmente se presenta una propuesta como posibilidad de llegar a una mayor diversidad de alumnado, evitar así segregaciones y hacer de este tipo de actividades una educación más inclusiva.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje, prácticas educativas, programas de desarrollo de capacidades, escuela inclusiva.

ABSTRACT

This work exposes a study whose purpose is to reflect on the practices of teaching and learning in an inclusive school. The work is based on exploring the perceptions and experiences of teachers and children about educational practices in relation to a capacity development program. During two quarters, spaced in two school years, the actions, concerns, reflections and opinions of those involved in this program have been observed. Based on techniques such as interviews and participant observation, the results obtained have been compared with the existing literature on the subjects investigated. Finally, a proposal is presented as a possibility to reach a greater diversity of students, thus avoiding segregation and making this type of activities more inclusive education.

Keywords: teaching and learning, educational practices, capacity development programs, inclusive school.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 6 |
| JUSTIFICACIÓN | 8 |
| 1. MARCO TEÓRICO | 12 |
| 1.1 Diferentes términos para un concepto de altas capacidades | 12 |
| 1.2 Características de este tipo de alumnado | 16 |
| 1.3 La importancia del contexto en el alumnado con altas capacidades | 21 |
| 1.4 Las altas capacidades en la escuela | 23 |
| 1.4.1 Estrategias con alumnos de altas capacidades | 24 |
| 1.4.2 Medidas de atención educativa para alumnado de altas capacidades | 25 |
| 1.4.3 Alumnado con altas capacidades en una educación inclusiva..... | 29 |
| 1.5 Las altas capacidades y la escuela (inclusiva) | 33 |
| 2. PARTE EMPÍRICA..... | 37 |
| 2.1 Propósito y objetivos | 37 |
| 2.2 Contexto o escenario | 37 |
| 2.3 Procedimiento de acceso al centro y recogida de información | 38 |
| 2.4 Características del aula | 42 |
| 2.5 Características de los alumnos..... | 45 |
| 2.6 Análisis y descripción de los aspectos estudiados..... | 45 |
| 2.7 Resultados y discusión | 53 |
| 2.8 Potencialidades y limitaciones..... | 58 |
| 2.9 Una posible propuesta de mejora | 60 |
| 3. BIBLIOGRAFÍA | 63 |

| | |
|---|----|
| 4. ANEXOS..... | 69 |
| Anexo I: Análisis de las observaciones..... | 69 |
| Anexo II: Entrevistas..... | 86 |

PRESENTACIÓN

En este trabajo vamos a abordar un tema que sirva para poder reflexionar respecto a las actividades que puedan incidir en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, que sirva para poder desarrollarlas o diferenciarlas mejorando las prácticas educativas de apoyo. La finalidad es responder a la diversidad del alumnado y mejorar la práctica docente, siempre desde el punto de vista de una escuela inclusiva. Nos moveremos en el marco de la revisión teórica e indagación sobre el tema comparando la teoría del alumnado de altas capacidades con las prácticas docentes en relación a la adquisición de los objetivos propuestos por el programa.

El propósito es explorar éstas prácticas educativas sirviéndonos de técnicas como las entrevistas y la observación participante para poder llegar a conocer las experiencias de los profesores y alumnado.

El trabajo sin perder de vista que se trata de un trabajo de fin de grado, se analiza la literatura sobre altas capacidades y su tratamiento en los diferentes contextos, en relación con la información procedente de la realidad educativa en un centro concreto.

En este marco, los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Conocer cómo tienen lugar las prácticas de alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria.
- Identificar cuál es la vivencia de profesores y alumnos en este tipo de actividades.

Para la ejecución del presente trabajo y siguiendo la estructura a partir del índice se comenzó con una revisión bibliográfica sobre altas capacidades analizando no sólo el

concepto de altas capacidades sino también otros términos que iban unidos a ellas como pueden ser las características de éste tipo de alumnado, contexto, medidas de intervención, también buscaremos información sobre el concepto de inclusión, inteligencias múltiples o tipos de agrupamiento. Además, también se estudiaron diferentes propuestas realizadas con altas capacidades y el marco legal vigente.

Una vez realizado el marco teórico, se continúa analizando el contexto del centro educativo así como el programa de desarrollo de capacidades puesto en marcha. Para este análisis se realizaron observaciones directas en el aula así como entrevistas: familias, profesorado y alumnado (tanto aquellos que participan en el taller como los que no) pudiendo observar el papel de las familias, los docentes y los propios alumnos tanto dentro como fuera del programa.

Finalmente, observado y analizado el programa, se compara con la literatura y la teoría recogida hasta entonces. Nuestro objetivo consistirá en extraer conclusiones que nos permitieran plantear unas líneas de posibles de mejora, con la intención de alcanzar una verdadera escuela inclusiva. Es decir, se realiza un trabajo reflexivo de indagación y análisis sobre las prácticas en las que se trabajan las altas capacidades.

El trabajo, tras la presentación y la justificación se estructura en dos partes. En la primera, el marco teórico, En la segunda, el estudio empírico comienza con una información del contexto, en este caso el centro educativo, el procedimiento de acceso, información del programa, su desarrollo y un análisis para poder realizar una propuesta de mejora.

JUSTIFICACIÓN

En este apartado justificaremos la elección e importancia del presente trabajo desde los cuatro puntos de vista diferentes, social, legislativo, pedagógico y profesional.

Punto de vista social

Desde un punto de vista social la práctica docente ha hecho un cambio hacia una escuela más inclusiva, asegurándose el desarrollo de todo el alumnado para una sociedad más justa e intentar que todos estén en igualdad de condiciones, por supuesto, teniendo en cuenta la sociedad que vivimos, su pluralidad y multiculturalidad, lo cual hace que exista un programa de atención a la diversidad eficaz y competente que implique a los alumnos de los centros y en sus aulas bajo el paradigma de una escuela inclusiva.

Para la construcción de la sociedad, la educación es “el proceso por medio del cual el ser humano adquiere distintas herramientas para su inserción en la sociedad” (Castillo y Gamboa, 2012, p.56) Para que así la escuela sea capaz de atender las necesidades de los alumnos y poder dar una respuesta válida a las demandas que exige esta sociedad.

Punto de vista legislativo

Basándonos en la normativa actual, en España se contempla la educación desde una perspectiva inclusiva, como podemos ver en el capítulo 1 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) sobre principios y fines de la educación, donde en su artículo 1 expone que uno de los principios que debe regir la educación debe de ser el de la equidad, de modo que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación y la igualdad de derechos, que contempla las altas capacidades como una necesidad específica de apoyo educativo y por tanto requieren una atención especializada bajo los principios de inclusión.

El 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 (“Boletín Oficial de Aragón”, número 240, de 18 de diciembre de 2017), establece en su artículo 3 como principios de la respuesta educativa inclusiva, entre otros, la prevención de necesidades y anticipación a las mismas, la personalización de la enseñanza, la equidad e inclusión como garantía de la igualdad de derechos y oportunidades, la autonomía en la organización y funcionamiento de los centros educativos y la formación e impulso de prácticas innovadoras.

Recientemente el gobierno de Aragón ha regulado las actuaciones de intervención educativa inclusiva, sobre las circunstancias en las que se identifica a este tipo de alumnado como ACNEAE, condición que se aplica a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo específico. Todo ello se recoge en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (“Boletín Oficial de Aragón”, número 116, de 18 de junio de 2018), establece en el artículo 11 que las actuaciones generales son todas aquellas actuaciones planificadas que se desarrollan en el centro y en el aula con carácter ordinario y se van dirigidas a todo el alumnado, a un grupo o a un alumno en concreto. En el desarrollo de las mismas, el artículo 13, establece en el punto 6 que se podrán implementar programas que estimulen las áreas de desarrollo y las competencias clave para alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades personales; el artículo 16 indica en el punto 2 diversas metodologías activas y en el punto 3 diversas modalidades de apoyo al alumnado, los cuales se realizarán dentro del aula con carácter general; y el artículo 19, contempla en su letra c) el enriquecimiento y profundización de la programación.

Le corresponde al Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, tal y como se define en el artículo 1 del Decreto 314/2015, de 15 de diciembre, la planificación, implantación, desarrollo, gestión y seguimiento de la educación en Aragón; así como la definición de planes, programas y proyectos para atender a la equidad en educación, el diseño, desarrollo y ejecución de las actuaciones y programas destinados a

atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en mi caso el Programa de Desarrollo de Capacidades basado en la ORDEN ECD 1400/2018, de 28 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 2018/2019.

Institucionalmente se tiene una preocupación por atender a las necesidades de los alumnos con altas capacidades ya que éstos requieren unos programas educativos enriquecidos más allá de lo que los programas escolares suministran, esto hace que surjan proyectos de éste tipo de desarrollo de capacidades, con la finalidad también de que cada vez lleguen a una mayor parte del alumnado, independientemente de que esté catalogado con altas capacidades para de esta manera alcanzar la inclusión educativa, exigiendo de nuevas formas de entender la educación, que a su vez reclama docentes innovadores que busquen nuevas formas de dar respuesta a la diversidad de su alumnado, en definitiva, se requiere de una inexcusable renovación pedagógica (Venegas, 2009; Valenciano, 2009) que valore el hecho de que “contar con la perspectiva del alumnado puede ayudarnos a mejorar la enseñanza, a tejer la convivencia y a dotar de sentido su estancia en la escuela” (San Fabián, 2008, p.27).

Punto de vista pedagógico

Desde un punto de vista pedagógico, el hecho de poder desarrollar nuestras capacidades en la escuela, nosotros como personal docente estamos obligados a poder saber afrontar una situación donde haya alumnos con altas capacidades intelectuales, los cuales presentan una necesidad educativa, a tener las herramientas adecuadas y saber utilizar estrategias especiales para poder tratar con este tipo de alumnado para poder así desarrollar todo su potencial. Según las investigaciones de Seijo, López, Pedrajas y Martínez (2015):

La respuesta satisfactoria a las necesidades únicas de los alumnos con altas

capacidades es una preocupación constante para los profesionales de la educación. La intervención educativa nos ofrece alternativas de respuesta, entre ellas el enriquecimiento, encaminado a ofrecer aprendizajes más ricos y variados a través de la modificación en la profundidad del contenido y de la metodología empleada. (p. 27)

Innovar y poner en marcha nuevas formas de atender al alumnado requiere perpetuar cambios y reformas que desafíen las prácticas y dinámicas pedagógicas tradicionales, que se motive la participación de todo el alumnado y que dichas prácticas garanticen un aprendizaje significativo (Valenciano, 2009).

Punto de vista personal

Desde el punto de vista personal, y como futuro maestro de pedagogía terapéutica me llama mucho la atención las necesidades que puedan tener este tipo de alumnado y aparte, cómo con éste tipo de actividades se podría llegar al desarrollo de capacidades de la mayor parte del alumnado, ya que según las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner todos los individuos normales poseemos cada una de estas capacidades en un grado u otro, todos nos diferenciamos en el grado de capacidad que tenemos y en la combinación que nuestra naturaleza ha hecho de estas capacidades, así que, con todo esto me parece un tema fascinante para realizar un análisis y una investigación para un trabajo de final de grado.

1. MARCO TEÓRICO

En este apartado, dedicado a la parte más teórica del trabajo comenzaremos revisando la bibliografía existente sobre el concepto de altas capacidades cómo sus definiciones según la legislación vigente, seguiremos con diferentes puntos de vista como pueden ser, sus características, contexto, y como éstas son tratadas en la escuela, intentaremos aunar con el concepto de inclusión desde el punto de vista de este tipo de alumnado como de la mejora de la escuela para una respuesta más inclusiva.

1.1 Diferentes términos para un concepto de altas capacidades

Hemos de comentar que han sido numerosas las maneras de denominar a este tipo de alumnado, términos cómo *“superdotado”*, *“genio”*, *“precoz”*, se han utilizado para las personas que han destacado del resto por sus habilidades principalmente cognitivas a pesar de que no todas significan lo mismo (Camacho, 2016).

El que no haya un acuerdo en cuanto a la definición de cada término entorpece su identificación, su evaluación y posterior evaluación del alumnado. Sánchez (2009) refleja esta problemática aquí planteada:

Existen cuatro aspectos fundamentales previos, debido a los cuales resulta difícil llegar a un consenso. El primero es la disparidad existente en el propio concepto de inteligencia, que es la herramienta más importante para definir la superdotación. El segundo aspecto es el referente a la línea de corte o grado de inteligencia que una persona ha de tener para ser considerada superdotada intelectual. El tercer aspecto es el de haber considerado tan sólo aspectos cognitivos, dejando de lado las actitudes. Y el cuarto es el de utilizar diferentes términos al hablar de superdotación. (p.3)

Se considera que un alumno o alumna tiene altas capacidades intelectuales “cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien de manera excepcional destaca especialmente en el manejo de uno o varios de ellos, Lina Higuera Rodríguez, 2017.

La niñez con altas capacidades es propia de un alumnado que presenta necesidades educativas especiales, de ahí la importancia de que se considere el desarrollo de programas acordes con estas necesidades. Sánchez Manzano (2009) ha señalado que gran cantidad de estudiantes no se identifican a tiempo en los centros educativos y dejan sus estudios por la falta de apoyo tanto humano como material.

Actualmente, en nuestro idioma utilizamos indistintamente *sobredotado*, *superdotado* o alumnos con altas capacidades para designar a aquellas personas que destacan en varias habilidades y sí que encontramos matices en términos como talento, precoz o genio puesto que manifiestan diferente gradación. (Torrego, 2011)

Todas estas definiciones de altas capacidades tienen un “problema” ya que como define Rasmussen (2012) esa identificación de jóvenes dotados y talentosos crea a una masa de alumnos que son etiquetados indirectamente como “no dotados” o “sin talento”, Sennett (2007) recoge también esta idea enfatizando que “la evaluación de habilidades y talento tiene doble cara; sirve para identificar el talento así como para excluir incompetencia y lo que se considera falta de talento” y por Bourdieu (2004) al hablar de distinción que vendría a ser la aceptación silenciosa de las masas que se etiquetan sin talento cuando evaluamos y etiquetamos a otros alumnos de talentosos.

La actual normativa educativa, concretamente la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, difiere entre superdotación, talentos simples y complejos y precocidad. A continuación, se establece diferenciación y justificación entre estos tres términos.

Por sobredotación entiende, siguiendo el Anexo IV Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, punto 4, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades:

Alumnado que, a partir de los 12/13 años de edad, dispone de una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia tanto convergente como divergente, incluyendo distintas aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial o Alumnado que, a partir de los 12/13 años de edad, presenta capacidades significativamente superiores a la media en todas las aptitudes intelectuales, pudiendo no alcanzar en ninguna de ellas los niveles de talento.

Esta definición coincide también con Gómez y Mir (2011):

Aquellos alumnos que poseen un nivel elevado de recursos en las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico, gestión de la percepción, memoria, razonamiento verbal, matemático y aptitud espacial. Su característica básica es la flexibilidad, es decir, excelente actitud para tratar y procesar cualquier tipo de información (verbal, matemática, figurativa). Además, son creativos, tienen un alto grado de dedicación a la tarea, son perseverantes, observadores, abiertos y sensibles. (p.7)

Muchas discrepancias ha habido con la edad a la que considerar cuando un alumno es superdotado ya que no hay unanimidad, hay autores que afirman que hasta que la maduración cognitiva no ha llegado a su fin (edad adulta) no debería hablarse de sobredotación. Sin embargo, otros autores afirman que se puede identificar y diagnosticar antes.

La Orden anteriormente citada, realiza la distinción al inicio de la adolescencia, por talento simple y complejo entiende:

Alumnado que muestra una elevada aptitud, habilidad o competencia en un ámbito específico (por encima de un percentil 95), como el verbal, matemático, lógico, creativo, entre otros. La combinación de tres o más aptitudes específicas que puntúan por encima de un percentil 80 da lugar a talentos complejos.

Igual que ocurre con la sobredotación, también hay disparidad de opiniones, como recogen Castelló y Batlle (1998) se pueden diferenciar entre talentos simples (matemático, lógico, social, creativo y verbal) y múltiples (académico y artístico-figurativo). El más relevante para nosotros sería el talento académico puesto que es el que podemos detectar más fácilmente.

Finalmente, por precocidad entiende:

Alumnado de edad inferior a los 12/13 años de edad que presenta las características mencionadas para la superdotación intelectual o para los talentos simples o complejos, los cuales una vez que se alcance la maduración de su capacidad intelectual, pueden o no confirmarse.

