



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

El ocio en el alumnado de altas capacidades

TESIS DOCTORAL

Ana Isabel Cabrera Casares

GRANADA

2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Ana Isabel Cabrera Casares
ISBN: 978-84-9163-472-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48215>

Dr. Jorge Expósito López y la Dra. Eva María Olmedo Moreno, profesores del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por Ana Isabel Cabrera Casares.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “El ocio en el alumnado de altas capacidades” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación y defensa.

Granada a de de 2017

Fdo. Dr. Jorge Expósito López

Fdo. Dra. Eva María Olmedo Moreno

A mis padres, Paco y Loly,
a mi hermana María y
a mi sobrina, Elena

“No nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas. Las cosas difíciles llevan mucho tiempo, lo imposible puede tardar un poco más...”

Lucio Anneo Séneca

AGRADECIMIENTOS

Hace años que empecé a recorrer este largo camino, que por más que te advierten, nunca imaginas lo complicado que puede llegar a ser hasta que estás en mitad del recorrido, ese punto donde ya no hay marcha atrás, pero la meta aún no alcanza a la vista. Han sido muchos años y muchas personas las que me han acompañado en mi viaje por la tesis doctoral y estar escribiendo los agradecimientos me hacen caer en la cuenta de que estoy cerca de llegar a mi destino.

En primer lugar quisiera mostrar mi agradecimiento a los directores de esta tesis, Dr. D. Jorge Expósito López y Dra. D^a Eva María Olmedo Moreno, por haber confiado en mí, haberme indicado la dirección correcta a seguir y por sus horas de esfuerzo y dedicación a este trabajo durante todos estos años.

Al profesorado del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por su participación desinteresada en el desarrollo del programa de intervención.

Al profesorado del centro educativo en el que desarrollé la investigación de esta tesis, así como a su equipo directivo por su absoluta disposición, D. Francisco Cabrera, Dña Inma López, D. Jose Miguel Muñoz, Dña. Aurora Rosas, D. Ignacio Mendiguchía y D. Agustín Palomar. Por su incondicional apoyo y ayuda para que el trabajo saliera adelante. Sin duda, sin la colaboración del centro, la investigación no habría sido posible.

En un terreno personal, me permitiré unas palabras más sentimentales. Por supuesto me gustaría expresar mi gratitud a mi familia. Todos y cada uno de ellos han influido a ser la persona que soy hoy y me han ayudado a que este trabajo salga adelante.

Mis padres, que no sólo me dieron la vida sino la educación que me ha traído hasta aquí, dándome siempre sus más sinceros consejos y el más preciado apoyo que he recibido durante toda mi vida. El camino se ha llenado de piedras y se ha torcido en numerosas ocasiones, y ellos SIEMPRE me han tendido la mano para que siguiera adelante.

Mi hermana, mi ejemplo a seguir, que aún en la distancia siempre he sentido su calor, a la que doy gracias también por haber traído a Elena a este mundo, para llenarlo del color que precisaba.

Mis dos abuelos, de los que no hay día que no me acuerde y se que desde donde están me han acompañado cuando me han flaqueado las fuerzas. Y por supuesto, mi otra familia, mis amigos, con los que siempre puedo contar, que llevan conmigo tantos años y me han ayudado muchísimo en estos últimos meses, tanto con la maquetación de este trabajo como con el café de media hora para poder respirar.

A todos, GRACIAS. Seguimos caminando.

Índice

-

BLOQUE 1. ASPECTOS TEÓRICOS.....	17
INTRODUCCIÓN.....	21
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES	23
1.1. Conceptualización y especificación de las Altas Capacidades.....	23
1.1.1. <i>Cómo es y cómo aprende el alumnado más capaz.....</i>	<i>23</i>
1.1.2. <i>Cómo conocer a los más capaces. Diagnóstico de la alta capacidad</i>	<i>34</i>
1.1.3. <i>Qué características posee el alumnado con alta capacidad y mal rendimiento escolar....</i>	<i>38</i>
1.2. Modelos de especificación de las Altas Capacidades.....	41
1.2.1. <i>Modelos basados en las capacidades.....</i>	<i>41</i>
1.2.2. <i>Modelos basados en el rendimiento.....</i>	<i>44</i>
1.2.3. <i>Modelos de componentes cognitivos</i>	<i>47</i>
1.2.4. <i>Modelos socioculturales.....</i>	<i>58</i>
1.3. Características psico-evolutivas del alumnado de altas capacidades.....	61
1.3.1. <i>Características psico-evolutivas personales</i>	<i>61</i>
1.3.2. <i>Características psico-evolutivas escolares</i>	<i>63</i>
1.3.3. <i>Características psico-evolutivas sociales y emocionales.....</i>	<i>64</i>

2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNADO CON AA.CC.....	69
2.1. Marco psicopedagógico de la intervención psico-educativa con alumnado de AA.CC.....	69
2.2. Marco normativo en el que se desarrollan las AA.CC.....	77
2.2.1. Marco normativo en el contexto mundial y europeo	79
2.2.1.1. Marco normativo de las AA.CC. en USA.....	79
2.2.1.2. Características de las AA.CC. en Europa: El Programa Europa 2020	82
2.2.2. Marco normativo en España.....	83
2.2.2.1. El Análisis de las estadísticas del MECD 2013/2014 del alumnado de AA.CC.....	86
2.2.2.2. Actuaciones especiales de las administraciones educativas para AA.CC.....	87
2.2.3. Marco normativo en Andalucía.....	89
2.3. El diseño e implementación de intervenciones educativas adaptadas	92
2.3.1. Actuación con alumnado de altas capacidades	92
2.3.2. Intervenciones con alumnado de altas capacidades desde el currículum.....	97
2.3.3. Intervenciones con alumnado de altas capacidades desde otros ámbitos.....	103
3. EL OCIO EN EL ALUMNADO DE AA.CC	109
3.1. Conceptualización del ocio	109
3.1.1. Importancia del ocio y tiempo libre para el desarrollo del individuo	113
3.2. Características específicas del ocio para el alumnado de altas capacidades	115
3.3 Educación para el ocio. Actividades y programas de entrenamiento	116
BLOQUE 2. TRABAJO EMPÍRICO	119
4. PROBLEMA Y FINALIDAD DEL ESTUDIO	121
4.1. Objetivos planteados	122
5. DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	123
5.1. Análisis documental de expedientes académicos e informes individualizados.....	124
5.2. Análisis diagnóstico al alumnado participante en los talleres de alto rendimiento, familias y profesorado.....	127
5.2.1. Análisis diagnóstico del alumnado participante	127

5.2.2. <i>Análisis diagnóstico de las familias del alumnado participante</i>	130
5.2.3. <i>Análisis diagnóstico de las entrevistas al profesorado</i>	131
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL OCIO DE ALUMNADO DE AA.CC.....	135
6.1. <i>Objetivos de la propuesta de intervención para el ocio de alumnado de AA.CC</i>	136
6.2. <i>Contenidos de la propuesta de intervención para el ocio de alumnado de AA.CC</i>	136
6.3. <i>Programa piloto</i>.....	137
7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DEL OCIO EN ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES CON EL MODELO CIPP	145
7.1. <i>Evaluación del contexto/contenido</i>.....	146
7.1.1. <i>Objetivo</i>	146
7.1.2. <i>Método de evaluación del contexto/ contenido</i>	153
7.1.2.1. <i>Análisis de la situación educativa del alumnado con AA.CC</i>	153
7.1.2.2. <i>Instrumentos y procedimientos de diagnóstico</i>	155
7.1.2.3. <i>Análisis de datos del diagnóstico</i>	158
7.1.3. <i>Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio</i>	166
7.2. <i>Evaluación de entrada. Programa de intervención</i>	169
7.2.1. <i>Objetivo</i>	169
7.2.2. <i>Método de evaluación de entrada</i>	171
7.2.2.1. <i>Reuniones con los padres y el profesorado</i>	171
7.2.2.2. <i>Talleres planificados y desarrollados</i>	173
- <i>Taller 1. "Expand your mind". Expande tu mente</i>	174
- <i>Taller 2. "3, 2, 1... Acción!"</i>	186
- <i>Taller 3. "Ahora te toca a ti"</i>	192
7.2.3. <i>Toma de decisiones evaluación diseño.</i>	196
7.3. <i>Evaluación del proceso</i>.....	197
7.3.1. <i>Objetivo</i>	198
7.3.2. <i>Método de evaluación del proceso</i>	198
7.3.3. <i>Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio</i>	217
7.4. <i>Evaluación del producto</i>	219

7.4.1. <i>Objetivo. Resultados del programa de intervención</i>	220
7.4.2. <i>Método de evaluación del producto</i>	220
7.4.3. <i>Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio</i>	234
8. IMPACTO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL IES LA MADRAZA	237
9. SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA	240
10. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	242
BLOQUE 3. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	250
BIBLIOGRAFÍA	252
ANEXOS	261

Introducción

A continuación, se presenta la tesis doctoral “El ocio en el alumnado de altas capacidades”. Esta investigación se emprende como respuesta a la creciente intervención en el ámbito educativo al alumnado de altas capacidades. Tanto las administraciones como los centros educativos comenzaron a percibir la necesidad de atención a este alumnado. Uno de los objetivos del sistema educativo actual es dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado para favorecer su desarrollo integral. La orientación educativa y la atención a la diversidad son dos herramientas fundamentales para conseguirlo. Por norma general, al hablar de atención a la diversidad, se tiende a pensar en el alumnado con deficiencias o con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, se comete el error de no contemplar al alumnado con altas capacidades, quedando estos ocultos bajo el perfil de buenos estudiantes. No obstante, son estudiantes que precisan igualmente una atención.

Si bien la parte curricular estaba cada vez más cubierta por parte de los centros educativos, cabía preguntarse si el ocio de este tipo de alumnado necesitaba también de una intervención. Así pues, este estudio pretende generar conciencia sobre la importancia de atención e intervención al alumnado de altas capacidades, así como proponer un programa de intervención para dichos estudiantes.

Entre las diversas teorías e informes analizados, a pesar de sus diferencias todos tienen un factor común, la necesidad de intervención. Ya el informe Marland (1971), apuntaba sobre la importancia de este alumnado. El concepto ha ido evolucionando desde la teoría de los anillos de Renzulli (1984) y los diferentes modelos de componentes cognitivos como la teoría pentagonal de Sternberg y Davidson (1986) al continuo estudio de su diagnóstico y educación como se observa en el trabajo de Jimenez (2002). Todos apoyan la necesidad de detección temprana e intervención. Es por eso que, tomando como base el marco teórico sobre el ámbito de las altas capacidades, se plantea ampliar esa intervención al terreno lúdico, puesto que la revisión literaria obtenida sobre el tema resultó ser realmente escasa.

Para llevar a cabo este trabajo, se buscó un centro colaborador con alumnado de altas capacidades. Se desarrolló esta investigación en un centro pionero en Granada en implantar un programa de intervención específico para dicho alumnado dentro del horario escolar. Lo que se pretendió con el desarrollo de este trabajo, fue analizar los hábitos de ocio del alumnado participante que evidenciaran la necesidad de una intervención. El análisis diagnóstico de este alumnado demostró esa carencia de recursos, ideas y aportaciones en el ocio de este alumnado. A continuación, tras plantear un programa y realizar una satisfactoria experiencia piloto, se procedió a la implantación y evaluación de un programa de intervención en el ocio del alumnado de altas capacidades.

El estudio adopta una metodología de evaluación de programas de intervención. Se utilizaron las etapas de evaluación de proceso y producto del modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), utilizando un enfoque cuantitativo complementado con la recolección de información cuantitativa a través del análisis de un pretest-postest y analizando los resultados del mismo. Tras analizar los datos, se obtuvieron resultados favorables al programa de intervención resultando ser muy exitoso.

Esta investigación se estructura en tres bloques: El primero aborda el marco teórico del estudio, el segundo presenta la parte empírica del trabajo y el tercero abarca la bibliografía y anexos.

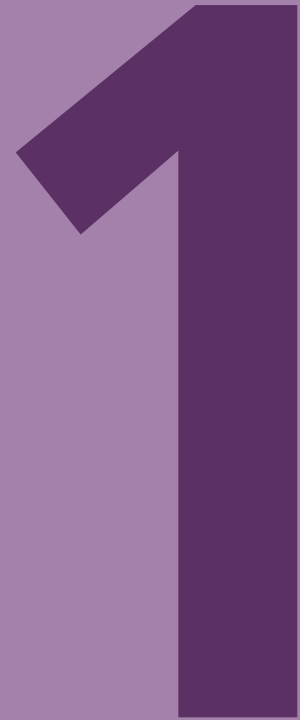
El primer bloque, engloba los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y se estructura en tres partes. La primera, presenta la conceptualización de las altas capacidades. Son muchas las teorías que tratan de definir el complejo concepto de las altas capacidades y la sobredotación. Se analizan las distintas conceptualizaciones, los diversos modelos existentes así como las características psico-evolutivas del alumnado de altas capacidades. La segunda parte se centra en examinar la intervención educativa existente para estos estudiantes. Comenzando con el estudio de las leyes del país que incluyen las pautas para intervenir y finalizando con los programas de intervención realizados tanto dentro del currículum como los realizados desde otros ámbitos. La tercera parte está dedicada al análisis del ocio. Desde la conceptualización e importancia de este a los escasos programas de ocio existentes dirigidos a este alumnado.

El segundo bloque de la investigación aborda el proceso empírico. Comienza con la introducción al problema y finalidad del estudio dónde se describen los objetivos del trabajo. A continuación se incluye un análisis diagnóstico del alumnado participante en el estudio, donde se fundamenta y comprueba la necesidad de aplicar un programa de intervención con la consiguiente propuesta del mismo. Para llevar a cabo el proceso, se hace bajo la metodología de evaluación de programas CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Lo que nos lleva al siguiente punto, donde se evalúa el contexto, el diseño del programa, la puesta en marcha del mismo y finalmente el producto obtenido con las técnicas de recogida de datos pertinentes, así como las fases para el análisis y tratamiento de estos. Para el desarrollo del programa de intervención se contó con la colaboración del profesorado del centro lo que influyó en los buenos resultados del mismo. En los siguientes apartados se describe el impacto del estudio en la comunidad educativa dónde se llevó a cabo, cerrando el bloque dos con las conclusiones del estudio. Al final, el bloque tres incluye las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la lectura y comprensión detallada de este trabajo.

Se considera que este estudio posee gran pertinencia puesto que vivimos en una sociedad en la que cada vez existe más confusión sobre lo que significa tener altas

capacidades y por lo tanto dicha confusión se extrapola a todos los campos. No se precisan grandes recursos para realizar una buena intervención, tan sólo un poco de creatividad y motivación por parte del alumnado. Se pretendió mostrar un abanico que abarcaba diferentes aspectos del ocio para que a partir de ese momento, cada estudiante fuera capaz de elaborar un plan de ocio más satisfactorio que el mostrado en el análisis diagnóstico.

Al acabar la investigación, se plantea la posibilidad de seguir trabajando en la misma línea, probablemente con un programa de intervención que abarque más ámbitos del ocio y se implante durante más tiempo, teniendo como posible consecuencia la implantación oficial de un programa de enriquecimiento del ocio.

A large, stylized number '1' in a dark purple color, positioned on the right side of a light purple gradient background that occupies the top half of the page.

Bloque 1. Aspectos teóricos

En este primer bloque, se realizará un recorrido detallado de las altas capacidades (AA.CC.) comenzando por la conceptualización donde se exponen las distintas teorías así como la evolución del término a lo largo de los años. A continuación, se analizarán las intervenciones realizadas al alumnado de AA.CC. tanto a nivel nacional como internacional, lo que permitirá el conocimiento de las acciones llevadas a cabo con el alumnado de estas características. El bloque finaliza definiendo el ocio y la importancia que este tiene para el desarrollo del ser humano además de comprobar la escasa intervención en el ocio para el alumnado de altas capacidades.

1. Conceptualización de las Altas Capacidades

La conceptualización y delimitación de las altas capacidades (AA.CC. en adelante) no es tarea fácil. Las investigaciones y referencias acerca de este concepto son múltiples y seleccionar solo una definición o modelo resulta complejo, pues además de ser todas ellas plausibles, plantean aspectos usualmente suplementarios y no excluyentes. Por tanto, parece oportuno comenzar la aproximación a las AA.CC. desde una perspectiva más funcional centrada en la atención educativa, considerando cómo es este tipo de alumnado, cómo aprende y cómo conforma sus rasgos específicos.

1.1. Conceptualización y especificación de las AA.CC.

1.1.1. Cómo es y cómo aprende el alumnado más capaz

-

La dificultad de designar a aquellos estudiantes que sobresalen, por uno u otro motivo en uno o varios campos de actuación, ha hecho proliferar el número de calificativos para designarlos: superdotados, talentosos, genios, eminencias, prodigios, precoces, etc. Lo cual se ha reflejado tanto en la terminología empleada en la literatura científica como en los textos legales.

Una de las definiciones de niños y niñas con talento que tuvo mayor aceptación en la década de los setenta fue la propuesta por la Oficina de Educación del Gobierno de los Estados Unidos a través del Informe Marland (1971). Esta se refería a los estudiantes que presentaban una elevada ejecución en una serie de habilidades o aptitudes, solas o en combinación, tales como: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad de liderazgo, aptitud visual y ejecución en art (Richert, Alvino y McDonnel, 1982).

El interés educativo por la superdotación y las AA.CC. no se potenció hasta el momento en el que se defendía a todas estas personas por sus grandes cualidades. La base ideológica de esta perspectiva es fruto de la Escuela de Calidad, aquella que busca no sólo el buen rendimiento escolar del alumnado sino también una mayor eficiencia en la educación del alumnado con AA.CC.

Existen numerosas definiciones para referirse a los alumnos/as superdotados y con AA.CC., todas ellas van encaminadas al alto rendimiento en algunas de sus aptitudes, grandes competencias en razonamiento, resolución de problemas, autonomía personal (creatividad, actitud reflexivo-crítica...), investigar en determinadas áreas, etc.

Aunque el concepto y caracterización de este tipo de personas ha evolucionado mucho desde principios del siglo XX hasta la actualidad, sigue muy influenciado por la perspectiva psicométrica y la medida de la inteligencia desde una escala normalizada bajo la denominación de coeficiente intelectual o C.I., en la que la puntuación 120 se considera por encima de la media, algunos autores hablan de 130 y otros de 140, para considerar que se alcanzan las AA.CC.(Torres y Serrat, 2010).

Este criterio único de valorar la inteligencia mediante un test estandarizado, para diagnosticar a posibles estudiantes con AA.CC., resulta insuficiente en la actualidad (Col y Onrubia, 2001). Si a un CI alto no le acompaña una aceptable madurez emotiva y social, un buen nivel de autoestima, unas habilidades sociales mínimas,

una motivación escolar de acuerdo con sus posibilidades, etc., difícilmente se podría hablar de alta capacitación.

Se entiende como alumnado superdotado como al que muestra un rápido aprendizaje escolar comparado con sus pares (Coleman, 1985), otros (Martínez, 2009; Renzulli y Reis, 1992; Monks, 2010) lo definen como alumnado con capacidad intelectual superior a la media, alto nivel creativo y alto grado de dedicación a las tareas a realizar.

Hay que tener en cuenta que, usualmente, entre el alumnado matriculado en cualquier centro educativo hay bastantes que son inteligentes y muy pocos con AA.CC. De aquí que se insista en la necesidad de atender a todo aquel alumnado que progresa más rápido que los demás, que capta las cuestiones con rapidez y precisión y que, normalmente, termina sus tareas antes del tiempo previsto para todo el grupo, sean o no superdotados.

Silverman, en 1995, citaba un conjunto de peculiaridades definitorias de la personalidad de esta tipología de personas:

- Intensa curiosidad intelectual.
- Fascinación por las palabras y las ideas.
- Perfeccionismo
- Necesidad de exactitud.
- Aprendizaje con grandes saltos intuitivos.
- Intensa necesidad de estímulos intelectuales.
- Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.
- Preocupaciones morales y existenciales precoces.

Howell et. al. (1997) planteaba un compendio de características definidas por numerosos autores en diversos trabajos, para articular los rasgos definitorios de las

personas que él todavía califica como superdotados:

- Capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información.
- Capacidad de recordar una idea y otra al mismo tiempo.
- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad para comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento.
- Capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.
- Tendencia a la introversión.

La revisión cronológica de la literatura ofrece numerosas caracterizaciones, que cuanto se hacen más recientes señalan la variabilidad y diversidad de las características que señalan. Sin embargo, todas ellas coinciden en unos rasgos comunes y relevantes de las personas superdotadas, como son la inteligencia, la creatividad o el talento.

Así, de forma general se puede plantear que esta tipología de alumnado puede desempeñar diversas tareas de forma diferencial:

- Aprenden con rapidez y muestran gran capacidad para retener y utilizar los conocimientos adquiridos.
- Pueden manejar una cantidad de información superior al resto de alumnado, interconexionando ideas y conceptos con facilidad.
- Presentan buen dominio del lenguaje, tanto en comprensión como en expresión.
- Poseen una elevada comprensión de mensajes verbales: ideas abstractas y complejas.

- Emplean un vocabulario altamente avanzado para su edad; suelen ser ricos en expresión, elaboración y fluidez.
- Resuelven problemas con una destreza superior. Tienden a considerar las situaciones problemáticas como un reto y utilizan estrategias sistemáticas y múltiples para encontrar una solución adecuada.
- Presentan un comportamiento sumamente creativo (original, inusual), y ello puede observarse por las ideas que expresan o por las actividades que realizan: dibujos, juegos, experimentos, etc.
- Poseen una extensa gama de intereses acerca de diversas disciplinas, materias y/o áreas de conocimiento.
- Suelen ser muy curiosos y plantean numerosas cuestiones sobre las temáticas planteadas.
- En ocasiones muestran un interés profundo y apasionado por un área o áreas de conocimiento y dedican todos sus esfuerzos en obtener información sobre los mismos.
- Suelen ser buenos lectores, especialmente en lecturas relacionadas con sus temas de interés.
- Se les suele describir como perfeccionistas y autocríticos, aspiran a niveles elevados de rendimiento y son muy perseverantes en las tareas que les interesan.
- Suelen mostrar buenas habilidades sociales y es frecuente que desempeñen el papel de líder de la clase. Solo cuando las diferencias en relación con sus compañeros son muy importantes pueden surgir dificultades de interacción social.
- El rendimiento escolar suele ser bueno. Solo cuando existen problemas importantes de motivación, al igual que el resto del alumnado, pueden llegar a una situación de bajo rendimiento escolar.

Y en base al desempeño en estas tareas específicas, se puede plantear que este alumnado posee de forma generalizada características comunes (Martínez Guira-

do, 2010), que si bien pueden no darse de forma específica en toda la población con AA.CC., si responden a su perfil general:

- Poseen un conocimiento más amplio y profundo que el resto de alumnado, siendo capaces de adquirir los conocimientos de una forma más rápida y eficaz. Esto les permite dominar nuevas estrategias con una velocidad inusual. Suelen ser lectores precoces y poseen una gran memoria.
- Son capaces de generalizar los conceptos aprendidos a otros campos y de mostrar un amplio nivel de planificación.
- Son capaces de seleccionar la información que le será útil para definir un problema y de localizar o diseñar las estrategias necesarias para resolverlo. Siendo a su vez capaces de determinar criterios con los que evaluar sus propios rendimientos.
- Muestran una gran curiosidad ante tareas que les supongan un reto. Por el contrario, se aburren y muestran desinterés ante tareas simples, repetitivas o con poca dificultad. Persisten en la tarea hasta que son capaces de llegar al final.
- Generalmente comienzan a hablar antes de lo habitual, utilizando un vocabulario complejo y oraciones bien construidas. Además, dado que su comprensión del lenguaje es muy elevada, son capaces de entender conversaciones de adultos desde que son pequeños, lo que les permite, a su vez, ampliar sus propios conocimientos.
- Otros signos de un lenguaje avanzado son el uso de metáforas y analogías, la elaboración de historias o canciones espontáneamente, la modificación de su propio lenguaje a la hora de utilizarlo con niños más pequeños, etc. También se relaciona con el lenguaje su capacidad para captar la ironía y el sentido del humor, aunque en ocasiones su propio humor no es comprendido por los demás. Desde muy pequeños poseen una gran imaginación y fantasía.
- Sus pensamientos e ideas son flexibles y son capaces de aportar nuevas soluciones a los problemas. Generalmente son más sensibles a las necesidades y

sentimientos de otras personas. Pueden identificar cuál es la situación emocional de las personas, y deducir cuál puede ser la causa de sus conductas.

- Suelen aprender antes de lo habitual a jugar con juegos que poseen reglas e incluso pueden incorporar espontáneamente, dentro del juego, algún aspecto académico o literario.
- Generalmente muestran capacidad de liderazgo, que suele presentarse en ciertos aspectos como la aceptación de responsabilidades, la preferencia por dirigir el grupo, la capacidad de comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, etc.
- Suelen poseer un amplio sentido moral y de la justicia, al tiempo que desarrollan antes el autoconcepto, lo cual acelera el reconocimiento de que son “distintos” de los demás.
- Generalmente su alta persistencia en la tarea les hace ser perfeccionistas, fijándose metas muy altas en su propio rendimiento, incluso más altas de las propuestas por las familias o el profesorado.

En España, el alumnado con AA.CC. intelectuales alcanzaba más de 300.000 casos en el año 2000, de los cuáles sólo se identificaron aproximadamente unos 2000.

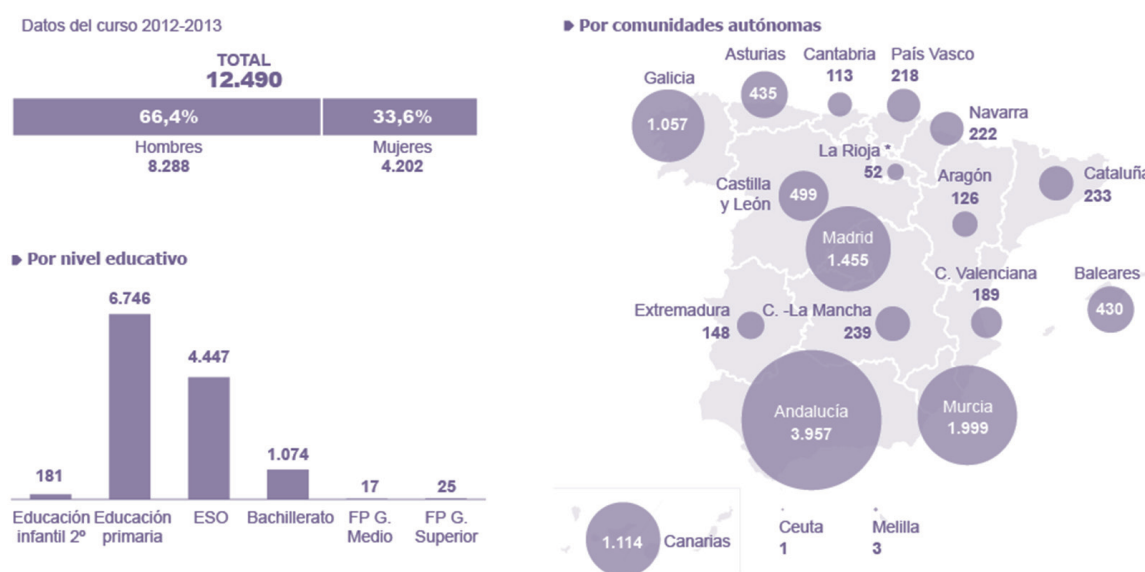


Figura 1. Alumnado identificado con AA.CC. (2013). Fuente: MECD (2013).

Es decir, el 99,4% de estos perfiles pasaron desapercibidos en las instituciones educativas (ver figura 1). Sin embargo, en los últimos datos registrados este número asciende a 12.490 casos, debido al trabajo diagnóstico e intervenciones específicas propiciadas desde diversas instituciones y asociaciones.

El rendimiento académico de esta tipología de alumnado está condicionado por factores tanto personales como contextuales. La falta de personal especializado o de recursos didácticos específicos, tanto para identificar y diagnosticar a este alumnado, como para adoptar las medidas de apoyo y refuerzo de los déficit que puedan presentar puede, al igual que en cualquier tipo de alumnado, contribuir a una situación de riesgo social.

Para conseguir un modelo ideal de Enseñanza-Aprendizaje para el alumnado de AA.CC. es necesaria una exquisita formación de todos los miembros de los diferentes departamentos, la aportación de recursos humanos, materiales y organizativos, y finalmente una buena colaboración entre familias y profesionales educativos.

Carmen Jiménez (2000) clasifica las características que pueden observarse en los casos de AA.CC. La detección va a depender de la acumulación de conductas que se observan de manera simultánea. Esta clasificación es la siguiente:

Tabla 1. Clasificación alumnado AA.CC.

<p><i>Características cognitivas.</i></p>	<p>Alta Capacidad para manipular símbolos (lingüísticos, numéricos, gráficos, etc.). Buena memoria y amplia y rápida capacidad para recuperar información. Altos niveles de comprensión y de generalización. Buena capacidad de concentración y de atención. Buen observador, curioso y con variedad de intereses.</p>
<p><i>Características motivacionales y de personalidad</i></p>	<p>Buen autoconcepto y atribución causal interna. Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo. Sentido del humor. Líder natural, sensible consigo mismo, con los otros y con su ambiente. Preferencia por estar con adultos o con niños mayores. Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema. Sentido ético desarrollado.</p>

<i>Características metacognitivas</i>	Metamemoria. Eficaz solucionador de problemas. Autorregulación activa y autorregulación consciente. Metalectura y Metaescritura.
<i>Características relacionadas con la creatividad</i>	Habilidad para pensar holísticamente y de forma parcial. Impulso natural a explorar ideas. Desafío o reto ante lo convencional. Independencia de pensamiento. Juguetón, revoltoso, inconsciente.
<i>Disincronías</i>	El término disincronía fue acuñado por Terrassier, basado en la noción de heterocronía formulada por Zazzo en 1971. Está asociado al concepto de que los ritmos de desarrollo de los niños pueden variar y producir una serie de problemas. De esta forma determinadas aptitudes se desarrollan a un nivel acelerado, mientras que otras lo hacen a un ritmo natural, o incluso, más lento de lo habitual.

Fuente: Elaboración propia, basada en Carmen Jimenez (2000).

Destacar de esta tabla las Características cognitivas, definidas como las características asociadas a las aptitudes intelectuales. Una recopilación de este tipo de características por parte de familias y profesorado pueden llevar a la conclusión de la existencia de AA.CC., y por tanto se puede llegar a recomendar la participación de este alumnado en un programa de enriquecimiento escolar. La alta capacidad para manipular símbolos queda latente ya que el alumnado puede tener una gran capacidad para procesar un determinado tipo de información. Dada la existencia de distintos tipos de información simbólica, existen distintos tipos de procesamiento de dicha información, o lo que es lo mismo, distintos tipos de inteligencia. Además, la gestión de la memoria, es una aptitud muy importante, sobre todo en el ámbito académico. En el sistema educativo, con el procedimiento de evaluación por exámenes en los que se prima la memorización de datos, la gestión de la memoria es fundamental y en determinados casos puede dar lugar a confundir al observador, pensando que un niño con muy buena gestión de memoria es mucho más inteligente de lo que es en realidad. También destaca la curiosidad que este alumnado posee, esta característica no es propia solamente de personas con AA.CC. Las personas muy interesadas en muchos temas, pero que los abandonan con rapidez, cambiando

con frecuencia de campo de actuación, no son capaces de explotar sus aptitudes para obtener un resultado útil para ellos.

Tabla 2. Clasificación del alumnado más capaz

<i>Desempeño en otras pruebas</i>	Normal Alto problemas de adaptación Alto adaptado social y emocionalmente estable Alto adaptado social y emocionalmente
<i>Alta ejecución en la mayoría de tareas</i>	Estimulación general Altas capacidades intelectuales Sobredotado Sobredotado potencial (sin altas puntuaciones en C.I.)
<i>Alta ejecución en un área o tarea específica</i>	Estimulación específica Talentoso específico no adaptado Talentoso

Fuente: Elaboración propia, basada en Carmen Jimenez (2000).

Aunque es inevitable, como se ha podido comprobar, que al abordar las altas capacidades se hable de alumnado superdotado, se ve a continuación las características generales que presenta este alumnado. Todas las definiciones coinciden en señalar que los superdotados se distinguen en alguna capacidad superior muy por encima de lo que se considera normal.

Características del alumnado con talentos específicos.

Alumnado con talento lógico-matemático: alumnado que manejan más información que el resto de compañeros. Son grandes consumidores de conocimiento, aprenden rápidamente los contenidos escolares que suelen presentarse siguiendo una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas. No son creativos, tienden a reproducir los conocimientos adquiridos. Estas, junto su capacidad para establecer interconexiones y conceptos así como para realizar aportaciones originales o ideas novedosas, son las principales diferencias con respecto a los niños superdotados.

Alumnado con talento creativo: son estudiantes lúdicos y juguetones, propensos a la broma y con gran sentido del humor; muy aceptados por sus com-

pañeros/as porque son divertidos y originales. Su rendimiento escolar no siempre es satisfactorio, e incluso manifiestan actitudes negativas hacia los planteamientos educativos muy rígidos. Tienen niveles altos de creatividad y son capaces de producir gran número de ideas diferentes sobre un tema, que además originales y poco frecuentes. Su rendimiento es semejante al del resto de niños/as, o incluso bajo en aptitudes intelectuales que impliquen un razonamiento lógico.

Alumnado con talento verbal: destacan en todas las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje. Su rendimiento suele ser bueno, a excepción de áreas como matemáticas o expresión artística por la menor influencia que tiene el lenguaje en ellas.

Alumnado con talento matemático: a diferencia de los talentosos verbales, los matemáticos destacan en aquellas aptitudes intelectuales no directamente relacionadas con el lenguaje: razonamiento lógico-analítico, formas de pensamiento visual y espacial. Muy sobresalientes en el área de matemáticas, no llegan a sobresalir en el resto de áreas.

Alumnado con talento social: destacan en habilidades de interacción social, desempeñan el papel de líder, asumen responsabilidades más allá de lo esperado para su edad. Su rendimiento escolar es normal o bueno, pero no destacan especialmente en ningún área.

Alumnado con talento artístico: habilidad excepcional para las artes plásticas. Sus resultados escolares suelen ser intermedios y es posible que aparezcan dificultades en algún área escolar.

Alumnado con talento musical: extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música, por la que muestran atención y gusto, además de una gran percepción musical. Su rendimiento escolar es variable.

Alumnado con talento motriz: destacan en aptitudes físicas. Desde el punto de vista madurativo, se observa en estos niños una cierta precocidad en el desarrollo motor, con gran control de su cuerpo. Su rendimiento escolar es normal o bajo.

1.1.2. Como conocer a los más capaces. Diagnóstico de la alta capacidad

-

El procedimiento de identificación del alumnado más capaz hace referencia a dos aspectos específicos o sub-procedimientos: Los procedimientos relacionados con la detección de alumnado con AA.CC. y los relacionados con la medida de sus capacidades y destrezas individualmente.

El objetivo de la identificación es poder anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de manera que puedan conseguir el desarrollo más completo de sus potencialidades. En ocasiones, ocurre que por falta de información o falta de formación de los profesionales de la educación para atender las necesidades de este tipo de alumnado, estas no quedan cubiertas. La identificación de este alumnado ha sido y es un tema muy controvertido, ya que al no existir un modelo perfecto de identificación, se puede pasar por alto niños muy capaces e identificar a otros que realmente no lo son.

Según Feldhusen y Baska (1985), el propósito de la identificación es detectar jóvenes cuyas habilidades, motivación, auto-concepto, intereses y creatividad están tan por encima de la media que necesitan programas especiales que se adecuen a sus necesidades.

Ridert (1981) propone seis principios que hay que tener en cuenta en la detección del alumnado de AA.CC.: Igualdad, a la hora de tratar a este tipo de alumnado; actualización, respecto a las técnicas de detección usadas; equidad, tratando de actuar de la manera más justa posible; pluralismo, entendiendo las AA.CC en distintos ámbitos; así como amplitud y pragmatismo, centrándose en la práctica con este alumnado.

En cuanto a los criterios de identificación, Renzulli (1978) propone seis indicadores que conforman un proceso de selección:

- Identificación por medio de un test. Sujetos que en algún test de inteligencia están por encima del percentil 92.

- Nominación por parte del profesorado. Después de obtener las puntuaciones de referencia del criterio anterior, el profesorado realiza la selección del alumnado considerado de AA.CC.
- Nominación por parte del ámbito social y familiar. Las familias y compañeros/as del alumnado disponen de la lista anterior y añaden los candidatos.
- Revisión de las nominaciones. Se elabora un listado con el alumnado seleccionado en los tres pasos anteriores y se les reparte al profesorado del centro para que puedan añadir alguno más.
- Información del contenido del programa a las familias.
- Se orienta al profesorado para que observe al alumnado que tienen un interés especial en algún área del currículo ordinario.

Stanley (1971) crea un modelo simplificado, que Touron et.al. (1998) resumen en dos etapas: Seleccionar al alumnado con un nivel de rendimiento escolar en el percentil 97 o superior. E implementar con el al alumnado seleccionado según el criterio anterior, el proceso diagnóstico con un test de aptitud académica.

Gowan (1978) plantea que si se parte de la idea que los niños/as con AA.CC. es alumnado con necesidades educativas especiales, entonces se deberán idear estrategias para su educación, por lo que han de tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Los materiales elegidos.
- El nivel de estudio.
- El modo de transmitir las informaciones.
- La homogeneización del grupo.
- La preparación de los maestros y el personal.
- El material requerido.

Dentro de los métodos de identificación frecuentemente utilizados internacionalmente en este ámbito, se pueden distinguir entre métodos cualitativos y cuantitativos. Dentro de los primeros, se destaca la recomendación efectuada por el profesor, la información o nominación por los propios estudiantes interesados, la información/nominación entregada por los compañeros/as de curso, la información/nominación reportada por las familias, la entrevista y el portafolio de muestras de trabajo. Por otra parte, algunos de los métodos cuantitativos empleados son: la puntuación en pruebas de inteligencia individuales y/o grupales, pruebas de aptitud, pruebas de rendimiento, escalas de clasificación, etc. (Bralic y Romagnoli, 2000; Elder, 2000).

Generalmente, los programas emplean una combinación de ambos métodos como una medida que permita contar con diversos criterios y una amplia gama de estrategias que lleven a aumentar los niveles de fiabilidad de dicho proceso (Devon Curriculum Services, 2003).

El siguiente modelo expone los pasos que se siguen en la identificación de alumnado de AA.CC. y talentosos para incluirlos en los programas de enriquecimiento diseñado por Renzulli (2005), y que viene recogido en un manual sobre sobredotación (Sternberg y Davidson, 2005). Según Renzulli, los pasos a seguir cuando se trata de identificar a un niño con AA.CC. serían los indicados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Pasos a seguir en la identificación de alumnado con AA.CC.

<i>Paso 1</i>	Aplicación de test de inteligencia como el primer camino a seguir ante un presunto caso de AA.CC.
<i>Paso 2</i>	Escala de nominación del profesorado (Renzulli, 2002), para aquellos estudiantes que no han sido incluidos por el paso 1. Aquí se hace especial hincapié en que los profesores que pasan esta escala deben ser entrenados correctamente para hacer una buena valoración de su alumnado, de modo que la fiabilidad de la prueba sea mayor.

Paso 3	Alude a otro tipo de criterios para la identificación del niño sobredotado, como son los padres, sus iguales o criterios de autonominación, si es que el colegio necesita este tipo de información además de la ya realizada en los pasos anteriores; en estas circunstancias se realizaría un estudio de caso mediante un comité de selección.
Paso 4	Se tienen en cuenta apreciaciones de profesores sobre algún estudiante que ellos consideren de AA.CC. para entrar en los programas para sobredotados y que no haya sido reconocido por los pasos anteriores.
Paso 5	Aborda la información a los padres sobre el proceso de selección al que se ha sometido el niño/a, la explicación sobre el programa al que va asistir, sus objetivos e intereses.

Fuente: Renzulli (2005).

Ya se ha visto la importancia de la identificación en este tipo de alumnado para una posterior intervención, y por lo tanto, poder llegar a cubrir sus necesidades de la manera más adecuada posible. Como Renzulli (2005) propone, una buena formación en profesorado y en familias, dará lugar a unos criterios de identificación y/o sospecha previos, sobre los cuales apoyarse.

Las principales pruebas que existen en el mercado para evaluar un posible caso de altas capacidades son las siguientes:

1. ***Autoinformes y escalas de detección para maestros.*** EDAC, escala de detección de sujetos con AA.CC. (Barraca y Artola, 2004); escalas de Renzulli, escala para la valoración de las características de comportamientos del alumnado superior (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg. Traducción y adaptación Alonso, Benito, Guerra y Pardo, 2001).
2. ***Evaluación de la inteligencia individual:*** WISC-IV, escala de inteligencia de Weschler para niños (Wechsler, 2006); K-BIT, test breve de Inteligencia de Kaufman (Kaufman y Kaufman, 1997); MSCA, escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad (McCarthy, 2006).
3. ***Evaluación de la inteligencia colectiva:*** matrices progresivas de Raven (Raven, 1994); IGF, inteligencia general y factorial (Yuste Herranz, 1991).

4. *Baterías de aptitudes*: TEA, test de aptitudes escolares; (Thurnstone y Thurnstone, 1998).
5. *Test de creatividad*: PIC, prueba de imaginación creativa (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Pina, 2004).
6. *Pruebas de personalidad y adaptación*: ESPQ, cuestionario de personalidad para niños (Coan y Catell, 2002).

1.1.3. *Qué características posee el alumnado con AA.CC. y mal rendimiento escolar*

-

La detección del alumnado con AA.CC se debe realizar lo antes posible. Estos estudiantes también sufren carencias educativas que deben ser atendidas por profesionales especializados. No solo hay que tener en cuenta el desarrollo cognitivo, sino también otros factores como las relaciones sociales y la inteligencia emocional.

Sobre el modelo de necesidades educativas se asienta el programa formativo iniciado por las distintas consejerías de Educación, que ponen el énfasis en tres cuestiones: En primer lugar, el alumnado con AA.CC. debe permanecer en su aula ordinaria siempre que se pueda; en segundo lugar, las principales fuentes de información para detectar la superdotación deben ser las familias, el profesorado y sus propios compañeros/as; y en tercer lugar, hay que saber distinguir entre AA.CC (superioridad en casi todas las áreas) y talento (especial destreza para un área concreta).

Para facilitar y no distorsionar el proceso de identificación se deben evitar ciertas estereotipos, como por ejemplo:

- Suponer que todos los niños con AA.CC. van a sobresalir en todas las áreas de su desarrollo, van a ser maduros emocionalmente, con elevado autocontrol, independientes, responsables y que intentarán agradar a su profesor.

- Pensar que van a destacar en todas las áreas del currículo escolar.
- Esperar que los niños muy capaces posean una gran motivación para sobresalir en la escuela.

Whitmore, en 1988, identificó algunos de los posibles obstáculos para la identificación y dio claves para reconocer las distintas capacidades en alumnado con AA.CC. y con bajo rendimiento escolar:

Obstáculos para la identificación

- Rendimiento medio o pobre en las destrezas de lectura y lenguaje.
- Actitudes pasivas o negativas hacia la escuela.
- Inmadurez en alguna o todas las áreas del desarrollo.
- Conducta en clase: pasiva, introvertida, agresiva, disruptiva.

Observaciones

- Lenguaje oral complejo, vocabulario, comprensión.
- Entrar en comunicación con los intereses del alumnado, aficiones, nivel de curiosidad, dudas. Indagación, investigación.
- Destrezas en la resolución de problemas.
- Originalidad y creatividad en el procesamiento cognitivo, en el pensamiento.

Además hizo una división en cinco categorías de este alumnado que tiene un rendimiento escolar por debajo de sus potenciales de aprendizaje. Las cinco categorías son:

- Alumnado con problemas de conducta.
- Alumnado poco motivado.
- Alumnado con retraso en el desarrollo.

- Alumnado con deficiencias físicas medias y profundas.
- Alumnado culturalmente diferente.

Para poder observar determinados comportamientos, indicadores de altas capacidades o talento en el alumnado, es necesario que en el aula se proporcionen oportunidades para poderlos mostrar.

También hay que tener en cuenta, en relación con este último punto que existe alumnado muy capaz que desarrolla actitudes negativas hacia el aprendizaje escolar. De esta forma, Wallace (1983) identifica algunas de las características de este alumnado:

- Son contrarios a la escuela y sus valores. Con frecuencia vituperan a los maestros y les falta entusiasmo para la mayoría de las actividades escolares.
- Su humor, en general, es corrosivo y tienen una percepción irónica de las debilidades ajenas.
- Hablan bien, pero sus trabajos escritos son pobres e incompletos. No se interesan realmente en buscar la aprobación del maestro finalizando sus tareas.
- En general, aparentan estar aburridos o aletargados, sin energía ni motivación.
- Se muestran intranquilos, pero atentos y distraídos; casi siempre son el origen de las travesuras y las bromas.
- Absortos en un mundo particular, suelen pasar el tiempo sin hacer nada o distraendo a los otros. Estos niños, que muestran actitudes negativas hacia la escuela y, por tanto, un bajo rendimiento escolar.
- Cuando algo les interesa son innovadores y originales, aunque se muestran impacientes y poco dispuestos a perseverar en las etapas intermedias.
- Aprenden conceptos nuevos con rapidez y son capaces de plantear problemas y solucionarlos con ingenio, sobre todo si no están relacionados con la escuela ni con materias académicas.

- Son capaces de plantear preguntas provocativas e inquisitivas y son muy conscientes de los problemas de la gente y de la vida en general.
- Son innovadores en sus respuestas a preguntas abiertas.
- Filosóficos y “sabios” acerca de los problemas cotidianos y los asuntos de sentido común.
- Se muestran perspicaces en las discusiones sobre las motivaciones de la gente, sus necesidades y debilidades. Cuando se observe, reflexione, examine, evalúe, etc., deben tenerse en cuenta tanto las características positivas (éxito escolar) como las características negativas (fracaso escolar).

El estereotipo más común sobre el alumnado con AA.CC puede llevar a la falsa creencia de que no plantea problemas ni exige esfuerzos en el aula debido a su superioridad. Nada más lejos de la realidad: el alumnado con AA.CC. también tiene carencias educativas específicas, e identificarlas cuanto antes va a ser la clave para que pueda tener un desarrollo normalizado, tanto dentro como fuera del aula. (Jiménez, 1998).

1.2. Modelos de especificación de las AA.CC.

Se cuenta con la existencia de varios modelos que intentan explicar la complejidad de las altas capacidades, modelos basados en las capacidades, en el rendimiento, en componentes cognitivos, y modelos socioculturales. Estos se describen en los siguientes epígrafes.

1.2.1. Modelos basados en las capacidades

-

Los modelos de caracterización del alumnado con AA.CC. basados en sus capacidades pueden adoptar diversas modalidades de acuerdo a las dimensiones que plantean. Por lo que se pueden encontrar desde modelos unidimensionales, hasta modelos multidimensionales.

En cuanto a los primeros, se puede señalar el modelo de Terman (1926) que hace referencia a una sola capacidad, como la capacidad intelectual general. Y en cuanto a los multidimensionales se puede destacar el modelo de Gardner (1985) que, bajo su teoría de las inteligencias múltiples, argumenta la existencia de diversas capacidades intelectuales como la inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal kinestética, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

El modelo de Taylor (1986), que considera seis capacidades diferentes, como la capacidad académica, creativa, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. Y el modelo de Cohn (1991) que además de multidimensional es jerárquico, incluyendo diversos planos específicos en los conceptos de talento y se basa en los niveles del factor “g” según la jerarquía de Vernon (1965).

También de interés es el modelo de Marland (1972) que propone que el alumnado de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

Capacidad intelectual general

Básicamente asociada al enfoque unifactorial o monolítico de algunos investigadores, quienes expresan que la superdotación está asociada a la eficacia en el rendimiento escolar. Los sujetos incluidos en esta categoría suelen presentar una elevada capacidad de aprendizaje. En general, estos individuos presentan intereses y habilidades intelectuales que les permiten ofrecer una respuesta adecuada al ambiente.

Aptitud académica específica

Los individuos dotados de este tipo de talento pueden mantener intereses académicos muy profundos y normalmente suelen alcanzar con perfección los objetivos marcados por ciertas áreas de tipo curricular escolar. Son individuos con alto rendimiento tan sólo en áreas determinadas del campo académico, por lo que se les

podría considerar un caso especial de la categoría anterior. Todos estos modelos, basados en las capacidades y sobre la estructura de éstas para explicar la inteligencia, coinciden en definir las AA.CC. como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

A su vez Marland (1972) distingue entre distintos tipos de talentos entre el alumnado de AA.CC.:

Talentos creativos

Son individuos que destacan por sus grandes habilidades para la solución de problemas inusuales, independientemente del rendimiento que puedan mostrar en un área determinada. Los dotados en este tipo de pensamiento divergente, ponen en juego sus habilidades explorando cuestiones de tipo hipotético, generando una amplia variedad de posibles respuestas a situaciones reales o imaginarias y percibiendo relaciones entre ideas similares o aisladas.

Capacidad de liderazgo o talento social

Este tipo de talento es muy complejo ya que incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos peculiares de la personalidad del individuo que le permiten interactuar con su grupo. Según Genovard y Castelló (1990) los estudiantes dotados de este talento presentan como característica más importante su no preferencia por las actividades intelectuales clásicas, dando pie a cierta inteligencia de tipo social. Son los individuos que poseen un cierto “carisma”, siendo respetados y seguidos por la mayoría.

Talentos artístico-visuales y representativos

Implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, fotografía, teatro, etc.). Normalmente, el alumnado con algún tipo de talento relacionado con este grupo suelen seguir y perfeccionar sus intereses en ambientes fuera del contexto escolar, ya que cuando se identifica a un alumno/a superdotado y/o talentoso y se ve la necesidad de realizar una adaptación de su currículo, siempre se dedica tiempo a las áreas que normalmente se consideran como más “útiles”, dejando de lado todas las relacionadas con el área artística.

Talentos psicomotores

Implica destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el mundo del arte como con el del deporte. Este tipo de talento, al igual que los señalados en el grupo anterior, está muy olvidado en el ámbito educativo de la etapa de educación primaria, pues se siguen considerando como “secundarios”.