Esto ya coincidía con la idea que presentaba Martín y González (2000) con:

Su inicio puede deberse a una maduración acelerada o a una estimulación ambiental. Puede ofuscarse en superdotación o talento en los primeros momentos evolutivos, pero se diferencia claramente a finales de la adolescencia. Un gran número de superdotados son precoces, aunque no todos. No se constata una vinculación entre precocidad e inteligencia ni tampoco, a mayor precocidad mayor inteligencia. (p.4)

La influencia de la estimulación ambiental también lo tiene en cuenta Bourdieu (1997) al afirmar que, el talento es el producto de una inversión de tiempo y capital cultural

accediendo a él principalmente los descendientes de familias dotadas de una fuerte cultura. En este caso, el periodo de acumulación abarca todo el período de socialización y, por lo tanto, es sin duda la mejor forma oculta de transmisión hereditaria de capital.

Tabla sobre la diversidad del concepto, principales connotaciones, elaboración propia:

Tabla 1

| | EDAD | PERCENTIL | CARACTERÍSTICAS | ÁMBITOS |
|-------------------------|-----------------------------|-------------------|--|---------------------------------------|
| Sobredotación | A partir de los 12/13 años. | Por encima de 75. | Flexibilidad para procesar la información. | Todos los ámbitos de la inteligencia. |
| Talento Simple | No estipulada. | Por encima de 95. | Elevada aptitud o competencia. | En un ámbito específico. |
| Talento Complejo | No estipulada. | Por encima de 80. | Elevada aptitud o competencia. | En varios ámbitos específicos. |
| Precocidad | Inferior 12/13 años. | No concretado. | Desarrollo temprano en una o varias áreas. | Todos los ámbitos de la inteligencia. |

1.2 Características de este tipo de alumnado

El alumnado de altas capacidades intelectuales no es un grupo homogéneo y, por tanto, no se puede llegar a hablar de unas características comunes. Además, la mayoría de este alumnado no muestra todos los rasgos definitorios ni lo hace de forma continuada.

A pesar de todo el movimiento en torno a la sobredotación que se manifiesta entre los años 50 a 80, las definiciones y el planteamiento teórico general siguen siendo descriptivos: esto es, se trata de señalar qué características tiene un niño o niña sobredotado frente a otro que no lo es. No hay una base teórica sobre la que desarrollar el concepto.

La mayor parte de los manuales al uso se dedica a dar un catálogo de características del “niño o niña sobredotado” no siempre comprobadas empíricamente (Martín Bravo, 1997, Whitmore, 1989, Clark, 1997, Ruiz 2000 y Morris, 2005). Así, haciendo un breve resumen podríamos decir que, en términos generales, los niños y niñas sobredotados se han caracterizado tradicionalmente por lo siguiente:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y/o soluciones.
- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de

investigación intelectual.

- Demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos. Pueden elaborar hobbies según su propia elección.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienen a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana

Otros autores han contribuido también a estos avances, así Eysenk (1993) realiza un trabajo en el que establece los rasgos de la personalidad creativa, distinguiéndolos de las personas no creativas. A partir de este momento algunos autores empiezan a tener en cuenta que la sobredotación no es una mera cuestión de cantidad sino también de modos de ejecución, de proceso. Se incorpora, al criterio de actividad académica, la consideración de la innovación en la resolución de problemas a la hora de conceptualizar la sobredotación.

Desde esta perspectiva el talento emerge cuando la aptitud es entrenada en un campo específico de actividad (Jeltova y Grigorenko, 2005) luego, para ser sobredotado se requiere la excepcionalidad y las condiciones para su desarrollo y, dentro de esas condiciones, están las personales.

Si seguimos el desarrollo conceptual que se viene planteando desde diferentes posiciones teóricas, sobredotación tiene mucho que ver con inteligencia, pero también con ciertas

características de personalidad y con creatividad, y esto, hoy en día, no es difícil de asumir. Si entendemos que la inteligencia es la capacidad para aprender y dar la mejor respuesta posible a una situación (problema) dada, si pensamos que la inteligencia supone capacidad de aprendizaje, capacidad de adaptación y flexibilidad, estamos incluyendo la creatividad, puesto que este último rasgo (la flexibilidad) es la puerta a la creatividad y la suma de estas habilidades (inteligencia y flexibilidad) el camino hacia una buena adaptación al contexto social (lo que está próximo a ciertas características de personalidad).

Si partimos de este planteamiento, aceptaremos que existe una predisposición genética y/o hereditaria, pero entenderemos que el ambiente tiene mucho que ver con esas habilidades en desarrollo.

Como resumen de todos ellos debemos entender y entendemos, que la sobredotación supone la existencia de unas aptitudes, que con unas determinadas características de personalidad y en un ambiente propicio lleva al individuo a necesitar, y ser capaz, de aprender. Coleman y Cross (2001) señalan que ser sobredotado es tener potencial para aprender rápidamente. En esta misma dirección los psicólogos rusos más actuales distinguen entre superdotación presente y potencial (predisposición). La necesidad de aprender es el vehículo que determina el nivel y la trayectoria de desarrollo de la sobredotación intelectual (Jeltova y Grigorenko, 2005).

Debemos pues, redefinir la inteligencia como capacidad de aprendizaje de un individuo y esta capacidad es la que le lleva a manifestar niveles de ejecución más altos que sus iguales, sobre todo si se les compara en contextos de aprendizaje (el colegio), que se hace más patente en una etapa de desarrollo (esto es, en los niños y niñas) y en habilidades de resolución de problemas (currículo académico) pero, la inteligencia como capacidad de aprendizaje existe en un individuo siempre, a lo largo de toda su vida, incluso en la vejez, y se aplica a todos los contextos y dimensiones. Esto significa que todo es susceptible de aprendizaje, que se aprende “de todo”, también a actuar con los demás, a ser más justo, a

vivir mejor, luego la sobredotación trasciende a la pura cuantificación mediante un test de C.I.

A modo de síntesis

La Memoria de Trabajo, la Flexibilidad, la Autorregulación y el Potencial de Aprendizaje son características fundamentales que aparecen relacionadas con un alto nivel intelectual y que sirven para explicar determinados problemas o situaciones que aparecen frecuentemente en relación a los niños y niñas sobredotados, como :

- El poseer un alto nivel de Flexibilidad, puede explicar que los procedimientos educativos tradicionales (rígidos en su metodología), choquen de frente con estos niños y niñas.
- La amplia Memoria de Trabajo que poseen, puede hacer que los procedimientos educativos basados fundamentalmente en la repetición, sean desmotivantes y aburridos para ellos.
- Su nivel de Autorregulación y control, les permite poder prescindir de una supervisión tan cercana como con los niños y niñas de inteligencia media, requiriendo tan sólo las pautas imprescindibles para que ellos pueden guiarse en sus aprendizajes.

A la vista de estos resultados podemos entender que todos los sobredotados no son iguales y por tanto sus necesidades educativas tampoco son iguales. Además los niños y niñas sobredotados poseen características aún no evaluadas ni tenidas en cuenta que influyen de manera directa en sus problemas educativos. El Potencial de Aprendizaje parece además, ser un método valioso para identificar niños y niñas con sobredotación intelectual que por su ejecución actual pasarían desapercibidos en contextos educativos tradicionales.

El futuro de la investigación debería continuar ofreciendo respuestas al alumnado con

sobredotación a través de este tipo de características que presentan de manera común y alejándose de los estereotipos que detectan los profesores o de los diagnósticos en base a un test de inteligencia (Morris, 2005).

1.3 La importancia del contexto en el alumnado con altas capacidades

Podría ser que para docentes, padres y madres que no tengan una formación o sensibilidad adecuada un niño con alta capacidad pueda pasar inadvertido, lo que esto supondría que se le negaran su derecho de que se atendiesen sus necesidades y características particulares, de esta forma no se potenciaría sus cualidades y su desarrollo en todas sus vertientes, esto impediría el deber que tiene el personal docente y su familia a respecto (Hontangas y de la Puente, 2010; Llancavil, 2016).

Esto sería una gran negligencia por la parte docente el no identificar y no atender estas necesidades (Ruíz y Perales, 2017). Sería conveniente la formación de docentes y familias para que este alumnado no llegue a pasar inadvertido (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Por parte de las familias, es necesaria una formación que abarque esas necesidades fuera del horario escolar a través de propuestas y actividades que ayuden a su hijo o hija en su desarrollo personal, intelectual y social.

Por parte de docentes, una formación específica, ya que es este grupo el que adecúa el material, orienta a las familias, etc. Aunque en todo esto no se puede olvidar la labor profesional del equipo de pedagogía ni de orientación educativa. Son un gran apoyo, tanto para docentes como para familias (Ruíz y Perales, 2017).

Otro asunto importante a tener en cuenta es el grado de implicación de las familias, ya que éstas son las primeras con las que el niño tiene un contacto socializador, lo cual si las familias muestran un interés en la educación de sus hijos pueden ser muy importantes en su aprendizaje. Tal como se ha comentado antes y dadas las características especiales de

este tipo de alumnado pueden surgir preocupaciones por el fracaso escolar, sea por aburrimiento en clase, distanciamientos, etc. Es necesario poder solventar las necesidades del alumnado e incluso tener herramientas para saber qué hacer en este tipo de situaciones, reforzar su autoestima, su curiosidad para así poder fortalecer su personalidad y ayudarlo a ser mejor persona, y aquí es a mí entender donde entran los programas de desarrollo de capacidades, espacios donde poder formarse, informarse y compartir experiencias para que estas resulten enriquecedoras para todos. Dar una respuesta desde el ámbito escolar siempre en función de las necesidades educativas que presente el alumnado, como objetivos podríamos definir, la mejora de las estrategias cognitivas de aprendizaje siempre desde un aprendizaje cooperativo ya que es una forma diferente de aprender, motivando sus intereses y curiosidades para poder así implicarse más en lo que están haciendo.

Debemos ayudar a encontrar y utilizar nuevas formas y recursos que podamos tener a mano, abrir más puertas y hacer que su aprendizaje sea más ameno y atractivo guiando al alumnado y no solo siendo su referencia o fuente de conocimiento. Nos tenemos que plantear cómo dar respuesta a esta diversidad en nuestras aulas, cómo actuar para que todos los alumnos puedan desarrollar sus capacidades intelectuales, sociales y emocionales según sus características, cómo ser respetuosos con las individualidades que hay dentro de la escuela y atenderlas adecuadamente y al mismo tiempo convertirnos en una escuela para todos que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades (Martínez y Guirado, 2010).

La atención a la diversidad consiste en conseguir que la práctica docente se ajuste a las diferentes necesidades del alumnado. La aplicación de esta estrategia general implica a todo el centro, desde las opciones tomadas en el proyecto educativo y en el proyecto curricular hasta la actuación concreta del profesorado en cada área. En este apartado veremos cómo podemos dar respuesta a esta diversidad de alumnos con altas capacidades, primero señalando las estrategias que se han adoptado desde un modelo más clásico o de intervención centrada en el alumnado, y después desde el modelo que

pensamos que puede favorecer tanto a este alumnado como al conjunto de alumnos del aula. Es decir, desde un modelo de escuela inclusiva.

Factores importantes para su desarrollo:

Tabla 2

| | Necesidades | Finalidad | | Necesidades | Finalidad |
|----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|---------------------------|------------------------|
| FAMILIA | 1. Sensibilidad | 1. Atender necesidades | DOCENTES | 1. Formación | 1. Desarrollo personal |
| | 2. Formación adecuada | 2. Potenciar cualidades | | 2. Herramientas | 2. Mayor autoestima |
| | 3. Implicación | 3. Contexto socializador | | 3. Recursos | 3. Motivación |
| | | 4. Documentos Centro | | 4. Implicación del Centro | |

1.4 Las altas capacidades en la escuela

El proceso de enseñanza-aprendizaje para este tipo de alumnado no debe ser necesariamente distinto al seguido con los niños y niñas con inteligencia normal, ya que en ambos casos se trata de atender a sus necesidades. La realidad es que el contexto

educativo está diseñado para el niño y niña normal, esto implica que, en la mayoría de los casos, este alumnado topa con un contexto no ajustado a sus necesidades (Genovard y Castelló, 1990). Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo (Tourón y Rejero, 2002).

Cuando se revisa la literatura sobre el tema es posible ver diferentes perspectivas de este tipo de atención educativa, sería interesante que cuando habláramos de estrategias que puedan fomentar las habilidades de las personas con altas capacidades, no solo fuera para este tipo de estudiante, sino que se tuviera en cuenta a todo el alumnado en general, con la excepción de que las estrategias y herramientas didácticas que se utilicen puedan adaptarse al tipo de alumnado con el que se trabaje (Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017).

1.4.1 Estrategias con alumnos de altas capacidades

Las estrategias que se vayan a utilizar para el desarrollo de las actividades, son esenciales para facilitar el logro de los objetivos que se plantean. Es por ello que se debe innovar en el aula, mediante una metodología lúdica, se mejora las habilidades por áreas de desarrollo (Bjorklund y Brown, 1998; Márquez, 2015).

Para que se lleve a cabo, hace falta la ayuda de una combinación de metodologías que ayuden a alcanzar los resultados de aprendizaje y objetivos previstos (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Crisol, 2012). Fernández y González (2009) proponen una clasificación basada en tres categorías para ubicar las diversas metodologías:

- Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión o al trabajo en equipo, juegos cooperativos,

grupos interactivos, trabajos en equipo, etc.

- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual.

Con respecto a las técnicas y estrategias didácticas es conveniente que el profesorado investigue, seleccione y someta a prueba las más adecuadas de acuerdo con las variables que determinan un ambiente de aprendizaje (Crisol et. al, 2015):

- El estilo docente, cómo ejerce el profesorado la dirección y control del aprendizaje.
- Las tareas de aprendizaje y las tareas de enseñanza.
- Las expectativas que exigen más trabajo y de calidad al estudiantado.
- La cooperación y responsabilidad de estudiantes en las tareas académicas.
- La aceptación positiva entre estudiantes, afecto y no sarcasmos que inhiben el aprendizaje.
- La estructura establecida con respecto a la forma de aprender y a los valores y actitudes que orientan el comportamiento del alumnado.

1.4.2 Medidas de atención educativa para alumnado de altas capacidades

La detección de los alumnos con altas capacidades tiene un objetivo básico: identificar sus necesidades educativas y planificar actuaciones que les den respuesta. Como en otros

casos de necesidades educativas especiales, pueden hacerse varios ajustamientos o adaptaciones. Estas medidas pueden ser (Martínez y Guirado, 2010, pp. 103-104):

| | |
|------------------------|---|
| ORDINARIAS | <p>Correspondencia: Ajustes adaptándose a las características del grupo y a su nivel de competencias previas.</p> <p>Concreción: El día a día de las relaciones alumnado-docente, según cuál sea el objeto de aprendizaje. El docente conoce muy bien que tiene que proponer y con qué metodología y recursos.</p> <p>Disposiciones: Conciencia de la diversidad en el aula proporcionando lo más conveniente sin cambiar los objetivos.</p> |
| EXTRAORDINARIAS | <p>Correspondencia: Cambio y profundización en contenidos de enseñanza aprendizaje, sin alterar ni los objetivos generales ni las competencias básicas</p> <p>Concreción Concretar las metodologías, las actividades y los criterios de evaluación. Plan individualizado de aprendizaje para un alumnado y por un tiempo concreto.</p> <p>Disposiciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reducción y/o ampliación de determinados contenidos sin renunciar a su grupo de edad, ni a los objetivos del área, ni a las competencias básicas.• Elaborar plan individualizado donde recoger los |

elementos fundamentales y acuerdos sobre las reducciones o ampliaciones.

- Actividades de tutoría hacia otros alumnos con nivel de aprendizaje diferente.
- Trabajo por proyectos para aplicar conocimientos en nuevos campos de conocimiento según sus intereses.
- Enriquecimiento cognitivo y creativo entre modelos existentes creados no solo para altas capacidades y que se corresponden con los modelos multifactoriales de la inteligencia. Puede darse tanto a nivel escolar como extraescolar. Fomentar la creatividad teniendo en cuenta que hay que favorecer condiciones para que se produzcan ideas creativas y que, cuando se den, reforzar convenientemente.
- Enriquecimiento psicosocial y motivacional que centre su atención en aspectos emocionales, relacionales y de desarrollo de la personalidad. Algunos serán específicos del desarrollo psicológico de carácter general y otros serán específicos de las altas capacidades presentes en estos alumnos.

EXCEPCIONALES

Correspondencia: Aceleración de la escolaridad.

Concreción: Adaptación que permita ajustar los niveles de

aprendizaje a las actividades. Flexibilización solo si se mantiene su nivel de desarrollo emocional y social y su desarrollo intelectual.

Disposiciones:

- Compactación por materias sin cambiar de grupo de edad. Esto implica una organización de centro y por áreas de conocimiento que permita el trabajo con otros alumnos mayores con los cuales comparta un nivel de conocimientos parecidos en una o más áreas.
- Realización de determinadas materias escolares de cursos superiores según su nivel de desarrollo cognitivo y sus capacidades y/o talentos. Esto implica una organización por áreas y niveles educativos que permitiera estos intercambios sin perjudicar el funcionamiento general del centro docente. Romper las estructuras rígidas de horarios y grupos en determinados momentos puede ser una buena respuesta a la no uniformidad del conocimiento.
- Cuando el número de materias escolares que se comparten con otros compañeros de edades superiores es alta, se puede considerar la aceleración como una de las medidas apropiadas siempre que no se den disincronías destacables que podrían desaparecer en el momento en que la adaptación a la nueva situación fuera una realidad.

A modo de síntesis

En todos los casos de medidas adoptadas hará falta la colaboración de los especialistas del centro y del equipo de orientación. También se tendrán que tener en cuenta las opiniones que emita la comisión de atención de la diversidad del centro educativo, que propondrá a la dirección las medidas a adoptar más aconsejables.

Las medidas educativas no son excluyentes y se pueden utilizar simultáneamente o en diferentes momentos de la escolarización. Asimismo, será necesario el acuerdo con la familia y con el alumno si este tiene la edad adecuada. La coordinación familia-escuela y los pactos sobre las actividades escolares y extraescolares asegurarán el éxito de la intervención.

1.4.3 Alumnado con altas capacidades en una educación inclusiva

La escuela inclusiva en España comienza en el marco legislativo con la LOGSE en 1990. Otros países como Canadá, Australia, EEUU y Reino Unido fueron pioneros en dar un paso más que la integración, yendo hacia un sistema educativo único en el que se fomentase una educación adaptativa, es decir, que se proporcionase a los alumnos programas educativos apropiados y adecuados a sus capacidades y necesidades, un enfoque nuevo sustentado en los principios de normalización e integración, donde se eliminasen las barreras y se realizasen los derechos de las personas, dando lugar así a la integración del alumnado en centros ordinarios.

El concepto en sí de inclusión educativa tiene definiciones muy diversas y de diferentes puntos de vista, el cuál, también puede ser entendido de diferentes maneras creando controversia y confusiones, dicho término puede llegar a asociarse con un alumnado concreto, pero la educación inclusiva es una educación basada en la diversidad, una educación para todos.

Comenzaré con una definición más general elaborada por la Unesco:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar (y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo [...]) El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Algún que otro error puede darse en confundir inclusión con integración, en esta definición podemos ver las diferencias asociadas al mismo, Leiva (2013):

La integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas. La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. (p.7)

Según la diferenciación de Stainback y Stainback (2011) podemos distinguir mejor estos dos conceptos.

Tabla 4

| | Inclusión | Integración |
|-------------------------------|--|---|
| Objetivo | Incluir a todos los alumnos en la vida educativa y social de la escuela. | Incorporar a los alumnos a aulas ordinarias |
| Relación alumno-centro | Los alumnos son escolarizados en centros ordinarios y es el colegio el que se adapta a sus necesidades. | Los alumnos con discapacidad se adaptan al resto de la comunidad educativa. |
| Concepción | No dejar a nadie fuera de la vida escolar en ningún plano, ni físico ni social. | Reintegrar a alguien que ha sido excluido a una dinámica escolar y comunitaria normalizada. |
| Centro de atención | Construir un sistema que pueda satisfacer las necesidades de cada uno. | Adaptar a los alumnos con diferentes dificultades a la normalidad que existe en el centro. |
| Sistema y currículo | Un único currículum que se adecua a las características individuales del alumnado, y por tanto, da respuesta a todos los alumnos, sistema único y común. | Hay dos currículos, uno general y otro especial que da respuesta a los alumnos con n.e.e. |

Siguiendo con la idea tenemos esta definición:

En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos para que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese grupo de estudiantes, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés. Durán y Giné (2011, pp.33).

La idea que nos muestra estos autores avalaría esta idea, ya que se centra en las necesidades que los alumnos puedan tener y estos motiven a realizar los cambios pertinentes en la escuela, siendo la estructura y la organización conceptos propensos a ser revisados, al igual como los estilos de enseñanza que pueda haber en el aula ordinaria, Ainscow, Booth y Dysson (2006) amplían horizontes también con su manera de definir la inclusión:

- La manera de reducir las barreras hacia el aprendizaje y lograr la participación de todos los estudiantes.
- Que las escuelas aumenten la capacidad de respuesta para responder a la diversidad de su alumnado en sus comunidades locales para que todos sean tratados con igual valor.
- La puesta en marcha de valores inclusivos en la educación y la sociedad como equidad, derecho, participación, compasión y respeto a la sostenibilidad y diversidad.

Para conseguir llevar a cabo estos cambios necesitamos la colaboración de toda la comunidad educativa: profesores, alumnos, familias y los centros educativos, Escudero (2012) en la línea de lo que estamos exponiendo define que: “conseguir este objetivo es la tarea conjunta de muchos agentes y de que haya actuaciones bien orquestadas” (p.114) y para que se vayan llevando a cabo necesitamos cambios en:

- La cultura, política y las prácticas educativas.
- Valores y significados compartidos: que deberían estar dirigidos a la democracia, justicia y equidad.
- El currículo y metodología, de manera que favorezca un aprendizaje significativo y que esté al alcance de todos
- La gestión y el gobierno de los centros educativos.
- La relación con las familias, la comunidad y las administraciones.

1.5 Las altas capacidades y la escuela (inclusiva)

Es importante una transformación profunda del sistema educativo que plantee la educación desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Hay que emprender un proceso continuo de aprendizaje institucional. Este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa actual. La integración de niños diferentes o niños con necesidades educativas especiales, no sólo es beneficioso para ellos sino que mejora la calidad educativa, Ya que éstos integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral.

Este tipo de educación tiene la capacidad de aunar muchos aspectos distintos sobre cómo lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

Así se aplicará el criterio de normalización con el que se apunta a que la oferta se desarrolle en un contexto similar al que se brinda al resto de los niños. El requisito fundamental para que haya una real integración es la flexibilidad del currículo. Esto permitirá a la escuela ofrecer opciones que se adapten a todos los niños.

Se concibe la educación inclusiva como un derecho humano con un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello se pide que se diseñe un sistema escolar capaz adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas. Cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el formado por niños que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela y frecuentemente la abandonan en virtud de que sus necesidades educacionales no son identificadas ni satisfechas.

Paulina Godoy (2001), Aborda este tema de forma excelente y afirma que la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para lograr este objetivo, la escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.” (Blanco R. 1999).

Los nuevos enfoques y políticas educativas, tanto en el ámbito internacional como nacional, abogan por la constitución o transformación de las escuelas en las que todos los niños y niñas aprendan juntos en sistemas educativos que garanticen el desarrollo de las capacidades esenciales para la participación e integración social.

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más presentes; todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

A modo de síntesis

Los desafíos que plantea este tipo de alumnado hacen que la escuela esté en una constante adaptación y cambio para incorporar sistemas de trabajo que permita construir respuestas innovadoras e inclusivas en relación a las necesidades del alumnado, y en

especial a aquellos que demandan mayores retos al profesor.

Destacaremos para finalizar este apartado y tendremos en cuenta estos conceptos para conocer y analizar en mayor profundidad que ocurre en la escuela, en base a éste tipo de programas de desarrollo de capacidades.

2. PARTE EMPÍRICA

2.1 Propósito y objetivos

El propósito es explorar un programa de desarrollo de capacidades sirviéndonos de técnicas como las entrevistas y la observación participante para poder llegar a conocer las experiencias de los profesores y alumnado.

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Conocer cómo tienen lugar las prácticas de alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria, analizando los cambios en un proyecto que la administración da la posibilidad de hacer a los centros, el desarrollo y la mejora de estos programas conforme se van poniendo en práctica.
- Identificar cuál es la vivencia de profesores y alumnos en este tipo de actividades, y conocer cuáles son sus opiniones respecto a los cambios que se van efectuando según las necesidades de los centros y de las mejoras que se pueden hacer.

2.2 Contexto o escenario

El departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón lleva realizando el programa “Desarrollo de capacidades” desde el curso 2007/2008.

En la actualidad, 82 centros de la comunidad desarrollan este programa recogido en la legislación vigente actual: Orden del 30 de agosto de 2017 del Programa de Desarrollo de Capacidades 2017-18 por la que se autoriza la continuación de dicho programa y se convoca a los centros docentes públicos y privados concertados a participar en el mismo; así como la Orden de 22 de noviembre de 2017 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.

La finalidad de este programa es enriquecer educativamente al alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su talento especial, mejorando la respuesta educativa inclusiva y facilitando la reflexión sobre la práctica docente.

Nuestra acción, se dirige desde un centro público de Infantil y Primaria, de 661 alumnos. Es un centro bilingüe español-inglés PIBLEA en la modalidad de CILE 1. Se trata de un centro situado en la ciudad de Zaragoza, dentro de un barrio de unos 14.000 vecinos con un nivel socioeconómico medio y medio-alto pues los padres de los alumnos son trabajadores con estudios de formación profesional o titulaciones universitarias en la mayoría de los casos.

2.3 Procedimiento de acceso al centro y recogida de información

Uno de los principales motivos en la elección del centro es la realización de las prácticas escolares de mención en dicho centro, esto me dio la posibilidad de haber estado en contacto directo con las personas que desarrollan el programa y han participado en varias de las actividades que se han llevado a cabo, una vez indicada mi intención en la realización de este trabajo no he tenido problemas a la hora de conseguir información, acceso a las aulas y a los documentos oficiales del programa.

Para realizar esta particularización en este caso nos hemos basado en los diferentes documentos de centro que me proporcionó la Jefa de Estudios siguiendo los pasos que a continuación se detallan:

- Paso 1: Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Etapa Primaria

- Paso 2: Dentro de la PGA se recogen, otros documentos:
 - Concreción del Plan de Atención a la Diversidad.
 - Concreción del Plan de Convivencia.
 - Plan de Formación del profesorado.
 - Programas institucionales:
 - Programa de desarrollo de capacidades.
 - Proyecto educativo de organización de tiempos escolares.
- Paso 3: Una vez revisados los documentos, establecemos una reunión con las dos maestras que llevan el programa. En ella nos explicaron en qué consiste el programa (número y características del alumnado, requisitos para participar en el programa, días en los que se realiza, etc.) y establecimos unas fechas para realizar las entrevistas, además de la observación y grabación de las distintas sesiones. Decidimos realizar la observación en distintos cursos para poder establecer las diferencias principales en cuanto a la metodología y a los contenidos.
- Paso 4: Visita al centro - Actividad “Inteligencias Múltiples”
- Paso 5: Analizamos la experiencia a través de las observaciones y realizamos una transcripción de los aspectos más relevantes observados.
- Paso 6: Entrevista a cuatro maestras (dos de ellas pertenecientes al taller y otras dos que no)
- Paso 7: Se observa la evolución que ha tenido la actividad realizada el primer día. Entrevista con los alumnos para conocer su perspectiva acerca del taller de desarrollo de capacidades.
- Paso 8: Visitas para la observación del alumnado en los diferentes cursos.

- Paso 9: Estudio y evolución de los resultados.
- Paso 10: Entrevista a una de las familias pertenecientes al taller.
- Paso 11: Entrevista a dos alumnos que no participan en el taller.
- Paso 12: Feedback con las maestras y el centro.

De este modo, la recogida de información se hizo en dos periodos ya que al matricularme el año pasado para la realización del TFG y no pudiendo realizarlo por motivos laborales, he tenido dos años para poder adquirir información para la realización de dicho trabajo, así que el año pasado se trabajó con la observación y entrevistas del programa basado en las inteligencias múltiples y así tener la oportunidad de constatar algunos de los cambios propuestos para el programa como puede ser la introducción de los grupos rotativos con el que se benefician mayor parte del alumnado.

También se tomaron como referencia los documentos institucionales existentes en el centro, para el análisis de la realidad de dicho centro, nos basaremos en los siguientes documentos:

- El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento único en el que se fijan los valores, objetivos, las prioridades y procedimientos de actuación ajustándose a la realidad educativa en función de las características del alumnado y del contexto sociocultural donde se encuentra el centro. Siguiendo el artículo 121 de la LOE/LOMCE se establece que los centros educativos dispondrán de autonomía para la elaboración de dicho documento. Dentro del PEC encontramos el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y en este el Proyecto Curricular de la Etapa de Primaria en el que nos centraremos para el desarrollo de este estudio. En el mismo se recogen todos los programas que se desarrollan en esta etapa y más concretamente:
 - Plan de Innovación e Investigación.

- Programaciones Didácticas de Nivel (analizando las medidas de atención a la diversidad de los alumnos escogidos).
- La Programación General Anual (PGA) es el documento institucional que recoge, tal y como dice el artículo 125 de LOE/LOMCE, todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados. Dentro de la PGA se recogen, entre otros documentos:
 - Concreción del Plan de Atención a la Diversidad.
 - Concreción del Plan de Convivencia.
- Programas institucionales:
 - Programa de desarrollo de capacidades.
 - Proyecto educativo de organización de tiempos escolares, basado en la ORDEN ECD/63/2016, de 16 de febrero, por la que se regula su implantación.
- Plan de Formación del profesorado. Durante los curso 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 varias profesoras han participado voluntariamente en la formación “Seminario para profesorado de aulas de desarrollo de capacidades”. En este seminario se coordinan y elaboran actividades y dinámicas para aplicar en los centros que participan. El curso anterior se profundizó en temas relacionados con los siguientes ámbitos:
 - Científico técnico: Flipped Classroom.
 - Lingüístico: creatividad en los procesos.

Muñoz (2012) hace referencia a *“la garantía del derecho a la educación y a lucha contra las desigualdades”*, educación para todos. Los objetivos prioritarios que se persiguen en este centro (PGA) son:

- Innovación.
- Calidad.
- Igualdad/equidad.
- Inclusión.
- Participación.

2.4 Características del aula

Debido a la falta de espacios del centro, en el presente curso escolar, el desarrollo de este programa se realiza en la sala de profesores. Esta sala está ubicada en la planta baja del centro. Es una sala amplia y luminosa. En cuanto a la disposición de las mesas, favorece el trabajo en grupo por la amplitud de las mismas así como las actividades que se proponen en este taller. En este mismo espacio cuentan con dos muebles con material específico para el desarrollo de las distintas actividades. Uno de los muebles incluye el material sociolingüístico con libros y juegos que se utilizan a lo largo de estas sesiones y el otro mueble cuenta con material científico - experimental, todo este material está a disposición del resto de profesorado para poder utilizar en las aulas y se gestiona a través de un libro de registro, lo que facilita al resto del profesorado, el conocimiento y utilización de este tipo de recursos

Este taller se desarrolla por niveles y cada nivel acude a esta aula una sesión a la semana. El número de alumnos en cada sesión varía como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 5

| ALUMNADO DEL TALLER DE DESARROLLO DE CAPACIDADES POR NIVELES | | |
|--|-------------------|--|
| NIVEL EDUCATIVO | NÚMERO DE ALUMNOS | TOTAL |
| 1º Educación Primaria | 4 alumnos | 55 alumnos en total realizan el taller de desarrollo de capacidades en el centro |
| 2º Educación Primaria | 10 alumnos | |
| 3º Educación Primaria | 10 alumnos | |
| 4º Educación Primaria | 16 alumnos | |
| 5º Educación Primaria | 4 alumnos | |
| 6º Educación Primaria | 11 alumnos | |

Seis de esos son niños catalogados como altas capacidades con informe psicopedagógico de la orientadora del Centro.

En ocasiones este taller se trasladará a un aula para que puedan utilizar si es necesario un proyector, puesto que en la sala de profesores no cuentan con este recurso.

En cuanto a los **recursos** dispuestos:

- Recursos personales:
 - Profesores
 - Personas que visitan el centro

- Familias
- Los propios alumnos
- Recursos ambientales:
 - Dentro del centro
 - Fuera del centro
- Recursos materiales:
 - Impresos: materiales facilitados en los cursos que se realizan desde el CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) para los maestros que llevan a cabo este taller.
 - Experienciales: materiales como maletines de química, de óptica, de electricidad y geología. Una estantería con material de laboratorio y experimentos, otra con medidas y cuerpos geométricos, otra con material del cuerpo humano. También juegos para desarrollar habilidades mentales.
 - Elaboración propia: existen materiales impresos que preparan las maestras que realizan el taller, por ejemplo, en las sesiones que hemos podido observar se utilizan tarjetas y fotografías de personas conocidas destacando sus inteligencias múltiples.
- Recursos informáticos y audiovisuales: blog, cámara, proyector, Bee-bot, blog de la DGA para compartir las experiencias, etc.