1.2.2. Modelos basados en el rendimiento

-

La mayoría de los modelos basados en el rendimiento consideran como condición necesaria que el sujeto dé muestras de un talento relativamente estable, ya sean creatividad, capacidad cognitiva, habilidad social, etc. De entre ellos, podemos destacar los modelos de Renzulli, de Monks, de Feldhusen y de Gagné.

Modelo de los tres anillos de Renzulli (1984):

En este modelo es condición indispensable que el individuo de muestras de poseer características excepcionales. Se habla de una disposición activa, en el sentido de que el sujeto debe estar motivado para mostrar sus capacidades y desarrollarlas en la medida de sus posibilidades.

Para Renzulli, la motivación es un factor imprescindible para poder clasificar al alumnado. Según este modelo, el alumnado posee tres rasgos básicos, como se muestra en la Figura 2, que aplica tanto a áreas generales como específicas de ejecución: tiene una capacidad intelectual superior a la media, presenta una creatividad elevada y muestra una gran motivación y/o dedicación a sus tareas. Los siguientes tres rasgos no tienen porqué presentarse en un rango altísimo.

Modelo de Mönks y Van Boxtel (2003):

El trabajo de Mönks y de sus colaboradores modifica y amplía el modelo de “los tres anillos” de Renzulli. Según estos autores, la definición de Renzulli describe los elementos para su identificación y el tipo de ayuda que necesitan

el alumnado con AA.CC., sin embargo, este modelo no tiene en consideración la naturaleza del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo. Mönks y Van Boxtel prefieren una aproximación multidimensional, incluyendo la personalidad, así como los componentes sociales y factores determinantes.

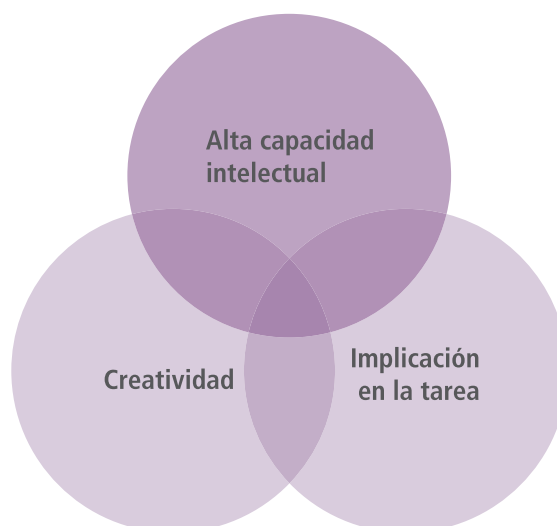


Figura 2. Modelo de los tres anillos de Renzulli (1984).

Tabla 4. Rasgos alumnado AA.CC.

<i>Alto grado de inteligencia</i>	Supone una mayor capacidad no sólo para aprender con rapidez sino también para retener y utilizar mejor los conocimientos aprendidos.
<i>Alto grado de creatividad</i>	Significa que hay estudiantes originales a la hora de realizar sus planteamientos y sus producciones. Expresan ideas nuevas, buscan alternativas, encuentran soluciones impensadas, interpretan determinados hechos de forma ingeniosa con una mayor madurez mental que el resto de los chicos/as de su edad.
<i>Alto grado de motivación y dedicación</i>	Hacia actividades, tareas o temas que le interesan. Pueden dedicar una gran cantidad de energía y tiempo a realizar una tarea específica o a resolver un problema por métodos distintos a los ordinarios.

Fuente: Elaboración propia basado en Renzulli (1984)

Este modelo, denominado de interdependencia triádica de la superdotación (Mönks, 1992), está basado en la tríada propuesta por Renzulli (alta habilidad intelectual, motivación y creatividad), añadiendo la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros/as o amigos/as. Esta última tríada ofrece las oportunidades principales de interacción para conocer otras personas y aprender de otras personas. Además, otros aspectos significativos importantes para el desarrollo de uno mismo, proceden principalmente de estos marcos sociales. Exponen los autores que la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo cuadro conceptual. El desarrollo del superdotado depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de familias y profesorado. Cada niño tiene una personalidad única y necesita una educación y formación personalizada e individualizada. Finalmente, hay que añadir que estos investigadores consideran que el alumnado con AA.CC manifiesta cambios diferenciales debido a sus capacidades y al entorno en el que se desenvuelven y éste es de gran importancia para su estudio. Sin embargo, a pesar de que Mönks insiste en la interacción, no aparece clara la paridad de todos los factores (Izquierdo Martínez, 1990). En este sentido, si los factores sociales son condiciones necesarias para estudiar las altas capacidades, es fácil entender que el estudio de éste exige considerar el entorno social con el que interactúa.

El modelo de Feldhusen (1984):

Incluye como condiciones la capacidad intelectual general, un auto-concepto positivo, la motivación y los talentos especiales (académicos-intelectuales, artístico-creativos y vocacionales).

El modelo de Gagné (1968):

Utiliza el término superdotación cuando hace referencia, de forma explicativa, a la competencia en general, mientras que utiliza el término talento cuando se refiere al rendimiento.

1.2.3. Modelos de componentes cognitivos

-

Los más claros representantes de los modelos de componentes cognitivos son Sternberg y Davidson (1986). Su postura parte de la elaboración de la información, según los procesos cognitivos, y llega al análisis de los metacomponentes de la inteligencia con la teoría triárquica de la inteligencia, que deriva, posteriormente en la teoría implícita pentagonal sobre las AA.CC.

Inteligencia analítica:

Sirve para explicar los mecanismos internos del sujeto que conducen a una actuación inteligente. En esta subcategoría existen tres tipos de componentes instrumentales que son universales y que ayudan a procesar la información: aprender a hacer las cosas, planificar qué cosas hay que hacer y cómo hacerlas y realizarlas. Son los componentes los que especifican el conjunto de mecanismos mentales que fundamentan la conducta inteligente excepcional independientemente del contexto en el que se usen (Prieto y Sternberg, 1993; Sternberg, 1985a, 1985b).

Los metacomponentes constituyen la base principal para el desarrollo de la inteligencia, y además destacan por su eminente carácter interactivo, lo que condiciona el que no se puedan medir ni entrenar por separado. Los superdotados, además de ser más eficaces en la ejecución de los metacomponentes, también son superiores en su capacidad para combinarlos y usarlos de forma integrada.

La inteligencia analítica se define mediante tres tipos de componentes: metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición de la información. El autor afirma que los individuos con altas capacidades son superiores cuando utilizan los diferentes metacomponentes; es decir, su superioridad consiste en saber bien cómo utilizarlos, dónde y cuándo. Respecto a los componentes de rendimiento (codificación de los estímulos, relaciones entre relaciones, aplicación, comparación y justificación) los individuos con AA.CC. destacan considerablemente en el primero, la codificación de los estímulos.

Tanto los expertos como los que poseen AA.CC tienen una amplia base de conocimientos que les permite recurrir a ella y usarla en el proceso de codificación, de manera que no siempre se diferencian del resto de individuos por ser más rápidos, sino por poseer un mayor número de conocimientos y por saber disponer mejor de ellos en el momento preciso.

En cuanto a los componentes de adquisición del conocimiento (codificación, combinación y comparación selectiva), los individuos con AA.CC manifiestan una importante superioridad en sus componentes de adquisición; representando éstos un papel determinante para su identificación. A su vez, permiten que los individuos de AA.CC. vayan usando con mayor destreza el conocimiento específico que poseen, de tal forma que lleguen a convertirse en auténticos conocedores de los tipos de información a los que se pueden aplicar los citados componentes, siempre en estrecha relación con la novedad o no de lo aprendido.

Inteligencia sintética:

Especifica la existencia de dos grandes aspectos en el desarrollo del individuo, que son especialmente relevantes para identificar a los sujetos de inteligencia superior. Estos se pueden concretar en: a) capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, y b) capacidad para automatizar la información. Estas capacidades se aplican cuando el individuo interactúa con otros y/o con la tarea, especialmente en situaciones de cambio rápido.

Los que poseen AA.CC. son superiores cuando se enfrentan a situaciones novedosas, suelen aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias o de reto para el sujeto, y no las rutinas cotidianas, las que mejor muestran la inteligencia del mismo. Es lo que Sternberg y Davidson llaman insight o capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas, en cuanto elemento diferenciador y esencial para el estudio de la superdotación. El insight consiste en la adecuada utilización de los tres procesos psicológicos mutuamente relacionados: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva de la información.

Inteligencia práctica:

Sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en su vida cotidiana, tales como la adaptación ambiental, la selección y la modificación o transformación del contexto. La inteligencia excepcional supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Es decir, la inteligencia de un superdotado no puede medirse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes, costumbres, etc. serán diferentes), a menos que lo que se quiera medir sea la capacidad de adaptación de este sujeto a un medio diferente. Así pues, la superioridad de las altas capacidades radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

Teoría pentagonal:

Tal y cómo se muestra en la Imagen 3, este autor plantea un símil entre la superdotación y la belleza, y comenta que aunque esta última no es ni correcta, ni equivocada, la gente percibe lo más bello y lo más feo, o lo más alto y lo más bajo en alguna escala. La Teoría Implícita Pentagonal establece que para considerar a un sujeto como superdotado, éste necesita reunir, al menos, cinco criterios o condiciones; la excelencia, la rareza, la productividad, la demostrabilidad y el valor.

Desde el *criterio de excelencia* se puede establecer que el individuo es superior en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación a sus compañeros/as. La significación de ser superdotado supone que uno es extremadamente “bueno” en algo, en términos psicológicos, o “alto” en alguna de las dimensiones juzgadas. Dicho criterio puede variar de un contexto a otro, pero aunque esto ocurra, el superdotado siempre será percibido como que destaca en alguna dimensión, como es, por ejemplo, la inteligencia, creatividad o sabiduría. Es importante resaltar que la excelencia resulta claramente relativa a aquellos con los que se confronta y juzga, es decir, en relación a los compañeros/as. Queda ilustrado lo dicho con el siguiente ejemplo: una tarea musical posiblemente excepcional para un niño de 8 años, que ha recibido lecciones semanales en la

escuela, no resultará excepcional para otro niño de la misma edad, que está aprendiendo en el conservatorio desde hace 4 años.

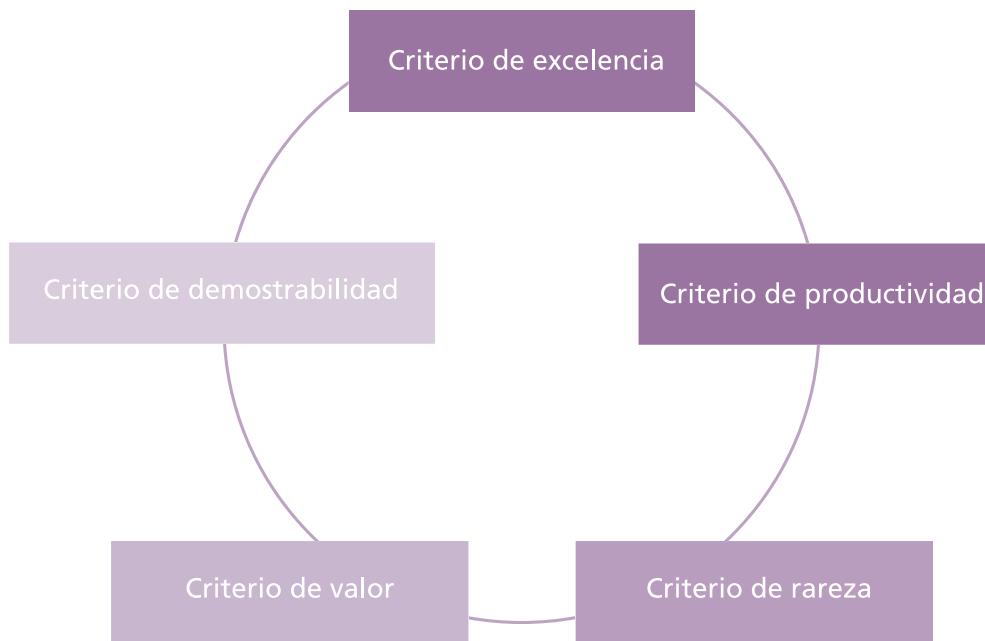


Figura 3. Teoría pentagonal. Sternberg y Davidson (1986).

Considerando el *criterio de rareza* se sostiene que el individuo, para ser considerado como superdotado, debe poseer un alto nivel de un atributo que es excepcional o raro con respecto a los compañeros/as. Este criterio complementa al de excelencia, pues a pesar de que una persona pueda mostrar una superioridad en un atributo dado, si éste no se valora como inusual, a ésta no se la considera como superdotada. Sternberg ejemplifica el citado criterio, con el supuesto siguiente: si se da un test básico del dominio del inglés a una clase de universitarios de una destacada Universidad, todos los estudiantes deberían obtener una alta puntuación en el test mencionado, al tener una buena competencia en dicha materia. Pero si obtuvieran puntuaciones elevadas, no se diría que poseen AA.CC, a menos que las mismas fueran excepcionales.

Al exponer el *criterio de productividad*, Sternberg considera que las dimensiones por las que se evalúa a un individuo como superior o superdotado deben

explicitarse en una productividad real o potencial. Resulta así que las respuestas han de ser eficaces socialmente. Este criterio ha generado desacuerdos al determinar quienes deberían ser calificados de altas capacidades ya que, para algunos, una alta puntuación en un test de inteligencia no resulta suficiente para identificar a un sujeto como superdotado; de hecho, los estudiantes son típicamente juzgados en razón a su potencial, más que por la productividad real. Siendo, por tanto, necesario para la detección el que la persona muestre un potencial productivo en algún dominio específico.

Con el *criterio de demostrabilidad*, Sternberg quiere acentuar la idea de que la superioridad de un individuo en la dimensión o dimensiones que determinan la superdotación, debe ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten válidas y fiables. Resulta básico que el individuo demuestre que posee las capacidades y logros que se valoran como propios del superdotado; ello conlleva el que los instrumentos de valoración utilizados tengan una alta validez –considerando en ésta la influencia de posibles factores externos, fundamentales en la identificación de capacidades– y fiabilidad de constructo, que permita conocer qué se mide exactamente (conocer la capacidad por la habilidad).

Por último, tener presente el *criterio de valor* supone que para establecer que una persona sea valorada como superdotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión estimada individual y socialmente. Se puede ejemplificar lo dicho con el curioso supuesto práctico siguiente: el individuo que es el número uno en la lista de los más buscados por la policía, puede ser valorado como superior en una o varias dimensiones, además de raro en su capacidad de realizar malévolos actos y capaz de demostrar sus destrezas. Incluso puede ser de una manera criminal altamente productivo, pero no por ello será clasificado como superdotado por la sociedad, sin embargo, resulta bastante probable que sí lo fuera por un gran número de ladrones.

También existen las *teorías multifactoriales*. Son varios los fenómenos que han de tenerse en cuenta para considerar a este alumnado como superdotado.

Podrían ser ocho los factores a valorar, como se puede observar en la Imagen 3. Todos ellos deberían estar presentes a un alto nivel y además ser utilizados con eficacia y de forma conjunta. Esto es llamado la teoría de la estrella o de los 8 factores.

Las teorías multifactoriales o de inteligencia múltiple son muy frecuentes a la hora de tratar la superdotación. El mismo Sternberg habla de 120 subfactores de la inteligencia.

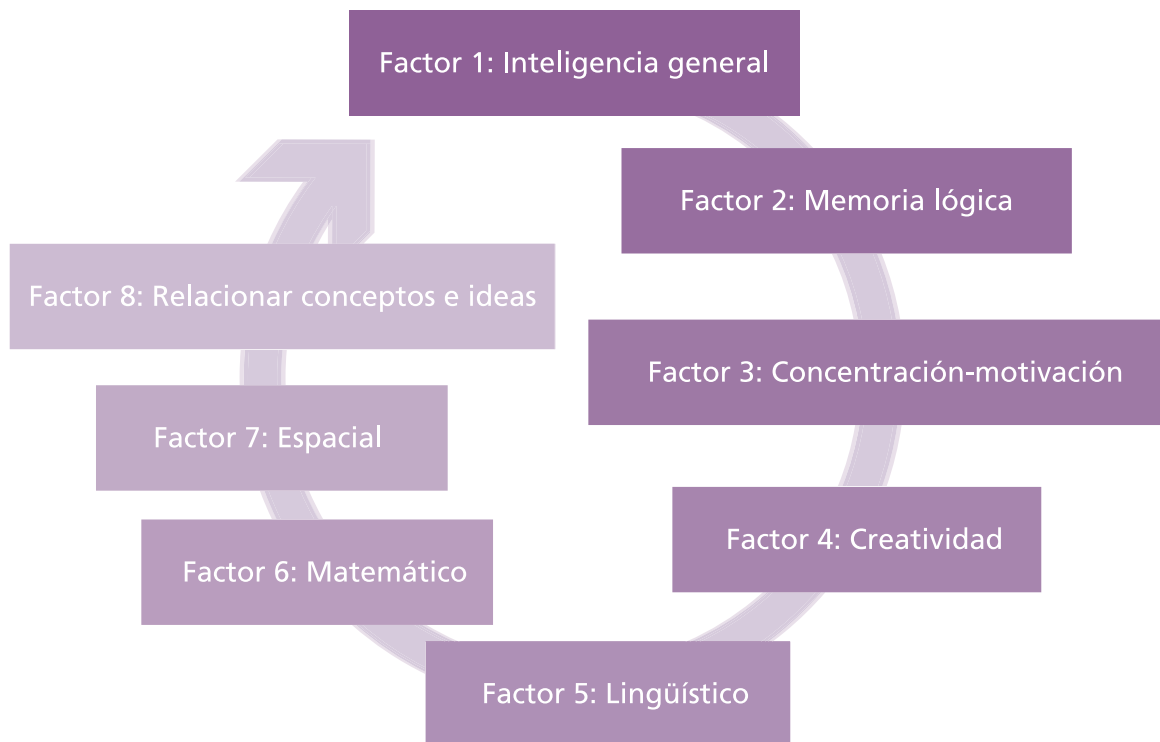


Figura 4. Teoría multifactorial, R. Sternberg (1986).

Howard Gardner (1998), que concede una gran importancia a la teoría de las “inteligencias múltiples” considera que la inteligencia no tiene una dimensión única, sino que se manifiesta por medio de capacidades distintas. Asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI mediante test psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina

científico. Para Gardner la inteligencia –como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas– es un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación (Gardner, 1998).

El rasgo principal del talento es su especificidad, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad. Los talentos especializados muestran índices extraordinarios de creatividad y maestría. La genialidad es específica de contextos particulares. Pero, el hecho de que un niño sobresalga en una o en cualquier combinación de las ocho áreas de la inteligencia, no quiere decir que sobresaldrá en otras.

Tabla 5. Rasgos alumnado AA.CC.

<i>Prodigiosidad</i>
Es una forma extrema del talento en una especialidad concreta. Cuando la prodigiosidad se manifiesta en edades tempranas se habla de precocidad. El término de prodigio se aplicaría a un individuo con una precocidad inusual. Los términos de experiencia y pericia, relacionados también con los conceptos de excelencia, superdotación y talento, se utilizan para referirse al trabajo desempeñado dentro de una especialidad y durante un tiempo. Cuando se habla de experiencia y pericia se utilizan dos dimensiones: a) el área específica en la que se trabaja y b) el tiempo que se lleva trabajando en ese campo. Es el tiempo y la dedicación lo que hace que el individuo domine las técnicas y el conocimiento imprescindibles para actuar en los niveles más complejos y elevados. Sin embargo, señala la experiencia no implica originalidad, dedicación o pasión; la experiencia se entiende como una forma de excelencia técnica.
<i>Experto</i>
Es la persona que alcanza un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de que sus procedimientos sean o no novedosos. Por el contrario, se considera creativa a la persona que suele resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera que en principio es novedosa, pero la condición es que la producción se reconozca adecuada para la especialidad.
<i>Creatividad</i>
Es una característica reservada a los productos que se consideran inicialmente novedosos en una especialidad, que siempre son reconocidos válidos dentro de la comunidad de expertos pertinente. Los juicios de originalidad o creatividad sólo pueden ser establecidos por los miembros del ámbito o área (músicos, pintores, artistas, científicos, etc.).

Genio

Es un concepto que se utiliza para definir al individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas. Por ejemplo, Einstein, es un buen ejemplo porque sus descubrimientos han supuesto avances trascendentales universales. El término de genio está referido al individuo cuya obra creativa en una especialidad ejerce una contribución excelente, de manera que en el futuro, individuos que trabajen en esa especialidad tendrán que tenerla como punto de referencia y enfrentarse a las contribuciones hechas por el genio si quieren superarla o transformarla. Cuanto más universal sea la contribución y más se difunda por diferentes culturas y épocas, más grande será el genio.

Fuente: Elaboración propia basado en Gardner (1998).

A partir de estas ocho inteligencias, Gardner especifica los siguientes talentos (Gardner, 1998):

Talento verbal:

Es propio del alumnado que manifiesta una extraordinaria inteligencia lingüística o capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Incluye aspectos referidos a la estructura del lenguaje y de los sonidos, los significados y las aplicaciones prácticas del mismo. Los escritores, los poetas, los periodistas, políticos y oradores, son algunas personas que exhiben diferentes grados de la inteligencia lingüística. Las características o indicadores que definen a un individuo con una buena competencia lingüística son los siguientes: escucha de una manera eficaz, manifiesta buena comprensión, parafrasea, interpreta y recuerda lo que se ha hablado, lee de manera eficaz, comprende, sintetiza, interpreta, explica, y recuerda lo que se ha leído, habla de una manera práctica a diferentes públicos y con distintas finalidades, y sabe cómo hablar de un modo simple, elocuente, persuasivo o apasionado en el momento oportuno, escribe de un modo práctico, comprende y aplica reglas gramaticales, ortográficas, de puntuación y usa un vocabulario eficaz, manifiesta gran habilidad para aprender otras lenguas y utiliza la audición, el habla, la escritura y la lectura para recordar, comunicar, discutir, explicar, persuadir, crear un conocimiento, construir un significado y reflexionar sobre el lenguaje mismo

Talento lógico-matemático:

Se da en alumnado que desde su infancia manifiesta una buena inteligencia lógico-matemática, consistente en realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. El alumnado que posee un buen razonamiento matemático disfruta especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les fascina emplear fórmulas aún fuera del laboratorio, les encanta experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos; necesitan explorar y pensar; emplear materiales y objetos de ciencias para manipular. De los rasgos que caracterizan al alumnado que posee un buen potencial para el razonamiento lógico-matemático, se destacan los más relevantes: perciben con exactitud objetos y sus funciones en el medio; se familiarizan pronto con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto; usan símbolos abstractos para representar objetos concretos y conceptos; demuestran una gran habilidad para resolver problemas; suelen percibir y discriminar relaciones y extraer la regla de las mismas; usan con facilidad habilidades matemáticas como la estimación, el cálculo de algoritmos, la interpretación de estadísticas y representación gráfica de la información; disfrutan con las operaciones complejas que implican cálculo, aplicación de principios de la física, la programación de ordenadores o los métodos de investigación; utilizan y construyen argumentos consistentes para aceptar o rechazar cualquier afirmación y suelen ser introspectivos cuando estudian un problema y los procedimientos para resolverlo.

Talento viso-espacial o artístico:

Es propio de los individuos que revelan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todo el alumnado que muestra capacidades visuales manifiestan las mismas habilidades. Algunos pueden tener talento para dibujar, otros para la construcción de modelos tridimensionales y otros como críticos de arte. Los niños que destacan por su talento artístico presentan las siguientes características: aprenden viendo y observando; suelen tener una muy buena capacidad para orientarse en el espacio; tienen facilidad para percibir y producir imágenes mentales, lo que les lleva a pensar mediante dibujos y visualizan los detalles más

simples; utilizan imágenes visuales como ayuda para recordar información; se divierten descifrando gráficos, esquemas, mapas y diagramas; suelen aprender con gran facilidad mediante la representación gráfica o a través de medios visuales; desde pequeños les gusta garabatear, dibujar, esculpir o reproducir objetos; se divierten construyendo productos tridimensionales, tales como objetos de papiroflexia (pajaritas, casas o recipientes); y pueden ver cosas de diferentes formas o desde “nuevas perspectivas”.

Talento corporal:

Es propio del alumnado que presenta una gran inteligencia corporal cinestésica. Suelen tener grandes habilidades para utilizar con eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas. Algunas de las características potenciales de los individuos con un talento corporal son las siguientes: sienten predilección y gran interés por explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el movimiento; desarrollan extraordinariamente bien la coordinación y el sentido de la medida del tiempo; tienen mucha facilidad para enseñar a los otros el manejo del cuerpo; se divierten aprendiendo experiencias concretas tales como excursiones, participar en juegos de roles, juegos de ensamblaje y ejercicios físicos; muestran destrezas para trabajar por medio de movimientos motores finos o gruesos; demuestran habilidades y destrezas para actuar, bailar, coser, esculpir, en atletismo o con teclados; son muy hábiles para armonizar y hacer ejecuciones físicas perfectas a través de la integración de la mente y del cuerpo.

Talento musical:

Es propio del alumnado y personas que destacan por su habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, suelen ser sensibles al ritmo, el tono y el timbre. Es un talento difícil de identificar porque son estudiantes que muestran un amplio abanico de habilidades y actitudes musicales, pero es improbable que un individuo las manifieste todas. De cualquier modo, una serie de rasgos, como los que se comentan a continuación, pueden ayudar a identificar algunas de las características del alumnado dotados musicalmente. Exponen los expertos que una persona con una buena capacidad musical se distingue por

lo siguiente: escucha y responde con interés a una gran variedad de sonidos, incluyendo la voz humana, los sonidos del entorno, la música y organiza tales sonidos en un modelo significativo; disfruta y busca oportunidades para escuchar música o sonidos del entorno, en particular dentro de su entorno de aprendizaje; reconoce y discute diferentes estilos musicales, géneros y variaciones culturales; le gusta coleccionar grabaciones y bibliografía sobre la música; suele tocar instrumentos musicales, incluyendo sintetizadores; le divierte utilizar el vocabulario y las notaciones musicales; tiene cierta facilidad en desarrollar una estructura personal de referencia para escuchar música; se divierte improvisando y tocando con sonidos, y cuando se le da una frase musical, puede completar un extracto musical de forma que tenga sentido; muestra interés en carreras relacionadas con la música (cantante, instrumentista, ingeniero de sonido, productor, crítico, fabricante de instrumentos, profesor o director) y tiene potencial para crear composiciones musicales.

Talento social:

Es propio de las personas que muestran una gran capacidad para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: intrapersonal e interpersonal.

Talento intrapersonal:

Es propio del alumnado que manifiesta un gran conocimiento de sí mismo. Los siguientes indicadores definen bien a la persona que posee un talento o una extraordinaria inteligencia intrapersonal: es consciente de sus emociones; sabe bien cómo expresar sus sentimientos y pensamientos; manifiesta una gran motivación intrínseca que le lleva a localizar y cumplir objetivos; establece y vive según un sistema de valores; le gusta trabajar independientemente; manifiesta curiosidad por los grandes interrogantes de la vida (significado, relevancia y finalidad) y le gusta indagar en las complejidades del ser humano.

Talento interpersonal:

Habilidad que muestran algunos estudiantes para relacionarse con los demás de forma eficaz. Suelen ser personas que les gusta pensar y reflexionar sobre

ellas mismas. Algunos de los indicadores propios de los talentos interpersonales son: gran capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas; les gusta favorecer y mantener relaciones sociales; les encanta y tienen facilidad para participar en tareas cooperativas, asumiendo el rol de líder del grupo; comprenden y se comunican eficazmente tanto con formas verbales como con las no verbales; perciben diversas perspectivas en cualquier asunto o problema que surja; suelen ser buenos mediadores sociales; manifiestan interés por las profesiones que exigen contacto humano como profesor, trabajador social, orientador, director o político.

Talento científico:

Propio de los alumnos que manifiestan un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Suelen utilizar con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Los alumnos con un cierto talento científico manifiestan una extraordinaria inteligencia naturalista y se caracterizan por: tener grandes habilidades e intereses por aspectos del ambiente; suelen utilizar su conocimiento base para resolver problemas medio-ambientales; tienen la habilidad de discriminar entre las cosas vivientes (plantas, animales) así como, la sensibilidad hacia otros rasgos característicos del mundo natural (nubes, rocas); poseen un buen conocimiento de las fuerzas energéticas de la vida; prefieren las actividades al aire libre; les interesan los proyectos relacionados con los ciclos del agua, las cadenas alimenticias y otros asuntos ambientales; les gusta y tienen capacidad para predecir problemas de la naturaleza relacionados con las costumbres humanas y les encanta investigar sobre asuntos ambientales locales y globales.

1.2.4. Modelos socioculturales.

-

Los modelos socioculturales reconocen de manera explícita el protagonismo que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales en la atención educativa al alumnado de AA.CC.

Modelo de Piirto (1994):

El *primer nivel*, o nivel inferior, está integrado por los aspectos de la personalidad, que pueden estar presentes al nacer o que se cultivan durante la vida, como la curiosidad, el liderazgo, la intuición, la creatividad, la imaginación, etc.

El *segundo nivel*, o nivel intermedio, lo compone un nivel mínimo en las puntuaciones de CI que varía según el tipo de capacidad.

El *tercer nivel* lo ocupa un talento específico, ya sea físico o mental, en un campo concreto como puede ser la música, la danza, las matemáticas, etc. Por encima de la pirámide hay un cuarto nivel en el que Piirto sitúa las “estrellas de la fortuna”, haciendo referencia con esa denominación a factores como la suerte, el hogar en el que se nace, los genes, la cultura, etc. De esta manera se defiende que la demostración que el sujeto hace de sus capacidades depende del contexto social, cultural o, incluso, del azar.

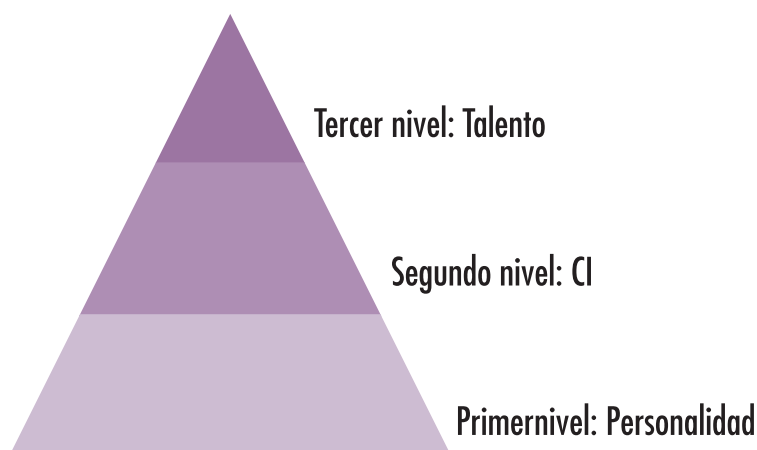


Figura 5. Modelo piramidal. Piirto (1994).

Modelos de Tannenbaum:

Los elementos clave de la teoría de Tannenbaum son la importancia que concede al contexto sociocultural, la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales

que contribuyen a la valoración o estimación de la superdotación. La idea principal sobre la que gira dicho modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento específico de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado, ya que ni en todas las épocas, ni en todas las sociedades se han considerado con igual importancia las distintas realizaciones excepcionales.

Es la sociedad y su cultura la que determina la valía de un producto, la que hace acreedores de capacidad y talento a aquellos capaces de elaborarlos y la que facilita o dificulta su realización. El modelo de Tannebaum no es una teoría científica propiamente dicha, sino más bien una aproximación al concepto de superdotación que aporta supuestos de interés para el trabajo con este alumnado. Elaboró la siguiente tipología del talento (Tannebaum, 1986):

Tabla 6. Tipología del talento de Tannebaum (1986)

Talentos escasos
Se refieren a personas, escasas en número, que tienen tal grado de excelencia en un campo específico que con sus obras, logran hacer la vida más sana, más inteligible y más humana la convivencia. Tienden a polarizarse en áreas como la tecnología, la política o la medicina (característica de contenido).
Talentos excedentes
Las personas que los poseen tienen elevada sensibilidad y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y el esparcimiento cultural ricamente entendido, y son las que ofrecen a cada cultura y en cada momento sus realizaciones más genuinas y desbordantes (característica de originalidad-divergencia).
Talentos de cuota
Se refieren a personas con habilidades muy especializadas en campos específicos y que, como tales, la sociedad demanda un cupo limitado que es el que necesita en cada momento (característica de rareza estadística).
Talentos anómalos
Son un reflejo de los poderes de la mente y del cuerpo humano que pueden destacar e impresionar al público, a pesar de merecer la desaprobación social (característica de anomia social).

Fuente: Elaboración propia.

El establecimiento de un modelo general sobre las altas habilidades ha de aglutinar todos o la mayor parte de los planteamientos de los modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales. «Tal modelo ha de dar cuenta de los rasgos comunes y específicos que definen a los sujetos situados en la categoría amplia de la superdotación y /o la ‘alta habilidad’, por lo que para definir la superdotación, es necesaria la presencia de un nivel de habilidad intelectual general, pero ésta no es condición suficiente para hablar de alta habilidad, requiriéndose otros componentes de tipo cognitivo y personal».(Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez (1997)).

1.3. Características psico-evolutivas del alumnado con AA.CC.

El alumnado de altas capacidades presenta una serie de características psico-evolutivas que les afectan a nivel personal, escolar y social-emocional. A continuación se expresan más detalladamente.

1.3.1. Características psico-evolutivas personales.

-

Los rasgos de la personalidad del alumnado que presenta características de AA.CC. han de tenerse muy en cuenta, ya que son importantes para determinar los logros académicos. Porque la personalidad hace referencia a actitudes y comportamientos emotivos y afectivos, y está relacionada con las funciones cognitivas. Las conclusiones del Proyecto Harvard (1965-1978) son que los superdotados presentaban diferencias significativas con respecto a sus compañeros/as en determinadas conductas, como por ejemplo:

- La manera de enfocar intercambios sociales.
- La capacidad y deseo de competir más que los otros niños.
- Capacidad más alta de comunicación y lenguaje.

Siguiendo las ideas obtenidas en el proyecto Harvard, Sternberg y Lubart (1996), destacan que este tipo de alumnado presenta una gran creatividad. Así mismo, al hablar de la personalidad en niños creativos, señalan algunas características comunes:

- Tolerancia a la ambigüedad.
- Voluntad de seguir desarrollando ideas.
- Voluntad de arriesgarse.
- Firmeza en las propias convicciones y seguridad en uno mismo.
- Motivación: dividida a su vez en motivación interna y motivación sobresaliente.

Estos estudiantes, pueden presentar algunas dificultades en cuanto habilidades sociales o dificultades de tipo personal. Los problemas más frecuentes en el ajuste social y emocional de los estudiantes de AA.CC. pueden ser la ansiedad causada por el alto nivel de conocimiento y la rapidez en el aprendizaje; así como gran sensibilidad frente a las sensaciones del otro; Rasgos perfeccionistas, tienden a emplear tiempo en sus tareas para alcanzar dicha perfección; Sensaciones de sentirse solo, aislado y ser diferente; y aburrimiento y apatía producto de un contexto educativo no estimulante (Coleman, 1996; Freeman, 1998).

Dentro de clase, algunos destacan por su alta motivación por el aprendizaje, interés por el estudio y disposición para que se les exija el máximo de sus potencialidades (Gil, 2000). Respecto del concepto de sí mismo, diversos estudios (Colangelo y Assouline, 1995, 2000, en Colangelo, 2002), muestran que este alumnado posee un concepto de sí mismos más elevado en áreas académicas que en dominios interpersonales, y se caracterizan por una actitud desafiante frente a la tarea, capacidad para correr riesgos, buena disposición frente a tareas difíciles o complejas y exactitud para evaluar su funcionamiento o desempeño (Neihart, Resi, Robinson y La Luna, 2002, en Colangelo, 2002).

Terrassier, en 1988, creó el término “disincronía” para hablar de algunas aptitudes que en el superdotado no se desarrollan paralelamente a como lo hacen en otros niños de su edad. Así, se tendría que hablar de:

- Disincronía intelectual y psicomotora. El alumnado con AA.CC presenta un adelanto sobre los niños normales para andar y hablar.
- Disincronía del lenguaje y del razonamiento. La capacidad de razonamiento está siempre más adelantada que la capacidad del lenguaje.
- Disincronía afectivo-social. El nivel afectivo y emocional será menor.
- Disincronía intelectual y currículo. El niño superdotado supera con prontitud el currículo diseñado para que el alumnado desarrolle sus capacidades intelectuales, y en consecuencia ese currículo será inadecuado para ellos.

La investigación en el área social de los estudiantes de AA.CC. postula que estos tienden a buscar desde muy temprana edad la compañía de niños con niveles similares de desarrollo intelectual (Davis, 1924; Hollingworth, 1931; O’Shea, 1960, en Bralic y Romagnoli, 2000) o de personas mayores, debido a que se sienten poco aceptados por sus pares (George, 1992; Terrassier, 1998).

1.3.2. Características psico-evolutivas escolares

-

El estilo de aprendizaje se entiende como la tendencia general del alumnado a la hora de aprender y como tal tendencia no es algo fijo e inmutable, sino que está en continua evolución. Tiene relación con los canales sensoriales preferidos en el procesamiento de la información (visuales, auditivos, táctiles, etc.) Los alumnos y alumnas con AA.CC. intelectuales pueden:

- Aprender más rápido, con más facilidad y de forma diferente al resto.
- Enfrentarse a contenidos más complejos que las personas de su edad.

- Mostrar gran capacidad de atención/ observación hacia las personas o las cosas.
- Poseer un alto nivel de energía, capacidad de concentración y persistencia.
- Ocuparse de varias temas a la vez y pueden enfocar un problema desde ópticas diferentes.
- Manifestar un buen potencial de aprendizaje y son alumnos/as que con poco esfuerzo obtienen un alto rendimiento (Calero, 2007).
- Realizar un aprendizaje inductivo, es decir, tienen gran facilidad para relacionar la información obtenida en diferentes contextos y extraer conclusiones.
- Utilizar e interpretar el lenguaje de manera rica y muy precisa.
- Ser capaces de comunicar sin lenguaje, de interpretar las emociones sutiles para entender el lenguaje no verbal.
- Tener unos recursos de gestión de la memoria muy eficaces. Su estilo de recuerdo es más reconstructivo que recuperativo.
- Poseer flexibilidad cognitiva, es decir, capacidad para afrontar una situación novedosa, para adaptarse a un cambio, etc.
- Desarrollar habilidades metacognitivas.
- Mostrar gran velocidad en la adquisición y procesamiento de la información.

Aún analizadas dichas características, cada individuo puede presentar tanto alguno de los rasgos expuestos como ninguno de ellos, de ahí radica la importancia de una detección temprana como se viene exponiendo desde el comienzo.

1.3.3. Características psico-evolutivas sociales y emocionales

-

Las AA.CC. tienen tanto un componente cognitivo como emocional. Y en este último aspecto, tradicionalmente se ha considerado a esta tipología de personas

como emocionalmente débiles, inestables, raras, e incluso enfermas. Aspectos que la literatura, el periodismo, la filosofía, la medicina o la psicología han contribuido a mantener mediante estereotipos y prejuicios persistentes.

Sin embargo, investigaciones recientes (Martinez y Guirado, 2010) han contemplado una alta consistencia emocional de estas personas respecto a sus congéneres, en lo que se refiere a aspectos tales como la madurez emocional, el auto-concepto o la asertividad. Existiendo una unanimidad entre el plano teórico y el de la investigación sobre las personas con AA.CC. sobre que el componente emocional de éstas no implica que deban presentar problemática alguna.

Todas las personas, independientemente de su edad, sexo, raza, cultura o capacidades, necesitan un desarrollo pleno y equilibrado. Esto es, de todos los aspectos y ámbitos de su persona: intelectuales, físicos, sociales y emocionales. Aunque la psicología ha tratado la inteligencia y las emociones como dos ámbitos diferenciados de la personalidad, las aportaciones más recientes, desde la psicología hasta las neurociencias (Sternberg, 1999; Gardner, 2005 o Damasio, 2005), han subrayado la importancia e influencia que tienen las emociones en el desarrollo cognitivo para valorar las consecuencias de nuestros actos, para planificar los comportamiento o para la secuenciación de las acciones.

Gardner (2005) en su teoría de las Inteligencias Múltiples y en concreto en las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal explica la importancia del acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de conocimientos, a la capacidad de discriminar entre las emociones y poder recurrir a ellas ya que es fundamental para orientar la propia conducta.

Por otra parte, Sternberg (1999) gran estudioso de la inteligencia, opina que para que la inteligencia sea exitosa son fundamentales las variables de tipo emocional que intervienen, por ejemplo, en el conocimiento de uno mismo, del grupo y de las relaciones entre ambos. Asimismo, Castelló (1999) y Martínez (2004: 39) aportan que «las variables sociales y emocionales son un elemento modulador de las capa-

ciudades cognitivas, pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la persona y la cristalización de su potencial en conductas observables”.

Landau (2008) y su equipo de investigadores de la Unibertsitatea de Tel Aviv observaron que la madurez emocional repercute tanto en la creatividad como en la inteligencia. La autora sostiene que la superdotación no está condicionada sólo por una alta inteligencia sino también por la madurez emocional.

Dabrowski (1977), atribuye un papel primordial a las emociones para el desarrollo de la personalidad y le concede incluso más importancia que a la inteligencia. Pien- sa que la inteligencia en sí misma no es suficiente para el desarrollo humano. Para el autor, el desarrollo mental es una transición desde rangos inferiores a rangos superiores de entendimiento y procesamiento psicológico, en el que las emociones juegan un papel fundamental, como motor del mismo.

Por lo tanto, es fundamental, tratar el aspecto emocional del alumnado con AA.CC. conjuntamente con el aspecto cognitivo y social. Estas características sociales y emocionales en el alumnado con AA.CC. hacen referencia a estos aspectos:

Intensidad emocional:

La intensidad emocional se considera como una de las más definitorias y parte intrínseca de las AA.CC. y fue descrita por pioneras en el estudio de las AA.CC. como Hollingworth (1926), Dabrowski (1977), etc. y más adelante por Silverman (1993), Piechowski (1997) o Landau (2008). La intensidad emocional demuestra una vida interior rica y compleja, plena de emociones profundas y es lo que hace que las personas disfruten de la vida, sientan la alegría de vivir, la pasión por aprender, desarrollar un talento y estar motivadas por la consecución de logros. Puede manifestarse de diferente manera: empatía, preocupación por los sentimientos de los demás, por la muerte, sensibilidad y profundidad en las relaciones, apego a los animales, miedos, sentimientos de inferioridad o de inadecuación, profundidad de sentimientos (alegría, tristeza o ambos a la vez). Corporalmente se puede expresar con movimientos, tics, actividad física.

Intensidad sensorial:

Se manifiesta mediante una alta capacidad sensorial y de placer/displacer elevados ante los sonidos, el ruido, la música, los olores, los sabores, las texturas, los colores, la belleza... Esta característica ha sido ampliamente estudiada y descrita por Dabrowski y Piechowski (1997) o Cross (1994), entre otros/as, y denominada como *overexcitabilities*.

Independencia de creencias y opiniones:

Ante las demás personas o ideas vigentes en la sociedad lo que puede manifestar como obstinación o rebeldía. Tienen fuertes convicciones e ideas propias que defienden y razonan.

Desarrollo moral y del sentido de la justicia:

Desde pequeños, con opiniones y valores propios. Tiende hacia valores universales como justicia, paz, equidad y preocupación hacia el sufrimiento en el mundo: guerras, hambre, contaminación, cambio climático. Busca el aspecto ético cuestionando y preocupándose por lo que está bien y mal; se rebela ante las injusticias y no acepta que se incumpla la palabra dada y la necesidad de comprender y cuestionar las normas sociales y morales.

Sentido agudo de la crítica respecto a sí mismos/as y con los demás:

Se manifiesta en la disconformidad ante la mediocridad, la ambigüedad, la exigencia de calidad.

Sentido del humor:

Puede ser elaborado, irónico, inteligente incluso corrosivo. Buscan el aspecto lúdico, divertido de las cosas y las situaciones y al no ser siempre comprendido puede interpretarse como muestra de llamadas de atención o de protagonismo.

Perfeccionismo:

Entendido como una necesidad de realizar bien las tareas, de conseguir logros, de mejorar, perseverar. Lo simple puede ser convertido en complejo. Subyace una

gran motivación intrínseca. Puede ir acompañado con el miedo al fracaso y con una baja tolerancia a la frustración.

Tendencia al control:

Control interno de la conducta y a modificar el comportamiento de acuerdo a las diferentes demandas sociales, cognitivas y/o emocionales que surgen en situaciones específicas. Calero (2007) lo llamaría autorregulación.

Posibilidad de manifestar estados de inquietud, impaciencia o ansiedad:

Presentar tics, gran actividad física, a veces generada por una gran sed de conocimientos, o por el hecho de adaptarse al ritmo de los demás. Puede observarse en la existencia de tics nerviosos, mordida de uñas o lápices, mirada continua al reloj, somatizaciones, etc.

En general, la revisión de la literatura sobre la conceptualización de las AA.CC. muestra la relevancia de este tema y su persistencia como tópico de investigación desde hace años. Y aunque hay diferentes matices entre las diversas aproximaciones teóricas y trabajos empíricos, todos ellos coinciden en la importancia de la detección y diagnóstico adecuado de esta tipología de personas y el diseño e implementación de intervenciones adecuadas. Ya que son demasiadas las ocasiones en las que has quedado ocultas tras un diagnóstico erróneo, o coartadas en el desarrollo de sus competencias por intervenciones educativas poco adecuadas que incluso les han avocado al fracaso académico.

Las personas con AA.CC. son una realidad, no algo exótico susceptible de ser tratado desde la distancia, por lo que la detección y acción educativa es un aspecto ineludible en los procesos formativos.

2. La intervención educativa con alumnado de AA.CC.

La atención a las personas con AA. CC. requiere de su detección y de una intervención adecuada. Y en este sentido, no solo hay que identificarlas personalmente, sino que se requiere caracterizar su contexto de desarrollo o las características de su aprendizaje. En este apartado además de considerar el marco normativo de referencia para las intervenciones educativas, se describen los marcos de desarrollo práctico habituales para la intervención en el ámbito escolar y extraescolar.

2.1. Marco psicopedagógico

En cuanto al marco psicopedagógico, se refleja cómo trabajar con este alumnado. Se centra en la educación del alumnado de AA.CC., su identificación e intervención. La atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria (Aguado, 2009). Por ello, se impone la necesidad de revisar la idea misma de inclusión y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria. (Escarbajal y otros 2009). Algunos investigadores de la universidad de Barcelona, como Castelló y Martínez

(2014), han profundizado en la identificación y en la intervención educativa que requiere este colectivo de estudiantes, distinguiendo entre la superdotación, la precocidad y el talento.

Superdotación. Se caracteriza por disponer, el alumnado, de un nivel muy elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales. Tienen importancia las interacciones o relaciones entre los recursos que la capacidad bruta en cualquiera de las aptitudes. Aún así, las aptitudes verbal, numérica y espacial deberían superar el percentil 75.

Precocidad. Implica un ritmo de desarrollo más rápido, pero no alcanza niveles de desarrollo muy superiores. La precocidad no siempre va acompañada de superdotación. Los niños precoces son capaces de aprender rápidamente a edades muy tempranas. Esta precocidad se manifiesta:

- En el lenguaje: se expresan a un nivel muy superior, aprenden a leer rápidamente, etc.
- En las matemáticas: dominan las operaciones, resuelven problemas muy pronto, etc.
- En la música: aprenden a tocar instrumentos siendo muy niños.
- En el arte dramático: interpretan papeles en el cine, televisión y teatro con asombrosa naturalidad para su edad.

Talento. Se proyecta de un modo directo en las capacidades excepcionales o aptitudes sobresalientes de algunas personas, niños, jóvenes o adultos en áreas o campos concretos. Así se encuentran diferentes tipos de talentos; académico, artístico, creativo, lógico, matemático, verbal, social, etc. Algunos autores entienden la identificación como el proceso por el que se llega a determinar qué sujetos poseen de un modo sobresaliente determinadas capacidades, habilidades o talentos particulares que exigen una atención diversificada específica, que vaya más allá de lo que los programas regulares de la escuela puedan ofrecer.

La identificación del alumnado con AA.CC. constituye, por tanto, un primer paso dentro del proceso a seguir para proporcionar a estos alumnos/as una atención educativa completa. Puede hacerse, al menos, por dos vías:

Tabla 7. Vías indentificación alumnado AA.CC.

<i>La vía de la observación:</i>	
<i>La observación espontánea.</i>	Puede llevarse a cabo en muchos momentos. Por ejemplo, cualquier profesor medianamente preocupado por el aprendizaje de su alumnado sabe perfectamente si estos están preparados o no para entender una determinada explicación. Si observa que un estudiante los capta a la primera, se sorprende agradablemente y procura comprobar en explicaciones posteriores si todo ello ha sido fruto de la casualidad o por el contrario, se repiten con frecuencia. También las familias pueden llevar a cabo observaciones espontáneas sobre todo si están interesados y se les orienta debidamente.
<i>Observación dirigida</i>	Suele realizarse a través de escalas, cuestionarios, protocolos, etc. Es una observación más fiable ya que las respuestas dadas por profesorado y familias se pueden cuantificar y clasificar en categorías o interpretarlas cualitativamente. Estas escalas ayudan a observar de forma ordenada y completa los distintos aspectos del desarrollo madurativo de los niños/as. Existe una correlación entre el grado de destreza con que el niños/a realiza muchos de sus movimientos y su nivel intelectual. Respecto a los cuestionarios y protocolos de observación, suelen identificar actitudes, conductas o formas de relación de los sujetos. Habitualmente se utilizan como primera forma de aproximación a la identificación, o sea, como una fuente de indicios que deberá complementarse con material más sistemático y preciso.
<i>La vía de los instrumentos y técnicas para la evaluación sociopsicopedagógica de niños con AA.CC.:</i>	
<i>La evaluación sociopsicopedagógica.</i>	Es básica para la elaboración del informe técnico, que dirá si un estudiante es considerado o no con AA.CC. Este informe técnico debería comprender los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> – La información sobre el estudiante que recoja aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social que sean relevantes para su atención educativa. – El grado de competencia curricular del alumnado. – Factores del contexto educativo que se consideren de interés para la correcta atención del estudiante. – La información sobre el contexto familiar que resulte significativa para organizar la respuesta educativa. – Información sobre el contexto social.