2.5 Características de los alumnos

El alumnado de Educación Primaria se encuentra en el estadio de las operaciones concretas según Jean Piaget y abarca desde los 6 a los 12 años. En esta etapa los niños realizan importantes cambios en los tres ámbitos: cognitivo, psicomotor y socio-afectivo:

- A nivel cognitivo: se va consolidando su pensamiento lógico concreto y se produce un aumento de la capacidad de la memoria, así como la superación del pensamiento mágico y desarrolla la capacidad de dar sentido a su experiencia.
- En el aspecto motor: se está consolidando el esquema corporal y el proceso de lateralización, muy importantes en el desarrollo del proceso de lectoescritura que se traducen en una mayor autonomía en el aprendizaje.
- En el aspecto socio-afectivo: las relaciones entre iguales se hacen más intensas, se forman grupos y sienten la necesidad de medirse con sus compañeros.

2.6 Análisis y descripción de los aspectos estudiados

Después de realizar la entrevista con la profesora encargada del Taller quedó latente su predisposición para mejorar y enriquecer todo lo relacionado con el proyecto desde un enfoque más inclusivo. Como llevan tres años desarrollando el programa tienen el bagaje necesario para saber lo que les funciona y lo que podrían mejorar. Año tras año han ido realizando mejoras en el proyecto y los docentes implicados están en continua formación participando en diferentes programas como ya hemos comentado en la contextualización.

Por otro lado, nos comentó que están en contacto con otros centros que realizan programas de altas capacidades. Tienen una plataforma común a través de Ed-modo para

compartir información y materiales, así como un listado con todos los centros participantes para poder ver los blogs de los talleres de los colegios y así recabar ideas.

Su objetivo es que con el tiempo puedan crear una base común de materiales entre centros, aunque es muy complicado llevarlo a la práctica ya que cada centro trabaja de manera independiente y compra sus propios materiales aspecto que no permite crear un banco de recursos común, en especial a la hora de trabajar la robótica y la programación (profesora).

En cuanto a metodología se refiere, utilizan el aprendizaje cooperativo como recurso.

El alumnado responde de manera muy positiva ante esta metodología ya que es una forma diferente de aprender, y como se tiene en cuenta mucho sus intereses y curiosidades, siempre se sienten más implicados en lo que se está haciendo (profesora).

Al ser un taller de apoyo extracurricular no pueden trabajar los contenidos que establece el currículo, lo cual no quiere decir que el trabajo en este taller no beneficie el resto del alumnado del centro. Por ejemplo, en el caso de programación y robótica se puede trabajar en el aula y hacer de muchas formas, cierto es que contarán con el préstamo de 5 robots del CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa).

En la entrevista con las profesoras destacaron posibles problemas a la hora de llevar a cabo el programa. Por ejemplo, “los alumnos partícipes en este taller puedan mostrar una actitud altiva frente a los demás, por el hecho de estar incluidos en el programa bajando así su rendimiento académico” (profesora).

Las profesoras también inciden en la poca colaboración por parte de la administración ya que no reciben ninguna ayuda.

Los primeros colegios que se acogieron a este proyecto tenían una persona que se dedicaba única y exclusivamente al taller así como una dotación económica

específica para su desarrollo (su propia aula para este taller, con una impresora 3D, programación y robótica, etc.)(Profesora).

Cambios según van viendo las necesidades. Hacia una escuela más inclusiva.

Las profesoras remarcaron que el objetivo es que estas actividades se inicien y se evalúe su eficacia dentro del taller, para más tarde llevarlas a cabo en el aula. Las profesoras valoran que cada año se ha ido mejorando la metodología utilizada para el desarrollo de este tipo de talleres, involucrando cada vez más a un mayor número de familias y alumnos. Por ejemplo, hace tres años iniciaron una actividad dentro del taller llamada “lávate las manos por una buena causa” en la que los alumnos fabricaron su propio producto. Se trataba de un jabón que más tarde venderían en el recreo a compañeros y profesores. Debido a su éxito, se reformuló la actividad para abrirla a la comunidad educativa y al barrio.

Tras haber consultado en el centro, tanto el desarrollo de los programas desde su inicio como su evolución hasta la actualidad, se ha podido comprobar que ha habido un cambio de metodología.

La creación de este taller y la formación de los compañeros ha permitido ir matizando la metodología, tareas y charlas que han partido del interés del grupo/taller y se ha podido compartir con el resto de alumnos del grupo/clase (Profesora).

El futuro del proyecto, tal y como se ha podido comprobar en las entrevistas realizadas, se dirige a hacer partícipe a todo el alumnado de la etapa de educación primaria y sus familias, compartiendo las experiencias con todo el profesorado del centro (actuaciones que ya se están llevando a cabo mediante la formación y el proyecto educativo de tiempos escolares).

Más inclusión.

Otro de los núcleos de este trabajo es la observación del tipo de alumnos que participan en este taller ya que no todos ellos tienen un perfil de diagnóstico de altas capacidades. “Este aspecto ha cambiado en la actualidad, ya que en cursos anteriores no era un programa inclusivo, pero entre el claustro de maestros se hablaba de la necesidad de cambio” (Profesora).

En cursos anteriores, el orden de prioridad para participar en el Programa de Desarrollo de capacidades era:

1. Alumnos derivados al Equipo de Orientación, con el estudio realizado y diagnóstico correspondiente. Valoración individual por parte del tutor y derivación al Equipo de Orientación, se valora a través de la prueba BADyG (anexo I).
2. Alumnos que, no siendo derivados al Equipo de Orientación, han sido detectados por los Equipos Didácticos y reúnen las siguientes condiciones:
 - 2.1 Buena aptitud, de forma que el taller sea un apoyo extracurricular y que se prevea que el rendimiento académico se va a mantener.
 - 2.2 Actitud positiva y adecuada respecto a su trabajo dentro y fuera de la escuela.

Una vez comenzado el taller en el curso escolar, sólo podrá entrar nuevo alumnado con diagnóstico, excepto el alumnado de 1º de Primaria en función de su evolución durante el primer trimestre.

Como ya he comentado anteriormente, este curso escolar se han producido cambios en el programa, dando respuesta a la nueva normativa de inclusión, Orden 1005, reflejada en el apartado *Justificación* de este trabajo.

En este Centro, el programa tiene una trayectoria desde el curso 2003/2004, desde mi observación he podido ver los cambios producidos estos dos últimos cursos, siendo al final del pasado curso, cuando se propuso el cambio en la dinámica del programa. Ahora para la composición de los integrantes del taller el alumnado con informe pedagógico está en él todo el curso cómo ocurría anteriormente, para la elección de los demás cada trimestre está dividido por ámbitos, como explicaré mejor luego, así que se selecciona a 3 o 4 alumnos por cada clase que destacan en ese ámbito, la tutora intenta que no se repita el mismo alumno ya que puede haber alguno que destaque en todos los ámbitos, y así se sacan en torno a 9 o 10 alumnos diferentes por clase.

El desarrollo del programa es el siguiente, el curso está dividido por trimestres y en el programa cada trimestre se trabaja un ámbito, el primero de dedica al ámbito lingüístico el segundo al científico y el tercero al creativo. Cada nivel educativo prepara estos talleres (de 1º a 6º), el alumnado de, por ejemplo 4º se junta los lunes de 9 a 9:45 a preparar el material (niños seleccionados de 4º A, B ,C) tras los diferentes trabajos semanales, al finalizar el trimestre, cada grupo de alumnos lleva la actuación programada a todo su grupo. Quiero decir si de cada clase salen 3 o 4 niños durante el trimestre al finalizar el mismo los alumnos harán un taller inclusivo en el aula realizando la actuación final y dando los recursos preparados a su clase, a la vez las diferentes vías harán lo mismo. Mientras la profesora del programa irá pasando a ayudar y evaluar la actuación.

En el siguiente trimestre el alumnado con informe psicopedagógico continuará en el taller científico, pero el resto del alumnado cambiará de ahí la integración de los grupos rotativos para que participen diferentes niños, lo mismo ocurrirá en el 3º trimestre, así como en los siguientes cursos.

En 1º de primaria, puesto que el profesorado debe de observar la evolución del alumnado, cada semana van cambiando los alumnos participantes según trabajo y necesidad de aula, pero también se lleva de manera inclusiva al finalizar el trimestre.

Como he comentado al informar de la nueva dinámica de selección de alumnado y desarrollo de las sesiones, tanto de preparación de material, como inclusivas en los diferentes grupos, en estos talleres se trabajan diferentes ámbitos, dependiendo del trimestre en el que nos encontramos, que está relacionado con el apartado de este trabajo *Marco teórico* donde hablaba del concepto de altas capacidades citando talentos simples y complejos, entendidos como el alumnado que muestra una elevada aptitud o competencia en uno o varios ámbitos, tales como el lingüístico, matemático o creativo, que se corresponden con los ámbitos trabajados por este alumnado. Mientras que en el curso pasado se trabajaba en torno a las inteligencias múltiples.

Condiciones para continuar en el taller

- Mantener el rendimiento académico.
- Actitud positiva respecto a su trabajo dentro o fuera de la escuela (tareas escolares).
- Aprovechar las sesiones del taller sin interferir negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos.

En el caso de que no se cumpla alguna de las condiciones anteriores, al segundo aviso dejará de formar parte del taller. Los avisos siguen en vigor a lo largo de toda la escolarización.

Es conveniente la comunicación entre tutoría y responsable del taller. En el caso de que se produzca el primer aviso, se rellenará el anexo correspondiente. A continuación se dejará una copia para que la tengan ambas partes y el original se entregará en Jefatura de Estudios.

Temporalización

1. Transmisión de la información a los Equipos Didácticos. Explicación del proceso y aclaración de dudas.
2. Selección del alumnado integrante del taller por parte de la tutoría junto con su Equipo Didáctico, siguiendo los criterios expuestos en el apartado de perfil de los alumnos integrantes del taller. En el caso de tutores que no conocen al grupo, se tendrá en cuenta la propuesta hecha en la tercera evaluación del curso anterior.
3. Información a las responsables del taller por parte de los tutores con el alumnado integrante definitivo para el curso escolar. La fecha tope será el 14 de octubre y se entregará en Jefatura de Estudios.
4. Información a familias:
 - Hasta el 20 de octubre los tutores se pondrán en contacto con las familias integrantes del taller para informarles.
 - Las responsables del taller elaborarán una circular para convocar a las familias integrantes del mismo.
 - La reunión con las familias tendrá lugar el 23 de octubre por la tarde.
5. El taller comenzará el primer día lectivo de noviembre y terminará el último día lectivo de mayo. Todos los grupos tendrán una sesión semanal.

Evaluación

Partirá de:

1. Inclusión en el grupo de nuevos alumnos hasta aproximadamente un máximo de 12 alumnos por sesión.
2. Observación sistemática del grupo mediante “diario de aula”.
3. Encuestas al alumnado participante sobre el grado de satisfacción y planteamiento de nuevas propuestas trimestralmente.
4. Informe cualitativo del alumnado en el taller y grado de satisfacción de las familias que se adjuntará al boletín de notas.

Seguimiento y nuevas propuestas del alumnado.

- En las juntas de evaluación trimestral el Equipo Didáctico se valorará y determinará la continuidad del alumnado en el taller. Si a lo largo del trimestre se produjera una baja, el tutor informará de ello en dicha reunión al resto del equipo didáctico.
- En la evaluación final se decidirá la continuidad y las nuevas propuestas para el siguiente curso escolar. Esta información se dará a conocer en la evaluación inicial del siguiente curso escolar.

2.7 Resultados y discusión

Los objetivos para este trabajo son, por un lado, conocer como tienen lugar las prácticas de alumnos con altas capacidades en el aula y, por otro lado, identificar cual es la experiencia de profesores y alumnos en este tipo de actividades.

Tras hablar con las profesoras que llevan a cabo el proyecto, quise saber la opinión de los niños. Por esta razón realizamos entrevistas a alumnos de tercero y sexto de primaria.

En relación a una supuesta mejora en el rendimiento académico para el alumnado, ellos mismos comentaban que sí se sienten muy motivados con el estilo de aprendizaje cooperativo ya que las actividades son muy manipulativas y se suelen llevar a cabo en equipos. Dicen que han interiorizado perfectamente los valores de trabajo en equipo; son conscientes de que colaborando conjuntamente pueden lograr mejores resultados y sienten que de este modo, todos "salen ganando". Destacar la importancia de relacionarse con niños de otras clases, ya que les brindan la oportunidad de trabajar con ellos, y así, hacer nuevos amigos.

En cuanto al esfuerzo por parte de los alumnos sobre si el taller les supone un trabajo extra en su casa para poder seguir el ritmo de las clases, los cuatro alumnos coinciden en que no supone un esfuerzo añadido, ya que solo tienen que leer lo que sus compañeros han dado en clase y el volumen de deberes es el mismo para todos.

Por otro lado, se preguntó sobre los cambios observados por las familias en sus hijos, poniéndome en contacto con una de ellas, la valoración general sobre el programa era muy buena, ya que han percibido cambios muy positivos en su hijo. Este apoyo extracurricular ha favorecido el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades, así como una mejora en su autoestima. Ciertamente es, que consideran que sería mucho más

producente y enriquecedor si en estos talleres pudieran trabajar con niños de otras edades.

Por último, para analizar el impacto de este programa dentro de la comunidad educativa, y de qué manera afecta a profesores y alumnos que no participan en el programa, se ha entrevistado a dos tutoras de 4º y 6º y de primaria así como dos alumnos que no están incluidos en él.

Acerca de la visión que tienen tanto profesoras como alumnos que no participan, estos alumnos en concreto nos comentaron que les encantaría participar en los talleres, ya que las actividades que realizan son mucho más divertidas que las que realizan en clase. Sí que es cierto que algunas de esas actividades las han trabajado en el aula y les gusta mucho. Por ello, desearían que dichos talleres se realizaran directamente dentro del aula. En este curso, al hablar con el alumnado de estos niveles han demostrado una actitud positiva respecto al cambio en la organización de los talleres, grupos rotativos, por los cuales han hecho partícipes a todo el alumnado, siendo más enriquecedor.

Las tutoras, el curso pasado, nos mostraron la misma problemática, ya que consideraban que era un proyecto que podría ser más inclusivo a pesar de que algunas de las actividades o talleres lleguen al aula, demandaban que esos grupos fueran rotativos para que todo el alumnado pudiera beneficiarse de él. Al volver a hablar con las tutoras en el presente curso, su experiencia sobre el taller había mejorado puesto que había beneficiado a toda la clase con la sesión inclusiva. También estaban satisfechas con los grupos rotativos, puesto que podían aprovecharse más alumnos de la preparación de estas sesiones inclusivas durante las sesiones de los diferentes ámbitos.

Las sesiones inclusivas se han estipulado de manera fija este curso, aunque, anteriormente se realizaron sesiones en las que el resto de los alumnos participaban activamente, como por ejemplo el taller en el que trabajaron el método científico por medio de experimentos, que resultó muy positivo porque el resto de compañeros además de conocer y comprender el método científico y sus pasos, se les animó a elaborar sus

propios experimentos y llevarlos a clase. Incluso participaron en una feria de experimentos que logró involucrar a toda la comunidad educativa. Pero ha habido otras que no han logrado una inclusión como tal.

A la hora de hablar sobre las familias, una de las tutoras comentó que ha percibido dos actitudes totalmente contrarias. Por un lado los que piensan que es algo muy especial y van incluso presumiendo de que sus hijos participen, dándole una importancia excesiva, y por otro lado, padres que cuando les proponen que sus hijos formen parte son en cierto modo reacios porque no quieren que a sus hijos se les etiquete como élite, como privilegiados con respecto al resto del grupo. Una de las razones por las que se ha hecho otra propuesta de desarrollo del taller, para la inclusividad de todos.

El núcleo de este trabajo se ve reflejado en la conceptualización. En nuestras escuelas coexisten superdotados, alumnos talentosos, precoces y como afirma Rasmussen (2012) gran parte de este alumnado se debe al capital transmitido por los padres, aspecto que no ha tenido en cuenta Sánchez (2009). En el artículo de Rasmussen (2012) se habla sobre la preocupación general que tienen los padres por sus hijos y que muchos de ellos participan en el consejo escolar para obtener información privilegiada del propio colegio e ir un paso por delante. En este caso se ha observado que estas familias se han implicado en el centro colaborando en algunas ocasiones en el Consejo Escolar, en otras como familias coordinadoras de la clase o participando en diversos talleres o actividades que se llevan a cabo de manera continuada en las aulas (Proyecto Educativo de Tiempos Escolares), coincidiendo con el artículo de Rasmussen (2012) mencionado en estas líneas.

Tal y como recoge Ferrari (2003) *“¿Puede el talento estar sujeto a una medición objetiva? ¿Debería juzgarse en comparación con un estándar normativo? y, ¿en función de que dinámica cultural-normativa?”* Así como el entorno cambia de una cultura a otra, los criterios para definir la superdotación también. Y además, como afirma Rasmussen (2012) el hecho de que la evaluación y sus procedimientos para identificar en las escuelas a estos jóvenes dotados o talentosos crean una masa de alumnos etiquetados indirectamente

como “no dotados” o “sin talento”. No obstante, he comprobado que se sigue valorando a este alumnado con una prueba que mide las aptitudes en el ámbito escolar llamada BADyG.

En contraste con lo que afirman Gómez y Mir (2011) sobre sobredotación en el centro se fomenta la visión de que todo el alumnado tiene unas determinadas destrezas y potencialidades no siendo la prueba del BADyG excluyente para participar en el taller.

Tal y como se recoge en el artículo de Rasmussen (2012) el apoyo a estos alumnos con superdotación se organiza a través de actividades extracurriculares a las que los alumnos asisten además de las clases ordinarias. Sin embargo, este taller se realiza dentro del horario lectivo no suponiendo una carga extra para el alumno tal y como he recogido en las entrevistas, favoreciendo el enriquecimiento de todo el alumnado.

Campbell y Eyre (2007) afirman:

¿Cuál es el propósito de enfocarse en el talento? Primero, una preocupación educativa sobre atender las necesidades de todos los alumnos. Segundo, una preocupación económica para conducir el potencial de estos alumnos en la economía del conocimiento. Y, tercero, un compromiso con la equidad, la necesidad de identificar el talento en grupos, hasta ahora no representados.

Se ha podido observar que el trabajo con estos alumnos influye de manera directa en el desarrollo de otras tareas o actividades planteadas a nivel de tutoría, que favorecen el buen desarrollo de todos los alumnos, especialmente en las áreas de lengua, ciencias y matemáticas.

En cuanto al aspecto económico, parece ser que este tipo de actividades atraen a un mayor número de alumnos a las escuelas públicas, en lugar de optar por las escuelas del sector privado, ya que proponen dar respuesta a la diversidad existente en las aulas. Sin embargo, en nuestro país las escuelas públicas que ofrecen este tipo de actividades no ven incrementado sus ingresos, son actividades gratuitas para los alumnos y que no se

mantienen con ningún fondo público, tal y como nos comentaban las profesoras se llevaban a cabo estas prácticas gracias a su implicación y esfuerzo de manera desinteresada.

La relación existente entre lo que afirman Pyrut y Bosetti (2006) y el aprendizaje colaborativo curricular quedaría reflejado a través de la entrevista que se le realizó al alumno de cuarto. En ella expone como trabaja en el aula con el resto de sus compañeros recordando proyectos que salieron del taller de desarrollo de capacidades y que se extrapolaron a las tutorías. En concreto, los experimentos en el área de ciencias naturales y el proyecto de superhéroes y heroínas donde cada uno creó el suyo propio destacando sus cualidades (inteligencias múltiples) más representativas.

Parece ser que se ha observado un cambio en el centro, ya que desde el taller se han llevado a las aulas diversas metodologías que dan respuesta a un mayor número de alumnos y contagiando al resto del profesorado. Esta práctica se ha visto enriquecida en el planteamiento de un nuevo proyecto de tiempos escolares siendo cada vez más innovador e inclusivo. Todo el alumnado se ve beneficiado en su desarrollo y el profesorado está muy unido en la elaboración y desarrollo de los diferentes proyectos que requieren de una formación que se lleva realizando hace algunos años en el centro y continúa, además de un trabajo minucioso y colectivo.

2.8 Potencialidades y limitaciones

Potencialidades

Se comenzará señalando que la principal potencialidad es la actitud que han mostrado las personas con las que se ha conversado para la realización de este trabajo.

Sobre todo, con las tres maestras que llevan a cabo el taller de desarrollo de capacidades y que este curso escolar, han modificado la organización y desarrollo del programa para tener un enfoque más inclusivo, lo que ha sido recibido con agrado por parte del alumnado, por el resto de docentes y por las familias.

Siguiendo en esta línea, también se ha detectado que anteriormente solo se podían beneficiar de este taller el alumnado diagnosticado de quinto y sexto. En la actualidad, este taller es cada vez más inclusivo ampliando el grado de participación a todo el alumnado de educación primaria.

También se puede considerar la interacción como una potencialidad. Dentro del taller los alumnos interactúan y trabajan en grupos para poder ampliar y mejorar sus trabajos. Los alumnos a los que se ha entrevistado valoran positivamente el tipo de metodología utilizada en este taller ya que a través del aprendizaje cooperativo se ven enriquecidas todas sus tareas por las aportaciones de sus compañeros. Algunos de los profesores, así como se refleja en las entrevistas, utiliza esta metodología dentro del aula, haciendo que todos los alumnos se vean beneficiados a través de estas prácticas. Los alumnos que participan en el taller de desarrollo de capacidades actúan como expertos en el aula ordinaria.

Un aspecto muy importante y que tiene que ver con la inclusión es el grado de participación de las familias. Como se ha comentado anteriormente con el proyecto

“lávate las manos por una buena causa” existen otras muchas actividades que se realizan a lo largo del curso en el que las familias participan, muchas de ellas iniciadas en el taller.

La formación es un aspecto clave para conseguir que los colegios sean cada vez más innovadores. El profesorado del centro participa en programas de formación relacionados con las nuevas metodologías (inteligencias múltiples, robótica, flipped classroom, etc.) y lo transmiten al resto de docentes del centro, tanto en reuniones como a través del Drive, donde cuelgan todo el material que utilizan y consultan para el desarrollo de las distintas sesiones. Esto se está trasladando progresivamente a las aulas, por lo que nos parece una posibilidad de llevar a cabo nuevas propuestas de aprendizaje, que parten de este taller y de otros docentes con las mismas inquietudes; beneficiando a toda la comunidad educativa en lugar que a unos pocos.

Por último, hablar sobre la buena relación del centro con las familias así como el trabajo coordinado del profesorado que ha hecho posible la implantación de un nuevo proyecto educativo que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de diferentes metodologías y proyectos, lo que está favoreciendo la inclusión educativa mediante la innovación en este centro.

Otro aspecto a destacar es la evaluación que realiza toda la comunidad educativa (familias, docentes y los propios alumnos) acerca de las fortalezas y debilidades del taller. Las familias cuyos hijos asisten al taller valoran muy positivamente la misma puesto que ven a sus hijos muy motivados y con más disposición hacia el aprendizaje. Al final de esta entrevista tanto las profesoras como nosotros valoramos el grado de inclusión de este proyecto. Todos los alumnos entrevistados han coincidido en la percepción de este taller como un premio o recompensa a su gran esfuerzo diario.

Limitaciones

Una de las limitaciones encontradas, el curso pasado, fue la actitud excluyente de este taller, ya que solamente se llegaba a una parte mínima del alumnado.

Otro aspecto es la falta de recursos económicos para la realización de las actividades que se promueven desde el taller de desarrollo de capacidades. Todo lo que se realiza es a coste cero por lo que es muy difícil poder desarrollar algunas de las tareas que se plantean.

Por otro lado, también hay que incidir en la labor que realizan las dos profesoras que dirigen este taller. Los recursos humanos son muy limitados. Desde la administración, no se dota a los centros de maestros para el desempeño de este programa, y son los propios docentes de la plantilla los que sin ninguna gratificación dedican parte de su horario además de su tiempo personal, puesto que la hora que se les destina a esta labor no es suficiente.

Otra de las limitaciones que se ha encontrado es la falta de espacios, debido al aumento de la natalidad en el barrio, el centro se ha visto desbordado y no puede ofrecer un aula específica para el desarrollo del taller, por lo que las sesiones se realizan en la sala de profesores y en momentos puntuales utilizan algún aula que queda libre para poder usar el proyector e incluso algún ordenador.

2.9 Una posible propuesta de mejora

Objetivos

- Afianzar el programa de desarrollo de capacidades que atiende a todo el alumnado mediante una dinámica de grupos rotativos.
- Favorecer el aprendizaje a través de proyectos y metodologías que contribuyan al desarrollo como personas del alumnado.
- Contagiar a todo el profesorado en el desarrollo de nuevas propuestas y metodologías en el aula.

- Implicar a toda la Comunidad Educativa.
- Promover la inclusión y la innovación con el trabajo colectivo de todos los profesionales.

Metodología

- La propuesta que se podría plantear trata de poder realizar las actividades que se extienden en el taller de desarrollo de capacidades con grupos internivelares. Mezclaríamos a los alumnos de los distintos equipos didácticos y con ayuda de las familias podrían realizar los diferentes aspectos y materiales a preparar para la realización de distintas actividades, de esta manera todos podrán ser partícipes del mismo y entre niños de diferentes edades se podrá aprender de una manera mucho más inclusiva.
- Se trata de formar equipos de niños de diferentes edades que con ayuda de un adulto se encarguen de los distintos procesos que se necesitan para las actividades que se planteen. El centro del aprendizaje es el alumno quién se encuentra bajo la supervisión y colaboración del adulto.
- La coordinación con las familias será esencial para que todos trabajen en la misma línea y además se sentirán parte activa del trabajo de sus hijos, lo que aumenta la motivación ante la tarea planteada.
- Puesto que se implicará a todos los niveles educativos, la coordinación del profesorado será imprescindible, así como el intercambio de experiencias entre ellos para que la actividad esté acorde y siga una misma línea de trabajo.

- Los proyectos se podrán evaluar de manera continua durante todas las sesiones de trabajo en grupo, y servirá para mejorar la práctica y desarrollo de los mismos.

3. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, developing inclusion* (1st ed.). Londres: Routledge. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>

Alonso, L. E., Fernández, C. J., & Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

Bjorklund, D. F., & Brown, R. D. (1998). *Psysical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education*. *Child Development*, 69(3), 604-606

Blanco R. (1999) : “ *Hacia una escuela para todos y con todos*” Boletín 48, Abril, 1999. Santiago de Chile.

Camacho Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Castelló, A.; De Batlle, C. (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. *FAISCA. Revista de altas capacidades* (núm. 6, pp. 26-66).

Castillo, M., y Gamboa, R. (2012). *Desafíos de la educación en la sociedad actual*. *Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2012/dialogos-e-24-castillo.pdf>

Crisol, E., Higuera-Rodríguez, L., Amber, D., Barrero, B., Hinojosa, E., Morales, A., Olmo, M., Pedrosa, B., Quirante, R., Romero, M. A. (2015). *Estrategias y métodos de enseñanza-*

aprendizaje. En J. Domingo y M. Pérez Ferra (Coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Madrid: Pirámide.

Durán, David y Giné, Climent. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-Domínguez, P. (2002). La mujer y el concepto de superdotación. En L. Pérez, P. Domínguez, & E. Alfaro (Coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (pp. 33- 64). Madrid: Consejería de Educación.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, 12, 26-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Eysenck, H.J. (1993) *Creativity and personality: suggestions for a theory*. *Psychological inquiry*, 4, 147-148.

Escudero, J. M. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derechos*. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>

Fernández, M. D., y González, A. S. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990) *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Godoy P. (2001): “ *Educación inclusiva: las condiciones para avanzar en Chile*” Santiago de Chile : Fundación INENI .

Gómez, M.T., & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

Hontangas, N. A., y de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, (4), 13.

Higueras-Rodríguez, L., y Fernández Gálvez, J. D. (2017). *El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales*. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149- 163.

Jeltova, I. y Grigorenko, E.L. (2005) *Systemic approaches to giftedness: contributions of Russian psychology*. En R.J. Sternberg y J.E. Davison (Ed.). o.c. pp 171-186.

Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3).

Llancavil, D. L. (2016). *The importance of Inclusive Education for work with children with academic talent*. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 168-183.

Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499.

Martín, J., & González, M.T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Martínez, M.; Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades (vol. 2)*. Barcelona: Graó ("Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes").

Márquez, I. (2015). *El desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de 2-3 años durante el juego* (Tesis de grado) Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ciencias de la Educación, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8464>

Rasmussen, A. (2012). *The use of talent classes to reproduce differentiated education*. *Department of Education, Learning and Philosophy*, Aalborg University, Aalborg, Denmark.

Ruiz, A. P., y Perales, R. G. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1).

San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización Y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación*, 16(5), 27-32. Recuperado de http://fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_9/voz_estudiantes.pdf

Sánchez E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

Seijo, J. C. T., López, C. M., Pedrajas, M. L., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: Un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.

Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar el currículo*. Madrid. Narcea.

Torrego, J. (Coord.). (2011). *Alumnado con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación SM.

Tourón, J. y Reyero, M. (2002). *Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad*. *Bordón* 54 (2y3) 311-337.

UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida*. En M. P. Sarto y M. E. Venegas, *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca, España: INICO. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de

<http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documents/educacion-inclusiva.pdf>

Venegas, M. (2009). *Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva*. En M. P Sarto y M. E Venegas, *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 25-40). Salamanca, España: INICO. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de <http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documents/educacion-inclusiva.pdf>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO 314/2015, de 15 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

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.

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

ORDEN ECD/63/2016, de 16 de febrero, por la que se regula la implantación de Proyectos educativos de organización de tiempos escolares en centros de Educación Infantil y Primaria y en centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, sostenidos con fondos públicos, y se realiza su convocatoria para el curso 2016-17.

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.

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.

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

ORDEN ECD/1400/2018, 28 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 2018/2019.

4. ANEXOS

Anexo I: Análisis de las observaciones.

Observación 1

1. **Nº de alumnos y curso:** 3º EP

2. **Contenido a trabajar:**

No se pueden avanzar contenidos curriculares y se cuenta con que esta es la primera sesión del taller de desarrollo de capacidades.

CONTENIDO: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Actividad previa: duración aproximada de 5 minutos. Los alumnos deben explicar un objeto personal que han traído de sus casas. La elección del que empieza a explicar su objeto es libre. Los niños explican los siguientes:

- Estela: ha elegido unas piezas de ajedrez y un mapa porque le gusta mucho viajar y conocer lugares.
- Carla: un peluche que le recuerda a la gata que tuvo cuando era pequeña.
- Miguel: bolas de nieve de diferentes lugares. Le gustan porque le recuerdan a sus primos que se las traen cuando viaja.
- Julia: collar de “best friend” que lo comparte con una compañera y es muy especial para ella porque significa que conoce gente nueva y hacer nuevas amigas.
- Daniel: Hulk, un amuleto de color verde. Es su color favorito y sus películas favoritas son las que tienen monstruos.
- Luna: una muñeca que representa que le gusta bailar y que la tiene.

- X: un cuadro de cuando nació en el hospital.

- Gonzalo: un cromó, es especial porque lo tiene desde hace tiempo y siempre va con él. Lo suele llevar en la mochila y cree que le da suerte.

- Martina: un patín porque le gusta mucho patinar

- Nora: dos medallas que consiguió en unas exhibiciones que creía que nunca iba a conseguir.

Actividad inicial: Conecta con los conocimientos previos. Unos 3 minutos de duración.

¿Recordáis qué son las inteligencias múltiples? ¿Qué significa?

Gonzalo: “Todos tenemos inteligencias diferentes y que por ejemplo a mí se me puede dar bien una cosa y a Miguel otra y la que se le da bien a mi compañero a mí no”.

Profesora: ¿De aquí quién se considera inteligente? ninguno (solo uno de los alumnos, Gonzalo, levanta la mano pero Miguel responde que todos) La profesora aclara que todos son inteligentes y que acudir al taller es un premio para los alumnos que se esfuerzan mucho en clase y que eso no significa que seamos más o menos inteligentes que los demás niños. Simplemente es un reconocimiento a su trabajo y actitud en clase. Tampoco significa que siempre vayan a ser los mismos niños, porque puede que en otros momentos sean otros los que acudan a ese taller.

Actividad de introducción: Los alumnos le dan significado a cada una de las inteligencias múltiples.

- Inteligencia lingüística: ¿Qué puede ser o significar la Inteligencia lingüística? ¿Qué se les dará bien a estas personas? Alumnos: Leer y escribir. La profesora añade: contar historias, narrar cuentos. Son personas a las que se les da muy bien la lengua.

- Inteligencia lógico-matemática: personas a las que se les da bien calcular, resolver problemas...se les dan muy bien las matemáticas.

- Corporal cinética: se les da muy bien el deporte, son personas a las que les gusta moverse, son actividades que requieren de energía, aprenden a través del movimiento.
- Inteligencia naturalista: les gustan las plantas, la naturaleza, el cuerpo humano, investigan el clima, los ecosistemas, el mundo natural.
- Inteligencia musical: la relacionan con los instrumentos, con escuchar, bailar, cantar...
- Inteligencia espacial: personas que aprenden sobre los mapas, diseñan, crean...
- Inteligencia interpersonal: personas que son amables y tratan bien a sus compañeros. Les gusta relacionarse con los demás, compartir ideas...
- Inteligencia intrapersonal: personas a las que les gusta estar solo, les gusta pensar, reflexionar, que les gusta estar solos...