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso para la identificación del alumnado de AA.CC. consiste en la realización de las evaluaciones pertinentes. Entre dichas evaluaciones, destacan siete aspectos de la evaluación sociopsicopedagógica que se centran exclusivamente en el alumnado:

1. Información sobre la historia personal y escolar del alumno/a:

Incluye cualquier información relevante sobre la historia y desarrollo personal del alumno/a. Se consigue a través de los siguientes métodos:

- Entrevista con las familias. Es conveniente disponer de antemano de un cuestionario con las preguntas pertinentes; en especial aquellas que puedan arrojar luz sobre el desarrollo intelectual del niño/a.
- Recogida de documentación. Tanto de la información ofrecida por las familias como la suministrada por el colegio.

2. Valoración del desarrollo cognitivo:

Se pretende valorar en el alumnado los procesos intelectuales básicos que intervienen en el aprendizaje en la resolución de problemas. Ordinariamente se emplean los tests de inteligencia, y en CI se considera un indicador importante de las AA.CC., pero los resultados de estos tests deben contrastarse y complementarse con otros procedimientos ya que presentan algunas limitaciones que se deben tener en cuenta. Por otra parte, una puntuación baja o media en estas pruebas no indica necesariamente, una capacidad baja o media (los resultados son más fiables cuanto más alta sea la puntuación).

Los test que permiten apreciar el desarrollo cognitivo del alumnado de AA.CC., se pueden agrupar del siguiente modo:

Tabla 8. Test alumnado AA.CC.

<i>Test para medir la inteligencia general.</i>
<p>La capacidad intelectual entendida como aptitud de comprensión global. Entre las pruebas más comunes y de fácil adquisición se citan las siguientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Matrices progresivas que miden la educación de relaciones, naipes G: Mide la inteligencia no verbal general. – Tig. Test de inteligencia general. Serie dominós niveles 1 y 2. – Factor G. Test de R.B: Evaluación de la inteligencia general. – Otis sencillo: Test de inteligencia general
<i>Test para medir las aptitudes específicas (o factores) de la inteligencia.</i>
<p>Se pueden emplear múltiples instrumentos perfectamente validados y de utilización usual que aporten información sobre las aptitudes del sujeto para el aprendizaje, y sobre cómo éste procesa la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> – TALE. Test de análisis de la lectoescritura. – PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR. Aspectos aptitudinales. – BAPAE. Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar. – BADIMALE. Batería diagnóstica de la madurez. – TEA. Test de aptitudes escolares. Evaluación de las aptitudes básicas para el aprendizaje. – EVOCA. Estimación del vocabulario. Estimación del número total de vocablos que comprende el sujeto.
<i>Test para medir los procesos de insight o intuición.</i>
<p>Las pruebas específicas de aptitudes se consideran apropiadas para evaluar otras capacidades psicofísicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> – CARAS. Percepción de diferencias. Evaluación de las aptitudes perceptivas y de atención. – T.P. Toulouse-Pieron. Evaluación de aptitudes perceptivas y de atención. – F.I. Formas idénticas. Evaluación de aptitudes perceptivas y de atención. – MY. Test de memoria. Evaluación de la memoria de tipo gráfico y de palabras, números y relatos a partir de estímulos visuales y auditivos.
<i>Test para medir la creatividad.</i>
<p>La creatividad es considerada como una de las tres componentes esenciales de la superdotación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – TAEC. Test de abreación para evaluar la creatividad. Mide la resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, habilidad, morfología, etc. - Test de Pensamiento Creativo de Torrance. – Escalas de características de la creatividad.

<i>Test para medir otras aptitudes escolares (funciones adquisitivas e integradoras).</i>
<p>Se pueden emplear múltiples instrumentos perfectamente validados y de utilización usual que aporten información sobre las aptitudes del sujeto para el aprendizaje, y sobre cómo éste procesa la información.</p> <ul style="list-style-type: none">– TALE. Test de análisis de la lectoescritura.– PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR. Aspectos aptitudinales.– BAPAE. Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar.– BADIMALE. Batería diagnóstica de la madurez.– TEA. Test de aptitudes escolares. Evaluación de las aptitudes básicas para el aprendizaje.– EVOCA. Estimación del vocabulario. Estimación del número total de vocablos que comprende el sujeto.
<i>Pruebas específicas de aptitudes.</i>
<p>Las pruebas específicas de aptitudes se consideran apropiadas para evaluar otras capacidades psicofísicas.</p> <ul style="list-style-type: none">– CARAS. Percepción de diferencias. Evaluación de las aptitudes perceptivas y de atención.– T.P. Toulouse-Pieron. Evaluación de aptitudes perceptivas y de atención.– F.I. Formas idénticas. Evaluación de aptitudes perceptivas y de atención.– MY. Test de memoria. Evaluación de la memoria de tipo gráfico y de palabras, números y relatos a partir de estímulos visuales y auditivos.
<i>Escalas de observación.</i>
<p>Para identificar posibles casos de alta capacidad por comparación con el desarrollo evolutivo normal tomado como referencia:</p> <ul style="list-style-type: none">– GUÍA PORTAGE DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.– EOD. Escala observacional del desarrollo. Diagnóstico del desarrollo evolutivo.– ESCALAS DE EVALUACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES SUPERDOTADOS. Instrumento específico para estudiantes con AA.CC.

Fuente: Elaboración propia.

3. Competencia curricular:

Valorar en el alumno el grado de consecución de los objetivos propios de su nivel, ciclo o curso. Para la evaluación de la competencia curricular podemos considerar los siguientes elementos:

- *Entrevista con el profesor/tutor.* Es quien mejor conoce a los alumnos desde el punto de vista del aprendizaje escolar, su progreso y sus logros.

- *Las calificaciones escolares.* Son otros indicadores importantes de este capítulo. Importa comprobar si destaca en todas las áreas o materias o sólo en algunas.
- *BACEP. Batería de contenidos escolares.* Para medir el grado de conocimiento de los contenidos propios.

4. *Estilos de aprendizaje:*

¿Qué estrategias utiliza? ¿Cómo codifica y recupera la información? ¿Planifica sus tareas? La información que proporcione el profesor tutor u otros profesores será muy válida para orientar la respuesta educativa, pero los padres también pueden tener una idea bastante exacta del “estilo” de aprendizaje de su hijo/a. Se sugieren los siguientes instrumentos:

- *Escalas de observación para profesores y padres: Puede confeccionarla el propio psicopedagogo.*
- *Entrevista con el propio alumno*
- *DIE. Diagnóstico integral del estudio M.P.*
- *IHE. Inventario de hábitos de estudio.*

5. *Motivaciones e intereses:*

La motivación es considerada como otro de los elementos definitorios de la superdotación, selecciona y guía el comportamiento. Se pueden emplear algunos instrumentos para evaluar estos aspectos:

- *Escala de características de la motivación.*
- *Cuestionarios.*
- *SMAT. Test de motivaciones en adolescentes.*

6. *Autoconcepto y autoestima:*

El autoconcepto tiene gran importancia en el aprendizaje y en sus motivaciones personales, en el proyecto de vida del individuo y en su adaptación social. Se trata de un término muy relacionado con la autoestima, es decir, el aprecio que el sujeto tiene de sí mismo y de sus capacidades, la propia valoración personal. Se puede obtener información a través de distintas pruebas, algunas ya citadas.

- *Autobiografía. Consiste en preguntar al sujeto para que conteste por escrito sobre cualquier aspecto del que nos interese conocer su opinión.*
- *Escala de autoconcepto de Piers-Harris*
- *AFA. Autoconcepto de forma.*

7. *Adaptación e interacción social:*

Se pretende valorar la capacidad del alumno/a para adaptarse adecuadamente en su vida convivencial y social. Cómo son sus relaciones con los compañeros y amigos. Se puede obtener la información relevante a partir de los propios compañeros/as.

- *Sociograma*
- *TAMAI. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación.*
- *CPS. Cuestionario de personalidad para niños.*
- *Cuestionario factorial de personalidad*
- *HSPQ. Cuestionario de personalidad para adolescentes.*
- *Test del árbol.*
- *Test de dibujo de la familia.*
- *CAT-A y CAT-H. Test de percepción temática.*

Para el análisis del contexto educativo, familiar o social existen otros medios, instrumentos y técnicas que el psicopedagogo puede construir con mayor facilidad. La identificación debe producirse antes de que el problema exista, y no durante o después. Los sistemas educativos tienen que promover óptimos, no asegurar mínimos.

Esto quiere decir que es preciso establecer procedimientos de búsqueda sistemáticos y regulares que, vinculados de modo adecuado a programas educativos diversos, permitan identificar a todos aquellos posibles estudiantes que por sus características personales no van a ser adecuadamente estimulados por los programas regulares. Dado el carácter emergente de la superdotación la identificación debe ser vista también como un proceso continuo, no como un proceso único que establece de una vez y para siempre si un niño es superdotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo, por tanto, que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable.

Por tanto, parece evidente que sin acciones sistemáticamente encaminadas al desarrollo del talento, de los talentos más diversos, se corre el riesgo cierto de que éstos puedan perderse por una falta de atención a los mismos.

Para realizar el análisis diagnóstico y detectar el posible problema de ocio que ocurre con este alumnado, se hace un estudio de los sujetos así como de sus necesidades de tiempo libre.

2.2. Marco normativo en el que se desarrollan las AA.CC.

A principios del siglo XX, el gobierno francés le pidió a Alfred Binet crear alguna forma de identificar estudiantes que podrían necesitar una educación específica. Binet propuso un nuevo método en el cual la inteligencia se calculara en base a

la correcta ejecución de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario. Junto con Simon, trabajaron en la elaboración de un test para medir la edad mental, hasta que en 1905 publican su primera escala Binet-Simon, que revisaría en 1908 ampliándola para niños de 3 a 13 años.

Posteriormente se propuso el término cociente intelectual para comparar la edad mental con la edad cronológica. Así un niño muy inteligente tendría una edad mental superior a su edad cronológica, y su CI sería superior a 100, y si tenía retraso su CI sería menor que 100.

La distribución de la puntuación del Cociente Intelectual en la población toma la forma de una curva en forma de campana de Gauss. La gran mayoría se encuentra en el medio, entre 90 y 110, y cada vez hay menos sujetos cuando se aleja hacia los extremos. Así se tendría solo un 2% de personas con un CI hasta 70, que serían discapacitados intelectuales, y solo un 2% de personas con un CI a partir de 130, con altas capacidades.

Desde principios del siglo XX existía preocupación en Estados Unidos y muchos otros países por la educación diferenciada tanto para los más capaces como para los niños con problemas de aprendizaje. En Nueva York desde 1900 existe educación específica para niños superdotados. Y actualmente en todo Estados Unidos se utilizan múltiples métodos de enseñanza para estudiantes con AA.CC., tanto con iniciativa privada como con iniciativa pública. Prácticamente en todas las universidades existe alguna unidad dedicada a las AA.CC. y también existe una especialidad en Magisterio. Además, existen Colegios y Academias para Superdotados en todos los estados norteamericanos y casi todas las Universidades importantes poseen sus propios Colegios de Superdotados.

Aunque en nuestro país las primeras actuaciones datan de 1931 en que se crea el Instituto de Selección Obrera en Madrid, con becas para los niños más destacados, lo cierto es que todavía se está muy lejos de cubrir las necesidades educativas de nuestros niños y jóvenes de AA.CC. y muy por detrás de otros países.

Referente al marco legal, las leyes defienden que el sistema educativo debe procurar una ordenación flexible, adaptándose a la diversidad de alumnado, sus necesidades, y su ritmo de maduración.

2.2.1. Marco normativo en el contexto mundial y europeo

-

A continuación se realiza un recorrido por las medidas tomadas con alumnado de Altas Capacidades en diferentes países de Europa y el resto del mundo.

2.2.1.1. Marco normativo de las AA.CC. en USA.

En estados unidos las altas capacidades son tratadas bajo un marco normativo característico que se explica a continuación.

Medidas educativas

Existen estrategias diferentes a la hora de tratar con estudiantes superdotados. Dependiendo de cada caso en particular se optará por una u otra opción.

Aceleración de curso o flexibilización

La aceleración se produce cuando los estudiantes se mueven a través del plan de estudios tradicional más rápido de lo normal. Existen diversas formas de aceleración, tales como saltarse un curso, ingreso temprano a la guardería o colegio, y cursos de doble crédito, como los programas de Colocación Avanzada y de Bachillerato Internacional.

Por otro lado, existen numerosas políticas que ayudan a los estudiantes de AA.CC. que necesitan la aceleración. En la mayoría de los estados se utiliza normalmente la aceleración de curso, así como la incorporación temprana al jardín de infancia.

Estrategias de agrupación

Los educadores pueden utilizar la estrategia de agrupación para permitir a los estudiantes con AA.CC. tener acceso a niveles apropiados según la com-

plejidad. La agrupación puede proporcionar una ganancia académica o la obtención de logros de los estudiantes con AA.CC. Este tipo de estrategia se da, por ejemplo, en el programa Minnetonka Navigator, en el que se agrupa a los estudiantes en función del nivel.

Compactación Curricular

Es una técnica para diferenciar la instrucción que permite al profesorado hacer ajustes en el plan de estudios para aquellos estudiantes que ya han dominado el material que se ha proporcionado, sustituyéndolo por programas de enriquecimiento u otro tipo de actividades. Por ejemplo, la Academia Nacional de Artes, Ciencias e Ingeniería (National Academy of Arts, Sciences, and Engineering, NAASE) proporciona programas de enriquecimiento para los estudiantes con AA.CC.

Clases especializadas

Se incluye clases en una área determinada en escuelas estatales para superdotados como, por ejemplo, la Academia de Ciencias, Matemáticas y Humanidades (Academy for Science, Mathematics and Humanities) o en escuelas especializadas. Estas clases especializadas varían desde matemáticas, ciencias a historia hasta arte e inglés, dependiendo del centro. La elección de las mismas depende de las características del alumnado superdotado, que podrá optar por una o varias.

Medidas de formación para el profesorado

Por otro lado, la capacidad de los profesionales para identificar y atender adecuadamente a los estudiantes con alto rendimiento y alto potencial es esencial para satisfacer las necesidades de éstos. Por lo tanto, la preparación del maestro continúa siendo una preocupación, ya que los estudiantes con AA.CC. con frecuencia reciben su educación en el aula de educación general y muchos profesionales no han recibido entrenamiento en las necesidades y la naturaleza de los estudiantes superdotados. Específicamente, y según el estudio realizado en la mayoría de los estados se requiere que los maestros de programas para AA.CC tengan un credencial de educación para ellos.

Acceso a la universidad

El SAT, o su competidor, el ACT, se requieren para la entrada el primer año para muchas universidades en los Estados Unidos. A este examen acceden estudiantes de alta capacidad de todo el mundo que solicitan su ingreso temprano en las universidades americanas.

SAT

Este es el examen de entrada en la mayoría de las universidades americanas. Este examen es un test de tres horas y cuarenta y cinco minutos de duración que consta de tres secciones: lectura crítica, matemáticas y escritura. La prueba está diseñada para medir el pensamiento crítico y habilidades analíticas.

ACT

Es un currículo basado en estándares educacionales y una herramienta de planificación de la trayectoria curricular. Ayuda a identificar opciones de la carrera y los resultados de la prueba ayudan a determinar qué han aprendido los estudiantes a lo largo de la escuela secundaria. También proporciona a los colegios y universidades información relevante para la contratación, asesoramiento, colocación y retención de dichos estudiantes.

Actualmente pese a que no existe una definición única para todos los estados, existen bastantes similitudes entre muchas de ellas. Se da una importante diversidad en cuanto a posibles estrategias a la hora de mejorar la experiencia académica de los estudiantes de AA.CC., pudiendo comenzar el jardín de infancia incluso antes de lo establecido por ley para el resto de estudiantes. Existen 73 colegios exclusivos para AA.CC., lo que supone administrar individualmente un plan de estudios a cada estudiante, adaptando dicho plan a ellos. Por otro lado, además de los colegios exclusivos existen programas exclusivos para estos estudiantes, lo que supone un enriquecimiento a su vida académica. Se proporciona económicamente sustento a los diversos distritos, lo que supone una mejora en los programas destinados a este tipo de alumnado. Se requiere, en diversos estados, estudios especializados a profesorado de AA.CC., con el fin de mejorar el aprendizaje de estos últimos.

2.1.1.2. Características de las AA.CC. en Europa: El Programa Europa 2020.

El Programa Europa 2020: «una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador», aprobado por la Comisión Europea en 2010, incluye como una de sus tres prioridades básicas, la búsqueda del crecimiento inteligente mediante el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación. Por ello, la educación de todos los ciudadanos se convierte en un recurso clave para garantizar el futuro de la Unión Europea y esto incluye la mejora en la detección y atención educativa de las personas con AA.CC.

Desde el Comité Económico y Social Europeo se recomienda que la Comisión Europea y los Estados miembros apoyen la realización de estudios e investigaciones y adopten medidas adecuadas para favorecer el potencial de los niños y jóvenes con alta capacidad, con el objetivo de facilitar el empleo y la empleabilidad en el marco de la Unión Europea y, en contexto de crisis económica, potenciar la valoración de los conocimientos especializados y así evitar el éxodo de personas capacitadas hacia otras zonas del mundo.

En la actualidad en los países integrantes de la Unión Europea existe una gran heterogeneidad en lo que se refiere a definición, detección, legislación y atención educativa que se presta al alumnado con AA.CC., como se verá a continuación. En algunos países existe una ley específica que recoge las medidas para estos niños y jóvenes, en otros países se trata como un subgrupo dentro de una ley general para niños con necesidades especiales y en otro grupo de países no existe legislación específica.

Igualmente en todos ellos, en mayor o menor grado, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas educativas, aspecto condicionado por la escasa formación del profesorado. A continuación se muestra a través de un símil de un mapa meteorológico la sensibilidad, interés educacional y la iniciativa legislativa que cada país dentro de la Unión Europea manifiesta. Aunque los datos son del 2004, la situación respecto a este tema no ha variado mucho.

2.2.2. Marco normativo en España

-

La LOE (Ley Orgánica de Educación) BOE 106 de 4 de mayo de 2006 en su artículo 5 expresaba: “corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos estudiantes que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, del alumnado de alta capacidad intelectual y del alumnado con discapacidad.”

Este artículo deja claro la necesidad de todo tipo de alumnado, siendo deber de los centros procurar una educación integral del alumnado que cubra todas las necesidades.

La Orden de 25 de julio de 2008, BOJA 167 de 22 de agosto por la que se regula la Atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía expone en su artículo 12 punto 2, apartado e): los programas de adaptación curricular estarán dirigidos a alumnado con AA.CC. intelectuales, y continúa especificando a lo largo de todo el artículo 16. Uno de los puntos expone: 3. “Las adaptaciones curriculares para el alumnado con AA.CC. intelectuales establecerán una propuesta curricular por áreas o materias, en la que se recoja la ampliación y enriquecimiento de los contenidos y las actividades específicas de profundización.”

Es este caso, aún se concreta más describiendo en qué deben consistir estas adaptaciones curriculares, anteriormente nombradas.

Además, el ROF del 13 de julio de 2010, BOJA 139 refleja en su artículo 9 apartado “m”, que entre las funciones y deberes del profesorado una de ellas es la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Y en el artículo 10 donde habla de derechos del profesorado, en el apartado b, se expresa “A emplear los métodos de enseñanza y aprendizaje que considere más adecuados al nivel de desarrollo, aptitudes y capacidades del alumnado, de conformidad con lo establecido en el proyecto educativo del instituto.”

Ahora se centra la atención en la correcta metodología a seguir por parte del profesorado. No es una metodología fija, sino adaptada al nivel que tenga el alumnado. Este artículo es importante puesto que la metodología a seguir con este alumnado será diferente a la empleada con el resto de la clase, debido a sus intereses y sus potencialidades.

Con la llegada de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (8/2013) LOMCE, se mantiene prácticamente el texto anterior de la Ley del 2006 en este ámbito:

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

“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.”

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

El artículo 76 queda redactado de la siguiente forma: “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con AA.CC. intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.”

Este último párrafo habla de las obligaciones de las Administraciones Educativas

(delegada en las Comunidades Autónomas), y que se resume en:

- Identificar al alumnado de AA.CC. intelectuales
- Valorar de forma temprana sus necesidades (una vez identificados, lógicamente)
- Planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades.
- El Gobierno establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las diferentes etapas del sistema educativo para el alumnado de AA.CC.

En cuanto a la escolarización, el artículo artículo 77 explica que “El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los el alumnado con AA.CC. , con independencia de su edad.”

La realidad en nuestro país en cuanto a las AA.CC. es que el 90% de los alumnado con AA.CC. (más de 145.000 estudiantes) están sin identificar (MECD Curso 2013/2014).

Un niño puede ser superdotado en una comunidad autónoma pero no en las demás porque no existe un criterio unificado a nivel nacional para la identificación y educación específica. El 50% de los superdotados abandona la escuela con fracaso escolar (Alumnado Superdotado, Precoz y de AA.CC. Ministerio de Educación y Ciencia 2000.

Tabla 9. Estadísticas según datos página web ministerio de educación, cultura y deporte 2013/2014

Datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte Enseñanzas No Universitarias Curso 2013-2014	Total Alumnos Matriculados	Alumnos con Apoyo Educativo por Altas Capacidades	% AACC	Alumnos superdotados sin identificar ni atender sus N.E.E.
TOTAL	8.075.841	15.870	0,20%	145.647
ANDALUCÍA	1.611.835	5.860	0,36%	26.377

ARAGÓN	213.180	126	0,06%	4.138
ASTURIAS	137.325	493	0,36%	2.254
BALEARS	177.262	475	0,27%	3.070
CANARIAS	357.416	1.480	0,41%	5.668
CANTABRIA	92.370	117	0,13%	1.730
CASTILLA Y LEÓN	363.845	529	0,15%	6.748
CASTILLA LA MANCHA	374.448	226	0,06%	7.263
CATALUÑA	1.311.844	275	0,02%	25.962
COMUNITAT VALENCIANA	858.469	113	0,01%	17.056
EXTREMADURA	185.102	189	0,10%	3.513
GALICIA	404.226	1.227	0,30%	6.858
MADRID	1.137.322	1.554	0,14%	21.192
MURCIA	285.278	2.571	0,90%	3.135
NAVARRA	108.788	274	0,25%	1.902
PAÍS VASCO	363.206	257	0,07%	7.007
RIOJA	54.103	104	0,19%	978

Fuente: elaboración propia.

2.2.2.1. El Análisis de las estadísticas del MECD 2013/2014 del alumnado de AA.CC.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2013-2014 había un total de 15.870 alumnos/as con AA.CC. detectados en todo el país, que representan menos del 0,2 % del total de alumnos/as.

Por etapas escolares el porcentaje es del 0,01 % del alumnado en Educación Infantil, pero sube hasta el 0,30 en Educación Primaria y al 0,32 en Educación Secundaria, descendiendo de nuevo al 0,19 % en Bachillerato. En Formación Profesional solo hay 51 estudiantes identificados con AA.CC. en todo el territorio español.

En Educación Infantil apenas se realiza identificación en todo el territorio español, cuando todos los estudios internacionales indican que a partir de los tres años es

posible realizar tests fiables de inteligencia y comenzar a aplicar educación específica con la inserción anticipada en el sistema educativo. Muchos niños con AA.CC. de tres años ya saben leer y podrían avanzar cursos desde los primeros años de educación infantil.

2.2.2.2. Actuaciones especiales de las administraciones educativas para AA.CC.

La proporción de hombres es del 10362 (65,2 %) frente a 5508 mujeres (34,8%). Así el porcentaje de alumnado de AA.CC. detectado sobre el total es del 0,25 % frente a un 0,14 % de mujeres, lo que no es lógico, pues la distribución de la inteligencia es similar en ambos sexos. La razón es que las chicas superdotadas en mayor proporción que los chicos presentan menos conductas disruptivas en el centro escolar, ocultando incluso su alta capacidad intelectual para no destacar y ser aceptadas. En estos comportamientos influyen de forma muy importante los estereotipos de género y los prejuicios sociales sobre todo en la adolescencia, pero también la menor tendencia de las familias a considerar una posible alta capacidad en sus hijas frente a sus hijos/as.

Por Comunidades Autónomas destaca nuevamente, igual que el año anterior, la Región de Murcia con un porcentaje del 0,90 % de alumnado identificado seguido por Canarias con el 0,41%.

Tabla 10. Actuaciones específicas de las administraciones educativas para altas capacidades

IDENTIFICACIÓN AACC Y MEDIDAS EDUCATIVAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN ESPAÑA			
Fuente: Webs Consejerías Educación	Alumnado AACC. Identificado	% Total alumnado escolarizado	Clases o Cursos Especiales de la Administración Educativa para Altas Capacidades Intelectuales
Comunidades Autónomas			
TOTAL			
ANDALUCÍA	5,860	0,36%	Programas Esfuerzo y Profundiza
ARAGÓN	126	0,06%	Programa "Desarrollo de capacidades" en 29 centros

ASTURIAS (Principado de)	493	0,36%	No
BALEARES (Illes)	475	0,27%	No
CANARIAS	1.480	0,41%	No
CANTABRIA	117	0,13%	2 campamentos de verano para 25 estudiantes cada uno
CASTILLA Y LEÓN	529	0,15%	No
CASTILLA LA MANCHA	226	0,06%	Bachillerato de Excelencia pero no para alumnado de Alta Capacidades sino para alumnado con buenas notas
CATALUÑA	275	0,02%	No
COMUNITAT VALENCIANA	113	0,01%	
EXTREMADURA	189	0,10%	No
GALICIA	1.227	0,30%	Proyecto 3.0 con la Fundación Barrié
MADRID	1.554	0.14%	Programa de Enriquecimiento Educativo para AA.CC (aprox. 1750 estudiantes) – Bachillerato Excelencia para alumnado de alto rendimiento (no específico AA.CC)
MURCIA	2.571	0.90%	Talleres Enriquecimiento Curricular, Equipo Específico de Orientación para Altas Capacidades
NAVARRA	274	0,25%	Equipo de especialistas en Orientación para Educación Especial, también Altas Capacidades
PAÍS VASCO	257	0,07%	No
LA RIOJA	104	0.19%	Convenio con una Fundación pero no específico para altas capacidades

Fuente: Páginas web de consejerías de educación CC.AA. 2015.

Como conclusión decir que, el alumnado superdotados y de AA.CC. no está recibiendo en nuestro país la educación que necesita, en primer lugar porque los sistemas de identificación fallan estrepitosamente, bien por utilizar criterios que dejan fuera de la educación específica a la mayor parte de estos niños/as (alta capa-

cidad intelectual, alta creatividad, alto rendimiento), bien porque los profesionales responsables de su detección (profesorado, orientación....) no tienen la formación mínima necesaria para identificar a estos niños dentro del colectivo del aula, bien porque no se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas por profesionales sanitarios privados. En consecuencia se tiene mucho menos alumnado excelente que la mayoría de los países desarrollados y mayores índices de fracaso y de abandono escolar temprano. Las soluciones tienen que venir por un compromiso real de las administraciones educativas para dar a los niños de AA.CC. la educación que necesitan y así cumplir la ley.

2.2.3. Marco normativo en Andalucía

-

La LEA (Ley de Educación en Andalucía) BOJA 252 de 26 de diciembre de 2007 en su artículo 37 en el apartado e) especifica: “Atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado.”

El RD1105/2014 del 26 de diciembre, vuelve a hacer referencia a la LOE en cuanto a la atención del alumnado de AA.CC. como se expone a continuación:

Artículo 9. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Será de aplicación lo indicado en el capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus AA.CC. intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Dentro de las medidas previstas con el alumnado de AA.CC. Intelectuales, la Junta de Andalucía contempla:

1. Adaptaciones Curriculares de enriquecimiento o de ampliación.

- Adaptaciones Curriculares de Enriquecimiento: son modificaciones que se realizan a la programación didáctica y que suponen una profundización del currículo de una o varias ámbitos/áreas/materias, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores, y por tanto *sin modificación en los criterios de evaluación*.
- Adaptaciones Curriculares de Ampliación: son modificaciones de la programación didáctica con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores así como, la metodología específica a utilizar, los ajustes organizativos que se requiera y la *definición específica de los criterios de evaluación* para las áreas o materias objeto de adaptación. Dentro de esta medida podrá proponerse, en función de la disponibilidad del centro, el cursar una o varias áreas/materias en el nivel inmediatamente superior, con la adopción de fórmulas organizativas flexibles.

2. La flexibilización del período de escolarización

La flexibilización de la escolarización puede tener lugar bien anticipando el comienzo de la escolaridad o bien reduciendo la duración de la misma. La flexibilización se considerará una medida específica de carácter excepcional y será adoptada cuando las demás medidas tanto generales como específicas, agotadas previamente, hayan resultado o resulten insuficientes para responder a las necesidades educativas específicas que presente el alumnado. Ya sea de adelanto del inicio de la escolarización obligatoria o de la reducción de la duración del ciclo educativo, la flexibilización solo podrá ser adoptada una vez por cada ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

3. Iniciativa ESFUERZA

Dentro de los programas y planes destinados a alumnado con necesidades educativas especiales, la Comunidad de Andalucía puso en marcha para el período

comprendido entre 2011 y 2013 el Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar AA.CC. Intelectuales (dentro de la Iniciativa ESFUERZA). Este programa va destinado a los estudiantes que cumplan los criterios que la Junta establece para el registro y la actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo dispuesto en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad.

Para seleccionar a este alumnado, la Junta se sirvió de un test de *screening* que debían rellenar las familias y los tutores y una posterior evaluación psicopedagógica. Los principios de intervención para este plan se expresan a continuación:

- Identificación e intervención temprana de los niños con AA.CC.
- Flexibilización de la enseñanza
- Inserción en el currículo, sin perjuicio de que se puedan llevar a cabo otras actuaciones de tipo extracurricular.
- Personalización de la enseñanza
- Inclusión y fomento de la aceptación de las diferencias individuales
- Diferencias de género entre los alumnos con AA.CC.
- Formación de profesorado
- Asesoramiento especializado
- Coordinación de los diferentes profesionales implicados
- Colaboración de los agentes implicados

4. *Talleres y Actividades de Enriquecimiento Curricular*

Otra de las actividades llevadas a cabo por la Junta es el Programa PROFUN-DIZA, que consiste en la realización de proyectos de investigación en los

centros educativos en horario extraescolar. Está dirigido a alumnos, de entre 3º de Educación Primaria y 4ª de Educación Secundaria, que destacan por su interés y motivación hacia la realización de actividades que supongan una profundización con respecto al currículo ordinario.

En el ámbito universitario, cuentan con un programa de movilidad internacional de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía dirigido a titulados universitarios andaluces, o vinculados a Andalucía, que desean mejorar su formación en el extranjero. Para la selección de los beneficiarios del programa se tienen en cuenta distintos indicadores de las capacidades de los estudiantes, logros académicos, nivel de inglés, la creatividad, la ética, la preocupación por los demás, su capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo, su iniciativa o su carácter y espíritu de sacrificio.

2.3. El diseño e implementación de intervenciones educativas adaptadas.

A pesar de ser un aspecto relativamente nuevo, son muchas las intervenciones con el alumnado de AA.CC que se han implantado. A continuación se exponen las intervenciones realizadas con el alumnado de altas capacidades a nivel curricular así como desde otros ámbitos.

2.3.1. Actuación con alumnado de AA.CC.

-

Aunque tener un nivel de inteligencia bastante elevado sea necesario en diversas áreas de logro, las personas con CI excepcionalmente alto no suelen ser mejores en ciertos dominios en comparación con personas con un CI medio. Hay que recordar que el pensamiento es una capacidad, aunque los “cerebros superiores”, pueden desperdiciarse si no se desarrollan. El nivel de actuación en determinadas tareas viene determinado no sólo por los rasgos hereditarios que se tengan de una capa-

cidad en particular, sino por la influencia de distintos aspectos que tiene que ver más con la naturaleza de la tarea. Se ha comprobado que la solución de algunos problemas concretos no se relaciona con la inteligencia. La capacidad de resolver problemas difíciles en personas de inteligencia media no tiene tampoco que estar relacionada con su nivel de inteligencia. (Pérez, 2007).

Por otro lado, para ser un pensador eficaz, se requiere de una base sólida de información. Es evidente, que algunas capacidades humanas suponen la combinación del conocimiento y de ciertas habilidades mentales, variando de un campo a otro de pericia. Para progresar en tales competencias, es necesario atender a ciertos principios de aprendizaje:

- El aprendizaje tiene lugar como resultado de un procesamiento mental del alumno.
- El establecimiento de relaciones significativas.
- Práctica y entrenamiento.

Si en una escuela donde la instrucción esté más relacionada con el pensamiento creativo, el alumnado con una alta habilidad de razonamiento analítico tiene un rendimiento bajo, no significa que tenga menos capacidad, sino que las habilidades requeridas en este tipo de instrucción, no son aquellas que miden los test de inteligencia tradicionales. El problema no se refiere a los estudiantes, como si tuvieran poco talento, sino a la falta de relación entre las pruebas de habilidad y la educación. Los centros rendirían mejor si hubiese y correspondencia entre habilidades, instrucción y evaluación.

En la actualidad muchos pedagogos están convencidos de que no es suficiente integrar a los niños/as con necesidades especiales en un sistema escolar, cuyo objetivo fundamental es la presentación de contenidos preparados a todos los estudiantes a ser posible marchando al mismo paso. La propia escuela tiene que adaptarse a las necesidades especiales. En palabras de Escarbajal (2009), “La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas,

porque no sólo respeta el hecho de las diferencias sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor”. Tiene que tratar las condiciones individuales de aprendizaje con métodos especiales, con contenidos adecuados. Hay que mejorar y ampliar los cursos de formación y perfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza. (Pérez, L. 2006)

Se establece, por tanto, la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos, construir centros eficaces, centros que favorezcan el éxito académico. (Escarbajal y otros 2012). Dentro de la inclusión de este tipo de alumnado y su enriquecimiento curricular, últimamente se le otorga más importancia al desarrollo de la creatividad. La creación de atmósferas creativas en el centro se basa en un aprendizaje significativo relacionando nueva información con las previas del alumnado, promoviendo los procesos de crecimiento personal. Para ello el aula creativa se caracteriza por:

- Desarrollar las habilidades de pensamiento del alumnado así como sus capacidades sociales y afectivas.
- Concepción de la educación no como un simple acto de apropiación de conocimientos sino edificación colectiva del mismo.
- Valores éticos.
- Educador conocedor de las características de su alumnado, con actitud abierta a experiencias innovadoras.

Tener alta capacidad intelectual no es un problema educativo; sin embargo, una atención inadecuada de la misma puede —aunque no siempre— convertirla en un problema.

La realidad, por lo general, que viven a diario este alumnado en sus escuelas

es que no reciben el estímulo intelectual que necesitan, debido a que el profesorado, por falta de formación y recursos, se orientan a atender a la mayoría, resintiéndose los extremos: el alumnado con problemas de aprendizaje y aquellos que adquieren los conocimientos a mayor velocidad. Como consecuencia, el desarrollo intelectual y afectivo de los más capaces puede sufrir seriamente y convertirse en un problema algo que inicialmente no lo era.

En algunos casos, la superdotación además puede presentar desventajas o problemas (Ramos, 2008):

- Algunos niños/as superdotados no tienen mejores notas académicas que la media, un pequeño porcentaje de ellos fracasa escolarmente porque aprenden y comprenden de una manera diferente. Sin embargo, es un tópico infundado la creencia de que la mayoría de los superdotados fracasa y tiene problemas.
- La edad mental del individuo superdotado se encuentra a veces en desfase con su edad física síndrome de disincronía y sus necesidades afectivas a veces son mayores que las de cualquier otro debido a su hipersensibilidad e hiperreceptividad tanto sensoriales como emocionales e intelectuales. A algunas personas superdotadas se les atribuyen erróneamente problemas de atención. Aprenden rápido y pronto se aburren y se distraen con otras cosas que captan su interés, lo que les hace parecer estar “en las nubes”. Este comportamiento a veces lleva a los niños superdotados a ser confundidos con niños hiperactivos.
- Los niños de AA.CC. pueden a menudo presentar comportamientos que pueden ser considerados molestos por algunas personas, como hacer preguntas desde la mañana a la noche (es típica la edad temprana a la que estos niños empiezan a usar la pregunta “¿por qué?”), cuestionan las reglas que se les pretenden imponer “porque sí” y no aceptan comportamientos que ellos consideran injustos (hacia ellos y hacia otros).
- Dado que son perfeccionistas casualmente están corrigiendo oraciones mal estructuradas o dichas por sus maestros/as, familias o toda persona que tenga una conversación con ellos. Eso los lleva a parecer molestos o que tienen in-

tenciones de irritar a estas personas, pero en realidad simplemente tratan de corregirlos. También puede generar un problema en actividades como arquitectura, la pintura o la escultura donde el resultado siempre puede ser mejor y esto termina por retrasar el trabajo y la obsesión de perfección nunca deja satisfecho al individuo.

Los recursos con que cuentan la mayoría de los centros escolares de nuestro país para atender a los alumnos con AA.CC. podríamos reducirlos a los tres siguientes:

1. *Agrupamientos flexibles*: El profesorado puede agrupar al alumnado para la realización de determinadas actividades. Los criterios pueden ser varios, como el de seleccionar a los estudiantes con AA.CC. Este tipo de organización exige una buena formación por parte del profesorado y una estrecha colaboración entre el mismo. También es recomendable contar con muchos estudiantes para que el grupo formado sea lo suficientemente numeroso y poder así garantizar su rendimiento.
2. *La flexibilización o adelantamiento de curso*: Esta medida está al alcance de todos los estudiantes. Entre las ventajas destaca el aumento de la motivación y la autoestima al estar en un curso superior a su edad y tener sus necesidades básicas cubiertas. Entre los inconvenientes destaco la posibilidad de que pase con lagunas en algunas asignaturas y ello no sea tenido en cuenta; el cambio de grupo, de compañeros/as, de amigos/as, el rechazo o discriminación que podría crearse, etc. Muchos de los problemas propios de la edad se ven incrementados por la aceleración. En cualquier caso, un adelantamiento debe ir siempre acompañado de una adecuada adaptación curricular.
3. *Las adaptaciones curriculares*: Es el recurso más eficaz que tiene a su alcance el profesorado a la hora de atender al alumnado con AA.CC. Además existen una serie de actividades y programas para trabajar con este tipo de alumnado.

Muchas de estas medidas aún siguen siendo cuestionadas y plantean numerosos debates acerca de la idoneidad de cada uno de ellos, siendo en la mayoría de los

casos las familias las que deciden la medida final para llevar a cabo.

2.3.2. Intervenciones con alumnado de AA.CC. desde el currículum

-

Dentro del currículum oficial y aparado por las diferentes leyes de educación, se han desarrollado medidas con el alumnado de AA.CC de manera que queden atendidos durante el horario escolar, de manera que se cubran así sus necesidades.

Actividades cooperativas para alumnos con AA.CC.:

Las actividades de tipo cooperativo se suelen plantear para avanzar en objetivos de socialización, de integración y de mejora de la convivencia y del clima escolar. Pero además, bien estructuradas y bien desarrolladas pueden servir para alcanzar objetivos y contenidos de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Es cierto que si se consigue que la dinámica cooperativa, las actividades de grupo impregnen el trabajo ordinario del aula, en las diferentes material y situaciones, se conseguirán avances significativos en las formas de comportamiento y convivencia. Pero de igual modo se mejorará directamente el aprendizaje: ya sea por la motivación que tales actividades suscitan, por la tutorización que se produce entre los propios alumnos/as, por el aumento de la autoestima y valía personal o por el clima de convivencia que se va creando en el aula.

Muchas de las actividades que habitualmente se realizan en las aulas se pueden transformar en actividades cooperativas de pequeños, mediado o gran grupo. Así, por ejemplo:

- El valor y la posición de los números e puede enseñar a través de juegos cooperativos asignando a cada miembro de un grupo o a cada niño/a tarjetas de diferentes colores, según el orden de unidades, para formar cifras. No se podrá componer una cifra si no colaboran todos los miembros del equipo.
- El manejo de diccionario o la identificación de adjetivos, verbos, etc. Se puede

realizaron textos incompletos cuyas palabras deben rellenarse con la colaboración de todos los alumnos/as del grupo. Y se podrán ver al final los aciertos y los errores de cada grupo.

El alumnado con AA.CC., además de participar en el desarrollo de estas actividades, pueden colaborar en la confección, en la exposición y en la evaluación de las mismas. Además, todos ellos saben que su aportación y su trabajo ayuda al grupo.

Los programas de entrenamiento:

Podríamos definir los programas de entrenamiento como «el conjunto de actividades y de situaciones más o menos convencionales que, bien desarrolladas, permitirán a los alumnos utilizar mejor sus habilidades y estrategias intelectuales y creativas.

Cualquier profesor que tenga en su clase un alumno/a altamente capacitado debería incluir en la adaptación curricular, elaborada en cada caso, un tiempo concreto para trabajar programas de entrenamiento. A efectos didácticos, los programas de entrenamiento podemos diferenciarlos en:

a) Programas de entrenamiento cognitivo:

Tienen por objeto el desarrollo y mejora de las habilidades intelectuales y de las estrategias básicas de aprendizaje. Se busca el óptimo funcionamiento de los procesos cognitivos básicos. En esta línea nos encontramos con cuadernos para la Estimulación de las habilidades de la inteligencia; con los cuadernos sobre Proyecto de activación de la Inteligencia; con los seis volúmenes del proyecto de inteligencia Harvard, etc.

b) Programas de entrenamiento metacognitivo:

Se persigue desarrollar aquellas capacidades que permitan a un alumno/a regular y controlar su propio aprendizaje. Realizar un entrenamiento cognitivo que al mismo tiempo le permite aprender a aprender. Un buen entrenamiento metacognitivo permitirá al alumno conseguir ese control y esa regulación necesaria para un aprendizaje significativo.

c) Programas de entrenamiento creativo:

Tiene por objetivo mejorar las habilidades y los procesos creativos. ¿Por qué se pierde la creatividad entre la infancia y la madurez? Sternberg explica que en las escuelas se favorece más el pensamiento convergente y se ahoga, en cierto modo el divergente. En otras palabras, se concede excesiva importancia a las respuestas y a las soluciones correctas, a las que ya están prefijadas de antemano y, en cambio, no se favorecen opciones para que los alumnos/as piensen en otras posibilidades. Las soluciones para favorecer el pensamiento divergente son varias:

- Enseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan las producciones divergentes.
- Clases más informales donde los niños/as tengan oportunidad de imaginar, crear, expresarse por sí mismos.
- Partiendo de la idea de que la creatividad es un proceso dinámico que implica una forma de mirar las cosas, las actividades de los programas se han diseñado para que los niños/as amplíen su forma de ver el mundo.
- En definitiva, trabajar la creatividad en el aula supone para algunos autores:
- Ayudar al alumnado en las producciones divergentes. Por ejemplo: buscar distintos procedimientos, enfoques, soluciones a un problema convencional o no convencional.
- Ayudar al alumnado a desarrollar la imaginación. Por ejemplo: ¿Qué sucedería si se murieran todos los gatos? ¿Qué ocurriría si...
- Ayudar al alumnado a establecer relaciones. Por ejemplo ¿qué relación hay entre Nueva York, el mar y un avión? ¿Qué relación hay entre el sol, las plantas y el oxígeno?
- Ayudar al alumnado a utilizar materiales que animen a la investigación. Por ejemplo: aprovechamiento de las nuevas tecnologías, enciclopedias

culturales, bibliotecas.

d) Utilización de recursos informáticos:

Las aplicaciones informáticas en general y los programas educativos informáticos en particular se han convertido en la actualidad en una herramienta casi imprescindible en la labor docente y en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La utilización de programas informáticos educativos debe estar supervisada por un profesor que controlará su uso, la adecuación al currículo y la interdisciplinariedad de temas tratados.

Generalmente se usarán para profundizar contenidos, mejorar procedimientos o estimular actitudes, siempre teniendo en cuenta que el ordenador suele reforzar el trabajo individual en lugar de la cooperación y la socialización.

En cuanto a la intervención centrada en AA.CC., es poco el material que actualmente se puede encontrar. Todo lo que se ha escrito está orientado al currículum.

- Así, Élices Simón y Palazuelo Martínez (2006), en un artículo para la revista de AA.CC., *El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual*, analizan la utilidad de profesores e iguales en la identificación de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. El profesor se muestra como buen identificador de los alumnos con capacidad alta; no discrimina, sin embargo, tiende a generalizar la imagen académica a otros campos no relacionados con ello. Los iguales valoran a los compañeros de alta capacidad intelectual también como más hábiles en los ámbitos de socialización. Al igual que el profesor no llegan a diferenciar entre altos y muy altos.
- Se destaca un programa específico de intervención en el currículum, para alumnado de AA.CC. en la ESO, publicado por Luz Pérez Sánchez. En esta publicación se presenta la elaboración de materiales y algunas orientaciones educativas en diferentes disciplinas como Tecnología, Ciencias Naturales y Matemáticas a través de unidades didácticas que puedan ser utilizadas como

modelo para profesorado. Y finalmente, el programa de enriquecimiento incluye datos y resultados de su evaluación. Esta publicación, de 1998 es de las primeras que se encuentran que pretende atender a este alumnado desde dentro.

- Por su parte Ramos Alía, en la misma revista, ofrece un artículo titulado La respuesta educativa al alumnado con AA.CC. desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. En esta publicación el autor analiza la atención de las diferencias individuales desde el sistema educativo, en este caso, alumnado de AA.CC. El cual requiere de una identificación y determinación de las necesidades del alumno/a. A partir de aquí una intervención desde el currículum, desde el propio centro a través del proyecto educativo de centro, y finalmente, si es necesario, propuestas de adaptaciones curriculares para este alumnado.
- Es destacable la labor de Carmen Jiménez en el diagnóstico y la educación de este tipo de alumnado, o de los más capaces como ella los llama. En 2000 publicó el libro Diagnóstico y educación de los más capaces, en 2002 publicó el artículo La atención a la diversidad: La educación de los más capaces en la revista “Bordón”, una revista de pedagogía. En 2004 con la colaboración del ministerio de educación y ciencia, publicó Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados, así como numerosas publicaciones más a favor de la educación de este alumnado.
- Además, la Junta de Andalucía, se ha hecho mella de la necesidad de atender a estos alumnos/as y dentro del plan ESFUERZA, un programa de esfuerzo educativo de Andalucía, lanza para los años de 2011-2013 un «Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar AA.CC. intelectuales en Andalucía», como una apuesta decidida para el claro cumplimiento de un compromiso: el aprovechamiento de los talentos de todos los niños y niñas de Andalucía. Es un plan que supondrá un cambio cualitativo en la atención educativa al alumnado con AA.CC.

intelectuales en Andalucía a través de la aplicación de numerosas actuaciones que potenciarán el máximo aprovechamiento posible de las capacidades de este alumnado. Un cambio en el que la labor del profesorado, su formación y su especialización jugarán un papel de especial relevancia.

Analizamos las intervenciones en el ámbito internacional, que a pesar de estar aumentando progresivamente, estas siguen siendo escasas:

- Crepeau-Hobson F. y Blanco, M (2011), analizan la identificación e intervención de este alumnado y que además tienen dificultades de aprendizaje, lo que es una característica común. En este artículo se propone un modelo integrado para la identificación de niños superdotados con dificultades de aprendizaje.
- Nicpon, Allmon, Sieck y Stinson (2012), analizan también la problemática que cada vez es más común en estados unidos. Alumnado con AA.CC. y trastornos como autismo, déficit de atención e hiperactividad, y la necesidad de actuar con este alumnado. Advierten al profesorado de la importancia de la detección temprana, y anima a las familias que también busquen recursos y maneras de ayudar a sus hijos/as.
- La actual situación de los pocos programas que existen para atender a este alumnado queda reflejado en una investigación que realizan Reis y Renzulli, (2015). Esa investigación acerca de los procesos de aprendizaje de alumnado con AA.CC., deja ver la necesidad de realizar una intervención desde que se detectan, y cómo es un problema cada vez más actual.
- Bangel, Capobianco, Enersen y Moon (2006) desarrollan un programa de intervención en horario extraescolar, los sábados, con la colaboración del departamento de ciencias de la universidad de Purdue. En este artículo se deja ver que el profesorado está poco preparado para enfrentar las necesidades que un alumnado cada vez más diverso. Investiga el antes y el después de la formación de un grupo de profesores/as. Los resultados indicaron que los participantes percibieron un aumento en su nivel general de desarrollo profesional, así como un aumento en su nivel de comprensión de las características y necesidades de los estudiantes superdotados.

- Otros autores como Mcbeen, Reis y Ruban (2006), proponen programas de intervención en el área de matemáticas, de lengua, u otras funciones cognitivas. Y la problemática de alumnado talentoso y con dificultades de aprendizaje cada vez es más común y más actual.

A la hora de elegir un programa educativo para uso escolar se debe observar que: sea fácil de instalar y de usar, que esté bien documentado, que tengan un entorno atractivo y de calidad, que se adecue al ritmo de trabajo de los usuarios, que posea varios recursos didácticos, que fomente el autoaprendizaje y el esfuerzo cognitivo y, además, que sea motivador.

2.3.3. Intervenciones con alumnado de AA.CC. desde otros ámbitos

-

Son muchos los programas de enriquecimiento que se han intentado llevar a cabo con el alumnado de AA.CC tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Si bien, todos ellos comparten la características de ser fuera del horario lectivo lo que podría haber sido un indicio para no cumplir las expectativas. A continuación se exponen algunos de ellos:

Intervenciones educativas extraescolares. Enriquecimiento:

Enriquecimiento orientado al contenido: En este tipo de medidas se toman una o más áreas del currículum y se desarrollan con más extensión y profundidad de lo habitual.

Enriquecimiento orientado al proceso: El objetivo es desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento de alto nivel como «técnicas de resolución de problemas, destrezas de pensamiento divergente o estrategias metacognitivas» que les llevarán a realizar productos creativos.

Enriquecimiento orientado al producto: El objetivo de ese tipo de actividades va dirigido a preparar al alumnado para elaborar productos reales significativos y con impacto en el sector adecuado.

Programas de enriquecimiento:

La base de estos programas es la de aprender a aprender, ya que permite al alumnado profundizar en un conocimiento metacognitivo, organizar, seleccionar, almacenar presentar la información, utilizar técnicas de resolución de problemas, etc. Emplea los recursos mentales de cada individuo para mejorar su rendimiento.