Actividad de desarrollo: Unir personajes con inteligencias múltiples. Los alumnos deben ponerse de acuerdo para agruparlos por inteligencias. Ellos mismos establecen turnos de forma natural y los personajes que no conocen los dejan para el final. La profesora simplemente actúa de guía.

A continuación la profesora les enseña unos personajes (si los conocen los alumnos deben pensar dónde los colocarían). Divide el grupo en 2 equipos de 5 alumnos en cada uno y les da una bolsa con imágenes de personajes famosos. Los alumnos van clasificando a cada uno de los personajes en función de la inteligencia que crean que es más destacable en cada uno de ellos.

Les ofrece un tiempo para que realicen la actividad por asociación y a continuación lo comentan en grupo y les pregunta el porqué de su clasificación. Algunos personajes los comentan los alumnos y la profesora aumenta la información sobre cada uno de ellos.

Actividad final: los alumnos deberán reflexionar en cuál de esas inteligencias se situarán. Como no queda tiempo lo dejan para el próximo día aunque hay algunos de ello que

empiezan a situarse. Martín a tiene claro que su Inteligencia corporal cinestésica es la más potente.

3. Distribución de los alumnos:

Actividad inicial: gran grupo 10 alumnos

Actividad de desarrollo: 2 grupos de 5 alumnos para la actividad de desarrollo.

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

Tiempo: 40 minutos.

Espacio: La sala de profesores (su aula de desarrollo de capacidades).

Materiales: tarjetas con imágenes de cada una de las inteligencias, dos bolsas que incluyen fotos plastificadas de personajes famosos que los alumnos conocen.

5. Rol de la profesora: actúa como guía, dirige la atención de los alumnos hacia aspectos relevantes.

6. Rol de los alumnos: protagonistas de su propio aprendizaje. Trabajo en gran grupo y en equipos.

7. Metodología

Inteligencias múltiples: introducción a los conceptos claves sobre esta metodología.

Inclusión: la profesora explica y aclara varias veces a los alumnos que los grupos no son estables y que están ahora en el grupo pero que ese grupo puede variar.

8. Dificultades que se observan

No se han encontrado dificultades

9. Potencialidades

La metodología por descubrimiento.

Observación 2

1. Nº de alumnos y curso: 4 alumnos de 1º primaria

2. Contenido a trabajar:

Esta sesión servirá como una primera toma de contacto sobre el concepto de inteligencias múltiples. Explicándoles en qué consiste cada una de ellas.

3. Distribución de los alumnos: Grupo de 4 alumnos

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

Tiempo: 45 min

Espacio: sala de profesores (su sala de desarrollo de altas capacidades)

Materiales: tarjetas con imágenes de cada una de las inteligencias, dos bolsas que incluyen fotos plastificadas de personajes famosos.

5. Rol de la profesora: La profesora guía su aprendizaje, orientándose desde el primer momento.

6. Rol de los alumnos: Se trata de un grupo de alumnos que acaban de incorporarse al programa de desarrollo de altas capacidades. Participan de manera activa en la actividad

7. Metodología: Inteligencias múltiples

Introducción a las inteligencias múltiples, tipos de inteligencias y concienciación. Inclusión

El grupo puede variar en cualquier momento con lo cual no cierra la puerta a la inclusión. Cualquier alumno puede ser parte de este programa.

8. Dificultades que se observan

Si comparamos esta sesión con las de los videos 2 y 3 podemos observar que, debido a la corta edad del alumnado, la interacción entre alumno- profesora es más limitada.

La profesora les explica detenidamente las diferentes inteligencias con ayuda de apoyos visuales tales como imágenes de famosos que destacan en una inteligencia específica. Pero hay muchos de ellos que no reconocen a dichos famosos. Aun así, considero que si han interiorizado el concepto de que existen tipos de inteligencias y que cada uno de nosotros destaca en un ámbito concreto

9. Potencialidades

Hacerles conscientes de que todas las inteligencias tienen la misma importancia para ayudar a tener más o menos éxito en la vida, no hay ninguna que sobresalga en relación a las otras.

Les incita reflexionar en sus propias potencialidades.

Observación 3

1. **Nº de alumnos y curso:** 16 alumnos de 4º de primaria

2. **Contenido a trabajar:**

Se comienza la sesión explicando que son las inteligencias múltiples, primero la profesora pregunta al grupo si saben algo del tema y los alumnos levantan la mano y cada uno comenta su versión.

La profesora va explicando las inteligencias múltiples una por una poniendo ejemplos para diferenciar las características propias de cada una, a la vez se van poniendo en el centro unas fichas con el enunciado de las diferentes inteligencias para que todos las vean y las tengan en cuenta, mientras los alumnos van aportando características que consideran que

conlleven cada una a lo que la profesora va haciendo comentarios y seleccionando los más acertados.

Comentar que la profesora va dirigiendo la sesión encauzando lo que dicen los alumnos pero en general la mayoría de los comentarios son acertados en el cometido que se les pide.

A continuación la profesora reparte a cada alumno unas fichas plastificadas de menor tamaño con la imagen de personajes famosos en una situación que sin conocer al personaje se puede deducir su cometido o profesión para así poder conocer cuál es la inteligencia que más lo define.

Los alumnos van pensando dónde puede ir el personaje ya que en algún caso su ubicación no está del todo clara surgiendo un debate para poder poner cada uno sus ideas y así llegar a un consenso, todo esto guiado por la profesora que en todo momento está al tanto de todo lo que ocurre en clase delimitando los tiempos y focalizando el objetivo para que los alumnos no se pierdan y se mantengan los turnos de habla y el orden en clase, ya que la actividad predispone a hablar todos juntos provoque desconcierto y no se llegue a la finalidad deseada.

Seguidamente uno por uno comenta su personaje y aunque hay pocos casos donde el alumno no lo conoce, el compañero que lo conoce le ayuda a conocerlo con lo que sabe o ha visto de él.

Destacar que la mayoría de los alumnos conocen sus personajes y aunque estamos al final de segundo ciclo, en algunos casos ciertos personajes históricos como Marie Curie o Martin Luther King por poner un ejemplo son conocidos y además los alumnos aportan características claras que los definen, llamándome la atención de su acierto.

Aunque en un momento hay una cierta indefinición de con quién deben comentarlo primero si con su compañero de la derecha o el de al lado, los alumnos responden con

entusiasmo y curiosidad a las actividades planteadas, aportando definiciones e ideas y viéndolos disfrutar de la actividad.

3. Distribución de los alumnos

Los alumnos están distribuidos en un grupo circular con el suficiente espacio en el centro para poder ver y desarrollar la sesión sin molestarse los unos a los otros , viéndose todos y de esta forma hacerles entender que todos tiene la mismas oportunidades de aportación a la actividad.

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

El espacio utilizado es un aula ordinaria y los materiales utilizados para la sesión son fichas grandes, plastificadas, tamaño dina 4 con enunciados de las diferentes inteligencias y fichas más pequeñas plastificadas también tamaño carta de baraja de diferentes personajes famosos.

5. Rol de la profesora

El papel de la profesora es el explicación y guiado de la actividad, ejerciendo también de moderadora, digamos que sus apoyos más importantes son la focalización y el guiado de la actividad, con sus pertinentes explicaciones en algún caso para la definición más exacta de diferentes conceptos que surgen en los comentarios y descripciones, también destacar las aportaciones dadas los alumnos para un mejor entendimiento de las mismas.

6. Rol de los alumnos

Los alumnos van aprendiendo en base a sus aportaciones, a los de sus compañeros y a los matices aportados por la profesora para clarificar.

Se trabaja en gran grupo, con todo lo que eso conlleva, posibilidad de expresarse, respeto por los turnos de palabra, respeto por los comentarios de los compañeros, y la necesidad de llegar a un consenso en caso de haber divergencias en las opiniones.

7. Metodología

Inteligencias múltiples: Se trabajan las inteligencias múltiples, y en este nivel se ve reflejada más la madurez y la calidad de los comentarios aparte del conocimiento de la mayoría de los personajes y la capacidad de poder definirlos y sacar conclusiones

Aprendizaje cooperativo: El aprendizaje al ser en grupo y al haber un intercambio de información, los alumnos se motivan y construyen conocimientos en base a la interacción que realizan, hacen sus aportaciones y se complementan de una forma conjunta llegando a las mismas conclusiones.

Robótica

Inclusión: La profesora hace un inciso en un momento de la sesión cuando la clase se alborota un poco, haciendo saber con un comentario de “ya sabéis cómo está la cosa establecida” haciéndoles entender de una forma indirecta que si no se toma en serio la sesión, ciertas personas se pueden quedar fuera por motivos de comportamiento y disciplina, ya que como ellos saben no es una actividad obligatoria y en la que pueden no formar parte en cualquier momento.

8. Dificultades que se observan

No se han encontrado dificultades destacables.

9. Potencialidades.

Descubrimiento inteligencias múltiples.

Observación 4

- 1. Nº de alumnos y curso:** 6 alumnos de 4º de primaria.

2. Contenido a trabajar

En esta sesión se ha trabajado la inteligencia espacial, la profesora ha dado las instrucciones a seguir en el comienzo de la clase, los alumnos deben crear, imaginar, construir con papel, espagueti, lentejas, garbanzos y plastilina lo que ellos quieran en un tiempo de 10 minutos, luego cada uno dirá lo que ha construido y lo explicará en alto para el resto de los compañeros.

Seguidamente la profesora pasado el tiempo va uno a uno preguntándole qué es lo que ha hecho y por qué.

3. Distribución de los alumnos

Los alumnos están sentados en las mesas en forma de “u”, así ven lo que hacen los demás compañeros.

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

El espacio es el aula ordinaria que se utiliza para el taller, y los materiales utilizados como antes he comentado son el papel, los garbanzos, las lentejas y los espaguetis.

5. Rol de la profesora

La profesora ha explicado al principio de la clase de la actividad y luego los ha ido guiando ya que preguntaban mucho sobre cómo utilizar los materiales.

6. Rol de los alumnos

En esta sesión los alumnos han ido menos guiados que en las sesiones anteriores, lo único que tenían como referencia era que todos debían utilizar los mismos materiales.

En esta actividad debían guiarse por sus gustos o aficiones para crear algo que les definiera de alguna manera.

7. Metodología

Inteligencias múltiples: en esta sesión hemos trabajado la creatividad y la inteligencia espacial.

Las ideas surgidas son:

- niño 1, ha utilizado plastilina, espagueti y garbanzos para realizar un personaje comiendo espagueti ya que a él es la comida que más le gusta.

- niño 2, ha utilizado garbanzos, lentejas y plastilina para crear un tiburón, ya que es uno de sus animales favoritos.

- niña 1, ha realizado una pala de pádel ya que es uno de los deportes que más le gusta hacer utilizando espaguetis, plastilina y garbanzos.

- niño 3, utilizando plastilina, espaguetis y lentejas este niño ha hecho una cara sonriente ya que él le gusta estar siempre sonriente y alegre.

- niño 4, ha empezado haciendo un perro pero luego como tenía tiempo le ha puesto espaguetis de bigotes y lo ha convertido en un gato, además de utilizar plastilina, garbanzos y lentejas.

- niño 5, con la unión de 6 espaguetis con plastilina y unos garbanzos ha realizado un triángulo de la amistad

Destacar como curiosidad que ninguno de ellos ha utilizado el papel, habiéndose decantado preferentemente por los demás materiales.

A. cooperativo: esta ha sido una actividad más individual ya que cada niño debía crear lo que él quisiera sin fijarse en lo que estaban haciendo los demás aunque de la forma en que estaban sentados era muy fácil ver y guiarse por lo que hacían los compañeros.

La actividad también tenía su parte expositiva ya que debían explicar qué es lo que habían realizado y por qué.

8. Dificultades que se observan

Opinamos que para ésta actividad deberían sentarse de una manera que no les fuera tan fácil ver lo que estaban construyendo los demás para así tener que dar más rienda suelta a su creatividad.

La posibilidad de poner unos biombos o crear diferentes espacios en la clase podría ser una alternativa, en el caso que pudiera hacerse por espacio y materiales.

Observación 5

1. Nº de alumnos y curso: 10 alumnos de 3º de primaria

2. Contenido a trabajar

Inteligencia espacial: La habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representar gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones.

3. Distribución de los alumnos: Mesa en forma de “u”

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

Tiempo: 15 min para desarrollar su creación, 10 min para exponer su obra al resto de compañeros, 10 min para reflexionar sobre la inteligencia espacial y si es una de sus potencialidades.

Materiales de libre elección: Espaguetis, plastilina, lentejas, garbanzos, folios en blanco.

5. Rol de la profesora:

Mera organizadora: Decirle a los estudiantes de qué va a tratar la actividad (en este caso inteligencia espacial). Su función es dar instrucciones claras acerca de en qué consiste la

tarea, conseguir que la actividad funcione y, por último, organizar la información cuando hayan terminado.

El principal objetivo será el de lograr que los alumnos sean responsables de su propio aprendizaje.

6. Rol de los alumnos

El alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

7. Metodología

Inteligencias múltiples: Inteligencia espacial.

Realizan creaciones por medio de materiales manipulativos para potenciar la creatividad.

Creaciones llevadas a cabo:

Alumno 1: Castillo de la realeza situado en una isla.

Dificultades: Elección de la idea. No le ha salido como ella quería. Es consciente de sus errores y sabe lo que debería mejorar si lo hiciera otra vez.

Alumno 2: Sushi con palitos incluidos.

La elección de la idea: Porque tenía hambre

En un principio tenía otra idea pero tras analizar los materiales consideró que era más sencillo llevar a cabo el proyecto del sushi.

Alumno 3: Robot

Dificultades: llevar a cabo la idea. Ha tenido que analizar mucho los materiales de los que disponía

Alumno 4: *Niño en un parque que está muy feliz*

Ha ido añadiendo cosas conforme pasaba el tiempo.

Alumno 5: *Zoo*

Le encantan los animales, de ahí su elección. Está muy satisfecho con su trabajo

Alumno 6: *Carroza en una cabalgata*

Ha ido adaptando la idea conforme la desarrollaba. No le ha dado tiempo a acabar

Alumno 7: *Pueblo.*

Al principio iba a hacer una cara, pero al ver que no le estaba saliendo bien ha cambiado todo.

Alumno 8: *Campamento*

Le ha resultado complicado hacerlo porque se movía la plastilina.

Alumno 9: *Abrazo del árbol*

Ya que consideraba que le faltaba tiempo para decorar un árbol completo ha decidido modificarlo y hacer el abrazo.

Alumno 10: *Pinocho sonriente y cara triste*

Lo ha elegido porque le gustan mucho los dibujos animados. La carita triste la ha añadido por hacer un contraste y porque le sobraba tiempo.

Tras comentar la obra de cada uno, vuelven a reflexionar sobre la inteligencia espacial.

Ya que este programa tiene como fin abordar todas las inteligencias y desarrollarlas una a una, cada alumno cuenta con una ficha que irán rellenando conforme experimenten todas las inteligencias. Cada pétalo representa una inteligencia en concreto por lo que los niños que consideren que no tienen ninguna dificultad en ese área de conocimiento pintaran el

pétalo, si por el contrario consideran que es un ámbito complicado simplemente expresan con palabras cuales han sido las dificultades que han observado.

8. Dificultades que se observan

No se han encontrado dificultades.

9. Potencialidades

Pese a trabajar en un espacio reducido considero que han desarrollado satisfactoriamente su creatividad ya que cada proyecto era totalmente diferente y único con respecto al de los demás.

Al exponer el trabajo de manera individual han trabajado también la expresión oral, razonando todo el proceso desde la elección de la idea hasta el resultado final.

Es una dinámica muy buena para entender lo que engloba la inteligencia espacial y creo que los alumnos lo han interiorizado muy bien.

Observación 6

1. **Nº de alumnos y curso:** 10 alumnos de 3º de primaria.

2. **Contenido a trabajar:**

En esta sesión se va a trabajar las inteligencias múltiples a través de las expresiones artísticas, con la utilización de diferentes materiales (lentejas, garbanzos, espagueti, plastilina y folios) los alumnos tienen que crear o imaginar cualquier cosa que para ellos tenga un sentido, sea concreto o abstracto, se puede cambiar la idea a medida que se va conformando la idea previa.

3. Distribución de los alumnos

Los alumnos están distribuidos de forma rectangular ocupando toda la sala y la profesora va pasando alrededor de ellos.

4. Recursos (tiempo, espacio, materiales...)

El tiempo son unos 15 minutos para el desarrollo de la creación y luego posteriormente unos veinte minutos para la exposición y explicación de las creaciones con los materiales mencionados anteriormente, la actividad se realiza en este caso en la sala de profesores.

5. Rol de la profesora:

La profesora hace de guía primero explicando la actividad para que todos tengan muy claro qué es lo que van a hacer, y luego va dejando que ellos sean los que utilicen su imaginación, de esta forma no interfiere o condiciona las ideas que ellos puedan tener, aclara las dudas que los alumnos tienen ya que hay algunos casos donde los alumnos les cuesta entender el hecho de que puedan hacer lo que ellos quieren, dando la sensación de que necesitan que les marquen unas pautas o les digan lo que deben hacer.

6. Rol de los alumnos

Los alumnos acatan las reglas de la actividad, y aunque hacen muchas preguntas sobre lo que se puede o no hacer, van realizando la actividad propuesta con ilusión y entusiasmo.

7. Metodología

Se fomenta el uso de la imaginación y se intenta que cada alumno desarrolle su creatividad por medio de unos materiales comunes que les sirvan de creación de una idea que para ellos tenga un sentido.

Las creaciones de la actividad son:

-Alumno 1, realización de la figura de pinocho con plastilina y espagueti, al lado una carita triste, se le pregunta porque pero no sabe..., sin motivo alguno

-Alumna 2, ha realizado el castillo de una reina y una isla, con plastilina y espagueti.

-Alumna 3, realización de un reino...

-Alumna 4, ha realizado el "abrazo del árbol", un poco abstracto pero muy original.

-Alumno 5, realización de una mariquita.

-Alumno 6, ha construido un zoo, con puente incluido y una serpiente, ya que le gustan mucho los animales.

-Alumna 7, construcción de un niño feliz en el parque, parque muy elaborado con tobogán y diferentes atracciones.

Alumno 8, realización de comida parecida al sushi.

Alumno 9, realización de un robot muy original y bailarín.

Alumna 10, realización de un campamento, ya que este verano ha ido a uno.

8. Dificultades que se observan

No encontramos dificultades observables de la tarea a realizar, ya que las pautas están marcadas correctamente desde un principio, precisamente lo que se busca es que no haya dificultades para la realización de ésta, tan sólo las que puedan tener los alumnos a la hora de plasmar o conformar sus ideas, o el hecho de que pudieran copiarse los unos de los otros, que no ha sido el caso ya que cada uno buscaba diferenciarse de los demás.

Anexo II: Entrevistas

ENTREVISTA A UNA DE LAS PROFESORAS QUE IMPARTE EL TALLER DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

- **¿Cuántos años llevas en el centro?**

Llegué en el 2008, camino de los 10.

- **¿Cuánto tiempo hace que gestionas el taller de Desarrollo de Capacidades?**

Este es el tercer año.

- **Cómo es la selección del alumnado, qué criterios se siguen, qué es necesario para formar parte de este grupo.**

El alumnado que tiene prioridad son los derivados por el equipo de Atención a la Diversidad de Orientación, tienen que tener un estudio realizado y un diagnóstico. Habitualmente entran primero los de altas capacidades porque en un principio el taller era de Altas capacidades y ahora se llama taller de desarrollo de capacidades, porque además de los alumnos de altas capacidades entra el alumnado que por esfuerzo y rendimiento destaca en clase. No son de altas capacidades pero sí que tienen buen rendimiento. Tienen que cumplir unas condiciones que son que sobre todo tengan una actitud buena y a nivel aptitudinal también sean buenos. Tiene que haber un buen rendimiento y un buen comportamiento, tanto en el taller como fuera del taller en tutoría o con cualquier especialista. En caso de que esto no lo hagan tienen dos avisos, el primer aviso se rellena un impreso que tiene el equipo directivo, se le entrega a la familia para que estén al corriente de que ha recibido el primer aviso y saben que al segundo aviso salen del taller sin la opción de volver a entrar.

- **Distribución del tiempo de las sesiones y del curso.**

El taller se desarrolla durante una sesión a la semana. Empieza en noviembre y acaba de mayo, comienza el primer día lectivo de noviembre con el grupo que corresponda por

horario, y acaba el último día de mayo con el mismo patrón. Muchas tutorías nos han dicho que no solo debería de ser una sesión, pero teniendo en cuenta los horarios que tenemos suerte tenemos de poder atender a cada grupo la sesión que tenemos porque los grupos son por nivel, tenemos un grupo por nivel, es decir seis sesiones que tenemos que atender entre María (mi compañera de taller), las sesiones suelen ser bastante variadas, la organización de las sesiones es la misma para todos los niveles cambiando la complejidad.

Partimos del aprendizaje cooperativo para que se vayan sensibilizando para el trabajo en equipo y ya vamos metiendo los contenidos, ahora estamos empezando con la presentación, traen un objeto personal, se presentan, dicen ocho de sus cualidades a través de la dinámica de aprendizaje cooperativo, la entrevista, hay un cambio de cosas que les definen y una vez que ya se han dado esa información por parejas o tríos en función del número de alumnos que tengamos en el grupo pues lo que hacen es escribir una frase resumen con lo que más destacan de su compañero y lo dicen a los demás. Esa sería la primera sesión.

Después ya nos meteremos con las inteligencias múltiples, para ver que realmente todos somos inteligentes, en la primera sesión ya se les dice al alumnado que no están en el taller por ser los mejores del colegio sino que son elegidos por cualidades y que tienen, y esas cualidades existen también en el resto de compañeros de clase, o sea que podría estar cualquiera de su clase aquí, para que no crean que es una élite que hay aquí en el colegio. Entonces se trabaja las inteligencias múltiples para ver eso, que todos tienen inteligencias y que son múltiples y luego ya nos metemos en programación robótica y el corto que es lo que acabaremos haciendo al final con un gran estreno en el Centro Cívico del barrio.

- **¿Cada nivel hará un corto?**

Cada nivel hará un corto porque cada grupo elegirá qué temática quiere trabajar, elaborará un guión. Coordinar eso entre seis niveles es bastante difícil, cada nivel hará un

grupo, el año pasado ya hicimos la experiencia y salió muy bien, sabiendo que se va a exponer a gran escala a ver qué resulta.

- **¿Se contextualiza con los contenidos del currículo el taller (los que se están dando en el aula) o son totalmente diferentes?**

El taller es un apoyo extracurricular, eso significa que no debemos trabajar los contenidos que se trabajan en el aula. Está claro que programación y robótica se puede trabajar en el aula y hacer de muchas formas, pero vamos a contar con el préstamo de 5 robots del CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) y quieras que no pues ese material no se tiene en el centro, está claro que el contenido es extracurricular.

El corto se podría hacer perfectamente en clase, y de hecho toda la documentación que hay de ello y del taller de desarrollo de capacidades está a disposición de todas las tutorías, pero en principio es contenido extracurricular.

- **¿Qué metodología usáis y por qué?**

La metodología que utilizamos está basada en el aprendizaje cooperativo, utilizamos el aprendizaje cooperativo como recurso y lo estamos empezando a utilizar como contenido, pero todavía no se llega a evaluar.

- **¿Qué beneficios aporta esta forma de trabajo?**

Al alumnado en general le viene muy bien participar en el taller porque es una forma diferente de aprender, y luego como se tiene en cuenta mucho sus intereses y curiosidades siempre se sienten más implicados en lo que se está haciendo, ellos son parte activa del taller, no se sienten tan pasivos como puede suceder en las clases aunque la metodología está cambiando mucho en general.

- **¿Qué problemas encontráis en este taller?**

Por parte de las familias de momento ninguno, a no ser que lleguen los avisos que entonces se enfadan un poquito.

Por parte del alumnado que no haya una respuesta porque se vengán arriba, se piensen que son estupendos por venir al taller y que claro, baje su rendimiento es el problema que puede hacer con el alumnado.

Por parte de las tutorías que no tengamos apoyo cuando transmitimos información.

- **Hay otros centros que lo están llevando a cabo también. ¿Hay una misma línea en común y compartís materiales?**

Cada centro tiene una línea de trabajo y cada centro piensa cómo quiere organizar su taller. Sí que es cierto que gracias al seminario del taller de desarrollo de capacidades tenemos una vez al mes donde además de formarnos, intercambiamos experiencias y viene muy bien.

Este año no sé si tendremos seminario porque a estas alturas ya habían pasado una convocatoria para apuntarnos y entre diciembre y enero teníamos la primera sesión.

Sí que estamos hablando de hacer una base común de materiales, pero como cada colegio compra su material, el hacer una base común a no ser que los pidas en préstamo, de momento el único centro que nos lo dijo ya no está la persona responsable fue el de La jota con el tema de robótica para prestarnos plantillas.

Base común no hay pero lo que sí que se está haciendo este año es tener una plataforma común a través de Ed-modo para que haya más conexión entre centros.

Luego nos pasan también un listado con todos los centros que participamos para que podamos ver los blog de los talleres de los diferentes colegios de Aragón y así que tengamos más ideas también que viene muy bien.

- **Entonces, ha habido formación hasta ahora, la habéis realizado pero, ¿este curso estáis a la espera?**

Estamos a la espera, sí.

- **¿Cómo se informa a las familias?, ¿suelen estar de acuerdo en que sus hijos vayan al taller de desarrollo de capacidades?**

Se hace una reunión a principio de curso para informar a las familias sobre la organización del taller, el número de sesiones que van a tener, en qué momentos se hace para cada nivel, cuales son las condiciones para seguir en el taller, cuáles son los criterios de selección. Se les informa de todo igual que se hace en una reunión de principio de curso para las tutorías previa a la de las familias para que todo el mundo esté bien informado y se les solicita la autorización para participar en el taller. Hasta ahora todas las familias han querido participar y no ha habido ningún problema y lo valoran como algo muy positivo, siempre suelen dar las gracias en la misma reunión para hacernos saber que en otros centros no se hace y que aquí se está haciendo gracias a nuestro tiempo personal que eso no todo el mundo está dispuesto a darlo.

- **Es un proyecto propuesto desde la administración, ¿se os ayuda desde la misma?**

Por parte de la administración no recibimos ninguna ayuda, cuando se propuso al principio, los primeros colegios que se acogieron tenían una persona que se dedicaba única y exclusivamente al taller y eso sigue existiendo; hay personas de la plantilla de los centros que se dedica solo al taller de desarrollo de capacidades y hasta hace poco tenían no solamente recursos personales sino también recursos económicos, recibían una partida exclusiva para el taller. Cuando hemos tenido la oportunidad de visitar esos centros pioneros con su propia aula para este taller, con una impresora 3D, programación y

robótica... es decir, con unos medios que no contamos en este centro porque llegamos después. Los centros que hemos llegado y hemos decidido hacerlo después es a coste cero, sin recursos humanos, ni económicos.

- **¿entre qué cantidades oscila el número de alumnos por taller?**

Hay como máximo 12 alumnos, pero no se está cumpliendo, en 4º tenemos 16 y este mismo tema se trató en el intercambio de información con las tutorías diciendo que hay que tener claros los criterios de selección y que cualquier alumno no puede entrar en el taller, que no es que estemos creando una élite porque ya a final del curso pasado se planteó hacer una rotación de grupos, veremos si se puede hacer al año que viene.

En definitiva que se está superando el número y que así no se pueden hacer cosas tan buenas como con un grupo de 12.

- **¿Las familias pueden proponer a estos niños o solo orientación y tutores?**

El equipo didáctico es el que propone alumnado que no sea de altas capacidades, si es de altas capacidades el equipo de orientación hace el estudio y con el diagnóstico entran directamente al taller, la orientadora tiene tantos casos por estudiar que lo que se está haciendo es que cuando se observa un alumno que es claramente de altas capacidades y no se ha podido hacer estudio porque hay muchos casos por estudiar, entran directamente en el taller. Ha pasado con alumnos que están en sexto y se diagnosticaron en quinto, pero que tenían hecha una hoja de derivación desde tercero, para esto se les ha incorporado al taller viendo que era claro, que estábamos pendientes del estudio y que aunque no era un alumno de altas capacidades era brillante. En definitiva se está dando respuesta a pesar de que no tenga el estudio para que ningún alumno que se pueda beneficiar del taller se quede sin hacerlo por no tener el estudio hecho; y luego el resto de alumnado que puede no ser tan brillante pero que tiene una actitud muy buena y un rendimiento académico muy bueno si salen al taller es porque el equipo didáctico lo ha decidido. Es una decisión que se tomó hace dos años para que los tutores no estuvieran

solos con esa decisión y las familias no estuvieran solas, entonces era una forma de apoyarnos entre nosotros.

- **¿Se hace un seguimiento o evaluación de estos alumnos en el taller, se apuntan los resultados, o hay notas?**

No hay nota pero sí que hay un seguimiento. Llevamos un diario de aula en el que cada sesión anotamos el comportamiento a nivel si se ha dado todo lo que se puede de cada uno y a final de trimestre, junto con el boletín de notas se saca un informe en el que se da a conocer lo que se ha trabajado en el taller y cómo ha sido su rendimiento y actitud en el taller, al final de ese informe hay un apartado para firmar las familias y otro de valoración tanto por parte de la familia como para ese alumno que tienen que traer en la siguiente sesión para que nosotros sepamos cuál es la opinión que tienen. Además de esa valoración que hacen desde casa, al final de cada trimestre hacen otra aquí en la última sesión para hacer una reflexión para ver lo que se ha trabajado, lo que han aprendido y que ellos lo escriben porque son conscientes de ello y de los detalles que les gustaría mejorar.

- **La programación que lleváis, evidentemente no son las materias porque está fuera del currículo, pero, ¿siempre lleváis la misma o la vais cambiando dependiendo del alumnado?**

Va cambiando más o menos cada año. El primer año hicimos inteligencias múltiples, trabajamos un poco el método científico, el aprendizaje cooperativo, nos basamos en Design for Change y salieron proyectos diferentes en cada grupo relacionados con la igualdad, la solidaridad...

El segundo año hicimos también método científico que llegó también a todo el colegio a través de la feria de experimentos en la semana cultural, se hizo una base común para que todo el profesorado viera todo lo que se estaba haciendo en el taller y los pudieran aprovechar en las clases de ciencias exprimiéndolos más.

Queríamos hacer corto, programación y robótica. Nos dimos cuenta que para hacer el método científico podíamos contar con una familia que son científicos y trabajan en la universidad y nos pudieron hacer una charla y muy bien.

Para el corto también tenemos una familia que tienen una productora y también vinieron al centro a explicarnos cuales son los pasos a seguir para la elaboración de un corto, y nos llevó más del trimestre programarlo, puesto que a veces esas sesiones se suprimen por salidas o por otros motivos.

Como nos quedó pendiente programación y robótica, para este curso propusimos inteligencias múltiples para volver a insistir en que todos tenemos alguna inteligencia y ver que no somos superiores al resto reflexionando si tenemos más de las que pensábamos o menos. Luego nos meteremos en programación, robótica y el corto.

Se me ha olvidado decir que el primer año también vino la productora porque con todo el Design for change, sobre todo el primero y segundo con el tema de las inteligencias múltiples se fueron hacia el tema de los superhéroes, ya que todos tenemos superpoderes, esas inteligencias en las que destacamos. Y vinieron de la productora para enseñarnos a dibujar nuestro superhéroe como esa parte interna que te hace más fuerte.

- **¿Se beneficia sólo el alumnado del taller o también el resto del nivel?**

En el caso de los superhéroes se beneficiaron todos los alumnos de primero a cuarto, porque en una mañana la dibujante profesional que vino pasó por todas las clases de esos niveles. El objetivo es que todas las actividades que se hacen lleguen a las tutorías, que salgan sesiones inclusivas. El primer año lo pudimos hacer porque además de llevar los proyectos de Design for change a través de los superhéroes, del perfume de la calma y de diferentes actividades que se hicieron, también se hicieron sesiones inclusivas en quinto y sexto porque también trabajamos con este mismo proyecto haciendo un proyecto solidario en base a unos jabones que creábamos (el alumnado de quinto y sexto) y en la

semana solidaria se pusieron a la venta, no solo por el alumnado del taller sino de todos los compañeros que en su tiempo libre habían hecho jabones.

Concretando, se intenta que sea lo más inclusivo posible, que todo lo que hay en el taller llegue a las tutorías, el año pasado fue por el método científico con la feria de experimento. La información del corto se puso en el Drive para que lo puedan aprovechar en tutorías, pero involucrarles es difícil. Este año sí que se les va a incluir, en especial al alumnado de sexto, que nos ayudarán a preparar el estreno que realizaremos en el Centro Cívico.

La robótica también se introdujo desde infantil a primaria porque se fue a hacer sesiones de muestra a todos los curso, aunque fueran de poca duración y un hecho puntual a lo largo del curso.