Programas de enriquecimiento nacionales:

Programa MEPS (centro Huerta del Rey). El centro Huerta del Rey es un centro especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación de alumnado superdotado. En él se lleva a cabo un programa de enriquecimiento denominado Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS). Este modelo basa su funcionamiento en dos elementos, el Organizativo, en cuanto a necesidad de planificación, asesoramiento de cada estudiante, desarrollo de sus intereses, diseño de los materiales, técnicas, metodología y evaluación de los programas. El segundo elemento es la Implementación. En lo referente al desarrollo de las habilidades sociales y relacionales, el dominio afectivo, el fomento de la creatividad, el compromiso en las tareas y el estudio independiente, el análisis de la cognición como procesamiento de la información, los procesos de recuperación del material almacenado, etc.

Programa estrella (SEK). La institución educativa SEK promovió un programa integral de atención educativa para niños y jóvenes con AA.CC., donde se dedicó especial atención a la formación familiar. Este programa se caracteriza por un programa de enriquecimiento cognitivo y de apoyo familiar. Se lleva a cabo fuera del horario escolar, y está constituido por una serie de actividades que realiza el alumnado según su año de nacimiento. Las edades de los niños oscilan entre los 4 y los 18 años. También se presta un servicio de atención personalizada a aquellas familias que lo solicitan. Entre las actividades que se trabajan, se pueden encontrar las relacionadas con estos campos: habilidades sociales, lenguaje plástico, cultura y arte, ajedrez, ciencia divertida, música, teatro, desarrollo personal, ofimática, programación informática, creación

de aplicaciones e Internet, astronomía, inteligencia emocional, astrofísica y cosmología.

Programa de Enriquecimiento para Superdotados (Sánchez Manzano, E. Universidad Complutense de Madrid). Se comenzó a impartir en Madrid desde principios de 1990, fuera del horario escolar, desarrollando cuatro objetivos fundamentales: Fomentar las relaciones sociales de los niños/as superdotados, entre ellos y con otros niños; Estimular y desarrollar la creatividad, teniendo en cuenta las dimensiones de originalidad, fluidez y flexibilidad para favorecer el interés hacia la producción; Formar y aconsejar al profesorado; Ayudar y orientar a las familias en la educación de sus hijos/as.

Programa de enriquecimiento del centro CADIS. Se lleva a cabo en un centro privado del mismo nombre en Sevilla. Se trata de un Programa que recoge características de los programas de enriquecimiento y de agrupamiento, con la peculiaridad de que se inscribe en el marco extraescolar y, por lo tanto, extracurricular. Así mismo, está concebido para atender a las necesidades no sólo cognitivas sino también emocionales y sociales, en colaboración con la familiar y el profesorado, colectivos que también presentan demandas y que, desde este programas se intentan atender.

Navegando en el aprendizaje. Es un curso online dirigido a niños y niñas con AA.CC., en horario extraescolar basado en la acción y la resolución de problemas favoreciendo el aprendizaje autorregulado. Este proyecto se integra en el Programa Integral Para AA.CC. (PIPAC), el cual integra también formación a padres y madres y el desarrollo de los aspectos afectivos de los niños y niñas. El programa está compuesto por siete unidades didácticas. Se accede mediante la página web del proyecto de investigación. Necesita de clave y usuario mediante la cual se accede a un menú gráfico con las siete unidades.

Programa PROFUNDIZA. Llevado a cabo por la Junta de Andalucía, explicado en el punto 2.2.3.

Programas de enriquecimiento internacionales:

Proyecto de inteligencia Harvard (PHI). Se elabora a finales de los setenta en el Ministerio para la Inteligencia, creado expresamente en Venezuela. La universidad de Harvard colaboró en ese proyecto, continuó y desarrolló después el material confeccionado para este propósito. La idea central era introducir en la educación formal una asignatura cuyo objetivo fuera mejorar las habilidades y destrezas de pensamiento del alumnado que pertenecía a un entorno social y culturalmente deprimido. Estaba dirigido a alumnado entre 11 y 15 años y su objetivo principal era facilitar, por medio de una intervención sistemática, el incremento de aquellas habilidades consideradas parte fundamental de la inteligencia. Sus objetivos son, aumentar la competencia intelectual en tareas como observación sistemática, etc. Aprender métodos de aproximación a tareas específicas; Utilizar los conocimientos de materiales convencionales para la mejora del pensamiento; Potenciar actitudes que favorecen el progreso y la realización intelectual.

Proyecto CAS (11). Se basa en el modelo triádico de Renzulli y el modelo de talentos múltiples de Taylor. Se divide en tres áreas que se apoyan entre sí, el programa pedagógico, programa de servicios sociales y el programa de soporte psicológico.

SMPY's Model for teaching Mathematically Precocious. Aplicado en la Universidad Johns Hopkins y otras Universidades, utilizar las opciones educativas ya disponibles para resolver las necesidades de sus estudiantes talentosos a través de la aceleración educativa.

The integrative Education Model de Barbara Clark. Es un modelo basado en el desarrollo de programas, planes de estudio y estrategias educativas, se basa en la síntesis de las cuatro funciones principales del cerebro humano.

The Grid (la rejilla) A Model to Construct Differentiated Curriculo for the Gifted. Es un modelo que facilita la tarea de diseño de planes de estudios con la finalidad de determinar qué constituye “un vitae diferenciado” y cómo tal vitae puede ser construido.

The Enrichment Triad/Revolving Door Model. A school-wide plan for the Deve-

lopment of creative Productivity. Este programa, que puede extenderse hasta la educación secundaria tiene como metas, proporcionar varios tipos y niveles del enriquecimiento a un espectro más amplio de la población escolar; Integrar actividades especiales del programa con el vitae regular, en el aula y con el profesor ordinario; Reducir al mínimo actitudes y preocupaciones negativas derivadas de una educación elitista; Mejorar el alcance y la calidad del enriquecimiento para todos los estudiantes.

Talents Unlimited. Applying the Multiple Talent Aproach y Mainstream and Gifted programs. Este modelo limitado de talentos múltiples ofrece cuatro componentes importantes: Una descripción de las habilidades específicas del pensamiento productivo, planificación, toma de decisiones, pronóstico y comunicación; Materiales de instrucción que demuestran cómo las habilidades de pensamiento de múltiples talentos mejoran el aprendizaje académico; Un programa de entrenamiento al servicio del profesorado y una evaluación, que es un sistema para la valoración del desarrollo del estudiante en las habilidades de pensamiento entrenadas.

El problema de todos estos programas, es que se hacen fuera de horario escolar, supone un esfuerzo tanto de padres como de alumnos, de quitar de su tiempo libre, para realizar estos proyectos. Con el tiempo, las audiencias de estos programas van disminuyendo. Con esto queda palpable la necesidad de programas de intervención desde el currículum, desde el propio centro, incluido en el horario del alumnado.

Poco a poco vamos teniendo más recursos y opciones de atender a este alumnado, primero en horario extraescolar, después dentro del currículum. Pero como se ha analizado anteriormente, la capacidad de este alumnado no se centra sólo en el currículum, sino a todos los ámbitos de la vida. De hecho, llegados a este punto, cabe pensar si estamos usando las herramientas adecuadas para detectar a este alumnado, puesto que las sociedades han avanzado, el alumnado está muy estimulado y por consiguiente, las herramientas de detección así como los programas de intervención, deberían de estar adaptados a las características generales del alumnado del siglo XXI, y no quedarnos estancados en métodos de detección e intervención desfasados. En el caso de esta investigación, el ocio.

3. El ocio en el alumnado de AA.CC.

La atención al alumnado de AA.CC. es, más allá de diversas argumentaciones, una necesidad evidente en cuanto a su necesidad de orientación, ayuda e intervención educativa específica. La apreciación de que «cómo son tan listos...» no requieren nada, queda invalidada no solo por la normativa actual que los considera un colectivo de Necesidades Educativas de Atención específica, sino por la ética de la propia profesión docente.

Por tanto, habría que plantearse si esa ayuda debe facilitarse solo en el ámbito académico y curricular o, con una lógica más actual, en todo aquello que les permita desarrollar plenamente sus capacidades y procure su desarrollo integral como personas. En esta dimensión se trata, en los siguientes epígrafes, la delimitación de su atención en los aspectos referidos al ocio del alumnado con AA.CC.

3.1. Conceptualización del ocio.

Para conocer el significado del término ocio se remonta en primer lugar a la Antigüedad clásica, analizando aquello que los antiguos entendían por esta palabra y

poder así tener una noción aproximada de la misma, al tiempo que se conocerá su evolución a lo largo de los siglos y, además, a su aplicación semántica y práctica en las disciplinas que así lo hayan requerido hasta el momento.

La palabra ocio procede del latín *otium*, que se correspondería con la griega *skholé* (*σχολή*), que significa ocio o tiempo libre, y que en consecuencia daría lugar al término latino *schola*, siendo por tanto raíz de nuestra escuela. Se refiere, citando a Buitrago, al “lugar de la creación, la enseñanza de la cultura, la inspiración artística, no el tiempo para la holganza y la inactividad”. El tiempo libre, por tanto, estaría para crear, para la inspiración artística, para cultivar el espíritu. El término, acorde con Cuenca (2004), “hacía referencia a ocupación y estudio, entendidos ambos términos en su sentido más noble, como ejercicio de contemplación intelectual de la belleza, la verdad y el bien”.

De este modo, en la Antigua Grecia se encuentra una palabra que aún actividad y pasividad, y que alberga el matiz del descanso físico pero no el del intelectual.

Se habla de un tiempo en el que cualquier actividad que implicara el uso de las manos (en griego *techné*), se consideraba degradante, y quedaba relegada a la gente de los estratos más bajos de la sociedad. Los ciudadanos griegos pertenecientes a los estamentos más altos no podían por tanto hacer “uso de las manos” debido a su estatus social, por lo que se dedicaban a la contemplación, llevando «una vida de ocio en la que lo principal era la expresión plena de sus “nobles” potencialidades”. Es decir, una vida distendida, pero sólo a nivel físico, y por tanto activa intelectualmente, como antes se dijo. De este modo, como afirmara Roger Sue (1982), la *techné* y el ser ciudadano griego devendrían en opuestos:

Cualquier forma de trabajo se oponía a la condición del ciudadano griego. El trabajo y el ocio se excluían el uno al otro, formaban parte de dos órdenes distintos que no guardaban relación entre sí. Esto a pesar de que, a fin de cuentas, era el trabajo de unos lo que permitía el ocio de los demás.

No obstante, el hecho de pertenecer a la alta sociedad en la Antigua Grecia implicaba el disfrute del estado de ociosidad, algo de lo que es más acertado hablar, en lugar de ocio.

Para Aristóteles, en su *Política*, el ocio supone «el principio de todas las cosas» en tanto que encamina al hombre a alcanzar su fin último: la felicidad, por lo que el filósofo habla de un ocio como “actividad humana no utilitaria”, que estaría, según palabras de Manuel Cuenca, “relacionada con una percepción receptiva y contemplativa del ser”.

Como se dijo anteriormente, el término ocio es un cultismo que proviene del latín, *otium* (ocio, descanso, vida tranquila, tiempo libre), que sería lo opuesto a *negotium* (negocio, ocupación, trabajo, empleo).

Aunque en el caso de Séneca se encuentra dentro del contexto de la política y la filosofía, el sabio cordobés por su parte, abordará el término ocio refiriéndose a él como un “bien imperfecto”, al tiempo que tacha de “endeble la virtud malgastada en un ocio sin actividad, sin mostrar nunca lo que ha aprendido”. Para él en el ocio debe existir actividad, pues es a través de ella como se manifiesta la virtud.

El término ocio sería introducido en el castellano en el siglo xv gracias al descubrimiento de la Antigüedad clásica con la llegada del Renacimiento, según el filólogo Joan Coromines. Desde entonces hasta la última década del siglo xx continuó siendo un cultismo “contaminado negativamente por el vicio de la ociosidad, sinónimo de vagancia”, sin evolución semántica alguna durante esta pasada centuria, y definiéndose como “1. Cesación del trabajo, 2. Diversión y 3. Obras de ingenio que uno realiza en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones”, hasta que en 1992, en la 21ª edición de del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua se encuentra como segunda acepción de la entrada ocio la de “tiempo libre de una persona”, una concepción ésta más propia de la época industrial decimonónica.

Y es que la concepción del ocio, según Sue (1982), “ha evolucionado considerablemente a través de los siglos, en función de diversos modelos de organización social”. En la actualidad, a diferencia de la concepción antigua, el ocio no excluye al trabajo, sino que éste es una de las condiciones para aquél. En palabras de Joffre Dumazedier (1980), “El ocio no es la ociosidad; no suprime el trabajo: lo supone”.

El ocio transcurre en un espacio de tiempo en el cual no se requiere de una atención necesaria u obligatoria y se puede dedicar a efectuar actividades diversas, lo cual necesita de un tiempo de gestación y desarrollo.

No hay que perder de vista, tal y como apunta Cuenca (2004), que el ocio es, por un lado, un derecho humano fundamental, reconocido jurídicamente por distintas legislaciones, que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo o la salud y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica; y por otro, una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales).

La forma en la que actualmente se entiende el término ocio se debe en gran medida a la asociación internacional WLRA (World Leisure and Recreation Association), cuya Carta Internacional sobre Educación del Ocio adoptada por su Consejo en diciembre de 1993 en la India establece las claves sobre este término, definición, características, aplicación, objetivos, marcos educativos, metodología, etc. En definitiva, todo aquello que pueda competir a esta área.

El ocio es de alguna forma el interruptor que desconecta temporalmente de nuestra realidad cotidiana, dando lugar a que surjan ideas nuevas susceptibles de pasar con posterioridad a formar parte de esa realidad. El problema radica en que el ser humano no cuenta con las herramientas necesarias para gestionar adecuadamente ese tiempo libre. Dicho de otro modo, según palabras de Csikszentmihalyi (2001),

no se dispone de instrucciones biológicamente programadas que explican lo que se tiene que hacer cuando nada exige la atención.

Todo este despliegue semántico del término ocio debe ayudar al profesional competente a formarse una idea del mismo de cara a aprehender su realidad y poder así abordar una aplicación práctica útil, como importante motor que ayude a impulsar el desarrollo del individuo.

3.1.1. Importancia del ocio y tiempo libre para el desarrollo del individuo.

-

En un sentido general práctico, acorde con Buitrago (2007), el ocio o tiempo libre debería ser un tiempo de descanso y entretenimiento, con libertad de elección y realización, con una motivación intrínseca en su realización, resultando placentero y sin buscar la obtención de beneficio alguno. Al mismo tiempo, debería caracterizarse por activar nuestra creatividad interna, hacer mejores personas, conferir bienestar, y constituir un factor de equilibrio que armonice la personalidad.

En este sentido cobra gran importancia la educación del ocio, que es, como apunta Cuenca(2002), un área específica de la educación general cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de personas y comunidades, a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados con el ocio. Por otro lado, el ocio autotélico, es decir, aquel que es “vivido positivamente” y concebido “como un fin en sí mismo», es defendido como el modelo hacia el que deberían derivar el resto de realidades de ocio. Se habla, pues, de apoyos que no deben ser perdidos de vista en la tutela de cada individuo para su completo y correcto desarrollo a través de la educación del ocio.

Tanto es así, que en torno a la función de desarrollo de la educación del ocio se encuentran varios parámetros que giran en torno a él como son, incitar y estimular, iniciar e introducir, ofrecer y disponer, aconsejar y ayudar, proteger y preservar;

actitudes, habilidades y valores del ocio que juntos constituirán los pilares sobre los que asentar el desarrollo del que se viene hablando, capacitando «a la persona para aumentar la calidad de vida mediante el ocio y la auto-organización, y “potenciando al máximo las posibilidades creadoras, físicas, artísticas e intelectuales” (Cuenca, 2004).

La educación del ocio tiene por uno de sus objetivos que los individuos caigan en la cuenta de sus capacidades para aportar iniciativas y conformar su futuro por sí solos, y todo a través de intervenciones pedagógicas regidas por unidades didácticas, sumado a la constancia y la experiencia adquirida.

Así pues, toda acción pedagógica dentro de una experiencia de ocio deberá incitar y estimular, es decir, animar y despertar intereses e iniciativas; deberá iniciar e introducir, esto es, dar a conocer las posibilidades del ocio y facilitar los conocimientos necesarios para ello; también deberá ofrecer y disponer, es decir, establecer las condiciones adecuadas para el empleo del ocio; deberá aconsejar y ayudar ofreciendo apoyo y consejo en todo lo necesario, y por último deberá proteger y preservar, alertando de los riesgos y los peligros del ocio nocivo. Visto de este modo, citando nuevamente a Cuenca (2002), “el educador de ocio estimula, introduce, posibilita, aconseja y protege el desarrollo de los educandos”.

A este respecto, expone Sue (1982) que la función del ocio como desarrollo es la más ambiciosa porque supone que después de sus horas de trabajo el individuo tiene aún suficiente energía como para dedicarse a actividades que puedan formar parte de su desarrollo intelectual, artístico y físico, y añadiendo además que es la más “compensadora” en relación con el trabajo.

Cualquier trabajo limita siempre la expresión completa de la personalidad; sólo desarrolla determinados aspectos e inevitablemente implica otros que anulan. El ocio debe ser benefactor de las aficiones del individuo como contrapunto a la vertiente laboral, ayudando al desarrollo complementario de su personalidad.

En cuanto al marco de acción y a los responsables de hacer un uso efectivo de la educación del ocio, se ha de decir que la educación a nivel global comienza en el hogar y se completa necesariamente en las escuelas, por lo que el papel del entorno familiar es fundamental. Por su parte, siguiendo las ideas de Buitrago (2007), la labor de los educadores en las aulas resulta complementaria, debiendo orientar al alumnado en todo lo posible, fomentando el compromiso y la responsabilidad, así como enseñar al alumnado a ‘volar’ por ellos mismos, animándoles a que aporten aquello que ellos crean que pueda ser positivo dentro de la experiencia del ocio, con ideas propias y nuevas.

Por último y más recientemente, se considera que es de recibo citar el Modelo de Intervención UD —llamado así por estar conformado por aportaciones de un amplio equipo de profesionales de la Universidad de Deusto—, en donde se plantean sugerencias y propuestas educativas, que más tarde se citará, sistematizándose en tres grandes bloques: base conceptual, principios y pautas de actuación, y cuyo objetivo es arrojar más luz al mapa de la educación del ocio y sus condicionantes.

3.2. Características específicas del ocio para el alumnado de AA.CC.

El ocio del alumnado de AACC debe ser un ocio adecuado a sus demandas e intereses, sin olvidar que son niños. El primer requisito para que una actividad de ocio sea satisfactoria, es que debe cumplir las demandas del niño/a. Con frecuencia se cae en el error de cargar al alumnado con múltiples actividades extraescolares sin llegar a preguntar qué es lo que realmente quiere.

Para responder a las características del ocio del alumnado con AACC, se debe de retroceder a las características del propio alumnado. Es alumnado con un perfil altamente creativo, por lo que en su ocio, la creatividad jugará un papel protagonista. Este tipo de alumnado, suele tener predilección por juegos con carácter cognitivo, tipo puzzles, legos, etc... Por lo tanto su ocio deberá tener elementos cognitivos, de esta manera, encuentran una motivación en sus actividades de ocio.

Se entiende por ocio al tiempo libre que se dedica a actividades que no son ni trabajo, ni tareas domésticas esenciales. Tiempo sin actividad laboral que se dedica al descanso u otro tipo de actividades. Es un tiempo recreativo que se usa a discreción. Es diferente al tiempo dedicado a actividades obligatorias como son comer, dormir, hacer tareas, etc. El ocio es como una actividad realizada para descansar del trabajo. Debe tener, como toda actividad, un sentido y una identidad, ya que si no tiene sentido es aburrido. En la vida de todo ser humano, el ocio y el tiempo libre es un ámbito fundamental. Es un tiempo que se dedica a hacer lo que gusta, lo que hace disfrutar y que se desea compartir.

La evolución del concepto de ocio hasta nuestros días ha variado consustancialmente con la de gran parte de la sociedad. Su democratización cada vez más extendida, su consideración como derecho innegable de toda persona y su fácil accesibilidad, son realidades patentes de las que están gozando la mayoría de las personas. Si se considera la vivencia del ocio como una experiencia humana que favorece el desarrollo personal y aumenta la calidad de vida, se han de diseñar los medios necesarios para que se pueda gozar de un ocio, tanto personal como comunitario, a través de la realización de determinadas actividades. Por tanto el ocio satisfactorio debe perseguir unos objetivos como son:

- Proporcionar placer y disfrute personal a través de la libre elección.
- Fomentar las relaciones interpersonales y la participación en la comunidad.
- Potenciar la evolución dinámica de las personas a través de la promoción de sus capacidades.
- Desarrollar la autonomía, para que puedan hacer uso y autogestionarse su propio tiempo libre, evitando el paternalismo y la sobreprotección.

3.3. Educación para el ocio. Actividades y programas de entrenamiento.

Ha quedado demostrado que se hace necesaria una intervención en el ocio de este alumnado. El problema se encuentra cuando no existen documentos de intervención en el ocio de alumnado de AA.CC.

- En 1988 tuvo lugar The First International Conference on Leisure Time Activities and Non-academic Accomplishments of Gifted Students (La Primera Conferencia Internacional sobre el ocio, actividades de tiempo libre y logros no académicos de los estudiantes con AA.CC.). Viéndose que estas actividades son distintas al resto de alumnado con un CI dentro de la media.
- Ya en 1993, Gelbrich realiza un estudio analizando los intereses de este alumnado, pero no profundiza en una intervención respecto a ello. Queda claro que precisan de un ocio distinto, y tienen intereses diferentes al resto de alumnado.
- Pruisken (2004), analiza los intereses de ocio de alumnado con AA.CC. El interés por el fenómeno de los niños superdotados, y la necesidad de intervención con cursos y actividades especiales para estos niños, es cada vez mayor. Sin embargo, es curioso que en la selección de los contenidos específicos de estos cursos y actividades, los resultados de los estudios sobre los intereses de los niños superdotados, rara vez se toman en cuenta. Ante esta situación, Pruisken presenta un panorama general de la investigación existente que se ha ocupado específicamente de los intereses y las actividades de ocio de los niños superdotados. A raíz de una encuesta de los intereses predominantes y aficiones de los niños de primaria y comienzos secundaria, este trabajo examina la demanda que del niño superdotado que se caracteriza por especial interés. La conclusión es que los niños superdotados prefieren los intereses especiales y las actividades diferentes, pero no indica cuáles son esas actividades alternativas.
- Sin embargo, un año más tarde, el mismo autor, Pruisken junto con Rost analizan los intereses de ocio y tiempo libre de niños superdotados en primaria. Estos autores realizaron una investigación con tres muestras de alumnado de primaria con CI diferentes. A excepción de un grupo que tuvieron más intereses matemáticos, los resultados no obtuvieron diferencia respecto a los intereses de ocio. Estos autores, opinan que no es necesario un curso especial para alumnado con AA.CC. Lo cual se contradice con el mismo trabajo que este autor hizo un año anterior.

- Modelo de intervención para la educación del ocio UD. Nombrado anteriormente, este modelo toma dicho nombre al estar formado por el trabajo de profesionales de la Universidad de Deusto. Se estructura en tres niveles:
 - ~ Base conceptual. Trabajando conceptos de ocio y educación del ocio.
 - ~ Principios. Principios relacionados con el ocio: Vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo.
 - ~ Principios relacionados con la educación: Personalización, continuidad, desarrollo, inclusión y solidaridad.
 - ~ Pautas de actuación. Propuesta educativa general: Propuesta educativa personal, Conocimientos, Actitudes, Habilidades, Propuesta educativa comunitaria. Aspectos a considerar en cualquier programa: Objetivos, contenidos, motivación, metodología, actividades, evaluación.

Para concluir, cabe destacar que se vive en una sociedad en el que el alumnado está rodeado de medios, estímulos y actividades que antes no se tenía acceso. Llegados a este punto, cabe preguntar si los métodos y programas existentes, los cuales están basados en sociedades antiguas, son los adecuados. Esto puede dar lugar a diagnósticos erróneos. En el sistema educativo actual, se tiende a confundir a niños activos con niños hiperactivos, así como se confunde a niños estimulados, con niños con AA.CC. Es necesario dejar al alumnado que se desarrolle correctamente para emitir un diagnóstico después. Es por eso, que un aspecto necesario para intervenir, es el del ocio.



BLOQUE 2.

Trabajo empírico

En esta sección se abordarán las etapas llevadas a cabo en el proceso de investigación que estudia el ocio del alumnado de altas capacidades, así como las pautas a seguir para desarrollarlo. Comenzaremos planteando un problema de investigación, basándonos en el marco teórico previamente estudiado y en un análisis diagnóstico del entorno de las AA.CC realizado en un centro de educación secundaria de la provincia de Granada. A raíz de dicha información —y como consecuencia— describiremos una propuesta de intervención realizada para el ocio de este alumnado con el objetivo de mejorarlo, así como su posterior puesta en marcha y evaluación siguiendo el modelo de evaluación de programas CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). que evalúa los cuatro momentos por los que pasa dicho programa. Un primer momento evaluativo del contexto en el que se desarrolla la intervención, la evaluación de entrada o diseño del programa, un tercer momento evaluativo del proceso, el desarrollo de la intervención y por último la evaluación del producto.

4. Problema y finalidad del estudio.

Tras la revisión de las investigaciones previas sobre las altas capacidades, queda demostrada la creciente importancia que se está dando a la intervención de este alumnado. Con mayor o menor acierto, desde las administraciones hasta los centros educativos, existen medidas de atención y actuación. Además, una vez entendida la gran importancia del ocio, nos planteamos la importancia de una intervención, no sólo en el ámbito curricular en el alumnado de AA.CC., sino también una intervención en su ocio y tiempo libre.

Dicha intervención en el ámbito curricular en ocasiones resulta incompleta o ineficaz. A pesar de ser una intervención adecuada, lo que preocupa es el momento de desarrollo del alumnado. El proceso de desarrollo y madurez de individuos de la misma edad puede diferir notablemente en función de diversos condicionantes, independientes estos del factor generacional. Es por ello que en ocasiones la estandarización de las pruebas o intervenciones es inadecuada, lo que se ve reflejado en la dudosa validez de los resultados obtenidos. Sin embargo, el ocio, como ya ha quedado reflejado, es algo esencial para el correcto desarrollo del ser humano en todos los momentos de su vida. Hoy en día, nuestro estilo de vida ha desembocado en una mala autogestión del ocio. Especialmente en edades adolescentes, se tiende

a realizar siempre el mismo tipo de actividades. Si ya es escaso el tiempo dedicado al ocio, resulta un agravante que no se aproveche convenientemente. A partir de aquí nos preguntamos sobre la necesidad de tomar parte en las actividades lúdicas del alumnado de AA.CC. Una actuación que les ofrezca herramientas orientadas a conseguir la motivación que les lleve a dar significación a su propio ocio, así como a aquellas actividades alternativas para desarrollar en su tiempo libre.

Es por eso que se plantea una intervención en el ocio del alumnado de AA.CC en un Centro de educación secundaria en el que se desarrollan programas de atención académica específicos para esta tipología de alumnado.

4.1. Objetivos planteados.

Los objetivos planteados en función de la problemática planteada son los siguientes:

- Realizar un análisis diagnóstico para conocer los hábitos de ocio del alumnado de AA.CC.
- Detectar las posibles carencias y necesidades existentes en el ocio del alumnado
- Identificar los recursos de dicho alumnado, así como las preferencias de ocio del alumnado de AA.CC.
- Plantear una propuesta de intervención para mejorar el ocio y tiempo libre del alumnado de AA.CC.
- Realizar un análisis diagnóstico para conocer los hábitos de ocio del alumnado de AA.CC.
- Detectar las posibles carencias y necesidades existentes en el ocio del alumnado
- Identificar los recursos de dicho alumnado, así como las preferencias de ocio del alumnado de AA.CC.
- Plantear una propuesta de intervención para mejorar el ocio y tiempo libre del alumnado de AA.CC.

5. Diagnóstico del alumnado participante en el programa de intervención.

Esta investigación comenzó en 2010, a raíz de una reunión previa con la comunidad educativa del IES La Madraza en la que se evidenció la necesidad de llevar a cabo este estudio. En primer lugar se mantuvo una reunión con algunos profesores/as en la que fueron valoradas las características del alumnado. Para la elección del alumnado participante en el estudio se partió de un grupo al que previamente se le habían diagnosticado AA.CC. y Alto Rendimiento Académico. Este diagnóstico previo fue realizado por el propio centro basándose en: los resultados académicos obtenidos en primaria; los posibles informes que tuviera cada alumno, y además, se tuvo en cuenta toda la información necesaria obtenida de los resultados académicos del alumnado, la opinión del profesorado, el asesoramiento del personal experto y el uso de diferentes test (Wisc-r, K-Bit y Factor 'G' de Catell).

A partir de este momento y contando con la plena colaboración del departamento de orientación del centro que facilitó los diagnósticos anteriormente mencio-

nados, se conformó un grupo de trabajo con personal de la UGR, dicho departamento de orientación, profesorado del centro, así como familias y alumnado.

Analizando todos los resultados, se elaboró un listado provisional de los posibles grupos: de 3 a 6 estudiantes por curso. A partir de aquí, se mantuvieron diferentes reuniones con las familias del alumnado propuesto donde se les informó de la intencionalidad y funcionamiento del proyecto, solicitando además autorización para la participación de sus hijos/as. Así mismo se habló con el alumnado dando la opción de participar si lo deseaban.

Una vez conformado el grupo, se organizaron una serie de talleres que partían de una experiencia previa con los llamados talleres “Astromáticas”, realizados tres años atrás con la colaboración del personal del Parque de las Ciencias de Granada. Estos nuevos talleres son introducidos en el horario lectivo del alumnado participante, con la colaboración de la Jefatura de Estudios, de manera que en el curso 2010/2011 se consolidan integrándose en el horario reglado y afectando lo menor posible al horario de otras materias, ya que contaban con la autorización de la Delegación de Educación de la provincia de Granada y con el servicio de inspección vinculado al centro educativo.

5.1. Análisis documental de expedientes académicos e informes individualizados.

Para el análisis de expedientes del alumnado se contactó con la orientadora del centro, la cual facilitó los informes y expedientes académicos del alumnado participante en los talleres para AA.CC.

El análisis de los informes se expone atendiendo al curso en el que se encuentran matriculados:

- De primero de ESO participan seis estudiantes, 4 chicas y 2 chicos. Los seis

habían superado las materias fundamentales de primaria (lengua, matemáticas e inglés) con la calificación de sobresaliente. En cuanto a los test de capacidad, poseen una media de 110 en factor “G” de Catell y una media de 108 en el K-Bit. La nota media del primer trimestre es de 8’7, 8’3, 8, 8’2, 8, 7’8 respectivamente. La media del grupo es de 8,2, no siendo mayor debido a la nota de educación física, la más baja en los seis estudiantes.

- De segundo de ESO participan siete, 3 chicos y 4 chicas. Todos habían superado el curso anterior con sobresaliente en matemáticas, lengua e inglés. En cuanto a los test de capacidad, poseen una media de 120 en factor “G” de Catell y una media de 116 en el K-Bit. La nota media del primer trimestre es de 9’1, 7’2, 8, 9’2, 8, 8’6, 9 respectivamente. En general una media de 8,5. Las notas más bajas pertenecen a la asignatura de educación plástica y visual.
- En tercero de ESO asisten a los talleres un total de 4 estudiantes: 3 chicos y una chica. Tres de ellos superaron las asignaturas de lengua, matemáticas e inglés con sobresaliente y el cuarto obtuvo notable en matemáticas y sobresaliente en lengua e inglés. En los test de capacidad tienen una media de 117 en el Factor “G” de Catell y una media de 120 en el K-Bit. Además, en este grupo, un alumno venía con informe de primaria, diagnosticado como alumno de altas capacidades con un CI de 153. En cuanto a los expedientes académicos y sus notas del primer trimestre, este alumnado tiene una media de 8’9, 8’7, 7’5, 9’8 respectivamente. En general una media de 8’7. Las notas más bajas corresponden a las materias de física y química e inglés.
- En cuarto de ESO han sido seleccionados seis estudiantes para el proyecto, cuatro chicas y dos chicos. Cinco de ellos superaron los niveles previos con sobresaliente. La sexta alumna en cuestión era un caso especial: fue detectada su gran capacidad, a pesar de haber repetido dos veces, una en primaria y otra en 3º de ESO. El año pasado empezó a asistir a talleres, lo que se tradujo en la reducción de asignaturas suspensas; de seis a tan solo una. Volviendo al grupo, en los test de capacidad pasados tiene una media de 124 en factor “G” de Catell y una media de 114 en el K-Bit. En cuanto a los expedientes

académicos, respecto a las notas del primer trimestre, este alumnado posee una media de 6, 7'3, 8'2, 8'3, 7'5, 8'4. En total una media de grupo de 7'7. A pesar de ser el grupo con las medias en capacidad superiores a otros grupos, tienen la media académica más baja.

- Es evidente que estamos tratando con alumnos buenos, responsables y con buenas notas. En definitiva es un alumnado muy capaz que responde a varias de las 22 características que tratamos en el marco teórico ofrecidas por Jiménez (2000) o Martínez y Guirado (2010). Se contempla también el caso de una alumna que, respondiendo a estas características, contaba con bajas calificaciones, habiéndolas mejorado gracias a las adaptaciones curriculares hechas en los talleres del centro. Esto apoya el argumento de Jiménez (2000) que refiere a que no siempre el alumnado de altas capacidades se caracteriza por buenas calificaciones, sino por tener buenas capacidades. Hay mucho alumnado de altas capacidades “camuflado” tras unas bajas calificaciones. De ahí viene la importancia de una buena detección y un buen análisis de la situación de cada individuo.

Es evidente que estamos tratando con alumnado bueno, responsable y con buenas notas. En definitiva es un alumnado muy capaz que responde a varias de las 22 características que tratamos en el marco teórico ofrecidas por Jiménez (2000) o Martínez y Guirado (2010). Se contempla también el caso de una alumna que, respondiendo a estas características, contaba con bajas calificaciones, habiéndolas mejorado gracias a las adaptaciones curriculares hechas en los talleres del centro. Esto apoya el argumento de Jiménez (2000) que refiere a que no siempre el alumnado de altas capacidades se caracteriza por buenas calificaciones, sino por tener buenas capacidades. Hay mucho alumnado de altas capacidades “camuflado” tras unas bajas calificaciones. De ahí viene la importancia de una buena detección y un buen análisis de la situación de cada individuo.

Un dato digno de mención nos muestra que en varios cursos las medias más bajas se producen en las asignaturas de educación física y educación plástica y visual.

Estas son tal vez las asignaturas más relacionadas con lo lúdico y aplicables al ocio. Dada la calificación del resto de materias y conocida su capacidad intelectual es poco probable que las medias sean bajas por falta de actitudes, y se trate más bien de falta de interés o motivación. Esto nos da indicios de que este alumnado necesita un ocio distinto al del resto y que precisa de actividades que les interesen y les motiven, dando importancia a esas “asignaturas comodín” que quedan abandonadas en su estudio diario. Trabajan en el resto de las asignaturas logrando buenos resultados y abandonan otras asignaturas que les pueden llegar a aburrir o considerar rutinarias. Por ello una vez más queda palpable la necesidad de una intervención en el ocio de este alumnado. La necesidad de crearles ese interés que no sólo mejorará su vida fuera del centro, sino que fomentará el interés por estas asignaturas pudiendo lograr un balance positivo en sus calificaciones. Todo esto quedará reflejado en la propuesta de intervención que se realizará posteriormente.

5.2. Análisis diagnóstico al alumnado participante en los talleres de alto rendimiento, familias y profesorado.

Para realizar un análisis completo, se recogieron datos de tres fuentes: familias, profesorado y alumnado. A las familias y al alumnado se les pasó un cuestionario (ver anexo 1 y 3) y al profesorado se le realizó una entrevista semi-abierta (ver anexo 2).

Los datos obtenidos de los cuestionarios, fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v24.0. Los datos obtenidos de las entrevistas al profesorado han sido analizados mediante el programa de análisis cualitativo AQUAD 7.

5.2.1. Análisis diagnóstico del alumnado participante:

-

Entre los resultados más relevantes, cabe destacar que el tiempo empleado para el ocio se encuentra en parámetros razonables: una media de 3 horas. Puede parecer un espacio de tiempo equilibrado para la edad del alumnado, pero se observa que

es el estudio el que ocupa la mayor parte del mismo. Este tiempo libre del que pueden disponer lo utilizan para sus tareas del instituto, por lo que confunden tiempo de ocio con tiempo de estudio. Son dos cosas diferentes y es importante que aprendan a distinguirlo, puesto que también necesitan tiempo de dispersión aparte del tiempo de estudio, para así tener un mejor rendimiento en el plano académico. Son personas responsables puesto que utilizan su tiempo libre para profundizar en el estudio, pero es necesario que valoren la importancia del tiempo para relajarse y desarrollar su ocio.

También se pudo observar que casi todos los estudiantes realizaban actividades extraescolares, lo que les ocupaba parte del tiempo de la tarde. La más común es el deporte. Es positivo que el alumnado sepa equilibrar su tarde con otro tipo de actividades más allá de las estrictamente académicas. Insisto en la necesidad de esa desconexión del tiempo de estudio dedicado a las tareas del centro para tener un tiempo de esparcimiento personal, ya sea con el deporte u otras actividades extraescolares. Actividades como el aprendizaje de otros idiomas o la enseñanza musical resultan una buena alternativa al deporte y son idóneas para fomentar la potencialidad de la que están dotados, de manera que mantienen activa su mente y sus capacidades de otra manera. Debemos tener en cuenta, cuando se trata de niños, que el tiempo de ocio debe primar por encima del tiempo de estudio. También hay que entender que este alumnado demanda más volumen de formación, y para evitar cargar con demasiado peso las materias del instituto recurrir a la opción de idiomas o conservatorio es bastante acertado.

Sus intereses musicales se limitan casi exclusivamente al gusto por la música pop. Por otro lado resulta preocupante que la mayor parte de ellos no haya asistido a eventos de música en directo, teniendo la experiencia de presenciar un concierto únicamente gracias a salidas del colegio o el instituto.

Un dato positivo es el que el 100% de los encuestados estiman importante el ocio en sus vidas. Consideran que les aporta relax y tranquilidad. Esta información es muy valiosa de cara a garantizar que el alumnado estará abierto a recibir las nuevas propuestas de ocio que se le ofrezcan.

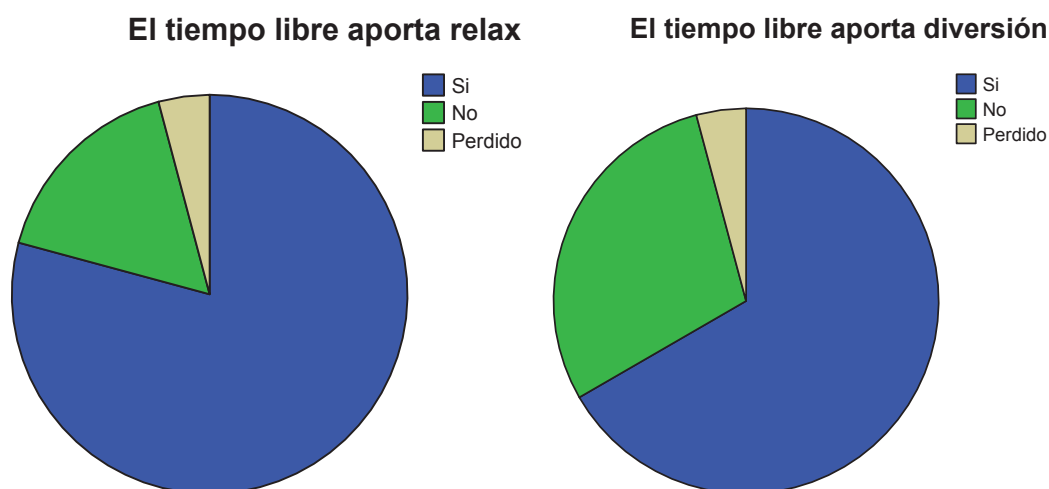


Figura 6. Resultados cuestionario ocio alumnado AA.CC

Sin embargo hay que tomar este dato (la consideración del ocio como imprescindible) con precaución, ya que ha quedado demostrado a través de estos test que no saben combinar su tiempo de estudio con su tiempo de ocio. Confunden las tareas dedicadas a cada tiempo y escasea la variedad de actividades en su planificación semanal. Con esto se establece la necesidad de aportarles actividades de ocio alternativas a las que conocen, además de la necesidad de enseñar al alumnado a equilibrar sus semanas. De esta manera no descuidan sus deberes académicos a la vez que disponen de ese tiempo de desconexión tan necesario.

Entre sus aficiones favoritas se encuentra el deporte, y las actividades que más realizan en su tiempo libre son el uso de las tecnologías (ordenador y videoconsolas) y salir con sus amigos. Todas estas actividades son frecuentes en alumnado con edades entre trece y diecisiete años, con lo cual estos datos no están fuera de la media.

Tabla 11. Cuestionario ocio alumnado AA.CC

En tu tiempo libre usas el ordenador			En tu tiempo sales con amigos		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
Si	21	91,3	Si	19	82,6
No	2	8,7	No	4	17,4
Total	23	100	Total	23	100

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, existen numerosas alternativas que desconocen y pueden ser alternativas que les llenen y les motiven más que las actividades a las que por inercia acaban dedicando su tiempo libre.

5.2.2. Análisis diagnóstico de las familias del alumnado participante.

-

El instrumento empleado para realizar este análisis es un cuestionario (anexo 2). Y entre los resultados más relevantes cabe destacar que a opinión de los padres y madres, sus hijos/as dedican una media de 1 o 2 horas al ocio, algo que no coincide con las 3 horas de media, según la opinión de los estudiantes. Esto puede deberse a que el alumnado, como hemos visto en los datos anteriores, confunde tiempo de ocio con tiempo de estudio.

Uno de los resultados más positivos es que el 80% de las familias realizan actividades con sus hijos/as, entre las que destaca las salidas al campo. Estas son una buena opción de ocio que se va a potenciar para que se siga haciendo en familia, puesto que sería más difícil de incluir en una propuesta de intervención.

En cuanto a las peticiones que realizan a las familias, hay una gran mayoría que las recibe, siendo la actividad más común la de ir al cine. Con esto se pone de relieve que los padres y madres recurren habitualmente a un mismo tipo de actividades. Se demuestra así la necesidad de incluir en nuestra futura propuesta de intervención reuniones periódicas con las familias con el objetivo de ofrecerles más opciones de ocio para disfrutar con sus hijos e hijas.

Un 71% de los padres y madres encuestados opinan que sus hijos/as tienen creatividad. Esta se muestra especialmente en las propuestas de proyectos innovadores, donde dejan su imaginación libre aunque a veces se trate de empresas imposibles. Es por ello que este dato nos lleva a incluir opciones de fomento de la creatividad ya que vemos que existe una alta motivación por este tipo de actividades para su ocio y tiempo libre.

5.2.3. Análisis diagnóstico de las entrevistas al profesorado.

-

Se realizó una entrevista de estructura semi-abierta a cinco miembros del profesorado colaboradores en los talleres de alumnado de altas capacidades. La entrevista constó de 7-8 preguntas, se grabaron las entrevistas en video para poder analizarlas mejor posteriormente. Ninguno de ellos tuvo problema en contestar a las preguntas, es más, lo hicieron de la forma más sincera posible, lo que ayuda mucho a garantizar la calidad de los datos obtenidos en esta investigación.

Así en la pregunta sobre la motivación del alumnado todas las respuestas fueron positivas. Esto nos muestra que este alumnado de por sí está motivado y el hecho de haber sido seleccionados para el programa de altas capacidades ya constituye una motivación en sí misma. Además nos da impulso para elaborar la propuesta de intervención sabiendo que pondrán empeño en aquello que les sea propuesto.

Tabla 12. Extractos de entrevistas al profesorado.

Aurora, profesora de física y química al preguntarle sobre la motivación del alumnado contestó rotundamente: "Muy motivado (afirmando sin dudas), y te voy a decir porqué, porque ellos consideran las sesiones de alto rendimiento no como asignatura, sino prácticamente ¡como un juego!".

José Miguel afirmaba: "Normalmente suelen estar más motivados que la mayoría de alumnado de una clase habitual de matemáticas, desde el momento en que han sido, entre comillas, seleccionados".

Fuente: Elaboración propia.

Al crear una tabla de análisis de frecuencias, con respecto al código de iniciativa y motivación, son catorce y diez respectivamente las veces que aparecen en las entrevistas y las que aparecen relacionadas entre sí. Por lo que deducimos su buena disposición para el trabajo y su gran voluntad para aprender y seguir evolucionando. Estos datos son positivos para nuestra propuesta de intervención, asegurándonos la participación del alumnado, esperando que el mostrarles ideas innovadoras les sirva de motivación.

Un dato importante a tener en cuenta en nuestra esta investigación es el resultado obtenido al analizar las carencias. En todos los entrevistados, en cuanto a las carencias, todos coinciden en sus respuestas en la falta de recursos económicos.

Tabla 13. Extractos de entrevistas al profesorado.

Aurora al preguntarle por las carencias afirmaba: "yo ampliaría dos cosas... primero... bueno, estamos trabajando sin dinero. es decir, estamos trabajando con los recursos humanos". La orientadora, Rafaela, apoya muy bien lo estamos planteando cuando afirma en esta pregunta: "Pues... horas de profesorado, eeemm. recursos económicos, recursos humanos, que la administración nos siga apoyando, al igual el equipo directivo y las familias... eso. sobre todo los recursos económicos y humanos que nos hacen falta".

Fuente: Elaboración propia.

Además de la mencionada carencia de recursos económicos, la mayor parte de los entrevistados también relacionan los déficits del programa con varios códigos, los cuales son:

- Falta de material
- Carencia de profesorado y especialistas especializados
- Mayor número de horas y de clases
- Recursos humanos
- Apoyo por parte de la administración
- Cobertura en todo el currículum

Este código de los déficits respondería a la pregunta sobre qué aportarían al proyecto para su mejora y para que fuera más completo. También se ha analizado en una tabla de frecuencias el código del potencial de este alumnado.

Tabla 14. Extractos de entrevistas al profesorado.

Pablo afirmaba: "Si, si lo muestran, perfectamente, porque además es que si... ellos realmente... vamos, que...se les nota que saben". Por su parte José Miguel demuestra el potencial de este alumnado cuando dice: "...aunque sea muy poco tiempo trabajando, cuando ya tenemos algunos alumnos que han pasado por nuestras manos, en primero, luego van a segundo... a lo mejor ya, aunque sea nada más que una vez a la semana y tal, se nota que cuando ya están cierto tiempo, empiezan a dos cosas, eh buscar explicaciones sin que uno se las de previamente".

Fuente: Elaboración propia.

Este potencial que posee el alumnado queda reflejado en las declaraciones del profesorado, donde en cuatro de los cinco casos se afirma que dicho alumnado:

- Posee gran agilidad mental
- Velocidad y rapidez al analizar las cosas
- Relacionan el aprendizaje nuevo con el aprendizaje previo
- Buscan explicaciones a lo que no entienden por su cuenta

Por lo que queda patente la excepcionalidad de este alumnado. Sus grandes capacidades y actitudes que ponen de manifiesto la viabilidad de un ocio diferente. Además de la parte positiva, hemos analizado las carencias del propio alumnado. Un dato obtenido al analizar las frecuencias ha sido que en cuatro de los cinco casos afirman que no se aportan aspectos nuevos a las clases. No proponen cosas diferentes, al menos en el momento de la entrevista. Se adaptan a lo que el profesorado les plantea, lo que nos hace deducir la falta de un pensamiento divergente; plantear caminos alternativos a los propuestos.

Tabla 15. Extractos de entrevistas al profesorado.

El profesor Pablo fomenta estas líneas cuando dice: "...en principio actividades...no proponen nada, porque yo es que...tengo una hora a la semana con ellos, entonces yo ya los temas les digo lo que tienen que hacer, es decir que no es una cosa de iniciativa propia sino que yo son temas fundamentales que yo creo que deben conocer, [...] van quizás un poco dirigidos por mí, es decir que... la mayor parte de las cosas les digo yo lo que tienen que hacer"

Fuente: Elaboración propia.

Junto con los datos obtenidos en los cuestionarios al alumnado, podemos deducir que sería interesante trabajar el pensamiento divergente a través de las actividades que propongamos. También se observa una frecuencia alta en cuanto a carencias matemáticas, lingüísticas y sobre todo de expresión. El código de expresión aparece relacionado con el código de carencias del alumnado numerosas veces. Esto nos hace suponer que poseen varios conocimientos, habilidades y capacidades pero no conocen como exteriorizarlas, como expresarlas a los demás. Para esto, el trabajo en grupo a través de nuestra intervención podría ayudar a que, en primer lugar, aprendan a expresarse en grupo y, en segundo lugar, sean capaces de exponer las

actividades al resto de compañeros. Esto irá fomentando que adquieran soltura en cuanto a su expresión para ir perfeccionándola poco a poco.

Por último en cuanto a las materias tratadas en este programa destacan matemáticas, física y química y biología. No se tratan o no aparecen ninguna de las demás materias, de lo que deducimos que pueden estar cubiertos en el ámbito de las ciencias pero falta una cobertura por la parte de letras y ciencias artísticas. Con esta información se corrobora lo que comprobamos con las calificaciones del alumnado en cuanto a que las medias más altas corresponden a asignaturas como matemáticas o biología, sin embargo la parte de letras o ciencias artísticas queda más abandonada. Con la propuesta de intervención trataremos de fomentar la parte artística ayudando al ocio y a la parte académica del alumnado.

Como conclusión a estas entrevistas obtenemos la confirmación por parte del profesorado del potencial que este alumnado posee y de sus ganas de aprender. También conocemos algunas carencias en el programa que tienen planteado en el centro, así como algunas demandas del propio alumnado. Todos estos datos nos resultan muy útiles para ir esbozando el contenido del trabajo que realizaremos con ellos, a la vez que intentamos completar con nuestra intervención las lagunas que tiene el proyecto de enriquecimiento llevado a cabo en el instituto, como por ejemplo trabajando en la parte artística y visual. Gracias a la colaboración de las familias, alumnado y profesorado, obtenemos información que tras ser analizada nos da material suficiente para mejorar estos aspectos anteriormente estudiados y llevarlos a cabo a través de la propuesta de intervención que plantearemos a continuación.

6. Propuesta de intervención en el ocio de alumnado de AA.CC.

Tras el análisis de datos, quedó demostrado que estos estudiantes carecen de recursos suficientes y alternativas de ocio en consonancia con sus capacidades. Necesitan un ocio distinto al que están habituados y a menudo, tanto familias como alumnado, confunden el tiempo dedicado al ocio con el tiempo de estudio. Sus actividades de ocio se caracterizan por abarcar temáticas poco variadas.

Además, se detectaron una serie de problemas y deficiencias. El problema fundamental reside en su incapacidad para idear un plan de ocio adecuado. Tienden a hacer siempre las mismas actividades y a su vez, tienen muchos espacios vacíos de inactividad. Se adentran en una rutina de ocio y no son capaces de ver más allá. Tienen bastante creatividad y recursos a su disposición pero tienen dificultades para aprovecharlo en favor de idear actividades más completas y en consonancia con sus capacidades.

A partir de estos resultados, planteamos una propuesta de intervención en el ocio para el alumnado con altas capacidades.

6.1. Objetivos de la propuesta de intervención para el ocio de alumnado de AA.CC.

Los objetivos establecidos que se pretenden conseguir a través de este programa son los siguientes:

- Ofrecer diferentes recursos para un ocio alternativo.
- Fomentar la iniciativa para buscar propuestas de ocio diferentes.
- Profundizar en la diferencia entre tiempo libre y tiempo de estudio.
- Fomentar la creatividad vinculada al ocio mediante un pensamiento divergente.
- Fomentar diversas actividades de ocio relacionadas con el cine, música y fotografía, creando interés y gusto por ellas.

6.2. Contenidos de la propuesta de intervención para el ocio de alumnado de AA.CC.

Para la primera propuesta de intervención, se propuso el desarrollo de una serie de contenidos distribuidos en cuatro bloques temáticos:

Tabla 16. Contenidos propuesta para intervención en el ocio de alumnado AA.CC.

BLOQUE 1: TIEMPO DE ESTUDIO Y TIEMPO LIBRE Dedicado a profundizar en la diferencia de los conceptos tiempo de estudio y tiempo libre.
<ul style="list-style-type: none">• Tiempo de clase• Estudio• Tiempo libre
BLOQUE 2: PENSAMIENTO DIVERGENTE Dedicado al trabajo con actividades que fomenten su creatividad e imaginación, desarrollando sus capacidades y poniéndolas al servicio de su tiempo libre.
<ul style="list-style-type: none">• Creatividad• Imaginación• Desarrollo de la potencialidad

<p>BLOQUE 3: CULTURA Dedicado a actividades relacionadas con el lenguaje del cine y actividades para fomentar el gusto por teatro y la música.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cine • Teatro • Música
<p>BLOQUE 4: OCIO ALTERNATIVO Dedicado a la creación de su propio ocio, poniendo en práctica todos los bloques de contenidos anteriores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ocio alternativo • Búsqueda de actividades diferentes • Salidas alternativas

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Programa piloto.

Después de conocer la situación del alumnado y haber analizado los datos obtenidos se propone realizar un programa de intervención para el ocio de este alumnado. Esta intervención requiere, previamente, la realización de un programa piloto para garantizar el éxito de la posterior intervención.

Para comprobar el buen funcionamiento de las actividades planteadas se llevaron a cabo dos actividades propuestas para fomentar el pensamiento divergente. Esta actividad se llevó a cabo con el grupo de altas capacidades de 4º ESO A continuación se detallan las dos sesiones desarrolladas:

– **1ª Sesión.**

Realizada el 26 de abril de 2011. Primero se formuló una pregunta abierta: ¿Qué es la creatividad? ¿es tener buenas ideas? ¿es tener una mente abierta? El alumnado tuvo opiniones muy diversas: Unos pensaban que era hacer cosas diferentes de las habituales, otros que era tener buenas ideas, etc. La creatividad es todo eso. Es la capacidad para generar nuevas ideas o conceptos, o desarrollar nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.



Figura 7. Programa piloto.

La segunda parte de la sesión fue dedicada al fotógrafo Chema Madoz. Fotógrafo cuya obra se caracteriza por “descifrar incansablemente mensajes de esos lugares y objetos, próximos en el espacio y remotos en la imaginación” (Luis Arenas, 2006). Sus fotografías en blanco y negro son objetos cotidianos que cambian su finalidad. Un libro que es una cerradura o una alcantarilla



Figura 8. Programa piloto.

que se convierte en un escurridor de platos. Juega con la imaginación y la percepción de las cosas. Analizamos su obra, con algunos ejemplos. De cada una de las fotografías mostradas, el alumnado fue diciendo qué veía. Se quedaron muy sorprendidos e interesados con lo que estaban viendo.



Figura 9. Programa piloto.

A continuación, siguiendo con el ejemplo de Madoz, analizamos los objetos de la clase. Le dimos doble utilidad al perchero, que sirvió de peine; a las luces, que fueron raíles del tren; a las sillas que fueron tejados para las casas, etc. Por último se pidió al alumnado que retomara la obra de Chema Madoz, que observaran a su alrededor y continuaran con su obra.

También se les pidió que realizaran un corto de 10-15 minutos con el tema que quisieran. Que escribieran el guión, y lo grabaran con los medios que tuvieran, sin importar la calidad. El próximo día veremos el proceso que han seguido para realizar las fotos y el corto.

– *2ª Sesión.*

Realizada el 24 de mayo de 2011. En esta sesión se dedicó el tiempo a ver los trabajos que el alumnado había realizado en estas semanas. Se les pidió que realizaran una foto, “continuando” la obra de Chema Madoz y que realizaran un corto de manera grupal, que finalmente fue solo uno por tratarse de un conjunto reducido de alumnado.



Figura 10. Programa piloto.

Primero, cada alumno/a salió a exponer su foto, explicando el proceso que les había llevado a obtener el resultado que mostraban, cómo había llegado a esa imagen, que otras ideas tuvo, etc. Por ejemplo, una alumna explicó que, primeramente, quería fotografiar una cara que se adivinaba en su coche, entre las salidas de aire y la radio. Más tarde, en casa, dirigió la mirada hacia una esquina del salón y consiguió encontrar la idea final. ¿Un ratón, o una lámpara?

Otro alumno, además, fotografió el proceso, mostrando cómo poco a poco fue añadiendo elementos hasta que consiguió la imagen final. La creatividad de los alumnos/as queda reflejada especialmente en el proceso de trabajo: es interesante observar como piensan, descartan y seleccionan para alcanzar la recompensa que supone el resultado final.

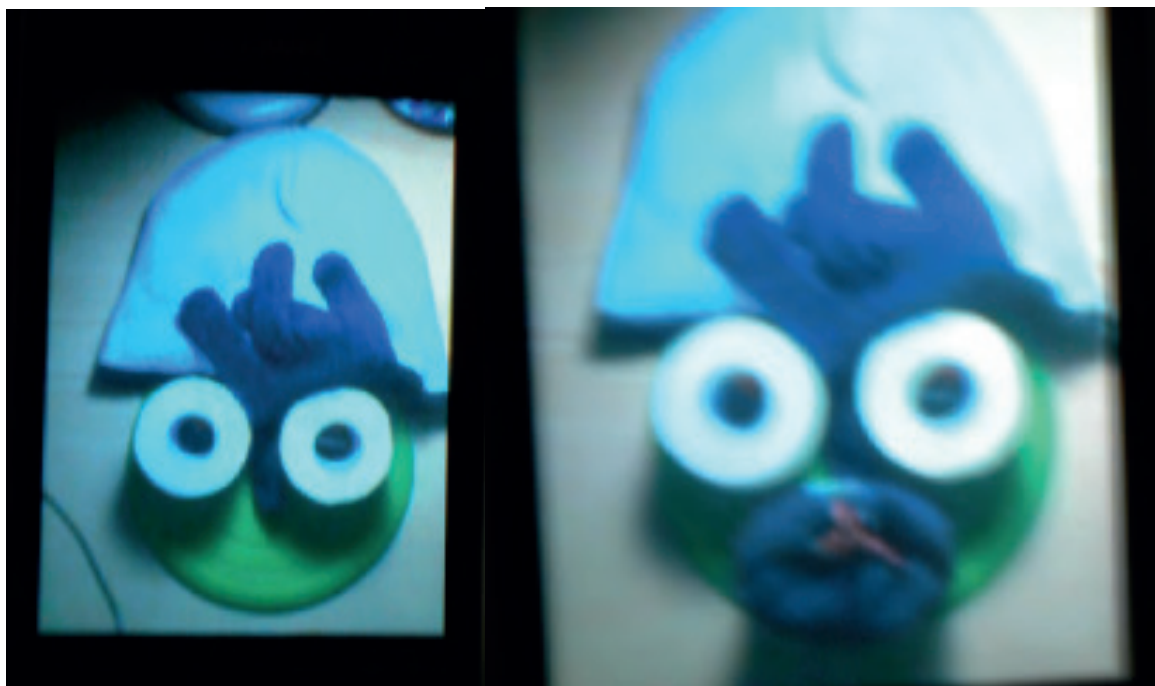


Figura 11. Programa piloto.

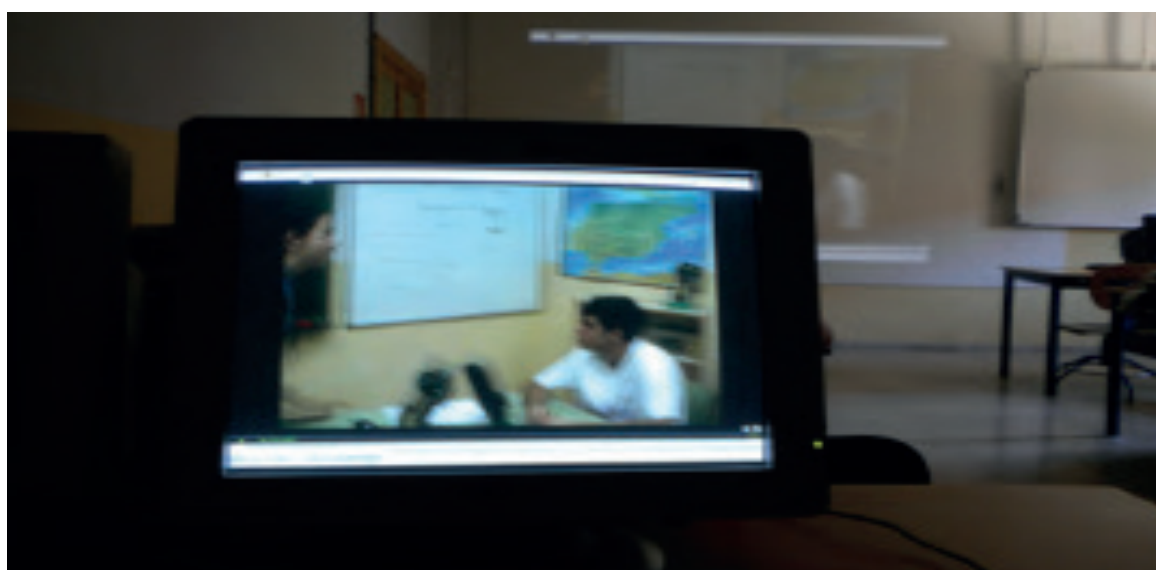


Figura 12. Programa piloto.

Por último, realizamos el visionado del corto sin dejar de sorprendernos por la imaginación y creatividad que desprenden estos alumnos/as. Independientemente del montaje final, se hace constar que parte de lo filmado fue impro-

visado, y es admirable ver la capacidad de expresión e interpretación que poseen. Entre todos narraron el proceso que siguieron hasta llegar a la idea definitiva, los errores cometidos en las primeras tomas y de qué manera consiguieron solventarlos a lo largo de las grabaciones. Entendieron que no hay porqué contar con excelentes medios para obtener un buen resultado.



Figura 13. Programa piloto.

En general, Para dar una adecuada respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, antes que nada, es imprescindible su identificación temprana, y para ello es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que permita conocer sus necesidades educativas y sus potencialidades, con la que posteriormente se establece el plan de trabajo adecuado. Al alumnado de altas capacidades se le suele prestar poca atención específica, ya que apenas ocasionan problemas y casi siempre tienen buenas calificaciones. Se trata de generar una atención más especializada tanto en su parte curricular como en el ocio y tiempo libre. Esta perspectiva está poco estudiada, tal y como hemos visto en la parte teórica, donde existen pocas referencias acerca de cómo actuar con el ocio de este alumnado.

La excesiva atención al alumnado con déficit en términos de diversidad nos ha hecho olvidar la importancia de atender las necesidades que demanda el alumnado con superávit. Dentro de esta atención integral nos hemos centrado en el tiempo libre del alumnado que, como su currículum, también debe de ser fortalecido. Para esta investigación se han llevado a cabo varias etapas: primero, conocimos bien el entorno en el que iba a desarrollarse la investigación, profundizando en el conocimiento del entorno del centro y la situación de nuestro alumnado, así como sus características académicas, calificaciones y posibles informes de diagnóstico de altas capacidades.

Nos centramos ahora en comprobar la consecución de los objetivos que se plantearon al comienzo del trabajo empírico. Para alcanzar los primeros, fue necesaria una recogida de datos, obtenidos de tres fuentes: alumnado, profesorado y padres y madres. Gracias a los datos que las distintas fuentes nos aportaron, pudimos contemplar el problema existente en el ocio de alumnado de altas capacidades. Conforme analizamos los datos obtenidos, pudimos poco a poco vislumbrar las necesidades que tenía el alumnado. Tal y cómo planteábamos, el análisis de datos nos dio la razón en cuanto a una carencia visible de un ocio variado y satisfactorio para el alumnado, además de conocer más en profundidad los gustos del grupo con el que se iba a trabajar.

El ocio es un elemento esencial en el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, por lo que es necesaria una formación para desarrollarlo de la mejor manera posible. Sin embargo, el estilo de vida actual se centra más en la productividad y eficiencia, convirtiendo al ocio en un bien de consumo, con una escasa o mala autogestión de éste, especialmente en edades adolescentes, en las que se tiende a hacer siempre las mismas actividades y aprovechar inadecuadamente el tiempo disponible. Cómo se ha visto en el marco teórico, el problema del ocio es la incapacidad para utilizar el tiempo libre de forma satisfactoria. No disponemos de recursos que nos digan lo que tenemos que hacer en nuestras horas ociosas.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos ideamos una propuesta de intervención que se puso a prueba con una actividad piloto para comprobar los posibles resultados de la posterior intervención. La actividad piloto transcurrió satisfactoriamente, lo que nos dio seguridad para confiar en la eficacia de la intervención. En todo momento ha sorprendido la buena disposición del alumnado, su iniciativa y la participación con la que abordaron todas las intervenciones. Se pudo corroborar la opinión del profesorado de que el alumnado tenía iniciativa y motivación. Están expectantes con lo que están viviendo y el hecho de ser seleccionados para estos talleres les hace sentir especiales y les entusiasma que se elaboren nuevas actividades e ideas para beneficiarles.

Dado que hasta el momento se realizó un breve análisis diagnóstico y una propuesta de intervención no se obtuvieron conclusiones finales y palpables acerca de la efectividad de dicha intervención. Aún no se podía comprobar si el objetivo principal de esta investigación había sido superado, creando un ocio significativo en la rutina del alumnado.

Llegados a este punto, contábamos con la información necesaria y los pilares básicos para adentrarnos en la creación de un programa de intervención en el ocio del alumnado de altas capacidades. Todo lo realizado hasta ahora nos da las bases para realizar un nuevo diagnóstico con más conocimiento acerca del alumnado del centro. Se trata de un programa con más participantes, más talleres y más tiempo. Acababa de nacer “Evoluocio”, un programa más completo de talleres y actividades para llevarlos a cabo, manteniendo reuniones con familias y profesorado además de comprobar la eficacia de los mismos a través de un seguimiento y evaluación. Así en 2013 se llevó a cabo dicho programa a través del modelo CIPP de evaluación de programas.

7. Evaluación del programa de intervención “Evolucio” para el ocio en alumnado de altas capacidades con el modelo CIPP.

Teniendo en cuenta los objetivos del programa de intervención planteamos un diseño pretest-postest de carácter evaluativo. La metodología de evaluación empleada se fundamenta en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Las cuatro siglas se corresponden con las cuatro fases de evaluación que plantean los autores.

La utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo de una institución y ayudar a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes a través de los recursos de que se dispongan (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El propósito más importante de este modelo es el perfeccionamiento. Por tanto, la evaluación es un instrumento para ayudar a que el programa sea mejor para la gente a la que va destinado. Un modelo orientado hacia la toma de decisiones a partir de la recogida de información adecuada para tal efecto (Alonso y Pozo, 2004).

Partiendo de este modelo, se presentan a continuación las cuatro fases de evaluación concretadas en el siguiente cuadro.

Tabla 17. Fases del diseño evaluativo CIPP aplicado a la evaluación del programa de intervención de AA.CC Evoluocio.

Evaluación del contexto <i>Context</i>	Identifica las virtudes y deficiencias del programa. Proporciona información para determinar el proyecto a llevar a cabo de la manera más eficaz posible.
Evaluación del Diseño <i>Input</i>	Identificación y planificación de los recursos, materiales y estrategias elaboradas. Proporciona información para el establecimiento de decisiones sobre de tipo estructural sobre el procedimiento con el fin de mejorar el diseño del proyecto.
Evaluación del Proceso <i>Process</i>	Valoración de las actividades y aspectos del proceso de implantación del programa. Es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información para las decisiones de implementación con el fin de corregir el diseño tal y como realmente se había llevado a cabo.
Evaluación del Producto <i>Product</i>	Consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Proporciona información para tomar decisiones de modificaciones y mejorar con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, vemos con detenimiento en qué consistió cada una de las fases y cómo se desarrolló.

7.1. Evaluación del contexto/contenido

Primero, se realizó un análisis documental de toda la bibliografía existente del alumnado de altas capacidades, las diferentes intervenciones realizadas con este alumnado así como revisión bibliográfica acerca del ocio. De esta manera, comprobamos en qué punto estaba la intervención del alumnado de altas capacidades, para realizar el posterior diagnóstico de necesidades en el ocio de este alumnado.

7.1.1. Objetivo

-

Acorde con el modelo de evaluación CIPP, el objetivo de esta primera fase es la de definir el contexto donde se desarrolla la investigación, así como identificar la

población sujeto del estudio y valorar sus necesidades. En este caso, la muestra viene dada por el alumnado de AA.CC. del IES La Madraza, Granada. La investigación se lleva a cabo en un instituto de la provincia de Granada, un centro pionero en la actuación con alumnado de altas capacidades en horario escolar. A continuación conoceremos más sobre el contexto del centro, así como las principales características del mismo, para incluirlo en el análisis diagnóstico del alumnado de AA.CC.:

– *Contexto socio-comunitario*

Procedencia de los alumnos/as.

En la actualidad los alumnos/as del IES La Madraza proceden la gran mayoría de la misma zona de escolarización que el centro (en ESO el 75% y en bachillerato el 63%), dada la ampliación que ha experimentado el barrio en los últimos años. Además, el Centro sigue acogiendo algunos alumnos/as de Maracena (en ESO el 12% y en bachillerato el 26%), repartiéndose el resto entre los municipios de Albolote, Pulianas, Jun, Peligros, etc.

Situación socio-profesional.

Según los datos obtenidos, la mayoría de las familias del alumnado realizan alguna actividad remunerada, estando desempleados aproximadamente el 8%. Entre las madres de alumnos/as, el porcentaje que no ejercen una actividad remunerada y que solo realiza labores en el hogar ha bajado considerablemente, ya que hace unos cuatro años estaba alrededor del 40% y ahora se sitúa en el 8%.

Los sectores profesionales en los que ejercen su actividad los padres/madres de los alumnos/as son heterogéneos. En el sector Primario (actividades agrícolas y ganaderas) apenas se llega al 1,5%. En el sector Secundario se encuentra alrededor del 6% (Industria y construcción), pero es el sector terciario (Transporte, Comercio y Servicios) el mayoritario, superando el 75%.

Dentro de estos sectores las profesiones ejercidas son muy variadas, encontrándose prácticamente todo el espectro social: medicina, derecho, arquitectura, enfermería, docencia, funcionariado de todo tipo, pequeñas empresas, administración, mecánica, construcción, hostelería, etc.

Cada año son más los que tienen un puesto de trabajo más cualificado, llegando a superar este curso el 36%.

Nivel cultural.

El nivel cultural de los padres/madres de alumnos/as ha aumentado considerablemente. Alrededor del 40% han realizado estudios universitarios de licenciatura y diplomatura, el resto está distribuido entre el 31%, con estudios medios, el 25%, estudios básicos y solo el 4% sin estudios.

Podemos observar también con agrado que el porcentaje de mujeres con estudios superiores es muy similar al de hombres.

– *Contexto académico*

El actual IES La Madraza, surgió a mediados de la década de los ochenta como Extensión del Instituto Cartuja ante la demanda de puestos escolares de Enseñanza Media ya que la zona carecía en aquellas fechas de centros donde se pudiera cursar el bachillerato, pues el IES Francisco Ayala aún no había sido creado y el actual IES Virgen de las Nieves impartía entonces enseñanzas de Formación Profesional.

La Extensión del Instituto Cartuja ocupó parte de las instalaciones del antiguo Colegio de EGB Pedro Antonio de Alarcón que fue construido, dentro del Plan de Urgencia de Andalucía (PUA), para dar servicio a una barriada, La Virgencica, que fue hecha para albergar de forma provisional a los habitantes del barrio del Sacromonte que habían perdido sus viviendas-cueva a causa de las abundantes lluvias, en 1963.



Figura 14. Centro educativo donde se desarrolla la investigación.

Esta barriada, construida a base de barracones tipo chabola, se mantuvo hasta que, a finales de la década de los setenta, su población fue trasladada al barrio de Cartuja. El barrio fue demolido en su totalidad, quedando como única construcción el Colegio Pedro Antonio de Alarcón.

La ausencia de población en el entorno del colegio ocasionó la pérdida paulatina de alumnos/as y, como consecuencia, que numerosas aulas quedaran libres, por lo que, ante la demanda de puestos escolares en Enseñanza Media, se decidió ubicar en parte de sus instalaciones la Extensión del I. B. Cartuja, que inició sus actividades en el curso 1985-86.

La extensión llegó a tener más de 500 estudiantes procedentes del barrio de San Francisco y, sobre todo, de los municipios de Maracena y Albolote que aún no tenían instituto. Por ello, fue transformada en instituto de Enseñanza Secundaria a comienzos del curso 1991-92, aunque siguió compartiendo las

instalaciones con el colegio Pedro Antonio de Alarcón hasta que éste se extinguió en el año 1997.



Figura 15. Instalaciones del *IES La Madraza*.

La transformación en Instituto del antiguo colegio obligó a realizar cambios en las instalaciones y también en el equipamiento didáctico. En 1991 se construyó la actual zona administrativa (secretaría, sala de profesorado, departamentos didácticos, y despachos), posteriormente, con la llegada de la LOGSE, se realizaron en el centro nuevas obras para la creación de las necesarias aulas específicas (laboratorio de idiomas, aula de informática, de música, de plástica y taller para tecnología). En agosto de 2003 se construyó una pista polideportiva para la realización de actividades extraescolares dentro del plan de ayuda a las familias que fue concedido al centro.



Figura 16. Centro Educativo *IES La Madraza*.

Durante el verano de 2004 se realizaron inversiones importantes en el equipamiento del centro para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación que lo situaron en una posición de vanguardia entre los centros escolares andaluces. Se instalaron ordenadores en 12 aulas, en la biblioteca, secretaría, despachos del equipo directivo, departamentos didácticos, sala de profesorado, y asociación de madres y padres del alumnado. Aprovechando las obras de adaptación a las nuevas tecnologías se sustituyeron la mayoría de las puertas de las aulas de los estudiantes.

En el verano del 2005 se remodeló la casa del conserje para instalar los despachos y oficinas de la Escuela Oficial de Idiomas que ha compartido las instalaciones del instituto durante los cursos 2005-06 y 2006-07.

A lo largo del curso 2006-07, con motivo de la urbanización del barrio, se reorganizó y amplió considerablemente el espacio del centro hasta llegar a los 23.000 m² de superficie que tiene la actual parcela. Se valló todo el recinto y se construyeron nuevos accesos y una nueva pista polideportiva ya que una de las existentes había sido ocupada, en parte, por una nueva calle.

En el curso 2010-11, dada la creación de un nuevo grupo para el ciclo formativo en el primer curso y debido al aumento de horas a consecuencia de la reforma del ciclo, se le asigna una nueva aula.

En el curso 2013-14 se inició una ampliación del centro de dos aulas y un laboratorio destinado a ciclos formativos, y se cambiaron todas las ventanas de la parte antigua y la cubierta del gimnasio. La parte nueva se empezó a utilizar en el curso 2014-15.

– *Contexto grupal-individual*

En el curso académico 2015-16, el centro cuenta con 599 estudiantes. Dados los diferentes tipos de enseñanzas que se imparten, podemos decir que la edad

oscila desde los 12 años en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, y sin límite por arriba en los ciclos formativos, y el bachillerato.

El número total de estudiantes del Centro ha aumentado notablemente en los últimos años, debido a la creación de más grupos en ESO, (tres grupos en cada curso).

En el primer trimestre del curso 2015-2016 figuran en el censo de NEE Y NEAE de Séneca un total de 45 alumnos/as. Este número se viene manteniendo en los últimos cursos y con ligeras variaciones puede considerarse como el número aproximado de alumnado del centro con estas características. El censo distingue los siguientes apartados:

Tabla 18. Censo alumnado NEAE y NEE

<i>Alumnado con NEAE: 20 alumnos/as.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cinco tienen Trastorno del espectro Autista y están escolarizados en el aula específica de TEA del centro con atención especializada de un profesor y una monitora más el seguimiento del orientador. Los resultados y la progresión tanto del alumnado como del aula en sí, es muy positiva. • Con déficit de atención hay nueve alumnos/as: tres en 1º de ESO; dos en 2º; uno en 3º; dos en 1º de bachillerato y uno en 2º. Este alumnado es atendido en sus grupos ordinarios de referencia siguiendo pautas educativas proporcionadas por el departamento de orientación y con la supervisión de sus tutores y tutoras. En algunos casos tienen adaptaciones no significativas y salen en Lengua y Matemáticas al aula de PT. • Tres alumnos/as con discapacidad física: uno en 2º de ESO; uno en 1º de Farmacia y otra en 2º. Atendidos/as en grupo ordinario con pautas educativas y adaptaciones de tipo temporal y material en su caso. • Un alumna en 4º de ESO con mutismo selectivo. • Un alumno con discapacidad auditiva en 3º de ESO. En el último curso hay dos alumnos/as más con esta discapacidad aún no recogidos/as en Séneca. • Un alumno con discapacidad intelectual leve en 1º de ESO. Atendido en grupo ordinario con adaptaciones no significativas y en el aula de PT en las asignaturas de Lengua y Matemáticas
<i>Alumnado con dificultades de aprendizaje: 12 alumnos/as.</i>
Las dificultades son de diverso tipo relacionadas con capacidades personales o con aspectos concretos como la escritura, la lectura u otras. El alumnado puede ser atendido en grupo ordinario con adaptaciones o sin ellas en algunos casos y en otros saliendo a Lengua y Matemáticas al aula de PT. En todos los casos el departamento de orientación coordina y supervisa las actuaciones.
<i>Alumnado con altas capacidades intelectuales: nueve alumnos/as.</i>
Dos en 1º de ESO; cuatro en 3º; uno en 4º y dos en 1º de bachillerato. Son atendidos en aula ordinaria con medidas de enriquecimiento y ampliación curricular más la participación en actividades que enriquezcan su aprendizaje, tanto internas como externas al centro. En los cursos de secundaria tienen un taller de una hora semanal de alto rendimiento.

<i>Alumnado de compensación educativa: cuatro alumnos/as.</i>
El alumnado puede ser atendido en grupo ordinario con adaptaciones o sin ellas en algunos casos y en otros saliendo a Lengua y Matemáticas al aula de PT.
<i>Medidas de atención organizadas para alumnado NEAE:</i>
Contamos con el aula de PT donde se atiende a alumnos/as en las áreas de Lengua y Matemáticas y se desarrollan programas específicos para dificultades concretas; las asignaturas optativas de taller de Lengua, Matemáticas o Inglés y un grupo de PMAR en 3º y DICU en 4º. Además, en los grupos de ESO se organizan talleres para alumnado de alto rendimiento y altas capacidades.

Fuente: Elaboración propia.

El grado de respeto de los alumnos/as hacia las circunstancias personales de otros compañeros/as y las actitudes tolerantes ante las opiniones y comportamientos discrepantes son, en general, los adecuados.

El clima de trabajo y estudio en el centro, en general, es bastante bueno, salvo en casos puntuales de alumnos/as con bajo índice de motivación.

7.1.2. Método de evaluación del contexto/contenido

-

7.1.2.1. Análisis de la situación educativa del alumnado con AA.CC.

En el IES La Madraza, la necesidad de atender al alumnado con AA.CC surge en respuesta al alumnado que procedía de otros centros con informes donde decía que eran de Altas Capacidades Intelectuales. Así, el equipo docente se plantea cubrir estas necesidades, tras varios intentos, creando un proyecto de enriquecimiento para este tipo de alumnado. En 2010, con el comienzo de esta investigación, tal y como explicamos anteriormente, se realizó un análisis de la situación educativa de este alumnado partiendo de los datos y los sujetos que tenía el centro.

– Identificación de sujetos

Para la identificación de sujetos participantes, contamos con la selección ya hecha por el centro, que detallé en el punto 2 del bloque 2, que partía

de los resultados académicos del alumnado, la opinión del profesorado, el asesoramiento del personal experto y los resultados de diferentes test como el test Wisc-r, Tests K-Bit, Tests Factor “G” de Cattell.

En este centro no sólo cuentan en los talleres con alumnado diagnosticado con Altas Capacidades sino que incluyen al alumnado de Alto Rendimiento Académico, alumnado que sin estar diagnosticado, obtiene buenos resultados y tiene gran motivación hacia el trabajo.

Además, se mantiene una reunión con los padres y madres del alumnado, informando de los talleres a los que su hijo/a tiene la opción de participar.

Cada año el número de alumnos va variando, destacando siempre el carácter voluntario de estos talleres. Existe alumnado que, por diversos motivos, no quiere asistir a dichos talleres y se queda en su grupo de clase. Sin embargo, por lo general, la existencia de estos talleres, sirve de motivación para el alumnado de Alto Rendimiento Académico, que no quiere bajar sus resultados.

– *Descripción de la situación formativa previa*

Cómo ya se describió en puntos anteriores, el primer intento de atención al alumnado de AA.CC fue en 2007, dónde tuvieron lugar unos talleres relacionados con el área científico-matemática, en horario de tarde. Dichos talleres fueron impartidos por personal del Parque de las Ciencias. Fue una grata experiencia, con bastante asistencia, donde alumnado y familias disfrutaron de los enriquecedores talleres.

En 2009, tuvo lugar un pequeño intento de seguir impartiendo dichos talleres, esta vez por parte del centro. Debido a varios problemas, no pudieron seguir adelante.

El proyecto se hizo sólido en 2010, cuando con ayuda del personal de la delegación encargado de las altas capacidades se dio un nuevo impulso a la línea de trabajo que se había iniciado en años anteriores. Con apoyo del centro, el inspector de la zona y la delegación, el proyecto empezó a andar con satisfacción.

Desde entonces, el centro sigue trabajando con el alumnado que ha sido diagnosticado como de Altas Capacidades, así como alumnado de Alto Rendimiento Académico por sus buenas calificaciones. El centro ha tomado una serie de medidas totalmente novedosas para insertar estas actividades en horario lectivo, siendo este centro pionero en dicha labor. Este alumnado asiste semanalmente a talleres como Física recreativa, Astronomía, Lógica y Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza o Leer, escribir, pensar.

Estos talleres pueden ir variando en función del criterio de los profesores o las motivaciones e intereses del alumnado. Tanto el profesorado que lo imparte como el alumnado que asiste están muy satisfechos con los resultados. La función del profesorado se considera por tanto, imprescindible ya que deberá planificar y organizar las distintas relaciones que se pretenden establecer en su alumnado. (Olmedo y Pegalajar, 2014).

Gracias al trabajo de este centro escolar se está intentando cubrir la parte curricular para fortalecer las capacidades del alumnado. Ahora bien, cabe preguntarnos si también están cubiertas todas sus necesidades de ocio. Dadas las capacidades de este alumnado, el ocio que estos tengan debe de estar a la altura de sus expectativas y sus potencialidades. Es por esto que me planteo hacer esta investigación.

7.1.2.2. Instrumentos y procedimientos de diagnóstico.

Para conocer las capacidades, carencias e intereses del alumnado respecto al ocio usamos como instrumentos de diagnóstico unos cuestionarios tanto para los pro-

pios alumnos como para los padres, para así tener una mayor visión del ocio del alumnado. No sólo contamos con su opinión y experiencia, sino que también procuramos conocer los hábitos de ocio de sus hogares. El análisis diagnóstico realizado en 2011 nos fue útil para empezar con la investigación, pero con el fin de realizar un programa de intervención lo mejor adaptado posible al alumnado que acudía en ese momento a los talleres de enriquecimiento mejoramos los cuestionarios y los volvimos a realizar.



Figura 17. Alumnado realizando el cuestionario

– *Cuestionario sobre el tiempo libre al alumnado*

Se elaboró un cuestionario (*ver anexo 1*) para los distintos grupos de alumnos participantes en el proyecto de altas capacidades compuesto de dos partes. La primera parte constaba de 23 ítems. Preguntas orientadas a conocer más sobre el ocio del alumnado participante en los talleres.

Principalmente eran preguntas sobre el tiempo que le dedican al ocio, cine, uso de software, música, teatro y preguntas de valoración y satisfacción de su propio ocio. La segunda parte estaba orientada a la autoevaluación de las competencias del alumnado respecto a sus hábitos de ocio. Para el estudio de la validez del cuestionario se definió la validez de contenido como el grado en que una prueba representa de forma

adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001). Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido se utilizó la técnica de jueces de expertos. Se solicitó a los expertos que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, el cuestionario de medida, los ítems y una valoración global de cada uno de ellos (Wieserma, 2001); teniendo en cuenta el grado de comprensión, adecuación en la redacción, etc. En relación a los ítems, se registró el grado de pertenencia al objeto de estudio en una escala de 1 a 5; y en qué medida cada uno de ellos debía formar parte de la misma. Se decidió eliminar todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los de valores cercanos a 5. Como resultado de dicha evaluación, algunos ítems fueron eliminados y otros incorporados.

Se realizó la aplicación de escala de fiabilidad “alfa de Cronbach” con el paquete estadístico SPSS obteniendo como resultado 0,82, siendo un resultado positivo para garantizar la consistencia interna del cuestionario.

Se obtuvieron numerosos datos valiosos para realizar la posterior propuesta de intervención.

– *Cuestionario a las familias*

A los padres y madres de este alumnado se les hizo llegar un cuestionario compuesto por dieciocho ítems y una carta adjunta explicando esta investigación, el propósito de la misma y la importancia de que respondan a ese cuestionario. Fueron preguntas sobre los hábitos de ocio y tiempo libre de sus hogares, actividades familiares así como las rutinas de ocio de sus hijos e hijas. Dicho cuestionario, fue igualmente presentado a un grupo de expertos para su valoración.

Se realizó la aplicación de escala de fiabilidad “alfa de Cronbach” con el paquete estadístico SPSS 22.0 obteniendo como resultado 0,85, siendo un

resultado positivo para la consistencia del cuestionario. Los resultados de los cuestionarios de las familias reafirmaron los ya obtenidos en los del alumnado.

Para realizar un análisis completo, se han recogido datos principalmente de dos fuentes: familias y alumnado. A las familias se les pasó un cuestionario con una carta explicando el proyecto y al alumnado el cuestionario explicado. Los datos obtenidos de los cuestionarios serán analizados mediante el paquete estadístico SPSS.

7.1.2.3. Análisis de datos del diagnóstico.

Para completar el análisis de datos diagnóstico del ocio del alumnado, ambos cuestionarios fueron analizados con el paquete de datos estadístico SPSS 22.0. A continuación se muestran los resultados obtenidos confirmando la necesidad de intervención en el ámbito que estamos trabajando.

– Análisis de datos pretest

Alumnado:

Para el análisis diagnóstico contamos con una muestra de 36 alumnos de entre 13 a 15 años.

En cuanto a sus hábitos, la mayoría dedican entre dos y tres horas de estudio, y una hora para el ocio. La mayoría de ellos están muy relacionados con el uso de software y redes sociales, ocupando la mayoría de su tiempo libre en estos recursos.

En cuanto a sus actividades de ocio, destacan el cine y la música, siendo aventuras y comedia los géneros más escogidos en cine y el *rock* y el *pop* en la música.

La opción más común entre el alumnado es el deporte. Nuevamente, se insiste en la importancia de desconexión del tiempo de estudio, dedicado a las tareas

del centro educativo, de esta manera, pueden disfrutar de su tiempo libre, ya sea con el deporte y otras actividades. Además del deporte, es común entre el alumnado asistir a clases de inglés o escuelas de música.

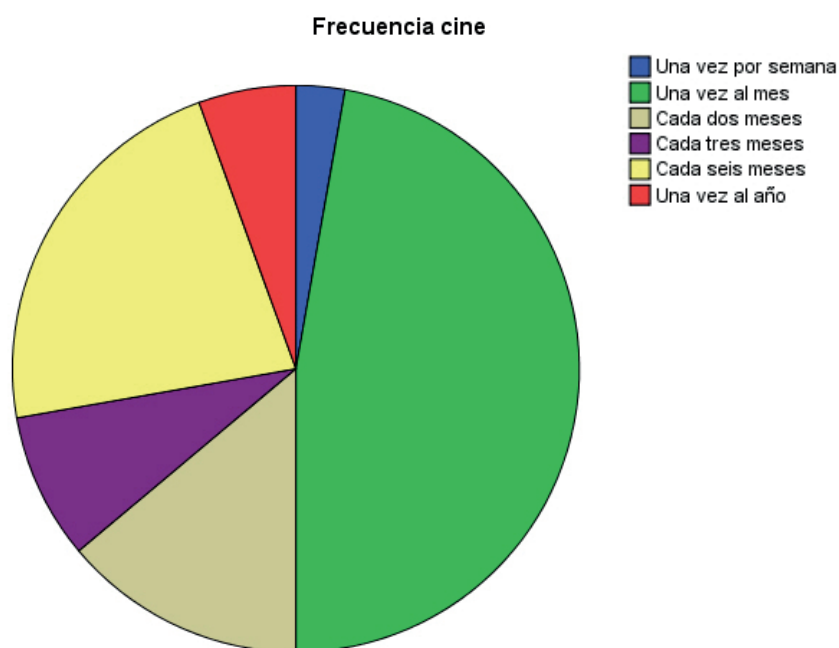


Figura 18. Resultados Pretest cuestionario alumnado AA.CC.

Se tiene constantemente en cuenta el rango de edad del alumnado participante del estudio. Edades en las que el tiempo libre toma especial importancia. Por otra parte, dadas sus capacidades, también demandan formación, siendo determinadas actividades extraescolares opciones comúnmente recurridas.

Es notable además la poca asistencia a conciertos, sin contar con el apoyo de la formación cultural que ofrecen los centros educativos con sus salidas. El análisis de estos datos nos da información sobre la necesidad de incluir actividades sobre música y conciertos en la propuesta de intervención que realizaremos posteriormente. Una actividad que intente fomentar el gusto por asistir a conciertos por iniciativa propia, sin necesidad de que el centro realice salidas culturales para cubrir esta necesidad. Esta sería una alternativa idónea de ocio.

Uno de los datos más relevantes obtenidos del análisis diagnóstico es que casi el 64% del alumnado encuestado, desean hacer otras actividades diferentes a las que hacen.

Tabla 19. Frecuencia y porcentajes cuestionario alumnado AA.CC.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	23	63,9
	No	13	36,1
Total		36	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Con esto deducimos que tienen ganas de mejorar su ocio, son autocríticos con sus hábitos lúdicos y desean mejorarla, lo que ocurre la mayoría de las veces es que por falta de recursos, acaban realizando siempre la misma actividad. Además, un 60% del alumnado admite que se aburre en casa porque no tiene nada que hacer, de lo que se deduce una falta de recursos a la hora de gestionar el ocio.

El alumnado opina que el ocio ayuda a mejorar la cultura, aporta diversión y es una forma de desconexión del resto del tiempo. Resulta positivo comprobar que consideran importante su tiempo libre a pesar de tener dificultades para gestionarlo.

Tabla 20. Cuestionario alumnado AA.CC.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No	5	13,9	13,9
	No poder hacer lo que uno quiere en ese momento	2	5,6	19,4
	No hay nada que hacer	22	61,1	80,6
	Siempre se hace lo mismo	7	19,4	100,0
Total		36		

Fuente: Elaboración propia.

Esta información es muy valiosa ya que garantiza que el alumnado estará abierto a nuevas opciones de ocio, puesto que lo consideran esencial en sus vidas. Por otra parte es curioso cómo a pesar de considerar el ocio imprescindible ha quedado demostrado a través de estos test que no saben combinar su tiempo de estudio con su tiempo de ocio y confunden las tareas dedicadas a cada tiempo, escaseando la variedad de actividades en su planificación semanal. Con esto se establece la necesidad de aportarles actividades de ocio alternativas a las que conocen, además de la necesidad de enseñar al alumnado a equilibrar sus semanas de manera que no descuiden sus deberes académicos, disponiendo a la vez de ese tiempo de desconexión tan necesario.

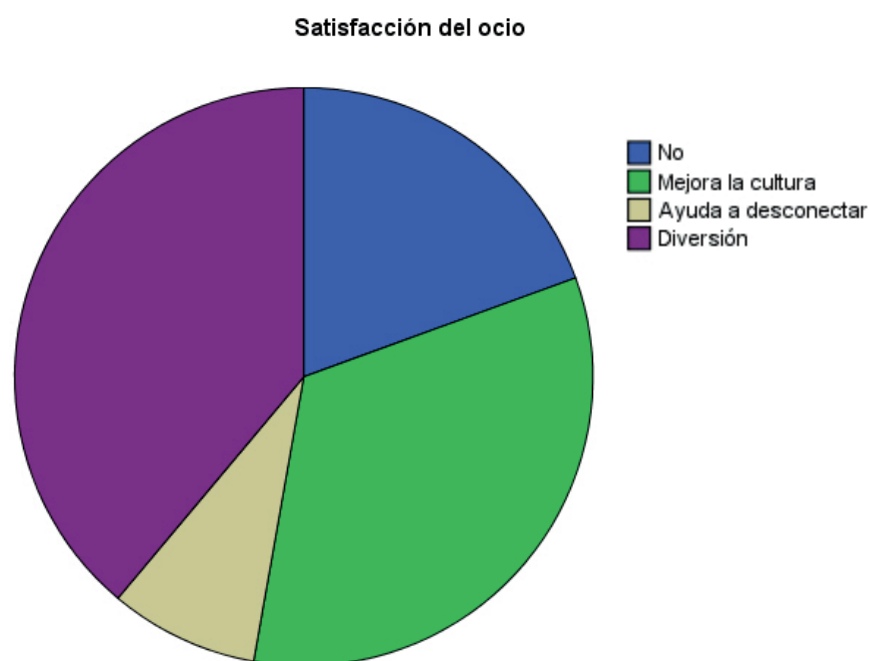


Figura 19. Cuestionario alumnado AA.CC.

En relación a las preguntas más específicas sobre autoevaluación de sus características y de su ocio, encontramos que la mayoría consideran que tienen ideas originales a la hora de trabajar, conocen varias vías de comunicación y expresión, se sienten cómodos trabajando en equipo, se proponen retos y les gusta aprender cosas nuevas.

En cuanto a las preguntas más específicas con miras a un posterior programa de intervención destaco que admiten que la ópera les resulta aburrida y difícil de comprender, consideran la música como medio de expresión y no saben distinguir el cine de calidad.

Con estos datos, podríamos incluir actividades sobre música, un taller para ayudar a comprender la ópera y talleres de cine que ayuden a conocer más el mundo del celuloide.

Resaltamos la importancia de los datos obtenidos que desvelan que el alumnado se encuentra falto de recursos para el ocio.



Figura 20. Cuestionario alumnado AA.CC.

Así mismo, admite tener dificultades a la hora de elaborar su plan de ocio. Sólo un 3% del alumnado encuestado reconoce poder crear un plan de ocio variado.

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes cuestionario alumnado AA.CC.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	5	13,9	13,9
	Algunas veces	18	50,0	63,9
	Mayoría de las veces	10	27,8	91,7
	Siempre	3	8,3	100,0
Total		36		

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia a continuación, la mayoría de las familias poseen alguna ocupación.

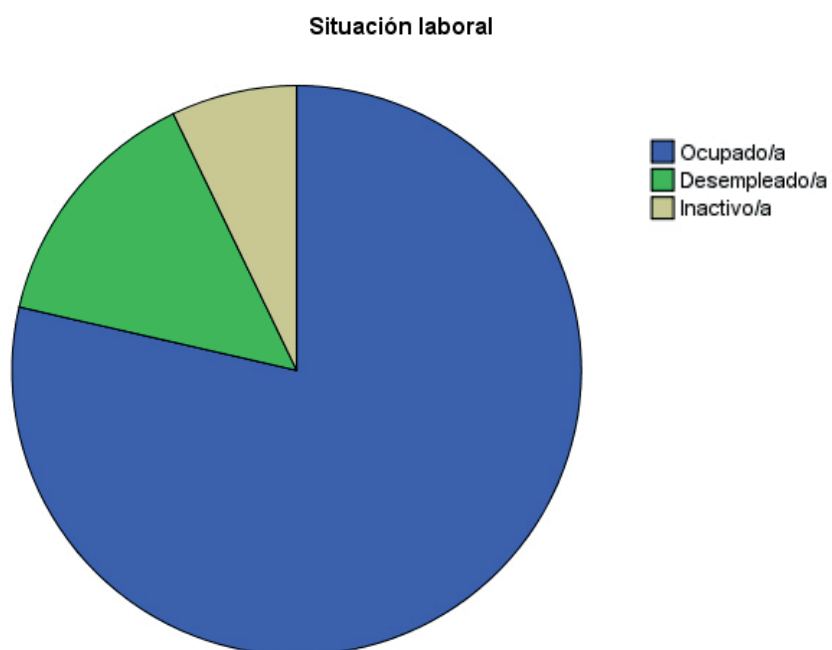


Figura 21. Cuestionario familias.

A primera vista, con los datos obtenidos confirmamos la hipótesis de la existencia de carencias en el ocio del alumnado de altas capacidades. Con estos datos podremos elaborar un plan de intervención actuando sobre aquellas carencias más relevantes.

Cuestionario familias alumnado AA.CC.:

Se realizó un cuestionario a las familias del alumnado cuya edad abarcaba de los 35 a los 52 años, siendo la mayoría padres y madres con alguna ocupación, trabajando entre 30 y 50 horas semanales.

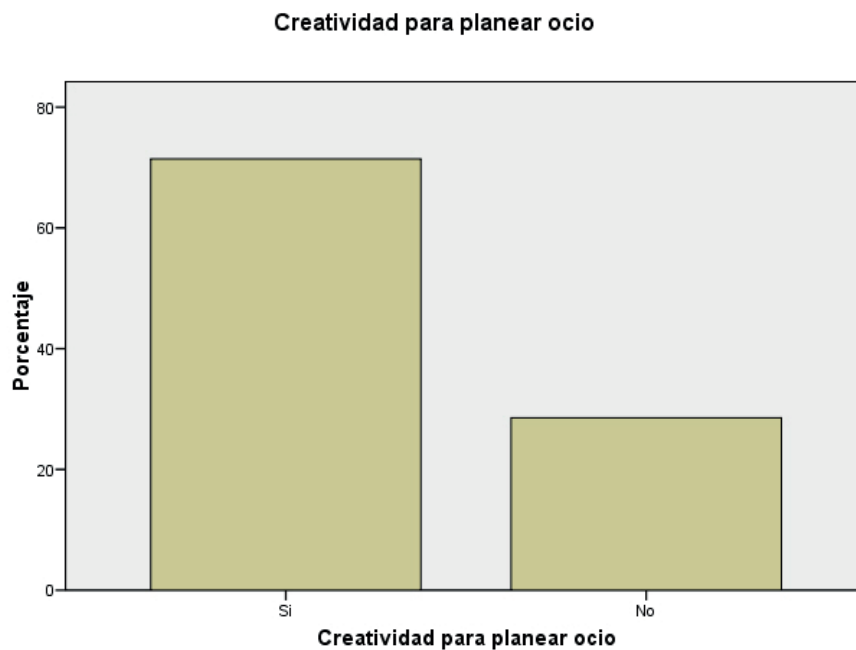


Figura 22. Cuestionario familias.

En cuanto a las horas de ocio de sus hijos, coinciden con ellos en la respuesta sobre que el tiempo dedicado ronda entre una y dos horas aproximadamente. En cuanto a los datos más relevantes destacamos que la gran mayoría realizan actividades de ocio con sus hijos, dedican una hora a la lectura de tipo narrativa, dedican una hora a navegar por Internet, mayormente en redes sociales, hacen uso de la televisión sobre todo para películas y series, afirman la gran creatividad de sus hijos y el 40% admiten haber tenido alguna petición

de ocio más especial.

Uno de los resultados más positivos es que el 80% de las familias realizan actividades con sus hijos, entre las que destaca las salidas al campo. Este dato es muy alentador de cara a pensar que un buen plan de ocio, rico y variado, depende en gran parte de las familias. Las salidas al campo son una buena opción que es necesario que hagan con las familias, puesto que sería más difícil de incluir en una propuesta de intervención.

En cuanto a las peticiones que realizan las familias, hay una gran mayoría que las recibe, y la actividad más común es la de ir al cine. Con esto se denota que también los padres y madres pueden recurrir siempre al mismo tipo de actividades, ese escueto repertorio de actividades que analizábamos en el punto anterior, puede originarse en los padres y madres. Con esto se establece la necesidad de incluir en nuestra futura propuesta de intervención reuniones periódicas con las familias. Que sepan que se trabajará con el alumnado y puedan comprobar por ellos mismos la eficacia o no de la intervención que realizaremos. De esta manera también podemos estar dándoles más opciones de ocio para disfrutar con sus hijos e hijas.