- **¿Qué te parece lo más excluyente?**

El único problema que tiene el taller es que no entre todo el alumnado, pero también es un premio al trabajo y esfuerzo. Lo más importante del taller es que pudieran entrar todos. En el claustro ya se propuso la rotación. Se puede ver excluyente porque sólo va un grupo de alumnado pero es para aquellos que también tienen buena actitud.

ENTREVISTA A DOS ALUMNOS DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **¿Qué significa para ti venir al taller?**

- Para mí venir al taller significan muchas cosas como por ejemplo que me esfuerzo en clase, que no me olvido los deberes... cosas así.
- Porque mi tutora ha visto que tengo buen rendimiento en clase y que suelo sacar buenas calificaciones y nunca me olvido los deberes.

- **¿Qué es lo que más te gusta?**

- Lo que más me gusta es trabajar en equipo y hacer cosas con tecnología.
 - A mí lo que más me gusta del taller es que te puedes relacionar con compañeros de la otra clase y que trabajas en equipo.
- **¿Qué creéis que vais a aprender este curso en el taller?**
- Yo creo que este año vamos a aprender a hacer scratch que yo no sé por ejemplo y o muchas más cosas.
 - Opino lo mismo y nos ha dicho la profesora de capacidades que también nos va a enseñar un alumno a resolver un cubo de rubik y es interesante.
- **¿Supone más trabajo en casa? De las sesiones que tenéis de taller y que no estáis en clase con vuestros compañeros.**
- Nos mandan los deberes que han mandado a todos los compañeros para clase pero no lo que han realizado durante esa sesión en clase. Mandan solo los deberes. Nos leemos lo que han realizado y si es importante lo tenemos que escribir.
 - A mí no me parece más esfuerzo porque yo voy bien en matemáticas y yo aprovecho el rato, no soy de los que se pega media hora para hacer un ejercicio, yo lo hago muy rápido.
- **¿Estáis con niños de vuestra edad pero no de vuestra clase, qué os aportan?**
- A mí me aporta que me puedo relacionar con niños de la otra clase, que no trabajo en clase con ellos y puedo ver cómo son, qué carácter tienen, qué cualidades...
 - Para mí significa saber qué puntos débiles y qué tanto fuertes tienen, cuál es su método de trabajar...

- **¿Os encontráis mejor trabajando en equipo en estas sesiones o trabajando solos, qué os gusta más?**
- Trabajar en equipo, porque es más cómodo, se hacen las cosas más rápido y de una idea muy pequeña, cada uno dice una idea y al final sale una idea más grande y mejor.
- Opino lo mismo y también porque trabajar en equipo puedes hacer más cosas, avanzar más tareas porque todos los compañeros hacen algo...

ENTREVISTA A DOS ALUMNOS DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **¿Qué significa para ti venir al taller?**
- Para mí significa, es como un premio en clase por trabajar bien y esforzarnos.
- A mí me parece un regalo por habernos esforzado.
- **¿Qué es lo que más te gusta?**
- Técnicamente aún no hemos hecho muchas cosas, pero del año pasado lo que más me gustó fue los experimentos.
- A mí lo que más me gustó del año pasado fue el corto.
- **¿Qué creéis que vais a aprender este curso en el taller?**
- Robótica que el año pasado no nos dio tiempo e igual hacemos otro corto pero no sé.
- Lo mismo que mi compañero.
- **¿Supone más trabajo en casa? De las sesiones que tenéis de taller y que no estáis en clase con vuestros compañeros.**

- Pues por ahora no.
- Lo que no hacemos en clase nos lo mandan de deberes pero es poco y no siempre nos lo mandan.
- **¿Estáis con niños de vuestra edad pero no de vuestra clase, qué os aportan?**
- La relación con los demás.
- Conocer a gente desconocida porque así podemos hacer nuevos amigos.
- **¿Os encontraréis mejor trabajando en equipo en estas sesiones o trabajando solos, qué os gusta más?**
- Conoces a más gente, te diviertes con ellos y además trabajando en equipo todos somos los que ganamos.
- Que todos acabamos ganando si colaboramos juntos. Técnicamente hemos dicho lo mismo.

REDACCIÓN DE UN ALUMNO DE 4º DE PRIMARIA PERTENECIENTE AL TALLER

- **Escribe sobre tus sentimientos acerca de asistir al taller y si puedes aplicar lo aprendido en el taller en otras actividades que realizas fuera del mismo.**

Voy muy contento a las sesiones del taller. Ilusionado por aprender cosas nuevas. He aprendido a manejar robots, hacer cortos y realizar experimentos. He aprendido que para hacer un corto hay que hacer fotos y seleccionarlas para realizar el corto.

Me encanta enseñar a la gente que conozco lo que aprendo en el taller. Quiero explicar lo que hemos hecho en estos cursos que he ido al taller:

- Tema de superhéroes en equipo (creamos una máquina para resolver problemas que se podían originar entre los compañeros de la clase). Se utilizó en 3º y 4º, todavía en este curso la utilizamos.
- Inteligencias múltiples: hemos visto la introducción a la programación y robótica con robots como MIC y BEEBOT (con todos mis compañeros).
- Experimentos a través de un método científico y veíamos a nivel individual y a nivel equipo si las hipótesis se cumplían o no. Yo realicé un volcán casero.
- Cortos, elaboración de un corto a través de secuencias por medio de juguetes articulados (stop motion) y (studio) y el montaje de escenas, movimientos de personajes y grabación de audios.

Ésta última parte, es lo que podría aplicar como actividad fuera del mismo.

Como conclusión, he aprendido mucho, también tengo más paciencia que antes y me encanta trabajar en equipo porque aprendo mucho (cooperación-aprendizaje).

ENTREVISTA A UNA FAMILIA PERTENECIENTE AL TALLER

- **¿Qué os ha supuesto como familia que vuestro hijo participe en el taller de desarrollo de capacidades?**

Ha supuesto positividad, nuestro hijo ha conocido algo diferente a la rutina de las clases ordinarias. Le ha favorecido un desarrollo de diferentes habilidades y capacidades a través de un apoyo extracurricular.

Con este taller ha conocido un ambiente socio-lingüístico y también un ámbito científico-técnico, además de talleres temáticos orientados al desarrollo de inteligencias específicas.

- **¿Podrías decir tres pros y tres contras de ésta participación?**

Pros: Abre la mente (espacial- creativa), Conocimientos de las aptitudes y posibilidades de otros niños diferentes a él y conocimientos de áreas diferentes de las materias o asignaturas del curso.

Contras: todos los niños son de la misma edad.

- **¿Has observado algún cambio en la autoestima de tu hijo?**

No, la única diferencia observada es que el niño está más contento.

- **¿Has observado algún cambio académicamente desde que tu hijo acude al taller?**

No, las notas siguen siendo igual de buenas.

ENTREVISTA A UNA TUTORA DE 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **¿Cómo seleccionas a los alumnos para salir a los talleres? ¿Qué criterios utilizas?**

En mi tutoría hay seis personas que se benefician del taller de desarrollo de capacidades. Su selección fue la siguiente, primero los niños que estaban diagnosticados como de altas capacidades, a excepción de uno que fue diagnosticado a la vez de altas capacidades y de déficit de atención y el déficit de atención le contrarrestaba, no seguía las clases con normalidad entonces ha habido que esperar un curso entero para que tomásemos la decisión de que ya se podía beneficiar de la sesión del taller de desarrollo de capacidades. Los niños y niñas que no tienen ese informe salen porque funcionan estupendamente bien en clase, son personas con mucha curiosidad con inquietudes, cumplen muy bien con sus tareas y con su trabajo y su rendimiento es muy bueno dentro y fuera de la escuela.

- **¿Cómo se organizan las sesiones cuando no están los niños y niñas del taller de altas capacidades?**

Los niños y niñas del taller salen una hora a la semana y coincide con el área de lengua. Normalmente en esa sesión si se hacen actividades finales que son de repaso, las hacen los niños de la clase, las comentamos, pero los niños y niñas del taller como son de repaso y van bastante bien con respecto a los contenidos, no las tienen que hacer por escrito simplemente se las tienen que preparar en todo caso de manera oral.

Por otro lado si no son actividades finales de repaso que son contenidos nuevos se seleccionan aquellos que ellos luego van a comprender fácilmente. Es el caso de por ejemplo el vocabulario (palabras sinónimas, antónimas, polisémicas...) es algo que ellos van a entender muy rápido, entonces aunque se pierdan esa sesión en clase, la van a entender perfectamente cuando se pongan tranquilamente a hacerla en casa o en otros momentos, porque eso sí, la letra pequeña es que si se avanza materia ellos la tiene que avanzar después en casa o en otros momentos que estamos en clase, han terminado tareas, yo se lo explico y ellos lo van haciendo.

Hace unos cursos se planteó la posibilidad de que mientras los niños y niñas salían al taller, la clase no avanzase materia, por lo tanto suponía un parón en las programaciones semanales, se llegó a la conclusión de que si estos niños y niñas son tan potentes y tiran tan bien, son capaces de perderse una sesión y de recuperarla por su cuenta en casa o con un pequeño acompañamiento por parte de la tutora o del tutor, lo entienden rápido y luego hacen los mismos ejercicios que los demás o una selección, dependiendo.

- **¿Se nota mejoría en estos alumnos?**

No sabría qué contestar, en realidad ellos salen únicamente una sesión semanal, lo que hacen no es nada curricular, no tiene una relación directa. El taller suele irse en otras direcciones, es partiendo de los intereses del alumnado, las inteligencias múltiples, otras actividades... Hacen más bien actividades extracurriculares que les viene muy bien porque

les motiva mucho y hace que ellos vengan contentos, les guste, estén encantados, pero a nivel curricular son niños y niñas que ya partíamos de un nivel muy bueno.

- **¿Existe un beneficio de lo que aprendan los niños del taller al resto de la clase?**

En los últimos cursos se ha llevado a cabo un taller de desarrollo de capacidades en el cole y se han hecho lo que son las sesiones inclusivas. Esas sesiones inclusivas han sido diferentes, ha habido sesiones inclusivas de las que se han beneficiado totalmente el resto de compañeros, como fue el caso de la elaboración de jabones que aprendieron y se formaron en el taller, hicieron jabones por una campaña solidaria en el taller, luego entraron en las aulas para formar y para crear y animar al resto de compañeros para hacer más jabones por la causa y eso estuvo genial.

También cuando se hizo las sesiones de inclusiva de experimentos y método científico también creo que es algo que resultó muy positivo porque los demás compañeros y compañeras además de comprender, conocieron el método científico sus pasos y se animaron a seguir haciendo ellos a proponer en las clases a traerlos e incluso a participar en una feria de experimentos por lo tanto fue genial. Luego hubo un taller muy chulo también, un proyecto que fue la elaboración de un corto de un stop motion donde el resto de alumnado lo que hizo fue visionar ese corto, les explicaban cómo lo habían hecho, pero solo lo visionaban. La inclusiva no es la misma, por una cuestión de tiempo, de técnica, de muchas cosas. Entonces ha habido sesiones geniales de inclusión donde los demás se han beneficiado, han aprendido y lo han hecho y, ha habido otras que se han quedado más en teoría y bueno, no está mal, porque aprenden, les despierta la curiosidad y luego ellos van como volando solos.

- **¿Qué piensan las familias sobre el taller de desarrollo de capacidades?**

Pues las familias de aquellos niños y niñas que participan están encantados, porque lo ven como una oportunidad y como una especie como de privilegio, de reconocimiento y algo

muy positivo porque ven a sus hijos y a sus hijas muy contentos, muy motivados, quieren participar, quieren aprender y muy bien.

Ha surgido también el tema de dos mellizas que las dos funcionan muy bien en clase y una ha salido al taller y la otra no, entonces la familia no ha entendido por qué una salía y otra no, en realidad era una cuestión de número porque hay un tope por lo que no todos pueden entrar, y ese es un “pero” que algunas familias han manifestado en las tutorías. No se pueden beneficiar algunos niños y niñas que se están esforzando muchísimo para que se les reconozca y puedan participar en el taller y nunca ven el momento de poder entrar.

Este curso propuse a una niña y ella ha decidido que no quería salir al taller porque su hermana ha estado y los demás compañeros y compañeras, bien movidos por envidia o por lo que fuese los trataban de manera despectiva un poco mal y ella no quería vivir esa situación, aunque su clase no tiene nada que ver con la que tuvo su hermana pero decidió que no, que con los proyectos que hacíamos en clase tenía suficiente.

- **¿El taller de desarrollo de capacidades es inclusivo o excluyente?**

Desde mi punto de vista es excluyente porque no se puede beneficiar todo el alumnado, lo ideal sería que todos los niveles del colegio pudiesen vivir en algún momento o en diferentes momentos a lo largo del curso, en diferentes asignaturas o áreas proyectos inclusivos que supusiesen una estimulación, un gancho para los diferentes niños y niñas de las clases, para que no se beneficien solamente una minoría. Por otro lado es verdad que hasta que no surgió el tema del taller de desarrollo de capacidades el alumnado que tenía altas capacidades o que funcionaba muy bien estaba en clase aburrido, pidiendo algo más, pero no algo más de lo mismo, sino alternativas interesantes, pero repito, lo ideal sería que las clases se mentalizasen, los maestros y maestras nos mentalizásemos de que tenemos la oportunidad de convertir, si no son todas pero algunas asignaturas en taller de desarrollo de capacidades.

ENTREVISTA A UNA TUTORA DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **¿Cómo organizas los contenidos que vas a trabajar en el aula cuando estos alumnos salen al taller?**

Generalmente dejo esa sesión de matemáticas para actividades de refuerzo y si hay alguna tarea que se hace en clase ellos recuperan un poco con tiempo de deberes.

- **¿Cómo seleccionas a los alumnos para salir a los talleres? ¿Qué criterios utilizas?**

El alumnado me vino ya propuesto, yo solamente he hecho una propuesta en la que he visto un rendimiento especial o una actitud muy muy activa en algún aprendizaje.

- **¿Se nota mejoría en estos alumnos?**

A los niños se les nota mejoría en cuanto a motivación, les motiva el salir del aula en una circunstancia diferente. Lo que pasa que a veces resulta un poco elitista, pero más por la situación que crean las familias y yo creo que los tutores tenemos la obligación en la reunión de padres de explicar en qué consiste para que vean que no es algo elitista.

Luego mi punto de vista crítico es que creo que deberían de hacer más inclusivas, hay poca información que venga al aula. Sí que nos viene información de cosas que hacen, cosas con ellos el año pasado solo pudimos hacer una actividad supongo que también es una cuestión de tiempo.

Con respecto a la temporalización del propio taller creo que deberían de hacer al menos dos sesiones lo que pasa que hay profesorado que dice que es demasiado tiempo de ausencia del aula.

- **¿Te parece una forma de trabajo inclusiva o excluyente?**

Creo que debería de ser más rotatorio y que el alumnado no debería de ser fijo todos los años y que orientación debería de esforzarse en realizar informe a todos los niños que no lo tienen para evitarnos problemas.

- **¿Qué opinan las familias en relación a si sus hijos van al taller o no?**

Con respecto a los padres he visto dos actitudes totalmente contrarias, desde los que piensan que es algo muy especial y van incluso comentando por ahí entre comillas presumiendo de que sus hijos participen y dándole una importancia excesiva, incluso les ha llevado a pedir informes privados por no dar nosotros una respuesta desde orientación. Y luego los padres que cuando les proponen que sus hijos formen parte son en cierto modo reacios porque no quieren que a sus hijos se les etiquete como élite, como privilegiados con respecto al resto del grupo, parten de una actitud como muy humilde.

ENTREVISTA A UNA ALUMNA DE 4º DE PRIMARIA QUE NO PERTENECE AL TALLER

- **¿Cómo te sientes cuando se van tus compañeros al taller de desarrollo de capacidades y tú te quedas en clase?**

Un poco de envidia porque hacen cosas un poco más chulas de las que yo hago en clase.

- **¿Sabes si alguna de las actividades que hacen en el taller luego las hacéis en clase?**

Algunas sí como por ejemplo la máquina resuelve problemas (convivencia escolar), algunos experimentos de ciencias naturales y el proyecto de superhéroes (inteligencias múltiples)

- **¿Preferirías ir al taller o que las cosas que hacen en el taller las llevaran a clase?**

Me gustaría que las actividades del taller las llevaran a clase.

ENTREVISTA A UN ALUMNO DE 2º DE PRIMARIA QUE NO PERTENECE AL TALLER

- **¿Sabes que hay un taller de desarrollo de capacidades y qué compañeros tuyos asisten al mismo?**

Sí.

- **¿Sabes para qué sirven?**

No lo sé, no sabría explicarlo.

- **¿Cómo te sientes cuándo se van tus compañeros al taller?**

Bien.

- **¿Te gustaría ir?**

Sí porque me gustaría hacer talleres más a menudo.

- **¿Sabes que hacen en esos talleres?**

No pero yo voy a otros como el taller creativo.