No hay mucha colaboración en cuanto a aportaciones al proyecto, aunque el 60% de ellos aportarían algo, y la petición más común es la de más tiempo para desarrollarlo. Esto puede dejar al descubierto una posible explicación acerca del ocio tan pobre que tiene el alumnado. Es preocupante que apenas haya aportaciones y colaboración por parte de los padres y madres, y que, cuando existe colaboración, los proyectos no se lleven a cabo por falta de tiempo. Esto es un hecho, y como nos centramos en el alumnado, con la propuesta de intervención intentaremos ofrecerle varias opciones de ocio que puedan realizar tanto con su familia como con sus amigos. Es importante que puedan disfrutar de su tiempo libre sin esa dependencia de las familias que en numerosas ocasiones impide desarrollar los posibles proyectos que el alumnado les plantee en sus casas. No obstante con las reuniones que mantendremos con los padres y madres, como hemos dicho anteriormente, les haremos partícipes de lo que se está tratando, dejando a su libre opción el continuar con la actividad en sus hogares.

Con los datos obtenidos de las familias completamos la información para el diagnóstico de la situación lúdica del alumnado.

Entrevista profesorado

A la entrevista realizada al profesorado en 2011, añadimos una reunión inicial con todo el profesorado participante en el programa para obtener su apoyo y colaboración trabajando como un equipo. El profesorado del centro está muy motivado con el proyecto, y lo más importante; creen en él, lo que facilita su puesta en marcha.

7.1.3. Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio

Llegados a este punto, antes de plantear la intervención, evaluamos todos los datos obtenidos hasta el momento tanto de los cuestionarios realizados como de las reuniones mantenidas con el profesorado del centro.

– Situación actual, problemas y deficiencias

Al analizar los datos, quedó palpable la carencia de recursos y actividades de ocio adecuadas para el alumnado de altas capacidades. Se observó también que las familias y el alumnado tienden a confundir el tiempo de ocio con el tiempo dedicado al estudio. Además, las actividades para su tiempo libre se caracterizan por la escasa variedad de temáticas.

A su vez, se detectaron problemas y deficiencias. El problema más destacable es la dificultad para crear un plan de ocio adecuado. Suelen realizar las mismas actividades y a quedarse a menudo con tiempo de inactividad. Realizan siempre las mismas rutinas quedando estancados en los mismos planes. Disponen de numerosos recursos a su alcance, sin embargo, tienen dificultad para emplearlos a la hora de elaborar actividades más atrayentes e interesantes.

Los datos obtenidos muestran la carencia de recursos, ideas y actividades en los planes de ocio, tanto del alumnado como de sus familias. Después de conocer la situación del alumnado, se reafirma la necesidad de plantear una intervención en el ámbito del ocio.

Programa Evoluocio



7.2. Evaluación de entrada. Programa de intervención.

En este segundo momento evaluativo, el foco de atención se centra en la calidad del diseño de la intervención. Es el momento de indagar en el impacto esperado del programa.

Esta intervención trata de dar respuesta al ocio que el alumnado con altas capacidades necesita para su completo desarrollo. Atendiendo a las características del IES La Madraza, centro en el que llevo a cabo esta investigación, se establece la necesidad de intervención con alumnado de alto rendimiento.

En cuanto al ámbito de la ampliación curricular, estaba cubierta por un plan de enriquecimiento que lleva a cabo el centro con el área de ciencias y con planes de ser ampliada al área de letras y artística. Esta investigación se centra ahora en la vida después del instituto: su tiempo de ocio. Al igual que precisan de una educación distinta, más amplia y enriquecida, ocurre lo mismo con el ocio. Necesitan una oferta diferente a la que normalmente tienen acceso ya que, en muchos casos, desconocen esas alternativas o las facilidades para acceder a ellas. A partir del análisis de datos, se plantea la siguiente intervención.

7.2.1. Objetivo.

-

1. Objetivos del programa de intervención

Los objetivos del programa de intervención, tratarán de responder a las carencias del alumnado estudiado. Se plantean una serie de finalidades que sirvan para guiar el diseño de la intervención y su posterior desarrollo. Se concretan de la siguiente manera:

Tabla 22. Objetivos.

Objetivos programa de intervención
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los hábitos de ocio del alumnado con altas capacidades • Diagnosticar las necesidades y carencias del ocio del alumnado. • Elaborar un programa completo de intervención en el ocio del alumnado con altas capacidades. • Contribuir con propuestas innovadoras y eficaces a mejorar la actividad lúdica del alumnado con AA.CC. • Favorecer un ocio completo con propuestas variadas. • Comprobar la eficacia y beneficios del programa de intervención "Evolucio". • Evaluar los problemas detectados y las propuestas de mejora recogidas • Tomar las decisiones pertinentes sobre el impacto y continuación del programa.

Fuente: Elaboración propia.

2. Contenidos del programa de intervención

Se parten de los mismos contenidos propuestos en 2011, pero mejorados y revisados a partir de las reuniones con el profesorado, fruto de la evaluación constante de este programa de intervención.

Esta intervención propone el desarrollo de una serie de contenidos distribuidos en tres bloques temáticos.

Tabla 23. Contenidos del programa de intervención.

Bloque 1. Pensamiento divergente
<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Imaginación • Desarrollo pensamiento abstracto
Bloque 2. Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Cine • Teatro • Música
Bloque 3. Ocio alternativo
<ul style="list-style-type: none"> • Ocio alternativo • Búsqueda actividades variadas • Salidas alternativas

Fuente: Elaboración propia.

3. Metodología didáctica del programa de intervención

La metodología seguida para esta intervención está basada en la realización de varias sesiones llevadas a cabo en los distintos grupos de alumnado de altas capacidades divididos a su vez en dos. Se caracteriza por ser activa y participativa, incluyendo referencias a la vida cotidiana y el entorno más cercano, que el alumnado sea consciente del ocio del que pueden disponer en la sociedad. Todo ello se hará aprovechando las distintas fuentes de información, cultura, ocio y estudio que la sociedad nos ofrece así como las nuevas tecnologías. En todo momento serán tomados muy en cuenta los conocimientos, experiencias y opiniones del alumnado para orientar las actividades que realizaremos. Estas actividades se realizarán mediante talleres, llevados a cabo de una manera muy práctica y vivencial, de manera que todas las sesiones que los estudiantes experimenten serán interiorizadoras. Antes de la intervención se tendrán reuniones informativas con el profesorado. A su vez, al finalizar cada uno de los talleres, se realizarán sesiones periódicas con los padres y madres para informar de todo el proceso llevado a cabo y la manera con la que se ha trabajado con sus hijos e hijas.

7.2.2. Método evaluación de entrada

-

Esta fase del modelo de evaluación, se trata la evaluación del diseño. El foco de atención se centra en la calidad del diseño de la intervención. Se trata de indagar en el impacto esperado. Para analizar estos aspectos los instrumentos utilizados fueron las reuniones con las familias y profesorado colaborador en el programa de intervención. Es importante señalar que previamente al diseño del programa se contó con la opinión y ayuda del profesorado. Además se les facilitó un dossier con todas las actividades que iban a ser llevadas a cabo.

7.2.2.1. Reuniones con los padres y el profesorado

Las técnicas más destacadas que se emplearon en esta fase fueron, entre otras, las reuniones mantenidas con el profesorado y las familias, de cuyas ideas se tomó registro.

– *Profesorado*

Antes de comenzar con los talleres, tendrá lugar una sesión inicial con el profesorado con el fin de hacerles saber qué programación se va a llevar a cabo con su alumnado. Además esta reunión será útil para incluir posibles cambios en las actividades teniendo en cuenta la opinión del profesorado, puesto que el profesorado conoce de primera mano las preferencias del alumnado. Así mismo al terminar cada taller, se realizará una reunión con los padres y madres para tratar con ellos las actividades que se han realizado con sus hijos, intercambiar opiniones y comentar el progreso del alumnado. La opinión de los padres y madres es una parte fundamental de esta intervención, puesto que son los que harán el seguimiento de sus hijos e hijas en casa, así como los posibles procesos y mejoras en cuanto a su ocio. En primer lugar, se mantuvo una reunión inicial con el profesorado. En dicha reunión se explicaron los objetivos de la intervención así como las propuestas para cumplirlos, aportando un dossier con los talleres planteados. Se explicaron las actividades y se procedieron a las modificaciones que se creyeron convenientes. Entre todos quedó esbozado el conjunto de talleres a realizar.

En una segunda reunión, se ajustó el calendario para programar de la mejor manera posible los días durante los que tendrían lugar los talleres, evitando que las temáticas fueran separadas y que transcurriera mucho tiempo entre un taller y otro. Además se quedó cerrado el profesor que colaboraría con la puesta en marcha de dicho taller.

– *Familias*

Para informar a las familias, tuvo lugar una reunión con los padres y madres del alumnado participante en los talleres para comunicarles de que, como parte de una investigación, se iban a llevar a cabo unas actividades para mejorar el ocio de sus hijos, esperando la aprobación y los permisos pertinentes para grabar las sesiones. Finalmente, todas las familias quedaron contentas y conformes con el proceso que se iba a llevar a cabo.

7.2.2.2. Talleres planificados y desarrollados

Organizaremos la intervención y desarrollo de los contenidos, primeramente desarrollados en la página (contenidos bloque 2) y revisados y mejorados en el punto 4.2.1, apartado b. Se llevarán a cabo en cuatro talleres, cada uno enfocado a distintas perspectivas del ocio que puedan interesar al alumnado de manera que obtengamos una propuesta lo más completa posible:

Taller 1. "Expand your mind"



Taller 1: “Expand your mind” (Expande tu mente).

Este taller va dirigido a potenciar el pensamiento divergente en lo que se refiere a general ideas creativas explorando diferentes vías y soluciones. Que de forma general se reprime conforme el alumnado va creciendo. En alumnado con altas capacidades, el pensamiento divergente resulta estar más presente que en el resto, así que, se debe procurar que esta característica permanezca y siga evolucionando en nuestro alumnado. Para ello se persigue que el alumnado tenga iniciativa e imaginación, que generen ideas alternativas y conceptos diferentes a los que tienen predeterminados, ayudando a que amplíen sus límites, lo que servirá posteriormente para plantear sus propias alternativas de ocio. John Berger (2000) en su libro *Modos de ver* afirma que «la vista llega antes que las palabras, el niño ve antes de hablar» pero, el ojo humano sólo será capaz de procesar lo que vea cuando lo relacione con alguna referencia previa, como los conceptos que asociamos a las palabras. Un niño que no sabe hablar no puede conectar esa nueva información que recibe a través de la vista. Es obvio que un adulto se ha formado a lo largo de su vida toda una galería de información a la que asocia aquello que observa para comprenderlo, clasificarlo y juzgarlo. Pero un niño no, por tanto reconocerá lo que ve a medida que vaya adquiriendo experiencia. «Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas».

Este taller pretende desarrollar este tipo de pensamiento. Se considera importante tratar el pensamiento divergente porque es aquel que surge de manera espontánea, que fluye sólo. Este trabajo lleva implícito el trabajo con la creatividad, ya que en palabras de Sternberg, la creatividad se puede definir como «El proceso de producir algo que es a la vez original y que vale la pena». En los centros educativos a menudo se centran en demasía en la docencia enfocada al pensamiento convergente, quedando el divergente cada vez más mermado. Es importante tratarlo además, porque ayuda a mejorar la capacidad de aportar un mayor número de respuestas ante un problema.

Para desarrollar las actividades de este taller, se hace contando con una metodología activa y participativa, que implique la vivencia de las actividades, ya que de esta manera las asimilarán de mejor manera.

Las actividades propuestas para el desarrollo de este pensamiento son los siguientes:

1. Debate: Pequeño debate que servirá para entrar en el tema de este taller. Para ello lanzaremos una pregunta al alumnado: ¿Qué es la creatividad? Con esta pregunta se persigue que el alumnado intercambie todo lo que piensan acerca de lo que es la creatividad. En la pizarra se escriben todas las posibles definiciones que se han nombrado. Una vez introducido el tema, se podrá avanzar con la siguiente actividad.

2. Dibujos encadenados: Esta actividad comienza con un ejercicio fácil y muy útil para ir introduciéndonos en la temática. Además servirá para agilizar sus mentes y desarrollar la originalidad. Se trata de realizar dibujos encadenados. En la pizarra se dibuja un círculo pequeño. Simplemente eso. El primer alumno o alumna añadirá un componente más, un trazo, una línea, etc. Solo un elemento, de manera que se cree otro dibujo diferente a partir del original. Tendrán el tiempo que necesiten para añadir el nuevo trazo. El alumno o alumna explicará el resultado de su trazo, que ha querido representar y a continuación saldrá otro compañero, que añadiendo otra cosa diferente tendrá que crear a su vez otro dibujo, y así sucesivamente con todo el alumnado. Continuando con el proceso de aprendizaje, realizamos la siguiente actividad.

3. Cuadros sonoros: Para el desarrollo de esta actividad, se utilizan varias obras de arte. Primeramente se presentaran una serie de obras pictóricas pertenecientes al siglo XX: Picasso, El viejo guitarrista; Munch, El grito; Degas, Las bailarinas.

A través de su composición se analizan sus cualidades sonoras. Primero se presenta el cuadro al alumnado para que lo contemplen. Una vez visto, se iniciará un diálogo sobre lo que representa para cada uno, qué sensaciones tienen al observar los

cuadros, que piensan que tratan de transmitir, etc. Después, una vez analizadas las características formales se analizan los elementos sonoros de las obras preguntando, ¿qué oímos en este cuadro? Tendrán que relacionar los trazos que están viendo, con las sensaciones que les producen y asignarles un sonido. Es necesario dejar que cada uno vaya expresando los sonidos que vislumbra. No solo un sonido concreto, sino un carácter musical, tranquilo, animado, triste, etc.



Figura 23. Picasso. *El viejo guitarrista*, *Guernica* / E. Munch. *El grito* / Degas. *Las bailarinas*

A continuación se reproducen varias obras musicales. Escucharemos un breve fragmento de cuatro obras diferentes. Tras la primera escucha, se pide al alumnado que intente asociar lo que están escuchando a cada uno de los cuadros vistos.

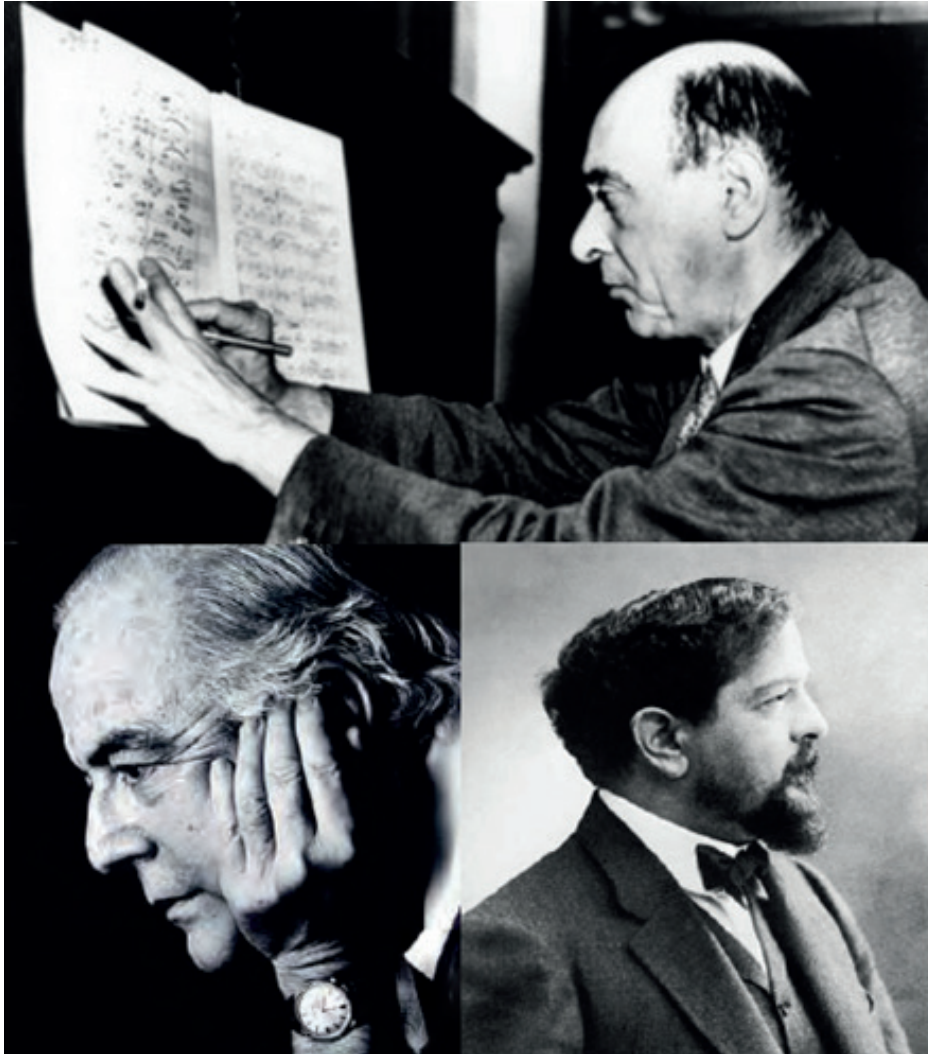


Figura 24. Arnold Schoenberg, *La noche transfigurada* / Samuel Barber, *Adagio para cuerda*
Claude Debussy, *Preludio a la siesta de un fauno*

Se escriben todas las posibles relaciones entre obra artística y obra musical que hace el alumnado y veremos las posibles diferencias o similitudes. Una vez terminada, seguimos avanzando en el taller con la fotografía.

4. Continúa con la obra: Después de tratar la música, esta actividad estará centrada en la fotografía. Aquí recurriremos al artista fotográfico Chema Madoz, quien utiliza en su obra lo cotidiano para hacer de ello algo diferente. En su fotografía se puede ver cómo objetos cotidianos, combinados de la forma adecuada, responden a otra funcionalidad. En sus fotografías, una castañuela abierta puede ser una ostra; el agua que se derrama de un vaso tumbado, un hilo que se precipita por el borde de una mesa y así hasta los límites de la imaginación. También utiliza su obra con personas, haciéndolas parte de un todo, a pesar de que en las imágenes de Madoz no hay ninguna emoción humana: un cuello, un brazo o unas piernas se convierten en simples cosas ante su cámara, sin utilizar ningún tipo de manipulación.



Figura 25. Chema Madoz. *Tirada 15* (1998) / *Tirada 15* (1995)

Al principio de la sesión se visualiza una pincelada de la obra de Chema Madoz a través de una presentación de PowerPoint en la que analizaremos su trabajo y su trayectoria. En esta primera parte se pide al alumnado que busque esa segunda utilidad en sus obras mediante varios ejemplos. A continuación, mirando a nuestro alrededor, de los objetos cotidianos del aula, se les busca una posible segunda utilidad, para ir entrenando sus mentes, su manera de pensar y su creatividad. Por último, se encarga para la próxima sesión que con sus cámaras de fotos (o bien la

cámara de fotos del móvil) simulen la obra de Chema Madoz. Que busquen esa segunda utilidad a las cosas, en su casa, en la calle, en el instituto...

Con esto entrarán en el mundo de la fotografía y el arte de una manera distinta a la que conocen. No se trata de hacer fotos para colgarlas en una red social, sino hacer de la fotografía un arte y un entretenimiento. Hacer fotos por el placer de descubrir nuevos ángulos o numerosas escenas que pasan ante nosotros de manera desapercibida. Además se puede crear en ellos una afición y un interés por el mundo de la fotografía, una alternativa muy completa para su ocio en la que pueden poner en juego su inteligencia, su creatividad y su originalidad. Además, con los adelantos de las nuevas tecnologías, hoy en día, es posible que la fotografía esté más al alcance de todos.

En la siguiente sesión, cada alumno mostrará su trabajo, explicando esa dualidad, ese “engaño” característico del artista, así como el proceso mediante el cual llegó al trabajo final. El alumnado explicará los pasos que dio para llegar al resultado, los problemas con los que se encontró y las soluciones que dio a esos problemas. Todo trabajo lleva detrás un proceso de planificación y sin éste el trabajo no tiene éxito, por lo que el proceso seguido por el alumnado será casi más importante que el resultado final.

Seguiremos trabajando con la fotografía pero tratando ahora otros aspectos como vemos a continuación.

5. Fotografía tu alrededor: Para llevar a cabo esta actividad, previamente se ha pedido al alumnado que traigan sus cámaras o teléfono móvil y el cable para descargarlas al ordenador. Al llegar al aula, se les entregará una lista con palabras.

El alumnado en ese mismo momento sale fuera del aula, y con la lista que se les ha proporcionado en la clase fotografían aquello que les inspire la palabra escogida. Es decir, que con todo lo que tienen alrededor relacionen las palabras de la lista con una fotografía diferente de algo que haya en su entorno. Además, se les pondrá

a modo de venda, un papel celofán de varios colores: rojo, azul, verde, amarillo... Esto cambiará la percepción que tienen de los objetos, ya que los ven coloreados. Aunque el resultado final de sus fotografías sea con los colores originales, la percepción que ellos tengan al buscar esos objetos será diferente. Con esto estaremos trabajando una vez más con la subjetividad y la originalidad.

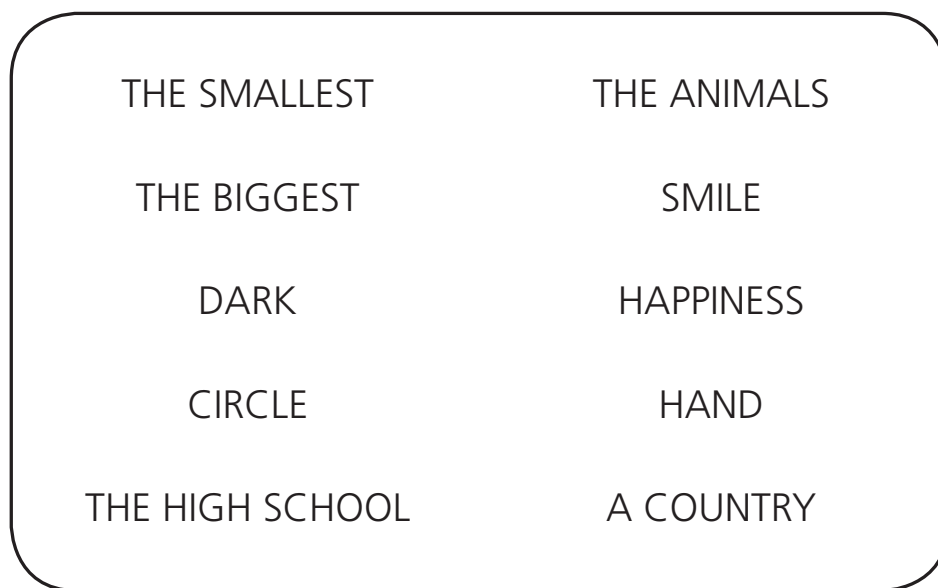


Figura 26. Tarjeta para *Fotografía tu alrededor*.

El alumnado en ese mismo momento sale fuera del aula, y con la lista que se les ha proporcionado en la clase fotografían aquello que les inspire la palabra escogida. Es decir, que con todo lo que tienen alrededor relacionen las palabras de la lista con una fotografía diferente de algo que haya en su entorno. Además, se les pondrá a modo de venda, un papel celofán de varios colores: rojo, azul, verde, amarillo... Esto cambiará la percepción que tienen de los objetos, ya que los ven coloreados. Aunque el resultado final de sus fotografías sea con los colores originales, la percepción que ellos tengan al buscar esos objetos será diferente. Con esto estaremos trabajando una vez más con la subjetividad y la originalidad.

Una vez que el alumnado haya terminado con sus fotografías, las descargaremos en los ordenadores y las pondremos en común con la clase viendo las diferencias y

similitudes entre las fotografías. Será una manera interesante de ver la percepción del alumnado.

6. Letras creativas: Esta actividad irá conjunta con la actividad anterior. Se trata de que con elementos de la naturaleza, formar letras. Esto es, de una rama de un árbol sacar una E, de una columna sacar una I, y así formar palabras tanto en inglés como en español. Para ello, mostraremos al alumnado la página web (www.creativeletterart.net) dónde se muestran varios ejemplos de lo anteriormente dicho. Una vez que el alumnado ha entendido la actividad saldrán fuera del aula para “crear” palabras que luego expondrán en la clase.



Figura 27. Muestra letras de www.creativeletterart.net

Terminaremos el taller con un breve debate donde el alumnado contará su experiencia, así como una breve reunión con el profesorado implicado para valorar la evolución del taller, lo que será útil a su vez para la evaluación del programa de intervención.

Tabla 24. Taller *Expand your mind* (Expande tu mente).

Taller “Expand your Mind” Expande tu mente
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fomentar la creatividad mediante un pensamiento divergente – Agilizar sus mentes de una manera creativa y productiva
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Creatividad – Imaginación – Desarrollo de la potencialidad creativa

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Autonomía e iniciativa personal
- Competencia fotográfica
- Creatividad e ingenio

Actividades

- Debate hacer de lo que los alumnos entienden por creatividad. En la pizarra se escribirán todas las opciones haciendo una definición común.
- Dibujos encadenados en el que a partir de una pequeña figura, un alumno o alumna lo continúa con otro dibujo y así sucesivamente.
- Actividad para relacionar las características físicas de varias obras de arte con el sonido subjetivo que estas podrían producir. A continuación se relacionarán con varias obras musicales.
- Actividad sobre fotografía. El alumnado conocerá el mundo de la fotografía y al peculiar artista Chema Madoz. Verán su obra fotográfica y con sus propias cámaras.
- Al alumnado se le proporcionará una lista con palabras. Ellos con esa lista y un celofán de varios colores en los ojos a modo de venda fotografiarán a su alrededor aquello que les sugiera cada una de las palabras de la lista.
- Siguiendo el ejemplo de una página web, el alumnado creará palabras, sacando las letras de elementos de la naturaleza.

Recursos

- Fotografías de Chema Madoz, fotógrafo madrileño
- Celofán de colores
- Obras de arte pictóricas
- Obras de música: Arnold Schoenberg, La noche transfigurada; Samuel Barber, Adagio para cuerda; Claude Debuss y, Preludio a la siesta de un fauno.
- Web: www.creativeletter.net

Cronograma

1ª Sesión:

- Actividad: Debate
 - Actividad: "Dibujos encadenados"
- (Duración: 60 min)

2ª Sesión:

- Actividad: "Cuadros sonoros"

3ª Sesión:

- Actividad: "Fotografía tu alrededor"
 - Actividad: "Letras creativas"
- (Duración: 60 min)

4ª Sesión:

- Actividad: "Continúa con la obra"
- (Duración: 60 min)

Evaluación

- Realizaremos una pequeña evaluación con el alumnado con un debate en el que darán su opinión. Con los padres y madres, la realizaremos en una pequeña reunión en la que resumiremos el taller y pasaremos un breve cuestionario para conocer su opinión.

Fuente: Elaboración propia.

Taller 2. "3, 2, 1. ¡Acción!"



Taller 2: “3, 2, 1... ¡Acción!”.

Este taller va dirigido a inculcar la cultura desde otra perspectiva distinta a la que este alumnado está acostumbrado y es capaz de recibir. Una cultura que puede ser la base de un ocio diferente como es el cine, el teatro o diversas representaciones artísticas. Óscar Millares, coordinador de los premios Max de las artes escénicas afirmó el 21 de mayo de 2012: «Es un patrimonio que social e institucionalmente como industria debe reclamar el lugar de excelencia que le corresponde, sin contar ya además con el plano pedagógico, como herramienta para la formación de ciudadanos inteligentes y creativos. Por ello precisamente desde la Fundación Autor a través de los Premios Max tratamos de dar visibilidad no solo a los espectáculos que se hacen en nuestro país, sino también a los profesionales del sector. Son un espacio para la reflexión, un termómetro incluso. Las artes escénicas son el ADN cultural del país».

Con este taller se pretende fomentar las actividades culturales como parte del ocio del alumnado. El pedagogo Gregorio Luri afirma que “La cultura adolescente es hoy más hermética que hace 20 años”. Debido a las nuevas tecnologías, el creciente consumismo y el auge de las redes sociales, el alumnado en edad adolescente acaba envuelto en una rutina cultural. Con este taller, se pretende que vean otras opciones y alternativas al uso de objetos para ellos cotidianos como el móvil o internet.

Para llevar a cabo el taller, la metodología es cien por cien activa, ya que se requiere de la participación del alumnado en todas las actividades propuestas. Se aprende practicando.

Las actividades propuestas para este taller son:

1. Debate: Se comienza con un debate al igual que con el resto de talleres, preguntando al alumnado si van al cine, al teatro, conciertos, qué películas u obras ven, con qué frecuencia, cuáles son sus géneros favoritos, etc. Con esta actividad iremos introduciéndonos en la temática de este taller.

2. *Aprende a mirar:* Un profesor, conocedor del mundo del cine, impartirá esta pequeña actividad en la que se trata de acercar el cine a los más jóvenes. No se trata solo de ver una película, sino de entenderla y comprenderla. El experto dará unas pautas al alumnado para que aprendan qué deben observar en una película, qué deben valorar y cómo se distingue una película buena del resto. Con esto se termina esta actividad y se sigue avanzando con la siguiente.

3. *Cine:* Para empezar, antes del visionado se hace una pequeña charla de introducción a la película donde se destacan las escenas más representativas a las que el alumnado deberá prestar especial atención. A continuación se realiza el visionado de la película elegida. Una vez aprendido un poco más de cine, el alumnado por grupos escribirá el guión de un pequeño corto. Una vez escrito, grabarán y editarán el mismo utilizando todas las herramientas y elementos del lenguaje cinematográfico. Una vez terminado el cine, se continúa con otro aspecto fundamental de la cultura como es la música.

4. *Jazz session:* Con la colaboración del teclista del grupo Funkdación, Emilio Berrocal, se trabajará con los alumnos en nuevos ritmos a partir de bases de *jazz*. Se trata de una sesión para todo el alumnado que tendrá lugar en el salón de actos. Se hablará sobre los distintos instrumentos, ritmos y la manera en la que funciona un grupo de música. A continuación se realizará un pequeño concierto didáctico. Para finalizar, el alumnado podrá preguntar e interactuar con los músicos.

5. *El alma de la ópera:* Por último, en la última actividad de este taller, preguntaremos al alumnado si han visto la famosa película *Moulin Rouge*. Para los que no la hayan visto contaremos una historia muy parecida al argumento de la película. La historia dice así:

“Violeta Valery, es una famosa cortesana. Una noche en una fiesta en su mansión en París, llega Gaston que acompañado de su amigo Alfredo Germont, el cual hacía tiempo que deseaba conocer a Violeta. Alfredo, una vez presentados, encantado por la belleza de violeta, le expresa su preocupación por su delicada salud, y luego le declara su amor. Violeta, asustada por la idea del amor, lo rechaza. Después de que los invitados se han marchado, Violeta ana-

liza la posibilidad de una relación con amor verdadero, pero finalmente desecha la idea. Ella necesita ser libre para vivir su vida, día y noche, de un placer a otro.

Pocos meses después, Alfredo y Violeta llevan una vida tranquila en una casa de campo, en las afueras de París. Violeta se ha enamorado de Alfredo, ha abandonado completamente su anterior estilo de vida por él. Sin embargo, Alfredo descubre que Violeta ha vendido todas sus pertenencias para financiar su vida en el campo y se dirige a París para arreglar la situación. Mientras Alfredo está fuera, su padre llega a la casa y le dice a Violeta que el futuro de Alfredo y la suerte de su hermana han sido destruidas por su amor con ella. Violeta escucha—con un creciente remordimiento creyendo que es la culpable de todos los males de Alfredo— las patéticas palabras del señor Germont y decide abandonar a su amado, poniendo como excusa su deseo de regresar a su antigua y libertina existencia. Para ahogar su pena, Violeta, se consume aún más profundamente en su libertinaje.

Alfredo la confronta en una fiesta y la deshonra tirándole dinero que dice le debe por los servicios prestados mientras vivieron juntos. Violeta se desmaya abrumada por la enfermedad y la pena. Alfredo es desafiado a un duelo por el barón Duophol, el acompañante de Violeta, pero entonces ésta recupera sus fuerzas y confiesa su amor por Alfredo. Algunos meses después de la fiesta, Violeta yace en cama debido al avance de la tuberculosis. Lee una carta del señor Germont, en la que le dice que ha informado a Alfredo del sacrificio que Violeta ha hecho por él y su hermana. Alfredo se apresura a llegar a su lado, comprendiendo al fin que Violeta se había sacrificado por él, y le suplica que lo perdone. Ambos se confiesan mutuo amor, cuando finalmente ella muere en sus brazos”.

A continuación se realiza una escucha de breves fragmentos de distintos actos de esta ópera y escribirán lo que les evoca aquello están oyendo: sentimientos, imágenes, personajes...

Después, contada la historia, se desvela al alumnado que este es el argumento de una ópera, *La Traviata*, de Giuseppe Verdi, que a su vez está basada en un libro. Con esto se demuestra al alumnado como al ver una ópera antes hay que profundizar en ella, conocer su historia porque detrás de cada ópera hay una mejor historia y si la conocen aprenderán a valorarla.

Para finalizar el taller, se realiza un pequeño debate dónde el alumnado expresa su opinión acerca de lo trabajado, así como posibles sugerencias o críticas a alguna actividad. Así mismo, se mantiene una reunión con el profesorado colaborador para contrastar opiniones sobre la evolución del taller.

Tabla 25. "Taller 3, 2, 1. ¡Acción!".

Taller "3, 2, 1. Acción!"
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar todas las capacidades del alumnado de altas capacidades - Ofrecer un ocio alternativo del que no pueden disponer fácilmente - Fomentar diversas actividades de ocio creando el interés y el gusto por ellas
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cine-Teatro - Música
<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico - Competencia social y ciudadana - Competencia cultural y artística - Competencia para aprender a aprender - Competencia musical - Creatividad e ingenio
<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate para conocer el hábito del alumnado de ir al cine, al teatro, así como conocer qué tipo de películas les gustan, etc. - De la mano de un experto en cine, se les dará una clase especial de cine en la que los alumnos aprenderán a ver películas, qué mirar y qué valorar en el cine. - Visionado fragmentos de películas para comprobar todo lo visto en la práctica. El alumnado escribirá, grabará y producirá sus propios cortos. - Actividad para trabajar y profundizar en el jazz y la música. Creando bases por grupos y juntándolos entre todos. - Después leeremos una historia para contarles que es el argumento de La Traviata.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Fragmentos de películas - Ópera <i>La Traviata</i> de Giuseppe Verdi. - Música jazz

Cronograma

1ª Sesión:

- Actividad: Debate
- Actividad: "Aprende a mirar"

(Duración: 60 min)

2ª Sesión:

- Actividad: Cine

(Duración: 60 min)

3ª Sesión:

- Actividad: Jazz

(Duración: 65 min)

4ª Sesión:

- Actividad: "El alma de la ópera"

(Duración: 60 min)

Evaluación

- Realizaremos una pequeña evaluación Con los padres y madres en una pequeña reunión en la que resumiremos el taller y pasaremos un breve cuestionario para conocer su opinión.

Fuente: Elaboración propia.

Taller 3. "Ahora te toca a tí"



Ahora
te toca a tí

Taller 3: "Ahora te toca a ti".

Este taller va dirigido a enseñar al alumnado a buscar sus propios recursos, su ocio alternativo. Mostrarles que tienen muchas alternativas al alcance de su mano, y que de ahora en adelante pueden ser ellos mismos los que tengan esa iniciativa a la hora de buscar cosas diferentes. Como afirmaba Noam Chomsky, «enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera». Una vez que hemos visto varios recursos y actividades a realizar en los talleres anteriores, se trata de que sean ellos mismos los que busquen sus propias alternativas.

Con este último taller se pretende que el alumnado ponga en práctica todo aquello que ha aprendido durante el resto de talleres. Se persigue que el alumnado adquiera la capacidad de elaborar sus propias actividades, las cuales irán impregnadas con la personalidad y gustos personales de cada uno. Una vez que han visto las herramientas, es hora de que puedan construirse su propio ocio.

La metodología llevada a cabo en este taller será, al igual que el resto de talleres, activa y participativa, con momentos de trabajo en grupo y trabajo individual. Se mantiene la base de que se aprende practicando.

Las actividades propuestas para este taller son:

1. Debate: En primer lugar, para ir entrando en materia, se hablará de los medios y los recursos que tiene nuestro alumnado para buscar su ocio. Para ello se lanzan dos preguntas: ¿Dónde buscas tu ocio? ¿De qué recursos dispones? En la pizarra se anotan todas las posibles respuestas que el alumnado ha dado.

2. Recursos: Una vez situados en la temática de este taller, se hablan de algunos de los recursos en los que buscar ocio. Para ello se les entrega un periódico por cada dos alumnos. En él, el alumnado deberá buscar y subrayar todas las propuestas de ocio que el periódico ofrece. A continuación también buscarán opciones de ocio en

la web. Con esto se estará mostrando cuantas alternativas existen a su disposición y pueden encontrar fácilmente. Después se les hablará del portal www.CaCoCu.es, un canal de cultura contemporánea de las universidades públicas de Andalucía. En él podrán encontrar por su cuenta mucho material de música, literatura, artes escénicas y visuales. Son, por lo general, alternativas de ocio que están a su alcance. Además, se pedirá al alumnado si recuerdan carteles que haya en su ciudad de exposiciones o similar. En Granada el parque de las ciencias organiza diferentes exposiciones, en muchas galerías de arte siempre hay algo que ver, etc. Se mostrará al alumnado que en internet encuentran toda esta información siempre que la necesiten. En una herramienta que tanto usan como es internet pueden encontrar todo aquello que se propongan encontrar. A continuación se pasa a trabajar con otro tipo de recursos.

3. Otros recursos: En esta actividad el alumnado buscará recursos y propuestas de ocio en otras fuentes como son obras sociales que tienen en marcha algunas entidades bancarias y los ayuntamientos tanto de la ciudad como de diferentes pueblos, casas de cultura, casas de juventud, etc.

4. Reúne: Con varias propuestas de ocio encontradas en las últimas sesiones, elaborar un plan mensual con todo lo hallado.

5. Plantea: Por último, teniendo en cuenta todo lo aprendido en todas las actividades y talleres anteriores, el alumnado elaborará su propio plan de ocio para un mes. Este plan de ocio deberá ser equilibrado combinando todo tipo de actividades. No solo centrado en el cine, o el teatro sino una combinación de todas las alternativas vistas a lo largo de los talleres. Cada alumno o alumna explicará a sus compañeros su plan de ocio. Cuando se realice el seguimiento de esta intervención, dos meses más tarde, podremos comprobar el éxito o el fracaso de dicho plan.

Por último, para la evaluación de este taller se realizará un pequeño debate con el alumnado donde expresarán su opinión sobre las actividades realizadas durante las anteriores sesiones así como posibles sugerencias o propuestas de mejora. Ade-

más, se mantendrá una reunión con el profesorado colaborador para contrastar opiniones sobre la evolución del taller.

Tabla 26. "Ahora te toca a ti".

Taller "Ahora te toca a ti"
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar todas las capacidades del alumnado de altas capacidades - Ofrecer un ocio alternativo del que no pueden disponer fácilmente - Fomentar diversas actividades de ocio creando el interés y el gusto por ellas
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocio alternativo - Búsqueda de actividades diferentes - Salidas alternativas
<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. - Tratamiento de la información y competencia digital. - Competencia social y ciudadana. - Competencia cultural y artística. - Competencia para aprender a aprender. - Autonomía e iniciativa personal.
<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate para conocer donde busca el alumnado su ocio y de cuantos discursos disponen. Así conoceremos de cuantas alternativas disponen. - Actividad con el periódico/web donde el alumnado deberá encontrar todas las alternativas de ocio que este nos ofrece. Después visitaremos la web CaCoCu. Una web de cultura de todas las universidades andaluzas. - Por último con todo lo aprendido en todos los talleres anteriores el alumnado tendrá que elaborar un plan completo de ocio para un mes. Comprobaremos su eficacia en el seguimiento dentro de dos meses.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Periódicos - Portal web CaCoCu - Cartulinas

<p>Cronograma</p> <p>1ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">– Actividad “Debate”– Actividad: Búsqueda de recursos en prensa y webs <p>(Duración: 60 min)</p> <p>2ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">– Actividad: Búsqueda de recursos en obras sociales y ayuntamientos <p>(Duración: 60 min)</p> <p>3ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">– Plan mensual con todo lo encontrado <p>(Duración: 65 min)</p> <p>4ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">– Actividad: plantea un plan de ocio durante una semana <p>(Duración: 60 min)</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none">– Realizaremos una pequeña evaluación con el alumnado con un debate en el que darán su opinión tanto de este taller como todos los anteriores, para así cerrar la intervención. Con los padres y madres, la realizaremos en una pequeña reunión en la que resumiremos este taller y todos los demás. Al final pasaremos un breve cuestionario para conocer su opinión.

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3. Toma de decisiones evaluación diseño.

-

Fruto de las reuniones mantenidas con el profesorado colaborador, se elaboró un cuadro con la temporalización para llevar a cabo el programa de intervención.

1. Temporalización del programa de intervención

Se prevé que cada taller tenga una duración aproximada de un mes, alrededor de cuatro sesiones por cada taller, comenzando desde febrero de 2014 a abril del mismo año. La planificación sería la siguiente:

Tabla 27. Planificación talleres.

	TALLER 1: Expand your mind	TALLER 2: 3,2,1... Acción	TALLER 4: Ahora te toca a tí
SESIÓN 1	Actividad: Debate Actividad: Dibujos encadenados	Actividad: Debate Actividad: Aprende a mirar	Actividad: Debate Actividad: búsqueda de recursos en periódicos e internet
SESIÓN 2	Actividad: Cuadros Sonoros	Actividad: Cine Fórum	Actividad: búsqueda recursos obras sociales y ayuntamientos
SESIÓN 3	Actividad: Continúa con la obra	Actividad: <i>jazz</i> (colaboración teclista fundación)	Actividad: genera un plan con actividades encontradas
SESIÓN 4	Actividad: Fotografía tu alrededor Actividad: Letras creativas	Actividad: el alma de la ópera (música clásica)	Actividad: plan de ocio una semana (recursos de todos los talleres)

Fuente: Elaboración propia.

Esta pequeña intervención es sólo el principio de muchos proyectos. El principio de la investigación que se está llevando a cabo con la que comprobar que el alumnado de altas capacidades necesita un ocio más profundo al que suelen tener.

Una vez realizados todos los talleres se procederá al análisis de datos y elaboración de unos resultados, que se comunicarán al centro para su posterior uso, en caso de que el centro lo considerase oportuno.

A partir de esta investigación se puede considerar crear un programa fijo de ocio para el centro, que se pueda implantar en un programa de estudios, tal y como está implantado el programa de enriquecimiento curricular. Así mismo, este programa podría tener repercusión en otros centros o en otros niveles.

7.3. Evaluación del proceso.

La evaluación del proceso es el tercer momento evaluativo de este proyecto y se concreta en el análisis del desarrollo del programa de intervención. Esta fase, al

igual que la anterior, no se desarrolló en un único momento, ya que se analizaron resultados antes y después de la intervención. Los análisis que se realizaron determinaron el correcto progreso del estudio y la toma de decisiones posterior. Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el proyecto llevado a cabo se podría implementar tal cual para el alumnado de altas capacidades o si previamente se deberían corregir aquellos aspectos que no han funcionado adecuadamente.

7.3.1. Objetivo

-

El objetivo para esta fase evaluativa es comprobar el buen funcionamiento del programa de intervención en el ocio del AA.CC., además de incluir los cambios necesarios para la mejora de dicho programa a través de un seguimiento continuo de su implantación en el centro.

7.3.2. Método de evaluación del proceso

-

1. Fases de implementación y acciones

La implementación del programa se hizo taller por taller, teniendo reuniones antes, durante y después de las sesiones. En las reuniones pretaller, se ultimaban detalles, materiales y se aclaraban últimas dudas con el profesorado colaborador para que todo funcionara eficazmente. Fruto de esta evaluación continua, antes de cada taller se hicieron algunos cambios para que el transcurso del programa fuera lo más efectivo posible. Además, al terminar cada sesión se valoraba la actividad con el profesorado que había colaborado.

2. Instrumentos de observación del seguimiento del proceso.

Para registrar todo el proceso de implantación del programa de intervención, se trabajó con una serie de instrumentos que observación. Los instrumentos utilizados para la evaluación de la intervención fueron los siguientes:

Diario del investigador: En una libreta a modo de diario, se anotó cada día lo que se iba haciendo en todas las actividades, así como los imprevistos o cambios que surgieran sobre la marcha. En dicho documento, quedó reflejado el transcurso de todas las sesiones volcando opiniones y posibles sugerencias para las reuniones posteriores.

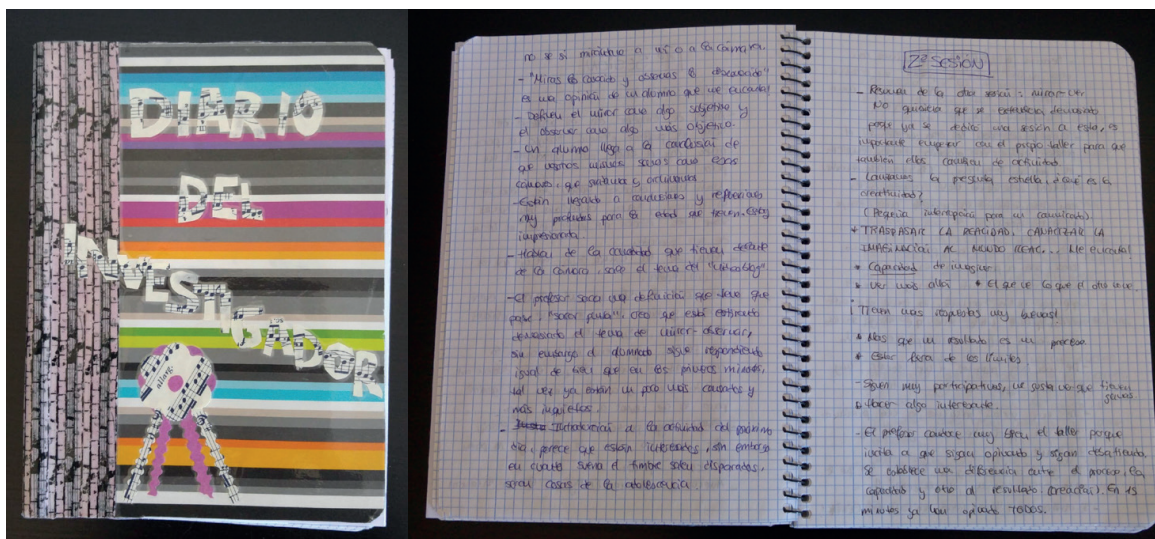


Figura 28. Diario del investigador.

Cámara: Además del diario, siempre hay aspectos que no puedes atender, por lo que se colocó una cámara de video al final de la clase. Todas las sesiones fueron grabadas íntegramente. Si bien al principio cohibía al alumnado, rápidamente se olvidaban de su presencia. Al acabar el día se realizaba un visionado de lo grabado, completando impresiones que habían pasado desapercibidas.

Reuniones profesorado: Al inicio y final de cada taller, así como al final de cada sesión, se mantenían pequeñas reuniones con el profesorado evaluando lo acontecido. Con estas reuniones se pretendía, además de seguir evaluando el proceso, intercambiar opiniones e incorporar mejoras para las siguientes sesiones. No deja de ser un programa experimental, por lo que todo fallo era susceptible de ser corregido para los siguientes talleres.

3. Análisis de la implementación del programa.

A continuación veremos cómo se desarrollaron los talleres detalladamente:

– *Taller “Expand your mind”(1ªparte):*

Se llevó a cabo enteramente con la misma profesora, exceptuando una actividad que la desarrolló otro profesor, como se explicará más adelante. La primera parte se desarrolló en 5 sesiones donde el alumnado sorprendió por sus colaboraciones y originales respuestas. En este taller se realizan pequeños cambios con respecto a la intervención planteada, ya que en la reunión mantenida entre la profesora y yo, se acordaron una serie de mejoras para una mejor asimilación. En todas las actividades planteadas, superan las expectativas con creces. Sorprende la capacidad de asimilación de los nuevos conceptos y la participación tan activa.

En la *primera sesión*: Se realizan las presentaciones y se deja sea la profesora quien introduzca el tema. Para ellos soy una desconocida y no quiero hacerles sentir incómodos. Al principio están un poco inquietos con la cámara, pero conforme pasan los minutos se olvidan de ella. Previo a la primera sesión, la profesora les pidió que buscaran significados de creatividad. Originalidad e imaginación se destaca en sus búsquedas.

A continuación realizamos una pequeña introducción a la fotografía y al artista Chema Madoz. Para el próximo día los estudiantes traerán información ampliada y veremos ejemplos de la obra de este artista por cuya obra parecen interesados.

Por último, pedimos que intenten “imitar” al artista pero con los objetos que puedan encontrar en el aula. Las respuestas fueron del todo creativas y sorprendentes. Al acabar la sesión están motivados hasta el punto de no querer que acabe la actividad. Su valoración final es muy positiva.

La *segunda sesión* transcurre con más naturalidad. Al no ser la primera sesión, se sienten más cómodos y llegan con muchas ganas de participar y exponer

lo que han traído. Han investigado y seleccionada fotografías con una obra similar ala del artista trabajado. Durante la actividad, el alumnado aporta ideas e iniciativas para que todo fluya mejor. Todos exponen su trabajo de manera excelente. Se le plantean preguntas y nuevamente somos sorprendidos al ver cómo, apenas sin pensar, dan respuestas buenas y elaboradas. Lo interesante de exponer sus trabajos no es el trabajo en sí, sino la explicación verbal del proceso que han seguido hasta alcanzar un resultado final. Algunos notan el cambio con sólo una semana trabajando la creatividad y admiten “ver” donde no hay. Se muestran impacientes por seguir aprendiendo.



Figura 29. Primera sesión Taller *Expand your mind*.

Consideramos que el concepto está aprendido y decidimos no seguir trabajando con el artista y pasar a otra actividad.

En la *tercera sesión*, al llegar, encuentran una lista de palabras en la pizarra, mostrando interés de inmediato. Se ha decidido modificar el orden de las actividades, así que trabajarán la perspectiva de las cosas primeramente. Para ello fotografiarán su alrededor con un trozo de celofán de color a modo de venda.

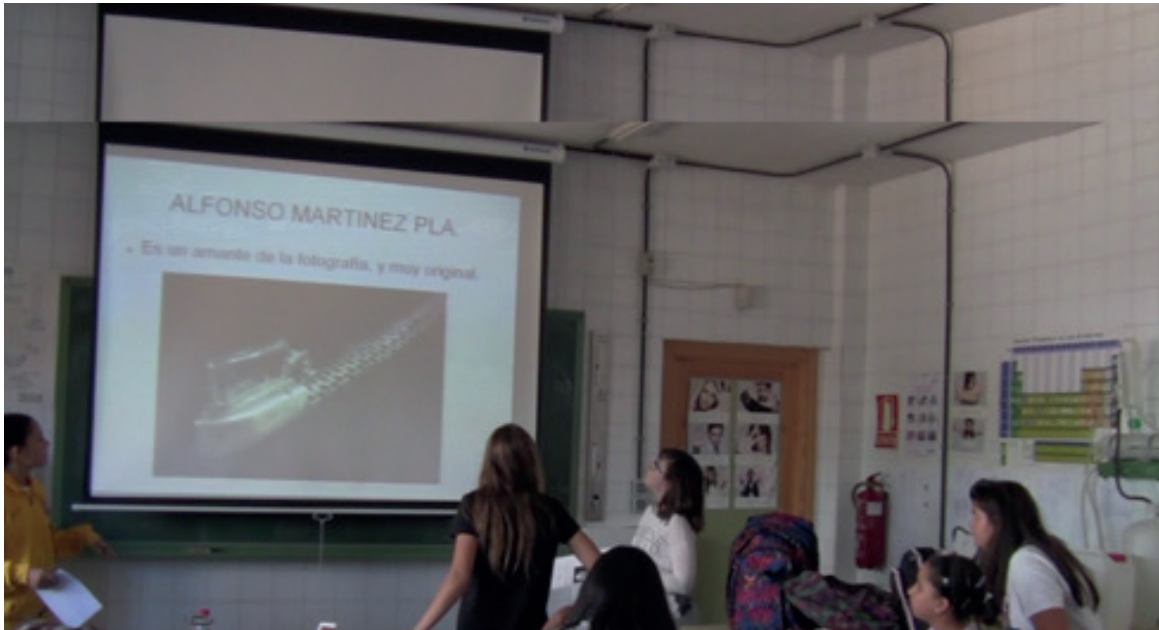


Figura 30. Segunda sesión Taller *Expand your mind*.

Rápidamente comienzan a fotografiar las palabras de la lista. Me es interesante ver al alumnado trabajar; es muy colaborador y participativo, y en seguida se olvidan la incomodidad del celofán y consiguen disfrutar de la actividad con naturalidad. Al quitarse el celofán todo lo ven distinto a como ellos pensaban, y expresan sus vivencias emocionados. Terminamos la sesión con otra valoración positiva.

Cuarta sesión: El alumnado expone todo lo que fotografió el día anterior usando el celofán. Llegados a este punto podemos comprobar que ha sido un acierto ampliar el número de sesiones, puesto que podemos disfrutar más de cada actividad y dar la libertad que se necesita a la hora de crear. Sorprenden las ocurrencias y razonamientos que tiene el alumnado. Después de ver sus trabajos explicamos la última sesión para que el trabajo sea más fluido el próximo día.

Quinta sesión: Es la última sesión de este primer taller. Sin embargo, tanto el alumnado como la profesora colaboradora quieren seguir trabajando en el

tema. Para ello, dicha profesora ha propuesto ampliar el taller con dos ideas: van a trabajar sobre nociones básicas de fotografía y realizarán la construcción de una cámara estenopeica. Seguimos con la actividad de letras creativas.



Figura 31. Tercera sesión Taller *Expand your mind*.

En esta ocasión y de manera improvisada, se decidió que esta actividad fuese realizada en grupo, ya que todo lo anterior se ha hecho individualmente. Deben encontrar letras “escondidas” en el entorno.

Tras un rato de búsqueda, las letras que no encuentran las acaban fabricando con palos y otros materiales que van encontrando. Algunos incluso juegan con su propia sombra para crear las letras. Es muy interesante descubrir las

letras que han encontrado observando los objetos de su entorno a través de una mentalidad abierta.



Figura 32. Quinta sesión Taller *Expand your mind*.

Al acabar el taller se realiza una reunión con la profesora, coincidiendo en el visible progreso que han tenido desde la primera sesión hasta la quinta y última. De todas maneras, seguirán trabajando de forma autónoma en esta línea Incluso el alumnado asegura que seguirá investigando en casa.

– *Taller Expand your mind (2ª parte):*

A continuación se expone la última actividad del taller, convertida en otro taller debido a que se decidió, por petición de un profesor, sacar una de las actividades y ampliarla.

Primera sesión: El profesor colaborador ha decidido ampliar la actividad y comenzar en sesiones previas a tratar sobre el tema de la subjetividad. Para empezar hablan del “objeto nuevo” que hay en el aula, la cámara de video, “el ojo que nos ve”, diferencias entre observar y mirar, etc. Tienen

opiniones muy buenas, las ideas no paran de fluir en toda la clase y el alumnado participa activamente aportando diversas opiniones. Como ejemplo, un alumno que considera que: «miras lo conocido y observas lo desconocido». Están llegando a conclusiones y reflexiones muy profundas para la edad que tienen. Se les introduce la actividad del próximo día, por la cual muestran interés.



Figura 33. Quinta sesión Taller *Expand your mind* (2).

Segunda sesión: El principio de esta sesión también ha sido preparada por el profesor colaborador. Continuamos profundizando en la creatividad con comentarios como, «traspasar la realidad», «canalizar la imaginación al mundo real», «capacidad de imaginar...» El alumnado lanza respuestas muy interesantes que dan pie a seguir dialogando y debatiendo acerca del tema: «más que un resultado es un proceso», «...estar fuera de los límites». Nos centramos ahora en la diferencia entre el proceso, la capacidad y el resultado.

A continuación, ya están preparados para la actividad planteada, “dibujos encadenados”. Les cuesta empezar, pero progresivamente van surgiendo cosas, al tiempo que aumenta la motivación. Su valoración al final de clase es muy positiva.



Figura 34. Primera sesión. Taller *Expand your mind* (2ª parte).

Tercera sesión: Comenzamos con la segunda actividad planteada que dejamos para este taller: “Cuadros sonoros”. El profesorado lanza algunas preguntas acerca de los cuadros que están viendo. Surgen reflexiones como, «capacidad de ser feliz en un mundo frío», «refugio en la música», «si tocara a la persona del cuadro se asustaría», «suena triste», «olor callejero»...

Al terminar, en la reunión de después, se decide ampliar a cinco sesiones más, puesto que aún queda mucho por trabajar.

Cuarta sesión: Continuamos con la actividad del día anterior. Ya saben en qué consiste y enseguida comienzan a participar. Tienen un gran nivel de expresión y reflexión, además, que se les observa cómodos opinando del tema. Otras opiniones fueron: «¿a qué sabe? Amargo», «choque entre caliente y ácido». La actividad fluye de manera exquisita entre sus opiniones y sus debates.

Desconocemos si es la primera vez que ven u opinan sobre el arte, pero están sacando conclusiones muy interesantes: «huele a rosas», «sabe a flores», «nata».



Figura 35. Segunda sesión. Taller *Expand your mind* (2ªparte).

Quinta sesión: Llegamos a la última sesión. Pensamos que ha quedado todo muy bien desarrollado y explicado. Ha sido un acierto ampliar y dividir el taller en dos partes. Unimos la música con los cuadros. Esta sesión transcurre de manera fluida y sin problemas.



Figura 36. Tercera sesión. Taller *Expand your mind* (2ªparte).

Al acabar el taller, el profesor está encantado con el resultado. Nunca había visto al alumnado tan atento y participativo en este tipo de temas. La valoración final del alumnado es positiva.



Figura 37. Cuarta sesión. Taller *Expand your mind* (2ª parte).

– **Taller “3, 2, 1... ¡Acción!”:**

Durante las reuniones mantenidas con el profesorado, destacando una vez más el carácter evaluativo de esta intervención, acordamos dividir la actividad en dos partes. Una estará dedicada a la ópera y otra dedicada al cine, ambas conducidas por dos profesores colaboradores duchos en la materia a tratar. Las actividades de cine se desarrollaron con un profesor conocido del tema en cinco sesiones. El alumnado aprendió acerca del lenguaje del cine y realizó sus propios cortos en los pasillos del colegio. Fue una actividad muy motivadora para ellos. La idea de que el alumnado realizara un corto, surgió por las reuniones mantenidas después de cada sesión, donde el profesor y yo acordamos que la mejor manera de asentar los conocimientos sería esa, y pudimos comprobar que el alumnado era perfectamente capaz de hacerlo.

Para las actividades de la ópera contamos otro profesor colaborador. Decidimos no trabajar sólo una ópera, sino varias, partiendo de fragmentos popularmente conocidos, para después profundizar en la materia. El alumnado, que al principio admitía no conocer nada de ópera, se involucró bastante en el tema, aportando ideas y nuevos puntos de vista.

Primera sesión: Al alumnado en general, y acorde con los cuestionarios, les gusta la música. Partiendo de aquí, definen qué es la música para ellos. Introducimos el tema de la música clásica, aparentemente sin mucho interés. A pesar de contar con alumnado que asiste al conservatorio, admiten no entender ni escuchar la música clásica. El profesor conduce muy bien el tema y poco a poco muestran más interés.

Reproducimos varios fragmentos musicales de distintos estilos para ver si los reconocen y la verdad es que les cuesta distinguir algunos como el *rock 'n' roll*, el *blues* o el *jazz*. Les preparamos para la siguiente sesión dónde trabajaremos sobre la ópera, en concreto *La Traviata*.

Segunda sesión: El profesor improvisa y perfila el taller llevándolo a su terreno, pero es completamente efectivo. Para introducir el tema de la ópera empezamos con arias muy conocidas de Nabuco. Las reconocen, pero no saben de qué opera son. Continuamos con algunas partes conocidas de *La Traviata*.

Tras leer la historia, visionamos fragmentos relacionados con lo leído. Poco a poco van mostrando interés y entendiendo la historia. Al terminar la sesión, salen de la clase cantando fragmentos inconscientemente.

Tercera sesión: Empezamos con el final de *La Traviata*, algunos alumnos reconocen haber sentido un ápice de emoción. El profesor ha buscado más operas para trabajar como es *La flauta mágica* o *Don Giovanni*. Comienzan a tener diálogos interesantes y reflexiones muy buenas.

Cuarta sesión: Cada vez se observa al alumnado más interesado y conocedor de la ópera. Se les pidió que profundizaran más sobre otras óperas como *La flauta mágica*. Tienen un gran manejo con las nuevas tecnologías y apoyan sus trabajos con recursos electrónicos. Al escuchar *La reina de la noche* rápidamente la reconocen. Una alumna, por propia iniciativa, ha traído un libro

sobre Mozart y la historia de *La flauta mágica*. Al visualizar el acto II, una de ellas hasta tararea.



Figura 38. Primera sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción!.



Figura 39. Segunda sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción!.

Quinta sesión: En la última sesión, para cerrar el tema de la música, en una reunión con el profesor, acordamos trabajar con la música que les gustara a

ellos. Les pedimos al alumnado que exponga canciones que les relajen, que les sirvan en su día a día, que les calmen, etc.



Figura 40. Tercera sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción!.

Escuchamos música de todo tipo y explican razonadamente el porqué de sus elecciones.

Al terminar el taller, el profesor y yo coincidimos en la evolución que han tenido. Al comienzo de las sesiones, no mostraban mucho interés e incluso se mostraban reticentes a la hora de tratar la ópera o la música clásica, pero pensamos que han aprendido bastante y ahora entienden mucho mejor este género.

– *Taller “3, 2, 1... ¡Acción!”(2ª parte):*

La segunda y última parte de este taller está dedicada al cine. Gracias al profesor colaborador que conoce el tema el alumnado aprende diferentes aspectos de este género.

Primera sesión: El profesor, como parte de la actividad “Aprende a mirar”, les enseña los distintos tipos de planos cinematográficos. Es una clase más

teórica, pero el profesor lo explica con ejemplos de películas, por lo que el alumnado está muy atento. Vemos además la importancia de la música y su uso en el cine. Explicamos que en las próximas sesiones escribirán y montarán su propio corto.



Figura 40. Quinta sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción!.

Hemos decidido suprimir la actividad del Cine Forum y centrarnos más en la elaboración de los cortos.

Segunda sesión: Comenzamos hablando del lenguaje audiovisual. Ponemos ejemplos para que sean ellos los que respondan. Al terminar, por grupos, comienzan a escribir el guión de sus cortos. Ya se nota la evolución con respecto a la otra sesión, ya que han incorporado vocabulario que previamente conocían.

Tercera sesión: Seguimos escribiendo por grupos el corto que grabaremos en clase. Una vez escrito el guion comienzan los ensayos. Se les ve muy emocionados con el proyecto, preguntan todas las dudas y están deseando de empezar a grabar.



Figura 41. Primera sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción! (2ª parte).

Es sorprendente la implicación que tienen a la hora de interpretar los papeles. Organizan los distintos planos y recuerdan el porqué de cada uno. Se graban todas las escenas. El próximo día seguiremos grabando para proceder al montaje. El alumnado está reaccionando muy bien.

Cuarta sesión: Seguimos grabando en los distintos escenarios propuestos en sus cortos. Una vez está todo grabado volvemos a clase, donde el profesor les aconseja acerca de la música de deben utilizar. El alumnado ha entendido a la primera el editor de películas y rápidamente empieza con el montaje de sus cortos.

Quinta sesión: Visionado de los cortos. Definitivamente quedamos muy sorprendidos con los resultados. Para casi todos es su primera experiencia grabando y los resultados son muy satisfactorios. Hacen un análisis de todos los planos utilizados y explican el porqué. Así mismo, entre ellos se dan cuenta de los errores cometidos y los admiten. Estoy muy contenta con los resultados.

Al finalizar, el profesor también se muestra encantado con el proceso y el resultado de todo el taller. Dado el éxito cosechado, el profesorexpresa su

deseo de repetir el mismo taller en años posteriores con los nuevos alumnos que reciba.



Figura 42. Segunda sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción! (2ª parte).



Figura 43. Tercera sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción! (2ª parte).



Figura 44. Cuarta sesión. Taller 3, 2, 1. ¡Acción! (2ª parte).

– *Taller de música:*

“Música moderna como expresión” con Emilio Berrocal

Gracias a la colaboración de Emilio Berrocal, la actividad del *jazz*, se enfocó a modo de pequeño concierto didáctico.

Contamos con la presencia de parte de los integrantes del grupo *Funkdación*, quienes explicaron al alumnado el *jazz* desde la función de cada instrumento. Fue una actividad muy acogida por todo el alumnado. Pudieron disfrutar de varias audiciones, participando activamente en el intercambio de preguntas y respuestas. Conocieron un poco de la historia de la música, los primeros instrumentos utilizados, el uso de la música para bailar, las bandas..., hasta llegar a la improvisación y a la música como expresión.

Pudimos escuchar diferentes estilos como *Jazz*, *Blues*, *Rock*. El alumnado participó en todo momento, escuchó atento las improvisaciones y cantó con el grupo. En un momento del concierto, voluntarios subieron al escenario mientras el resto del alumnado participó con palmas y percusión. El concierto fue todo un éxito, el alumnado está emocionado y tuvo una actitud altamente



Figura 45. Taller de música.

colaboradora. Hemos de destacar que no es sólo “un concierto para sentarse y escuchar”, sino que tenía un enfoque orientado a la participación de todo el alumnado, de manera que vivenciaran la música y pudieran disfrutar de ella.



Figura 46. Taller de música (2).

Al acabar se finaliza dando las gracias y mencionando, según palabras de Emilio Berrocal, que «dónde hay música no puede haber nada malo».

Otro punto a destacar fue que, una vez acabado, algunos alumnos se quedaron en el salón de actos para hablar con los músicos y preguntarles más acerca de lo que habían tocado o de los instrumentos que habían visto.

7.3.3. Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.

-

Acuerdo con el modelo CIPP de evaluación de programas, la revisión del mismo es constante. Después del planteamiento del programa, a la hora de implementarlo y llevarlo a cabo, surgió la necesidad de realizar algunos cambios para que la intervención fuera más completa. A continuación se muestran las modificaciones realizadas a lo largo del proceso de implantación del programa, fruto de la constante evaluación a la que este es sometido.

1. Modificaciones y cambios durante la implementación del programa.

Gracias a los instrumentos de seguimiento mencionados anteriormente, la aplicación de estos cambios fue más fácil de realizar. Dichas modificaciones fueron las siguientes:

Taller 1: Se decidió que se realizarían cinco sesiones en lugar de las cuatro planteadas, porque no se disponía de una hora exacta. Mientras el alumnado se colocaba y entraba en materia había transcurrido media sesión, por lo que se acordó realizarlo en cinco sesiones. Además, se cambió el orden de una de ellas, ya que al finalizar una de las sesiones, en una reunión con la profesora, resultó más conveniente alterar dicho orden.

Otra de las grandes modificaciones de este taller fue dedicar cuatro sesiones a dos de las actividades planteadas para hacer en una sesión. Con opinión del profesorado, resultó interesante profundizar en el tema de la creatividad y la subjetividad. Sin embargo, en el transcurso de esta, se decidió volver a ampliar a cinco sesiones, ya que gracias a la implicación del alumnado, las sesiones se estaban quedando cortas. Al acabar la tercera sesión, en una reunión con

el profesor acordamos la ampliación. De esta manera dicha actividad quedó desarrollada satisfactoriamente en cinco sesiones.

Taller 2: El segundo taller sufrió diversos cambios ya antes de su implantación, a raíz de las opiniones del profesorado colaborador en dicho taller. En primer lugar se decidió dividir el taller en dos partes: una dedicada al cine, incluyendo la realización de un corto y suprimiendo por dicho motivo la realización de la actividad del Cine Forum. En segundo lugar se dispuso dedicar otra parte del taller a la música, incluyendo diferentes estilos musicales y más concretamente la ópera, incluyendo más ejemplos de este género y arias más popularmente conocidas. Se decidió trabajar ambas partes a lo largo de cinco sesiones. Además, en lugar de tratar el jazz como una actividad más, se acordó convertirla en un pequeño concierto didáctico de la mano de Emilio Berrocal.

Taller 3: Llegados casi al final del proceso, después de haber realizado todas las sesiones, resultó tedioso que este taller tuviera las cuatro sesiones iniciales. Al terminar el segundo taller, se acordó que el tercer y último taller se desarrollara en dos sesiones.

2. Grupos de discusión durante la implementación del programa

Como resultado de la continua evaluación de esta intervención se realizaron pequeñas reuniones con el profesorado colaborador al acabar cada sesión, tal y como se ha ido describiendo en apartados anteriores. Además, al finalizar todos los talleres y pasado un tiempo, se realizó un último grupo de discusión con todos el profesorado que colaboró para intercambiar opiniones:

Profesora A: Opina que el taller definitivamente sí ha servido. A raíz del taller hay una alumna que ha decidido comprarse una cámara de fotos para seguir practicando. Afirma que las actividades realizadas les servirán para el futuro. «A estas edades todo lo reciben bien y una alternativa es muy bien acogida. Son como esponjas», afirma. Además opina que lo han pasado muy bien y han disfrutado mucho con el taller. Su opinión personal es muy buena.

Profesor B: Opinan que este alumnado muestra, de base, bastante interés y es trabajador. A partir de los talleres, estilos como el *blues* y el *jazz* resulta más familiar para ellos y más fácil de reconocer. Le gusta la forma de trabajar incluyendo debates, disfrutan opinando y siendo escuchados. Como opinión personal, aporta la necesidad de incluir más tiempo para los talleres. A raíz de los talleres, se ha decidido incluir una sección en el periódico del centro para críticas de libros, cine, música, etc.

Profesor C: Afirma que es necesaria la incorporación de una fase previa a los talleres para poder abordarlos mejor en cuanto a terminología o ciencias cognitivas. Opina que son alumnos excepcionales y sorprendentes. Ha sido una buena experiencia y les ha gustado mucho. El profesor pretende, a raíz de estos talleres, ampliar en años siguientes con temáticas como el arte y la filosofía, ya que considera que son niños con muchas inquietudes y capaces de abordar diferentes temáticas.

Profesor D: Su experiencia ha sido fantástica. «Los niños han disfrutado, han creado y se han sorprendido con sus propios resultados», afirma. Tiene pensado continuar otros años con el mismo taller porque opina que la experiencia ha sido enriquecedora para ambos. Además, como opinión personal, reivindica más atención para este tipo de alumnado, con el que es muy fácil trabajar y sin embargo quedan olvidados.

7.4. Evaluación del producto.

El último momento evaluativo de nuestro diseño lo constituye la Evaluación del Producto., momento en el que se comprueba el resultado final de la intervención. Proporciona información para tomar decisiones de modificaciones y mejorar con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el proyecto. En este momento se interpretan y juzgan los logros de la intervención, para comprobar si se han alcanzado las necesidades de ocio del grupo de alumnado de altas capacidades.

7.4.1. Objetivo. Resultados del programa de intervención.

-

El objetivo principal de esta fase evaluativa es: Valorar, interpretar y juzgar los logros del proyecto para averiguar hasta qué punto ha satisfecho las necesidades de ocio del grupo de alumnado de altas capacidades.

7.4.2. Método de evaluación del producto

-

1. Análisis de datos obtenidos. Postest.

El procedimiento vuelve a ser el uso instrumentos de recogida de información, en este caso, se vuelve a usar el mismo cuestionario utilizado al principio de la investigación, postest. Analizando los cambios entre uno y otro y comprobando la eficacia o no del programa de intervención. Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el programa SPSS, introduciendo los datos de ambos cuestionarios, realizando para ello la prueba T-Student.

Analizando lo referente a preguntas sobre sus habilidades y capacidades, como trabajar en grupo, ideas originales o la inquietud por aprender cosas nuevas, no hubo apenas cambios significativos entre los resultados del pretest y postest, obteniendo ya desde el primer cuestionario ítems con puntuaciones altas.



Figura 47. R Resultados postest alumnado.

Tienes ideas originales a menudo



Figura 48. Resultados posttest alumnado (2)

En la tabla mostrada a continuación, respecto al ítem “te sientes cómodo trabajando en grupo”, a pesar de que algunos autores como se vió en la revisión bibliográfica, defienden el carácter solitario de este tipo de alumnado, se muestra como un 41,7% de los encuestados prefiere el trabajo en grupo.

Tabla 28. Porcentajes resultados posttest alumnado.

Te sientes cómodo trabajando en grupo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	4	11,1	11,1	11,1
	Mayoría de las veces	17	47,2	47,2	58,3
	Siempre	15	41,7	41,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla, se observa como apenas un 3% admiten no tener ideas originales.

Tabla 29. Porcentajes resultados posttest alumnado (2).

Tienes ideas originales a menudo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	1	2,8	2,8	2,8
	Algunas veces	15	41,7	41,7	44,4
	Mayoría de las veces	15	41,7	41,7	86,1
	Siempre	5	13,9	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se observa un porcentaje elevado de alumnado que le gusta proponerse retos y metas a superar.

Te propones retos y metas para superar

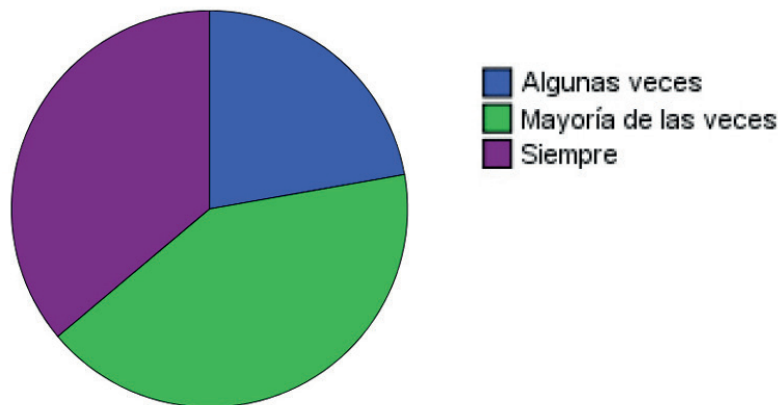


Figura 49. Resultados posttest alumnado (3).

Tratamos con alumnado —tal y como vemos en algunos resultados obtenidos en el posttest— capaz para el trabajo en grupo, que admite tener ideas originales.

Tabla 30. Porcentajes resultados posttest alumnado (3).

Te propones retos y metas para superar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	8	22,2	22,2	22,2
	Mayoría de las veces	15	41,7	41,7	63,9
	Siempre	13	36,1	36,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Te gusta aprender cosas nuevas

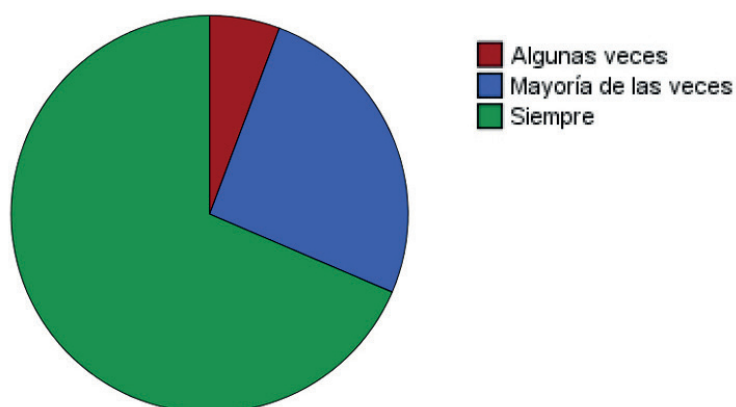


Figura 50. Resultados posttest alumnado (4).

Además, contamos con un alumnado que reconoce tener ganas de seguir formándose y vivir nuevas experiencias, lo que supone además un reto para ellos.

Tabla 31. Porcentajes resultados posttest alumnado (4).

Te gusta aprender cosas nuevas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	5,6	5,7	5,7
	Mayoría de las veces	9	25,0	25,7	31,4
	Siempre	24	66,7	68,6	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,8		
Total		36	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32. Resultados pruebaT-student.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Sabes expresar ideas sin dificultad	Se han asumido varianzas iguales	8,600	,005	-4,359	70	,000	-,694	,159	-1,012	-,377
	No se han asumido varianzas iguales			-4,359	63,794	,000	-,694	,159	-1,013	-,376
Conoces varias vías de comunicación y expresión	Se han asumido varianzas iguales	,415	,522	-3,702	70	,000	-,639	,173	-,983	-,295
	No se han asumido varianzas iguales			-3,702	68,819	,000	-,639	,173	-,983	-,295
Conoces el manejo de aparatos electrónicos	Se han asumido varianzas iguales	,441	,509	-1,817	70	,074	-,250	,138	-,524	,024
	No se han asumido varianzas iguales			-1,817	68,725	,074	-,250	,138	-,525	,025
Te sientes cómodo trabajando en grupo	Se han asumido varianzas iguales	1,380	,244	-2,581	70	,012	-,500	,194	-,886	-,114
	No se han asumido varianzas iguales			-2,581	62,807	,012	-,500	,194	-,887	-,113
Te propones retos y metas para superar	Se han asumido varianzas iguales	,045	,832	1,304	70	,197	,222	,170	-,118	,562
	No se han asumido varianzas iguales			1,304	69,174	,197	,222	,170	-,118	,562
Te gusta aprender cosas nuevas	Se han asumido varianzas iguales	2,769	,101	,658	70	,513	,083	,127	-,169	,336
	No se han asumido varianzas iguales			,658	66,083	,513	,083	,127	-,169	,336

Fuente: Elaboración propia.

Así, presentamos la tabla comparativa realizada mediante la prueba T-Student, en la que vemos que en los aspectos mencionados anteriormente no se aprecian apenas cambios, siendo desde un primer momento, resultados satisfactorios.

Consideras la música un medio de expresión

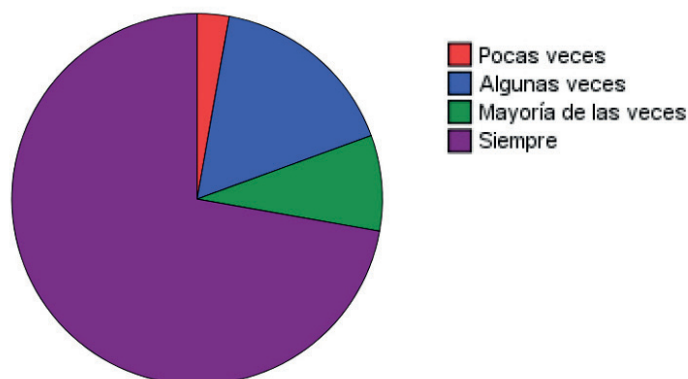


Figura 51. Resultados posttest alumnado (5)

Aún así, para comprobar si existen cambios significativos, tomamos como referencia que $p > 0.05$, estando el intervalo de confianza para la diferencia dentro de este rango. De esta manera, se aprecia un cambio significativo en ítems como “Sabes expresar ideas sin dificultad” y “Conoces varias vías de comunicación y expresión”.

Crees que la creación de música es una actividad interesante

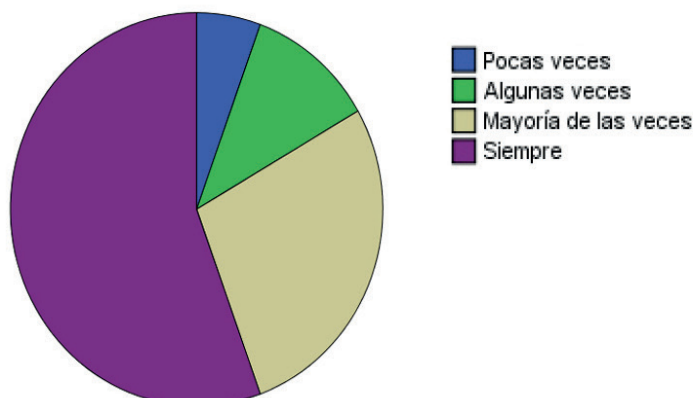


Figura 52. Resultados posttest alumnado (6)

Todos los items referentes a la música y la creación musical experimentaron una mejora con respecto a los resultados obtenidos en el cuestionario pretest.

Además, en las preguntas referentes al ocio y más concretamente las relacionadas con los talleres, todas han dado resultados muy satisfactorios ($p > 0,05$), demostrando el beneficio proporcionado al alumnado después de la intervención.

Tabla 33. Porcentajes resultados posttest alumnado (5).

Consideras la música un medio de expresión					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	1	2,8	2,8	2,8
	Algunas veces	6	16,7	16,7	19,4
	Mayoría de las veces	3	8,3	8,3	27,8
	Siempre	26	72,2	72,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El item “consideras la música un medio de expresión” experimentó una notable mejoría con un 72,2% de alumnos encuestados que le dieron la máxima valoración.

Tabla 34. Porcentajes resultados posttest alumnado (6).

Crees que la creación de música es una actividad interesante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	2	5,6	5,6	5,6
	Algunas veces	4	11,1	11,1	16,7
	Mayoría de las veces	10	27,8	27,8	44,4
	Siempre	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Opinas que la ópera es difícil de comprender

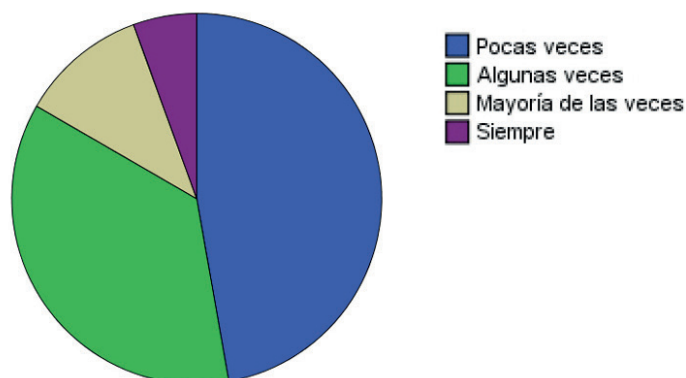


Figura 53. Resultados posttest alumnado (7).

En los ítems relacionados con la música, si bien ya la consideraban importante en sus planes de ocio, se aprecia, como veremos más adelante, un aumento destacable de alumnado que la piensa que es una actividad interesante y la considera un medio de expresión.

Creer que la ópera es aburrida

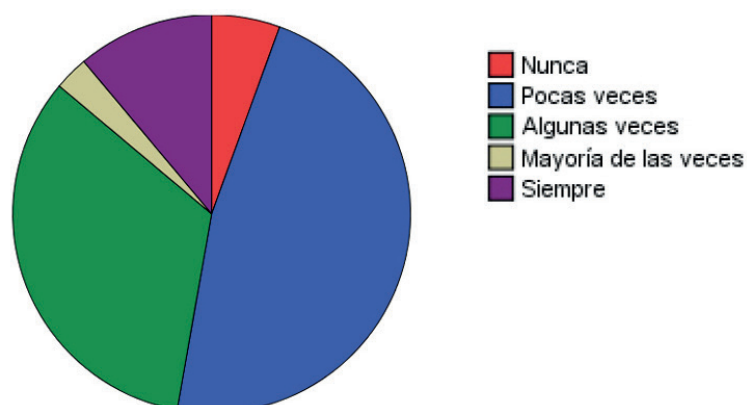


Figura 54. Resultados posttest alumnado (8).

Tabla 25. Porcentajes resultados posttest alumnado (7).

Opinas que la ópera es difícil de comprender					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	17	47,2	47,2	47,2
	Algunas veces	13	36,1	36,1	83,3
	Mayoría de las veces	4	11,1	11,1	94,4
	Siempre	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los datos obtenidos con mayor relevancia, fueron los referentes a la ópera. En los resultados pretest apenas tenían interés por este género, reconociendo que era aburrida y difícil de entender. Aspectos que cambiaron en los resultados del posttest. Esto a su vez contribuyó al ítem sobre conocimiento de distintos estilos de música, entre ellos el *jazz*, al que dedicamos un taller en la intervención.

Tabla 36. Porcentajes resultados posttest alumnado (8).

Opinas que la ópera es difícil de comprender					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	5,6	5,6	5,6
	Pocas veces	17	47,2	47,2	52,8
	Algunas veces	12	33,3	33,3	86,1
	Mayoría de las veces	1	2,8	2,8	88,9
	Siempre	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de esta tabla muestran como el 47% del alumnado señala que tras los talleres, la comprensión de la ópera ha mejorado considerablemente.

Conoces diferentes estilos de música

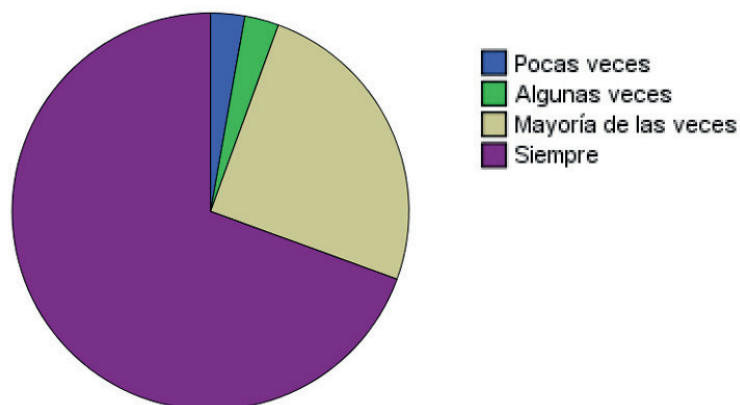


Figura 55. Resultados posttest alumnado (9).

Tabla 37. Porcentajes resultados postest alumnado (7).

Sueles escuchar <i>jazz</i>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	5,6	5,6	5,6
	Pocas veces	13	36,1	36,1	41,7
	Algunas veces	17	47,2	47,2	88,9
	Mayoría de las veces	2	5,6	5,6	94,4
	Siempre	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38. Porcentajes resultados postest alumnado (8).

Conoces diferentes estilos de música					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	1	2,8	2,8	2,8
	Algunas veces	1	2,8	2,8	5,6
	Mayoría de las veces	9	25,0	25,0	30,6
	Siempre	25	69,4	69,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, expongo los resultados de la prueba T-student realizada entre los resultados pretest y postest de aquellos ítems que hacen referencia a las actividades realizadas, para así, comprobar su evolución.

Cuando se trata de comparar las puntuaciones de los mismos sujetos en dos momentos temporales diferentes (pretest-postest), la prueba idónea es la T-student para grupos relacionados.

Uno de nuestros objetivos es el de conocer si la aplicación del programa “Evolucio” mejora el ocio del alumnado de altas capacidades del IES La Madraza. Las hipótesis quedarían formuladas de la siguiente manera:

Tabla 39. Resultados pruebaT-student (2).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Ves la fotografía como una actividad de ocio	Se han asumido varianzas iguales	4,141	,046	-2,059	70	,043	-,472	,229	-,930	-,015
	No se han asumido varianzas iguales			-2,059	67,136	,043	-,472	,229	-,930	-,014
Consideras la música un medio de expresión	Se han asumido varianzas iguales	,448	,505	-1,011	70	,316	-,194	,192	-,578	,189
	No se han asumido varianzas iguales			-1,011	68,299	,316	-,194	,192	-,578	,189
Crees que la creación de música es una actividad interesante	Se han asumido varianzas iguales	,704	,404	-,557	70	,580	-,111	,200	-,509	,287
	No se han asumido varianzas iguales			-,557	69,086	,580	-,111	,200	-,509	,287
Opinas que la ópera es difícil de comprender	Se han asumido varianzas iguales	,069	,794	5,221	70	,000	1,111	,213	,687	1,536
	No se han asumido varianzas iguales			5,221	69,729	,000	1,111	,213	,687	1,536
Crees que la ópera es aburrida	Se han asumido varianzas iguales	,921	,341	5,431	70	,000	1,250	,230	,791	1,709
	No se han asumido varianzas iguales			5,431	68,681	,000	1,250	,230	,791	1,709
Sueles escuchar jazz	Se han asumido varianzas iguales	,120	,730	-5,687	70	,000	-1,139	,200	-1,538	-,739
	No se han asumido varianzas iguales			-5,687	69,387	,000	-1,139	,200	-1,538	-,739

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40. Resultados pruebaT-student (2.1).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Conoces la estructura musical básica del jazz	Se han asumido varianzas iguales	,509	,478	-19,242	70	,000	-3,139	,163	-3,464	-2,814
	No se han asumido varianzas iguales			-19,242	69,989	,000	-3,139	,163	-3,464	-2,814
Sabes distinguir entre cine de calidad y cine malo	Se han asumido varianzas iguales	,494	,485	-3,500	70	,001	-,833	,238	-1,308	-,358
	No se han asumido varianzas iguales			-3,500	67,974	,001	-,833	,238	-1,309	-,358
Te preocupas por ver buenas películas	Se han asumido varianzas iguales	5,868	,018	-2,581	70	,012	-,556	,215	-,985	-,126
	No se han asumido varianzas iguales			-2,581	62,057	,012	-,556	,215	-,986	-,125
Crees que tienes recursos suficientes para tu ocio	Se han asumido varianzas iguales	7,815	,007	-5,720	70	,000	-1,083	,189	-1,461	-,706
	No se han asumido varianzas iguales			-5,720	59,093	,000	-1,083	,189	-1,462	-,704
Eres capaz de encontrar ofertas de ocio en varios medios	Se han asumido varianzas iguales	,632	,429	-4,563	70	,000	-,778	,170	-1,118	-,438
	No se han asumido varianzas iguales			-4,563	70,000	,000	-,778	,170	-1,118	-,438
Puedes crear un plan de ocio variado y equilibrado	Se han asumido varianzas iguales	3,330	,072	-4,802	70	,000	-,833	,174	-1,179	-,487
	No se han asumido varianzas iguales			-4,802	66,006	,000	-,833	,174	-1,180	-,487

Fuente: Elaboración propia.

Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest de la variable ocio en alumnado AA.CC.

Alternativa: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la variable ocio en alumnado de AA.CC.

Para verificar si las diferencias son estadísticamente significativas nos fijamos en el valor de probabilidad asociado al estadístico, es decir, p . Si este se encuentra por debajo de 0,05, podemos decir que hay diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

Efectivamente, los resultados se inclinan hacia la hipótesis alternativa, de que existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

Cabe destacar sobre todo el caso del ítem, “consideras que la ópera es difícil de entender”. Se cuenta con una $t=5,221$ con 70 grados de libertad y una significancia por debajo de 0.05 por lo que existe diferencia significativa entre el pretest y el posttest. Resultados similares se obtienen en el ítem “creer que la ópera es aburrida”. Además, en los resultados del pretest se obtuvo una media de 3,86 que opinaban que la ópera era difícil, siendo la media de los resultados posttest de 2,75 (-1.75), y en el ítem sobre si se consideraba la ópera aburrida, hay una diferencia de -1,25. Por lo tanto las sesiones de ópera sirvieron para mucho, ya que cambiaron la perspectiva que tenía el alumnado de la misma.

También hay que destacar el resultado sobre los ítems referentes al jazz. Con respecto al ítem “sueles escuchar jazz”, que obtuvo bajos resultados en el pretest, la prueba T-student nos muestra, una $t=-5,68$, 70 grados de libertad y una significancia por debajo de 0,05. Mostrando una diferencia significativa. En relación a la pregunta sobre si se escuchaba jazz, los resultados del pretest mostraron una media de 1,56, siendo los del posttest de 2,69 (+1,13). Así mismo, para el ítem sobre el conocimiento de la estructura del jazz, los resultados son asombrosos porque hay un cambio de 1,47 a 4,61 (+3,14).

Los ítems referentes al cine y a los recursos para el ocio, tuvieron un resultado igualmente significativo, corroborando el éxito del programa de intervención “Evolucio”.

2. Análisis de los grupos de discusión.

Además, como complemento para la evaluación del producto, se utilizan las impresiones recogidas en las reuniones del profesorado después de cada taller. Todos los datos obtenidos en los grupos de discusión fueron recogidos, cómo se ha ido describiendo en los apartados anteriores, y se fueron incorporando los cambios pertinentes al finalizar cada taller. En este momento se hace hincapié en la última reunión mantenida, donde el profesorado se mostró muy satisfecho y asegurando la eficacia del programa, ya que ellos mismos habían notado un cambio en su alumnado. Sin aún datos demostrables, el profesorado aseguraba los beneficios que los talleres habían aportado a su alumnado. Es más, se expresó el deseo de realizar de manera personal los mismos talleres en años siguientes, cuando nuevo alumnado fuera entrando en el centro.

Una vez se analizaron los datos obtenidos de los resultados del postest, el centro fue comunicado del impacto que había tenido el programa de intervención “Evolucio” en su alumnado.

Tabla 41. Extracto grupo discusión.

<p><i>No obstante una de las profesoras colaboradoras afirmó: «Independientemente de que los resultados hubieran sido negativos, yo habría seguido realizando el taller otros años porque me parece fantástico, además que los niños han disfrutado tanto...»</i></p>

La última reunión realizada con el profesorado tuvo lugar en 2015. El profesorado colaborador hizo saber que algunos de los alumnos participantes en los talleres continuaban asistiendo a las sesiones de enriquecimiento.

Tabla 42. Extracto última reunión mantenida con el profesorado.

Jose Miguel, profesor colaborador en el taller 3, 2, 1...acción! afirmó: «Si, si... continuamos haciendo el taller de cine, además tras aquel año, exceptuando los nuevos alumnos, ya todos habían sido introducidos a las sesiones que dimos, por lo que pudimos avanzar más rápido... (...) la verdad es que están quedando unos cortos muy interesantes y cada año ellos mismos pueden comprobar su evolución».

Además, afirmaron seguir utilizando muchas de las actividades llevadas a cabo durante la intervención, obteniendo el mismo éxito.

Tabla 43. Extracto última reunión mantenida .

Aurora, encargada de colaborar en las actividades de fotografía decía: “Por supuesto que sigo con el taller. Además de ser divertido es que a los niños les encanta. Además que, como te dije, estamos haciendo lo de la cámara estenopeica”.

Aparte del trabajo con el alumnado en el centro, esta investigación ha influenciado en el trabajo personal del profesorado colaborador, que han incluido las ideas aportadas en sus programaciones o proyectos personales.

Tabla 44. Extracto última reunión mantenida .

Agustín, profesor que colaboró en las actividades de creatividad afirmó: “Me parecieron muy interesantes las ideas que aportaste y me sigue sorprendiendo la respuesta del alumnado. Me dio inspiración para mi investigación y sigo trabajando en mis talleres con esa línea. Me encantaría volver a hacer alguna colaboración juntos”.

7.4.3. Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.

-

1. Decisiones evaluativas con respecto al programa de intervención.

El uso de este modelo de evaluación en esta investigación se justifica por la necesidad de una evaluación más amplia que ayude a perfeccionar el programa de intervención para alumnado de AA.CC, además de proporcionar información para la toma de decisiones que derivó en modificaciones pertinentes para continua mejora del mismo. Por tanto, el programa de intervención psicopedagógica previsto que fue desarrollado mediante una serie de talleres siguió las directrices de este modelo.

Se retoman los objetivos programados al comienzo de la intervención para poder comprobar si se había alcanzado todo lo propuesto. Para ello conviene centrarse en tres aspectos: eficacia, eficiencia y efectividad.

Contrastando con los objetivos planteados, se concreta que se tiene una buena eficacia al haber cumplido todos los objetivos propuestos. Todos los objetivos que se planearon al comienzo de los talleres, acabaron siendo superados con éxito. En cuanto a la eficiencia del programa, lo que se valora por un uso no excesivo de recursos, podemos afirmar que se han mantenido cómo al principio sin usar más que los recursos propuestos.

Sin duda, en cuanto a la efectividad del mismo, tras el análisis de datos quedó demostrado que la efectividad ha sido elevada, al provocar efectos positivos en el alumnado y al haber obtenido cambios significativos a lo largo de todo el proceso, cambios que un tiempo después de la intervención se han seguido notando.

2. Informe final aspectos positivos y negativos del programa de intervención.

Como informe general, se da una valoración muy positiva a todo el proceso de intervención. En todos los momentos evaluativos se ha ido a más, incorporando las modificaciones y sugerencias, producto de la continua revisión. Gracias a la aplicación del modelo CIPP de evaluación de programas, la intervención ha estado sometida a continuas revisiones, siempre abierta a cambios y mejoras para lograr todo lo propuesto al comienzo de la misma.

Otro de los aspectos positivos a destacar durante la intervención es el profesorado del centro donde se llevó a cabo la investigación. El equipo humano encargado de guiar los talleres ha sido en todo momento muy colaborador y participativo, aportando sus ideas y sus sugerencias para que los talleres con su alumnado se llevaran a cabo de la manera más satisfactoria posible.

A grandes rasgos, destaca como positivo todo el programa “Evoluocio” en sí, ya que se ha podido comprobar los pocos trabajos existentes que estén enfocados a la intervención con el ocio del alumnado de AA.CC.

Como aspectos negativos, destaca el poco tiempo disponible. Se realizaron muchas actividades que abarcaban diferentes ámbitos y en poco período de tiempo, por lo que no fue posible profundizar en algunas actividades tanto como se podría. De esta manera se habrían asimilado mejor, consiguiendo aún mejores resultados. Aún así, se hicieron los pertinentes cambios para intentar solventar estos aspectos de la mejor manera posible. Además, destacar los pocos recursos de los que se disponían para realizar todos los talleres. Algunas actividades no se pudieron llegar a plantear debido al coste de las mismas dado que no se disponían de recursos. No obstante, tratábamos de hacer ver un ocio diferente y asequible para todos, independientemente de los recursos de cada familia.

En general, como aspectos negativos, mencionar la necesidad de actualizar el proceso de diagnóstico de un alumnado de AA.CC. En la sociedad en la que vivimos, estamos rodeados de estímulos que pueden crear un falso positivo en los métodos actuales de evaluación. Por otra parte, dichos métodos no contemplan la posibilidad de poseer altas capacidades que sean observables en aspectos deportivos. Las pruebas diagnósticas que se están aplicando al alumnado hoy en día siguen siendo limitadas a una serie de parámetros que precisan renovación.

8. Impacto en la comunidad educativa del *IES La Madraza*.

Una vez concluida la implantación del programa “Evoluocio” en el centro educativo, se expone el impacto producido en el *IES de Granada*.

En lo referente al centro, el desarrollo del programa de intervención en el ocio de AA.CC tuvo un gran y positivo impacto en la medida en la que el profesorado se implicó activamente en todas sus fases, aportando ideas, colaborando y llevando a cabo las actividades propuestas con entusiasmo. Por otra parte, el alumnado mostró estar bastante motivado con las actividades que se le fue planteando, siendo participativo y enriqueciendo los contenidos gracias a sus actuaciones, así como dejando ver la buena aceptación que el programa estaba teniendo. Se comprueba además que el grupo de iguales en el contexto escolar puede ser una fuente importante de influencia sobre la conducta pro-social de los estudiantes. (Olmedo y Pegalajar, 2014). Además, las familias valoraron positivamente el progreso de sus hijos/as en cuanto a su ocio y tiempo libre.

El desarrollo de esta investigación conllevó un cambio en los objetivos del centro a la hora de llevar a cabo sus talleres de alto rendimiento, ya que se incorporaron objetivos relacionados con las actividades que se llevaron a cabo. Como se ha

mencionado antes, el profesorado aseguró querer seguir trabajando con las actividades propuestas en el programa, es más, se continuaron trabajando algunas como las de fotografía, creatividad o cine durante los talleres ofrecidos por el centro en los años siguientes. Se debe tener en cuenta, que el profesorado no ha recibido formación específica para trabajar con este alumnado. Para poder poner solución a estas limitaciones, el docente tendrá que hacer un sobre esfuerzo en sus labores. Convirtiéndose en un profesional que se tendrá que ir renovando en sus implicaciones en el aula (Tomé, 2015). En la actualidad, se ha podido comprobar que las actividades que han seguido desarrollándose en los talleres de profundización siguen obteniendo los mismos buenos resultados. Además, cómo se ha visto, esta investigación tuvo impacto en el desarrollo personal y profesional de los trabajadores colaboradores, que han incluido metodologías tratadas durante la intervención a sus clases y programaciones. El profesorado ha ido incorporando sus logros en la metodología empleada en los talleres, puesto que se está en continuo avance y aprendizaje en este campo.

Por otra parte, una vez tratado el impacto del centro, se pretende que esta investigación tenga además gran impacto en el alumnado de AA.CC. Se ha detectado en la revisión bibliográfica, ya expuesta en el bloque 1, una preocupante falta de material y programas eficaces para mejorar y fomentar un ocio completo en este tipo de alumnado. Y no sólo en el ocio, como se ha comentado en los aspectos negativos en el punto 4 y apoyando las palabras de Pérez (2007), si en una escuela donde la instrucción esté más relacionada con el pensamiento creativo, los alumnos con una alta habilidad de razonamiento analítico tienen un rendimiento bajo, no significa que tengan menos capacidad, sino que las habilidades requeridas en este tipo de instrucción, no son aquellas que miden los test de inteligencia tradicionales. El problema no se refiere a los estudiantes, como si tuvieran poco talento, sino a la falta de relación entre las pruebas de habilidad y la educación. Los centros rendirían mejor si hubiese y correspondencia entre habilidades, instrucción y evaluación. Es necesario por tanto incluir nuevas evaluaciones para este alumnado no sólo abarcando aspectos curriculares sino todos los aspectos que implican el desarrollo del alumno.

El programa PROFUNDIZA, el más implantado en nuestra comunidad, se centra en la realización de actividades que suponen una profundización con respecto al currículo ordinario, sin embargo, no trata la parte del ocio. Si bien se puede apreciar un aumento de las intervenciones en el ámbito curricular, la intervención en el tiempo libre sigue siendo una carencia palpable, como ya se ha demostrado en este estudio.

El desarrollo del ocio es un aspecto fundamental para el individuo, Buitrago (2007) “El ocio debería caracterizarse por activar nuestra creatividad interna, hacernos mejores como personas, conferirnos bienestar, y constituir un factor de equilibrio que armonice nuestra personalidad”. Por tanto la educación del ocio tiene por uno de sus objetivos que los individuos caigan en la cuenta de sus capacidades para aportar iniciativas y conformar su futuro por sí solos (Cuenca 2004).

Con respecto a programas y actividades de entrenamiento para el ocio, es realmente escaso el material encontrado, expuesto en el bloque 1, apartado 3.3. Así pues, esta investigación poseería un carácter de innovación educativa que podría ser importante para la educación integral de las altas capacidades. Podría tener un impacto importante tanto a nivel sociocultural como a nivel educativo. De esta manera, lo que empezó mejorando considerablemente el ocio en un grupo de alumnos y alumnas, podría evolucionar para optimizar el tiempo libre del alumnado diagnosticado con altas capacidades que así lo precise. Sin abusar de pretensiones, podría tener un impacto significativo e instaurarse como un programa de ocio estándar, no solo de unos cuantos centros sino también en el ámbito provincial.

9. Seguimiento del programa.

Esta investigación, puede ser un primer paso de otra investigación más amplia y más profunda. Por lo que este trabajo tiene importantes posibilidades de desarrollo. Dicho desarrollo consistiría en ampliar los talleres, no sólo a unos meses, sino como un programa a desarrollar durante el año escolar. Esto conllevaría más actividades dentro de los distintos talleres y mayor variedad de temáticas. Talleres que impliquen salidas con el alumnado, o actividades que duren varios días.

También se podrían incluir, además de reuniones con los padres y madres, pequeños talleres con ellos y talleres conjuntos de alumnado y familias, para trabajar la idea del ocio en familia, habiendo quedado demostrada la mejora requerida en este aspecto. Por otra parte, cabría la posibilidad de contar con la participación de más centros y más alumnado, lo que supondría la elaboración de un plan de ocio diferente para cada centro, respondiendo a las posibles necesidades de cada alumnado, pero con un mismo leit motiv entre los centros participantes.

En el centro donde se desarrolló la intervención, como se ha comentado, se siguieron desarrollando algunas actividades que formaban parte de los talleres, desde el departamento de orientación y desde el equipo directivo se sigue manteniendo

un espacio en el horario lectivo para la realización de dichos talleres, lo que es un requisito casi indispensable, puesto que tiene más impacto realizar la intervención en horas lectivas que hacerla en horario extraescolar.

Lo más beneficioso sería que cada centro donde asiste el alumnado con AA.CC. tuviera un plan de ocio adaptado a los recursos de los que dispone el centro educativo, así como los posibles recursos que pueda tener cada alumno o alumna.

En definitiva, las posibilidades de desarrollo de este trabajo continuarían intentando responder de la mejor manera posible a todas las necesidades de ocio que el alumnado diagnosticado de altas capacidades precisa. Un ocio completo, adecuado y más profundo, puesto que se trata de alumnado que está perfectamente preparado para realizar todo lo que se proponga.

10. Conclusiones del estudio.

Se empezó este estudio hablando del alumnado de AA.CC., de su conceptualización, sus características y las intervenciones realizadas. Carmen Jimenez (2000) afirmaba el impulso natural del alumnado a explorar ideas. Ello llevó al planteamiento del principal objetivo que nos hemos marcado desde un principio. Dicho de otra manera, este trabajo fue elaborado con la intención de evaluar un programa de intervención para mejorar la calidad del ocio en el alumnado de altas capacidades. Como ya se vió, Pérez.L (2006) opinaba que numerosos pedagogos están convencidos de que integrar a los niños con necesidades especiales en un sistema escolar es una medida insuficiente, ya que el único objetivo de esta acción es el de presentar una serie de contenidos iguales para todos con la misma metodología. Es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades especiales.

Han existido intervenciones que han tratado de trabajar con alumnado de AA.CC como Programa de Enriquecimiento para Superdotados (Sánchez Manzano, E. Universidad Complutense de Madrid)” o el programa PROFUNDIZA, llevado a cabo en Andalucía, con el hándicap de ser todos fuera de horario escolar, lo que acababa provocando el abandono.

Con esta investigación se ha perseguido que el alumnado participante obtuviera beneficios que le permitieran tener un ocio satisfactorio, realizándolo dentro del horario escolar. Por ello, se diseñó y se llevó a cabo la implementación del programa “Evoluocio”.

En todo momento, las iniciativas y decisiones que se tomaron, fueron sustentadas por el centro y el profesorado, además de adaptarse a las características del contexto del centro educativo, puesto que se resalta la importancia de hacer un programa de intervención a la medida de los usuarios, en este caso, alumnado de AA.CC. Cualquier programa de intervención debe partir de un análisis de necesidades, como se ha realizado, para así establecer las líneas adecuadas de actuación obteniendo de esta manera un mayor beneficio para sus destinatarios.

Teniendo en cuenta estas condiciones, se diseñó y aplica en el IES La Madraza de Granada el programa de intervención para el ocio en alumnado de AA.CC., “Evoluocio”.

La única referencia de la que se ha tenido constancia en una intervención de este tipo nos viene de la Universidad de Deusto, donde trabajan con el Modelo de intervención para la educación del ocio UD, el cual parece ser teórico en demasía, cuando lo que se persigue con esta investigación es actuación práctica del alumnado. Para cerciorarnos de que los objetivos establecidos en el programa “Evoluocio” fueron alcanzados, este estudio se basó en el uso del modelo CIPP que proponen Stufellbeam y Shinkield, característico por la constante evaluación y mejora de dicho programa. Este modelo abarca cuatro fases diferentes de evaluación y las conclusiones aquí expuestas parten de los resultados obtenidos.

– *Conclusiones evaluación del contexto y de las necesidades:*

A partir del contexto sociocultural que tiene el alumnado y su evaluación pudimos deducir las necesidades que tenían. A partir de aquí pudimos determinar el grado de pertinencia, relevancia y repercusiones que “Evoluocio” podría tener, es decir, la medida en la que este programa respondía a las nece-

sidades que tienen estos alumnos. Además, era necesario comprobar la carencia real en el ocio del alumnado participante. Por ello, se quisieron conocer los problemas y necesidades que se tenían con respecto al tiempo libre de este alumnado a través de los cuestionarios y entrevistas realizadas.

Tras este análisis de necesidades, se vislumbraron algunas propuestas y conclusiones tales como:

- Conciben el ocio como el tiempo restante del día, a pesar de ser empleado en actividades académicas.
- El ocio es considerado un factor muy importante tanto por el alumnado como por las familias.
- Admiten sentirse aburridos realizando siempre el mismo tipo de actividades.
- Detección de carencias en cuanto a recursos para su ocio.
- Propuesta de creación de un programa de intervención que mejore, fortalezca y evolucione el ocio del alumnado con AA.CC.

El diagnóstico de necesidades que se realizó, evidenció la falta de atención en este ámbito, amén de la potencialidad que el alumnado poseía. Todas las conclusiones nos llevaron a plantear el diseño de un programa, así como las características que dicho programa debía tener para garantizar de la mejor manera posible su eficacia.

El diseño de este programa debería de abarcar diferentes ámbitos de intervención y debería de contener todos los aspectos necesarios para poder solventar las dificultades encontradas, así como fomentar las capacidades detectadas. Dichos ámbitos a tratar serían: Música, cine, fotografía y creatividad.

Tras esta primera fase evaluativa, en la que quedó constancia de la conveniencia de realizar una intervención y se obtuvo información para esbozar las ideas del diseño del programa tuvo lugar la segunda fase evaluativa.

– *Conclusiones evaluación del diseño y planificación del programa:*

Este tipo de evaluación, valora la calidad de la herramienta diseñada, en este caso, el programa “Evolucio”. Evaluamos la estructuración del programa, los objetivos propuestos y los bloques de contenidos, teniendo en cuenta la intervención en diferentes aspectos del ocio del alumnado. A partir de esta evaluación pudimos determinar el grado de suficiencia.

Con la ayuda del profesorado del centro, colaborador de la investigación, se solventaron algunas deficiencias detectadas en el programa, en su mayoría pequeños detalles, como la división de algunos talleres o la supresión de algunas actividades, así como las sesiones adecuadas para la puesta en marcha de dicho programa. Además, los logotipos empleados en el diseño del programa fueron mejorados, adaptándose mejor al contenido de cada taller.

Los objetivos de esta fase evaluativa se centraron en las opiniones del profesorado, puesto que fueron los encargados de guiar las actividades que se realizaron. Tras una primera sesión informativa para explicar todo el proyecto, se llevaron a cabo reuniones informativas con las familias y nuevamente reuniones previas a empezar el proceso con el profesorado.

En todo momento, las expectativas puestas en el programa fueron altas. El profesorado mostró gran interés por la temática y aportaron ideas propias que dotaron de numerosos beneficios a la intervención. Destacó el carácter innovador del proyecto, opinando que mejoraría la calidad del ocio en el alumnado de AA.CC.

Además, subrayaron la importancia de realizarlo durante el horario escolar, puesto que iniciativas puestas en marcha anteriormente por el centro, habían terminado por desaparecer debido a que el número de asistentes descendía progresivamente.

A su vez, señalaron la buena elección de distintas temáticas, que abarcaran diferentes aspectos del ocio que pudieran ser reforzados.

Una vez analizado el diseño del programa, obtenidas las conclusiones y estando el profesorado preparado y motivado para llevar a cabo las actividades comenzó la tercera fase evaluativa.

– *Evaluación del proceso:*

En esta fase se evaluó el progreso del programa, desde la reunión con padres, madres y profesorado y el transcurso de todos los talleres, hasta que el programa terminó. Es decir, el proceso que se llevó a cabo a lo largo del curso escolar.

Comprobamos en primer lugar, que algunas actividades requerían más sesiones, por lo que se fueron ampliando de cuatro a cinco sesiones y como consecuencia, se retrasó el inicio de otros talleres. Por otra parte, algunos profesores expresaron su deseo de impartir y ampliar alguna de las actividades, por lo que se les dio libertad para ello.

Comprobamos además, que los profesores colaboradores aportaron al proyecto sus propios conocimientos, siendo estos muy enriquecedores para las actividades, dotándolas de un carácter personal y provocando que tuvieran mayor influencia en el alumnado. Se expresó la necesidad de implantar algunas sesiones previas a algunos talleres para preparar al alumnado mejor para la temática, como por ejemplo en el taller de creatividad.

Respecto al alumnado, desde el primer momento se mostró motivado y la participación resultó ser muy positiva. Todos se implicaron y contribuyeron al éxito del programa.

Cómo aspectos positivos, destacaron la variedad de talleres, la posibilidad de realizar ellos mismos distintas actividades como fotografía, realizar su

propio corto o participar en un concierto didáctico. Podemos concluir, que la implantación del programa fue un éxito en el centro educativo. Con ello, pasamos al último momento evaluativo, la evaluación del producto.

– *Conclusiones finales de la evaluación de resultados:*

Esta última fase nos aportó la información necesaria para conocer si las expectativas puestas en el programa de intervención se habían cumplido, así como para detectar posibles problemas y aspectos negativos del programa “Evolucio”.

En esta fase se evaluó:

- 1) *El grado de eficacia del programa*, es decir, la medida en que dicho programa cumplió los objetivos propuestos al principio del programa. A continuación exponemos las conclusiones en cuanto a la consecución de dichos objetivos:

Tabla 45. Evaluación eficacia programa de intervención para alumnado de AA.CC.

Evaluar los hábitos de ocio del alumnado con altas capacidades.	Conseguido a través de los cuestionarios realizados.
Diagnosticar las necesidades y carencias del ocio del alumnado.	Conseguido a través del análisis de los cuestionarios anteriormente nombrados.
Elaborar un programa completo de intervención en el ocio del alumnado con altas capacidades.	Conseguido a través del diseño del programa de intervención “Evolucio”.
Contribuir con propuestas innovadoras y eficaces a mejorar la actividad lúdica del alumnado con AA.CC.	Conseguido a través de la evaluación del diseño y evaluación del proceso del programa de intervención “Evolucio”.
Favorecer un ocio completo con propuestas variadas.	Conseguido a través del diseño del programa de intervención “Evolucio”.
Comprobar la eficacia y beneficios del programa de intervención.	Conseguido mediante el cuestionario pos-test en la evaluación del producto.
Evaluar los problemas detectados y las propuestas de mejora recogidas.	Conseguido mediante las cuatro fases evaluativas del modelo CIPP.
Decisión sobre el impacto y continuación del programa	Conseguido mediante los grupos de discusión y especificado anteriormente

Fuente: Elaboración propia.

2) *La eficiencia*, es decir, que este programa haya utilizado el menor número de recursos posibles. Como se expuso en el punto 4 (apartado de evaluación del diseño del programa de intervención), los recursos utilizados fueron los mínimos, siendo estos, recursos asequibles para cualquier alumno.

3) *La efectividad*, esto es, los efectos que ha provocado este programa en las audiencias implicadas y los resultados que podemos obtener una vez aplicado este programa. Para ello se realizó el cuestionario pos-test, que junto con las reuniones mantenidas con el profesorado corroboraron que el programa “Evolucio” había mejorado el ocio de este alumnado.

Uno de los resultados más gratificantes fue comprobar cómo ítems referentes a la ópera habían cambiado considerablemente. Así, un 47,2% del alumnado consideró que la ópera pocas veces es aburrida frente al 8,1% de los resultados del pre-test. Además, el mismo porcentaje de alumnado opinó que la ópera pocas veces era difícil de entender. Los resultados respecto al *jazz* también fueron positivos aumentando un 44,5%. El alumnado que escuchaba *jazz*.

En definitiva, los resultados nos permiten afirmar que el programa de intervención para el ocio del alumnado de altas capacidades aplicado en el *IES La Madraza* de Granada mejoró el ocio de dicho alumnado. Les proporcionó recursos y motivación para elaborar un ocio más adecuado a sus intereses.

Ante todo se pretendió, a través de la propuesta de intervención, dar respuesta a todas las necesidades que observamos en el contexto de la investigación, y a aquellas que fueron surgiendo mediante el análisis diagnóstico y fueron quedando visibles al analizar los cuestionarios y las entrevistas realizadas. Actividades variadas que trabajarán varios ámbitos para que el alumnado tuviera la posibilidad, en un futuro, de elegir la que más se adaptara a sus necesidades, además de procurar darles las herramientas necesarias para que supieran encontrar por ellos mismos las alternativas que necesitasen.

3

Bibliografía y Anexos



Bibliografía.

Acereda, A., Sastre, S. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca*, 6, 3-25. Madrid: Universidad Complutense.

Acereda, A., Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.

Alonso, E. y Pozo, C. (2004). La práctica evaluativa. En: Pozo, C., Alonso, E. y Hernández, E. (Eds.). *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.

Alonso, J. A., Renzulli, J. S. y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados*. Madrid: EOS

Alonso, F. (1996). *El talento creador*. Madrid: Temas de hoy.

Alvarez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades*. Madrid: Bruño.

Alves, C., Aretxaga, L., Etxebarría, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Apraiz De Elorza, J. (2013). La educación del alumnado con altas capacidades. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Arenas, L. (2006). El rostro oculto de las cosas: Chema Madoz y la poética de la transustanciación. Recuperado de: <http://www.chemamadoz.com/autor.html>.

Artola, T. y otros. (2005). Niños con altas capacidad, quiénes son y cómo tratarlos. Madrid: ENTHA ediciones.

Barrera, A., Durán, R., González, J., Reina, C. (2014). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Consejería de educación. Junta de Andalucía.

Beltrán Llera, J. A. (2000). Intervención psicopedagógica y currículum escolar. Madrid: Pirámide.

Beltran Llera, J. A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. Faisca,1, (2), 64-81. Madrid: Universidad Complutense.

Benito, Y. (1996). Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú.

Berguer, J. (2004). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.

Betts, G. T. y Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. En: Sternberg, R. J. Definitions and conceptions of giftedness. California: Corwin Press.

Bouchard, L. (2007). The Sensual Foundation of Giftedness. World Council-for Gifted & Talented.

Buitrago, M. J. y Pereira, C. (2007). Educar para la ciudadanía: los valores del ocio y el tiempo libre. Archidona: Aljibe.

Calero, M. D. y otros. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Callahan, C. M. (1994). Foundations for the future: the socio-emotional development of the gifted, adolescent wome. En: Roeper Review, 17, (2), 99-105.

Castanedo, C. (1997). Alumnos superdotados. En: Castanedo, C. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Madrid: CCS.

Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula*, 45, 19-26.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66. Madrid: Universidad Complutense.

Castro, M. L. (2006). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿niños en riesgo social?. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.

Coleman, M. R. (1996). Recognizing Sozial and Emotional Needs of Gifted Students. *Gifted Child Today Magazine*, 19, (3), 36-37.

Comes, G. y otros (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Educación Inclusiva*, 1 (105). Universidad de Jaén: D.I.E.A.

Counsell, J. (2007). *Children with Special Abilities in the Early Years*. Londres: Teach Books.

Cross, T. L. (2008). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids. Understanding and Guiding Their Development*. Waco, Texas USA: Prufrock Press Inc.

Cross, T. L. (1994). Determining the Needs of Gifted Children. *Gifted Child Today*, 17, (1), 10-11.

Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y desarrollo: potencialidades del ocio para el desarrollo humano. Col. Documentos de Estudios de Ocio, 18. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (1999). Ocio y formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio. Col. Documentos de Estudios de Ocio, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2002). La Educación del Ocio: el modelo de intervención UD. En: Cruz, C. de la (ed.). *Educación del ocio: propuestas internacionales*. Col. Documentos de Estudios de Ocio, 23, 25-56. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Dauber, S.L y Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.

Davidson, J. E. y Sternberg, R. J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

Escarbajal, A. (2009). Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad. Madrid: Dykinson.

Escarbajal, A.; Mirete, A.B.; Maquilón, J.J.; Izquierdo, T.; López, J.I.; Orcajada, N.; Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. REIFOP, 15 (1), 135-144.

Expósito, J. (2013) Temas relevantes y materiales para la formación en acción tutorial en Educación Primaria. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Expósito, J. (2014). La Acción Tutorial en la educación actual. Madrid: Síntesis.

Expósito, J. (2016). El profesor como orientador. En S. Nieto (Ed.) Competencias del profesional docente. Madrid: Dykinson (pp. 93-114)

Expósito, J. y Cabrera, A. (2012). Leisure and high intellectual abilities. Advanced Research in Scientific Areas, 1 (1). Publishing Institution of the University of Zilina.

Fernández, M. T., y Sánchez, M. T. (2010). Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para padres y orientadores. Sevilla: Diada.

Ferrándiz, C. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.

García, J. M., Vicent, M. y González, C. (2016). Cuaderno de Prácticas: Altas Capacidades. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante.

Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. The theory in practice. New York: Basic Books. (Traducción Castellano. (1995). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós).

Genovard, C. (1990). Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado. Serie Universitaria 250. Madrid: Fundación Juan March.

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

Granado, M. C. (2005). El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos. Badajoz: Becedario.

Instrucciones de la dirección general de participación y equidad, de 6 de mayo de 2014 por las que se regula el procedimiento para la aplicación del Protocolo para la Detección y Evaluación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales.

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el Protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa.

Izquierdo, A. (2003). El niño superdotado: concepto, diagnóstico y educación. En: González, E. (coord.). Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa. Madrid: CCS.

Jiménez, A. y Lou, M. A. (1998). Necesidades educativas del niño superdotado. En: Lou, M.A. y López, N. Bases psicopedagógicas de la educación especial. Madrid: Pirámide.

Jiménez, C. (2000). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: Uned.

Ley de Educación de Andalucía 17/2007 del 10 de diciembre.

López, B. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: CIDE.

Luri, G. (2014). Mejor educados: cómo ser buenos padres sin necesidad de ocultarlo. Barcelona: Ariel.

Manzano, B. La investigación en educación llevada a la práctica para la mejora en los procesos educativos. En M. Tomé y Manzano, B. (coord) (2016). Investigación en la práctica docente (pp.3-18). Zaragoza: Nobel.

Manzano, B. (2010). Intervención psicopedagógica con el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, en el sistema educativo actual. Paradigma Digital, 6, 128-145. Anpe Andalucía.

Manzano, B. (2010). Aspectos de la diversidad y rendimiento académico del alumnado en educación secundaria obligatoria. Paradigma digital, 7, 430-442. Anpe Andalucía.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graö.
Mccluskey, K. W. (2008). *Thoughts about Tone, Educational Leadership, and Building Creative Climates in Our Schools*. Paris: ICIE.

Mönks, F., y Penburg, I. (2010). *El superdotado. Guía para padres y profesores*. Barcelona: Medici.

Olmedo, E. y Delgado, A. (2015). From Smart Cities to Smart Human Cities: Digital Inclusion in App's. *Revista Fuentes*, 17, 41-65. Universidad de Sevilla.

Olmedo, E. (2013). El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: La fotografía como voz reveladora. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 89-103. Force.

Olmedo, E. y Pegalajar, M. Teorías y principios psicopedagógicos que orientan la acción tutorial. En J. Expósito (coord) (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.

Olmedo, E.; Aguaded, E.; Berrocal, E.; Buendía, L.; Carmona, M.; Expósito, J.; Pegalajar, M.; Sánchez, C. y Tomé, M. (2014). Constructing an instrument for evaluating group relations in intercultural secondary school classes. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 21 (1), 11-21. EE.UU: Common Ground Publishing.

Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

Parra, J., Ferrando, M., Prieto, M. D. y Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades. *Sobredotación*, 6, 77-98.

Pegalajar, M. y Buendía, L. La influencia educativa del profesor en el aula. En M.T. Anguera (coord) (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones* (pp. 191-216). Universidad de Barcelona.

Pomar, M. C. y Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca*, 6, 117-135. Madrid: Universidad Complutense.

Prieto, L., Parra, J., Ferrándiz, C., Sánchez, C. y Ferrando, M. (2003). The role of the teacher within the identification of gifted students. *British Education Index*, Brotherton Library, University of Leeds, Leeds (UK).

Prieto, M. D., Castejón, J. L. y López, O.(1999). ¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?. Colección psicopedagogía de la excepcionalidad, nº 1. Murcia: DM.

Prieto, M.D. (1997). Identificación evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Aljibe

Puyol, A. (2010). Mi hijo es superdotado. Guía pedagógica con casos prácticos. Escuela de padres/madres. Madrid: Gesfomedia, S.L.

Real decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180184.

Renzulli, J. S. y Reis, M. S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En: Benito Mate, Y. (coord.), Educación y desarrollo de los niños superdotados. Salamanca: Amarú.

Rojo, A. (1996). La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sánchez, C.; Ferrándiz, C.; Parra, J. (2005). Inteligencial emocional en alumnos con altas habilidades. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (pp. 1131-1138). La Laguna.

Sánchez, C. (2006). Configuración cognitivo-emocional en alumnos con altas habilidades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

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

Sánchez, E. (2002). Superdotados y talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico. Madrid: CSS.

Sánchez, E. (2000). Alumnos Superdotados: Experiencias educativas en España. Universidad Complutense. Madrid.

Sanz, C. (2015). Informe nacional sobre la educación de los superdotados 2015. Fundación El mundo del superdotado. Madrid.

Sastre, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños/as con altas capacidades. Revista de neurología ,52. (Supl 1).

Sastre, S. y Domenech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca*, 7, 23-50. Madrid: Universidad Complutense.

Sastre, S. y Acereda A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca*, 6, 3-26. Madrid: Universidad Complutense.

Secadas, F. (1988). Escolares Superdotados. *Revista de Psicología*, 10, 38-45.

Séneca, L. A. (2010). *Sobre el ocio*. Madrid: Alianza.

Silverman, L. K. (1991). Helping Gifted Girls Reach Their Potential. *Roeper Review*, 13, (3), 122-123.

Sternberg, R. J. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.

Sternberg, R. J. (Ed) (2007, 1ª edición 1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI. Madrid: Santillana.

Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. y Davis, J. E. (EDS) (1986). *Conceptions of Giftedness*. EEUU: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J y Davidson, J.E. (1990). Cognitive development in the Gifted and Talented. En: F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds). *The Gifted and Talented. Developmental Perspectives*. Washington: APA.

Sternberg, R. J. Y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press. (Traducción Castellano: *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós, 1997). *Guía teórica y práctica*. MEC. Barcelona: Paidós.

Stufflebeam, D. L. y otros (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.

Stufflebeam, D.L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. MEC. Barcelona: Paidós.

Sue, R. (1982). *El ocio*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Research Edition Verbal Tests, Forms A and B Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.

Tomé, M. (2015). La importancia de la investigación en la práctica educativa. En S. Rodríguez; M.J. López y T. Ambrona (Ed). *Diferentes perspectivas de la educación en el siglo XXI*. Burgos: Asire.

Tomé, M. El docente investigador. En M. Tomé y Manzano, B. (coord) (2016). *Investigación en la práctica docente* (pp.21-27). Zaragoza: Nobel.

Valadez, D., Betancourt, J., Zavala, A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos*. México D.F.: Manual Moderno.

Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wallace, B. (2000). *Teaching the Very Able Child*. London: David Fulton Publishers.

Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En: Freeman, J. (dir). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

Yuste, C., Martínez, R. y Gálvez, J. L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG)*. Madrid: CEPE.

Zubiria, J. (2001). *Towards a New Conception of Giftedness*. World Council for Gifted and Talented Children. 14th Biennial World Conference. Barcelona.

**ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE TIEMPO
LIBRE AL ALUMNADO DE AA.CC.
ENCUESTA SOBRE TIEMPO LIBRE**

1. Sexo:

Hombre:

Mujer:

2. ¿Qué edad tienes?

12 14 16
 13 15 17

3. ¿Cuánto tiempo empleas al estudio diariamente fuera del horario lectivo?

0 hora 2 horas 4 horas
 1 hora 3 horas 5 horas o más

4. ¿Cuánto tiempo dedicas al ocio diariamente?

0 hora 2 horas 4 horas
 1 hora 3 horas 5 horas o más

5. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la TV al día?

0 horas 2 horas 4 horas
 1 hora 3 horas 5 horas o más

6. ¿Cuánto tiempo dedicas al uso de diverso software no educativo (juegos, aplicaciones informáticas, web, etc.) diariamente?

0 horas 2 horas 4 horas
 1 hora 3 horas 5 horas o más

7. ¿Cuánto tiempo diario dedicas al uso de redes sociales y/u otro software de relación social?

- 0 horas 2 horas 4 horas
 1 hora 3 horas 5 horas o más

8. ¿Con qué frecuencia vas al cine?

- Una vez por semana Cada dos meses Cada seis meses
 Una vez al mes Cada tres meses Una vez al año

9. ¿Qué género/s prefieres a la hora de escoger película?

- Comedia Terror Aventuras Musical
 Drama Fantasía Romántica CienciaFicción

10. ¿Has asistido a algún concierto fuera de las actividades culturales programadas por el Insituto?

- Si No

11. ¿Qué género/s musical/es te gusta más?

- Rock Jazz R&B Punk Reggaeton
 Pop Clásica Heavy Hip hop Otro_____

12. ¿Practicas alguna actividad deportiva, además de las planteadas dentro del Instituto en el Área de Educación Física?

- Si No

13. ¿Qué actividad deportiva te gustaría practicar?

- Fútbol Baloncesto Tenis Voleybol
 Baile Natación Gimnasio Otra:_____

14. ¿Te gusta el teatro?

Sí No

15. ¿Con qué frecuencia vas al teatro?

Nunca Una vez al año Una vez al mes
 Alguna vez Una vez al trimestre

16. ¿Te gusta la fotografía?

Sí No

17. Realizas actividades formativas complementarias (inglés, música, etc) fuera del horario escolar?

Sí No

Indica cual/es: _____

18. Qué otras actividades realizas en tu tiempo libre?

Trabajar fuera de casa Salir con los/as amigos/as
 Ayudar en las tareas del hogar Estar con la familia
 Oír música Leer
 Otras, Indicar cuales: _____

19. ¿Te gustaría realizar alguna actividad de ocio que actualmente no realizas o te es imposible?

Sí No

20. ¿Consideras el tiempo libre algo importante en tu vida?

Si No

¿Porqué?

21. ¿Crees que las actividades de ocio que realizas te resultan satisfactorias?

Si No

¿Porqué?

22. ¿Alguna vez te has aburrido en casa o en tu tiempo libre sin saber que hacer?

Si No

¿Porqué?

23. Cómo cambiarías o mejorarías tu tiempo de ocio

Evaluación de competencias

A continuación te presentamos un cuestionario con varias afirmaciones. Tendrás que responder acorde a la frecuencia con la que se produce cada afirmación entre nunca, pocas veces, algunas veces , mayoría de las veces y siempre.

	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MAYORÍA DE LAS VECES	SIEMPRE
1. Sabes expresar tus ideas sin dificultad					
2. Conoces varias vías de comunicación y expresión					
3. Conoces el manejo de aparatos electrónicos					
4. Te sientes cómodo trabajando en grupo					
5. Tienes ideas originales a menudo					
6. Te propones retos y metas para superar					
7. Te gusta aprender cosas nuevas					
8. Ves la fotografía como una actividad de ocio					
9. Consideras la música un medio de expresión					
10. Crees que la creación de música es una actividad interesante					
11. Opinas que la ópera es difícil de comprender					
12. Crees que la ópera es aburrida					
13. Suelen escuchar jazz					
14. Conoces diferentes estilos de música					
15. Sabes distinguir entre cine de calidad y cine malo					
16. Te preocupas por ver buenas películas					
17. Ves la música como un medio de expresión					
18. Crees que tienes recursos suficientes para tu ocio					
19. Eres capaz de encontrar ofertas de ocio en varios medios					
20. Puedes crear un plan de ocio variado y equilibrado					

ANEXO II
ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

1. ¿De qué manera colabora con el proyecto de alumnado de altas capacidades?

2. ¿De que manera encuentra al alumnado motivado en las sesiones?

3. ¿Observa que tengan iniciativa? ¿En qué lo nota?

4. ¿Proponen actividades o experimentos distintos a los propuestos para realizar durante la sesión?

5. ¿Cuáles creen que serían las carencias de este alumnado?

6. ¿De qué manera el alumnado muestra su potencial?

7. ¿Cree que con el programa actual quedan cubiertas todas sus necesidades? En caso negativo, ¿De qué manera ampliaría la intervención?

8. ¿Qué aportaría a este proyecto para su mejora y su buen funcionamiento?

ANEXO III. ENCUESTA PARA LAS FAMILIAS

Estimados padres y madres,

Nos ponemos en contacto con usted/es con motivo de un proyecto de investigación llevado a cabo junto con la facultad de Ciencias de la Educación en relación al ocio del alumnado de altas capacidades.

Dicho proyecto consta de una serie de talleres que serán impartidos en el centro y abordarán temas como la creatividad, el cine, la fotografía o la música con el fin de aportar a sus hijos un ocio diferente, alternativo y quizás más adecuado para sus inquietudes.

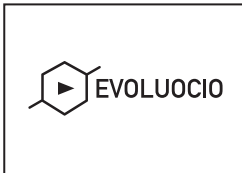
Como parte de este proyecto, les pedimos su colaboración rellenando el cuestionario adjunto. Una vez acabados los talleres, los resultados de los mismos serán remitidos al equipo de orientación el I.E.S La Madraza para poder introducir mejoras en la educación y ocio de sus hijos. Pensamos que su colaboración en dicha investigación será de gran utilidad para el buen transcurso de la misma. No le llevará más de diez minutos y será una ayuda muy gratificante.

Por último, ya que las sesiones serán grabadas, pedimos su consentimiento para que su hijo/a aparezca en dicha grabación, la cual no será usada fuera de esta investigación.

Agradecemos su colaboración.

Un saludo

- Si, autorizo a que mi hijo/a sea grabado como parte de un proyecto de investigación
- No autorizo a que mi hijo/a _____ sea grabado como parte de un proyecto de investigación



ENCUESTA PARA PADRES DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

1. Datos de la persona encuestada

1.1 Familiar Padre Madre Tutor Tutora

1.2 Edad (en años)

2. Datos laborales

2.1 ¿Cuál es su situación laboral? (señale una sola respuesta, la que mejor describa su situación)

Ocupado/a
Desempleado/a
Inactivo/a (jubiladas, incapacitadas para trabajar de forma permanente por enfermedad o personas que no trabajan por dedicarse a actividades no remuneradas como el cuidado del hogar.)

2.2 Responder sólo si en 2.1 se ha seleccionado *Ocupado/a*

¿Cuánto tiempo trabaja a la semana?

Horas Minutos

3. Hábitos de ocio

3.1 ¿Cuánto tiempo dedica su hijo/a al ocio?

Horas Minutos

3.2 ¿Realiza con su hijo alguna actividad lúdica?

Si No Indique cual/es:

3.3 ¿Tiene su hijo alguna petición especial de ocio?

Si No Indique cual/es:

3.4 ¿Cuántas horas dedicó en el día de ayer a su hijo/a a ver la televisión?

Horas Minutos

3.5 ¿Qué tipo de programas ve?

Telediarios Películas Series Shows televisivos Documentales
Otro:

3.6 ¿Cuántas horas dedicó en el día de ayer su hijo/a a leer?

Horas Minutos

3.7 ¿Qué tipo de lecturas realiza?

Narrativa Periódicos Tebeos Revistas Temática

3.8 ¿Cuánto tiempo dedica a Internet?

Horas Minutos

3.9 ¿Qué tipo de actividad realiza su hijo/a en Internet?

Redes sociales Juegos Búsqueda de información Vídeos/Películas

Otro:

3.10 ¿Es su hijo aficionado al cine?

Si No

3.11 ¿Cree que su hijo tiene creatividad a la hora de planear sus actividades de ocio?

Si No

3.12 ¿Piensa que el centro ofrece buenas propuestas de ocio para sus hijos?

Si No

3.13 ¿Opina que su hijo/a tiene cubiertas todas sus necesidades e inquietudes de ocio?

Si No

3.14 ¿Qué aportaría a este proyecto para que tuviera buen funcionamiento y repercusión para sus hijos?

ANEXO IV. DOSSIER EXPLICATIVO DE LOS TALLERES
PARA EL PROFESORADO

El ocio en alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria



I. Introducción

La atención al alumnado de altas capacidades es una tarea que cada vez se tiene más en cuenta en los centros educativos. El trabajo con este alumnado es la parte fundamental dentro del proyecto de investigación que se lleva a cabo en la facultad de ciencias de la educación y a su vez, en el departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Ya el centro IES *La Madraza*, se preocuparon por este alumnado creando y llevando a cabo un proyecto de enriquecimiento. Una vez que se está atendiendo a las necesidades del currículum, se quiere trabajar desde otra perspectiva. En concreto, nos hemos querido centrar en el trabajo y mejora del ocio de este tipo de alumnado. En líneas generales tratamos de acercar al alumnado un ocio diferente al que están acostumbrados, darles a conocer otras alternativas que pueden completar su necesidad de ocio y llenarles a nivel personal.

II Justificación

La detección de las altas capacidades es algo fundamental en todo alumnado que las posea. La mayoría de las veces estos casos pasan enmascarados por alumnos brillantes, sin atender correctamente a las necesidades que estos puedan tener. Una vez que se intenta cubrir la parte curricular, cabe preguntarnos si, teniendo en cuenta que el currículum de este alumnado debe ser enriquecido, ¿su ocio es igual que el de cualquier otro alumno? , ¿Están cubiertas todas las necesidades de ocio? Es por esto que planteo realizar este estudio en el que proponer una intervención en el ocio de este alumnado. Ya no solo fomentar actividades recreativas sino inculcar un ocio alternativo y crear unas competencias inexistentes para que a largo plazo puedan elaborar un plan de ocio acorde con sus capacidades y necesidades. En líneas generales tratamos de acercar al alumnado un ocio diferente al que están acostumbrados, darles a conocer otras alternativas que pueden completar su necesidad de ocio y llenarles a nivel personal.

III. Objetivos

Desarrollar todas las capacidades del alumnado de altas capacidades
Fomentar la creatividad mediante un pensamiento divergente
Ofrecer un ocio alternativo del que no pueden disponer fácilmente
Fomentar su iniciativa a buscar otro tipo de entretenimiento
Fomentar diversas actividades de ocio creando el interés y el gusto por ellas.
Promover competencias anteriormente inexistentes.

IV. Talleres

Organizaremos la intervención en tres talleres, cada uno enfocado a distintas perspectivas del ocio que puedan interesar al alumnado de manera que quede elaborado una propuesta lo más completa posible:



1. TALLER "Expand your mind" EXPANDE TU MENTE

-

Este taller va dirigido a potenciar el pensamiento divergente. Por lo general conforme el alumnado va creciendo, se tiende a reprimir este tipo de pensamiento. En alumnado con altas capacidades, el pensamiento divergente resulta estar más presente que en el resto del alumnado. Aun así, debemos procurar que esta característica permanezca y siga evolucionando en nuestro alumnado. Para ello procuraremos que los alumnos tengan iniciativa e imaginación, que generen ideas alter-

nativas y conceptos diferentes a los que tienen predeterminados. Las actividades propuestas para este taller son:

a) Debate: Pequeño debate que servirá para entrar en el tema de este taller. Para ello lanzaremos una pregunta al alumnado: ¿Qué es la creatividad? Con esta pregunta tratamos que los alumnos intercambien todo lo que piensan acerca de lo que es la creatividad. En la pizarra escribiremos todas las posibles definiciones que se han nombrado.

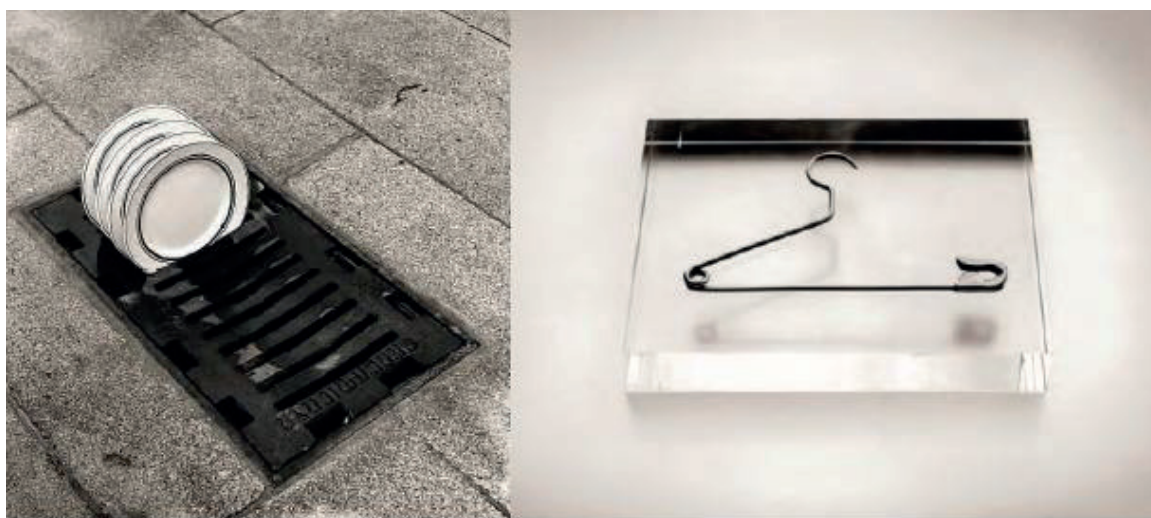
b) Dibujos encadenados: Comenzaremos con un ejercicio fácil y muy útil para ir entrando en la temática. Además servirá para agilizar sus mentes y desarrollar la originalidad. Se trata de realizar dibujos encadenados. En la pizarra, dibujaré un círculo pequeño. Simplemente eso. El primer alumno o alumna, añadirá una cosa más, un trazo, una línea, etc. Solo una cosa de manera que se cree otro dibujo diferente a partir del original. El alumno o alumna explicará el resultado de su trazo, que ha querido representar y a continuación saldrá otro compañero, que añadiendo otra cosa diferente tendrá que crear a su vez otro dibujo, y así sucesivamente con todo el alumnado.

c) Cuadros sonoros: Para el desarrollo de esta actividad, nos serviremos de varias obras de arte. Primeramente se presentaran una serie de obras pictóricas pertenecientes al siglo XX: Picasso, El viejo guitarrista; Munch, El grito; Degas, Las bailarinas. Primero se presenta el cuadro a los alumnos para que lo contemplen. Una vez visto, se iniciará un diálogo sobre lo que representa para cada uno. Después, una vez analizados las características físicas pasamos a analizar los elementos sonoros de las obras, preguntando, ¿Qué oímos en este cuadro? Tendrán que relacionar los trazos físicos que están viendo, con las sensaciones que les producen y asignarles un sonido.

A continuación pasaremos a reproducir varias obras musicales: Schoenberg, La noche transfigurada; Samuel Barber, Adagio para cuerda; Debussy, Preludio a la siesta de un fauno. Tras la primera escucha, pediremos al alumnado que intente asociar lo que están escuchando a cada uno de los cuadros vistos. Es-

cribiremos todas las posibles relaciones entre obra artística y obra musical que hace el alumnado y veremos las posibles diferencias o similitudes.

d) Continúa con la obra: Recurriremos al artista fotográfico Chema Madoz, el cual utiliza en su obra lo cotidiano para hacer de ello algo diferente. En su fotografía se puede ver cómo objetos cotidianos, combinados de la forma adecuada, tienen otra utilidad.



CHEMA MADDOZ, *Tirada 15* (1998) / *Tirada 15* (1995)

Al principio de la sesión, veremos un poco la obra de Chema Madoz, pidiendo al alumnado que busque esa segunda utilidad en sus obras mediante varios ejemplos. A continuación, mirando a nuestro alrededor, de los objetos cotidianos del aula, buscaremos una segunda utilidad que podamos darles. Por último, encargaremos para la próxima sesión, que con sus cámaras de fotos simulen la obra de Chema Madoz. Que busquen esa segunda utilidad a las cosas, en su casa, en la calle, en el instituto...

e) Fotografía tu alrededor: Para llevar a cabo esta actividad, previamente habremos pedido a los alumnos que traigan sus cámaras o cámaras del móvil y el cable para descargarlas al ordenador. Al llegar al aula, se les entregará una lista con palabras estas son:

‘The smallest’, ‘The biggest’, ‘Dark’, ‘Circle’, ‘The animals’, ‘Smile’, ‘Happiness’, ‘Hand’, ‘The high school’, ‘A country’.

Pediremos al alumnado que en ese mismo momento salgan fuera del aula, y con la lista que se les ha proporcionado en la clase fotografíen aquello que les inspire la palabra. Además, se les pondrá a modo de venda, un papel celofán de varios colores: rojo, azul, verde, amarillo... Esto cambiará la percepción que tienen de los objetos. Con esto estaremos trabajando una vez más con la subjetividad y la originalidad.

f) *Letras creativas:* Se trata de con elementos de la naturaleza, formar letras. Esto es, de una rama de un árbol sacar una E, de una columna sacar una I, y así formar palabras tanto en inglés como en español. Para ello, mostraremos al alumnado la página web www.creativeletterart.net dónde se muestran varios ejemplos de lo anteriormente dicho. Una vez que el alumnado ha entendido la actividad, saldrán fuera del aula para “crear” palabras que luego expondrán en la clase.



2. TALLER 3,2,1...ACCIÓN!

-

Este taller va dirigido a inculcar cultura desde una perspectiva diferente a la que este alumnado está acostumbrado y es capaz de recibir. Una cultura que puede ser la base de un ocio diferente como es el cine, el teatro o diversas representaciones artísticas. Las actividades propuestas para este taller son:

a) *Debate:* Comenzaremos con un debate preguntando al alumnado si van al cine, al teatro, concierto, etc. Qué películas u obras ven, con qué frecuencia, cuales son los géneros favoritos, etc. Con esta actividad iremos entrando en la temática de este taller.

b) *Aprende a mirar:* Esta actividad se trata de acercar el cine a los más jóvenes. No se trata solo de ver una película, sino de entenderla y comprenderla. Se darán unas pautas al alumnado para que aprendan qué deben mirar en una película, qué deben valorar y cómo se distingue una película buena de una película menos buena.

c) *Cine fórum:* Para empezar, antes del visionado haremos una pequeña charla de introducción a la película donde destacaremos las escenas más destacadas en las que el alumnado deberá prestar especial atención. A continuación realizaremos el visionado de la película elegida. Al finalizar el visionado realizaremos otra charla final, con la colaboración de los padres (opcional) con un pequeño debate, qué les ha parecido, si han aprendido algo y que les ha gustado más de la película. Por último en una hoja escribirán en una sola frase el mensaje que creen que pretendía transmitir la cinta.

d) *Jazz session:* Con la colaboración del teclista del grupo fundación se trabajará con los alumnos en nuevos ritmos, bases de jazz, luego se juntarán todas realizando una creación conjunta de todos los alumnos.

e) *El alma de la ópera:* Por último, en la última actividad de este taller, preguntaremos al alumnado si han visto la famosa película *Moulin Rouge*. Para los que no la hayan visto contaremos una historia muy parecida al argumento de la película, el argumento de *La Traviata*. A continuación pondremos breves fragmentos de distintos actos de esta ópera. En un papel, escribirán lo que les evoca lo que están escribiendo, sentimientos, imágenes, personajes...

Después contada la historia, contaremos al alumnado que este es el argumento de una ópera, *La Traviata*, de Giuseppe Verdi, que a su vez está basada en un libro. Con esto demostraremos al alumnado como al ver una ópera antes hay que profundizar en ella, conocer su historia porque detrás de cada ópera hay una mejor historia y si la conocen aprenderán a valorar la ópera.



3. TALLER AHORA TE TOCA A TI

-

Este taller va dirigido a enseñar al alumnado a buscar sus propios recursos, su ocio alternativo. Mostrarles que tienen muchas alternativas al alcance de su mano, y que de ahora en adelante sean ellos mismos los que tengan esa iniciativa en buscar cosas diferentes. Las actividades propuestas para este taller son:

a) Debate: Primeramente, hablaremos de los medios y los recursos que tiene nuestro alumnado para buscar su ocio. Para ello lanzaremos dos preguntas: ¿Dónde buscas tu ocio? ¿De qué recursos dispones? En la pizarra anotaremos todas las posibles respuestas que el alumnado ha dado.

b) Recursos: Hablaremos de algunos de los recursos en los que buscar ocio. Para ello entregaremos un periódico por cada dos alumnos. En él los alumnos deberán buscar y subrayar todas las propuestas de ocio que el periódico ofrece. A continuación también buscaremos opciones de ocio en la web. Después les hablaremos del portal www.CaCoCu.es un canal de cultura contemporánea de las universidades públicas de Andalucía. En él podrán encontrar por su cuenta mucho material de música, literatura, artes escénicas y visuales. Además, pediremos a los alumnos si recuerdan carteles que haya en su ciudad de exposiciones o similar. En Granada el parque de las ciencias organiza diferentes exposiciones, en muchas galerías de arte siempre hay algo que ver, etc.

c) Otros recursos: En esta actividad el alumnado buscará recursos y propuestas de ocio en otras fuentes como son obras sociales que tienen en marcha algunas entidades bancarias y los ayuntamientos tanto de la ciudad como de diferentes pueblos, casas de cultura, casas de juventud, etc.

d) Reúne: Con varias propuestas de ocio encontradas en las últimas sesiones, elaborar un plan mensual con todo lo hallado.

e) Plantea: Por último, teniendo en cuenta todo lo aprendido en todas las actividades y talleres anteriores, el alumnado elaborará su propio plan de ocio para un mes. Este plan de ocio deberá ser equilibrado combinando todo tipo de actividades. No solo centrado en el cine, o el teatro sino una combinación de todas las alternativas vistas a lo largo de los talleres. Cada alumno o alumna explicará a sus compañeros su plan de ocio.

V. PLANIFICACIÓN

Se prevé que cada taller tenga una duración aproximada de un mes cada taller, alrededor de cuatro sesiones por cada taller, comenzando desde febrero de 2014 abril del mismo año. La planificación sería la siguiente:

Tabla 46. Planificación talleres Evoluioicio.

	TALLER 1: Expand your mind	TALLER 2: 3,2,1... ¡Acción!	TALLER 3: Sportcientificate
SESIÓN 1	Actividad: Debate Actividad: Dibujos encadenados	Actividad: Debate Actividad: Aprende a mirar	Actividad: golf –teoría reglas y. matemáticas y física
SESIÓN 2	Actividad: Cuadros Sonoros	Actividad: Cine Fórum	Actividad: golf en el campo
SESIÓN 3	Actividad: Continúa con la obra	Actividad: jazz (colaboración teclista fundación)	Actividad: golf en el campo
SESIÓN 4	Actividad: Fotografía tu alrededor Actividad: letras creativas	Actividad: el alma de la ópera (música clásica)	Actividad: golf en el instituto

Fuente: Elaboración propia.

VI. CONCLUSIONES

Esta pequeña intervención es sólo el principio de muchos proyectos. El principio de la investigación que se está llevando a cabo con la que comprobar que el alumnado de altas capacidades necesita un ocio más profundo al que suelen tener.

Una vez realizados todos los talleres se procederá al análisis de datos y elaboración de unos resultados, que se comunicarán al centro para su posterior uso, en caso de que el centro lo considerase oportuno.

A partir de esta investigación se puede considerar crear un programa fijo de ocio para el centro, que se pueda implantar en un programa de estudios, tal y como está implantado el programa de enriquecimiento curricular. Así mismo, este programa podría tener repercusión en otros centros o en otros niveles.