

Universidad de La Laguna
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

**Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.**

**“Orientación Educativa en el ámbito de atención a la diversidad: una
respuesta educativa a las Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) a
través del *Aprendizaje por Rincones*.**

Adopción de una óptica integradora de la inteligencia”

Nombre del alumno/a: Lidia Barroso Hernández

Nombre del Tutor/a: Elena Leal Hernández

Curso Académico: 2018/2019

Convocatoria: Julio

RESUMEN:

Las escuelas necesitan renovarse, introduciendo nuevas metodologías didácticas para ofrecer una respuesta educativa eficaz a todo el alumnado. El presente Trabajo Fin de Máster pretende generar una propuesta de innovación que contemple la atención de los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales en los centros de Educación Secundaria. La forma de abordar esta propuesta se dará a través de la implementación del “*Aprendizaje por Rincones*”, siguiendo una fundamentación teórica basada en las Inteligencias Múltiples descritas por Gardner (1998).

Palabras clave: *educación, inteligencia, Altas Capacidades Intelectuales, “Aprendizaje por rincones”, superdotación.*

ABSTRACT:

Schools need to be renewed, introducing new teaching methodologies to provide an effective educational response to all students. This Master's Degree aims to generate an innovation proposal that includes the attention of students with high intellectual capacities in secondary education centers. The way to address this proposal will be given through the implementation of the "Learning by Corners", following a theoretical basis based on the Multiple Intelligences described by Gardner (1998).

Keywords: *education, intelligence, High Intellectual Skills, "Learning by Corners", intellectual giftedness.*

1. Introducción	3
1.1 Planteamiento del problema de innovación	5
1.2. Justificación de la necesidad del proyecto	13
2. Fundamentación teórica	14
2.1. Conceptualización: ¿que se entiende por altas capacidades?	14
2.2. Características del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	15
2.3. Necesidades que presenta el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	17
2.4. Los modelos de inteligencia: antecedentes históricos	18
2.5. Principales modelos de superdotación y talento	25
3. Fundamentación empírica	28
4. Objetivos y resultados esperados	38
5. Desarrollo del Programa “Arrincónate”	38
5.1. Objetivos generales y específicos de la propuesta	38
5.2. Fundamentación teórica que sustenta el proyecto	40
5.3. Descripción del programa	46
5.3.1. Estrategias a seguir para el desarrollo de la propuesta:	47
5.4. Secuencia de Intervención : bloques de contenido y actividades.	49
5.5. Temporalización	77
5.6. Participantes o agentes	77
6. Seguimiento del proyecto	78
7. Evaluación del programa	80
8. Presupuesto: conceptos de gasto y coste previo	83
9. Reflexiones	83
10. Referencias bibliográficas	84
11. Anexos	89

1. Introducción

El sistema educativo actual pone todos sus esfuerzos en perseguir la normalización, entendida ésta como el moldeamiento de alumnos y alumnas para que aprendan las mismas cosas del mismo modo. A menudo se observa el principio de normalización en los planes de estudio y los sistemas de evaluación actuales.

El citado movimiento de normalización tuvo lugar en el proceso de industrialización en el siglo XVIII, basándose en dos principios fundamentales: la linealidad y la división del trabajo (Robinson, 2015).

En la actualidad, ya no son sólo las fábricas las que persiguen dichos principios, resultando un punto de partida en el sistema educativo de nuestras escuelas.

Hablamos de linealidad cuando, del mismo modo que ocurría en la Revolución Industrial, se pretenden alcanzar “productos” que deben superar fases secuenciales, siendo sometidos a una serie de pruebas (Robinson, 2015). Hablamos de la ordenación del sistema educativo en etapas, definiendo grupos de alumnos y alumnas en función de su edad cronológica, así como el establecimiento de exámenes de forma regular, que determinan en gran medida el futuro académico y laboral de nuestros estudiantes.

Así pues, se espera que personas distintas, con diferentes capacidades e intereses personales, alcancen en el mismo periodo temporal unos conocimientos preestablecidos, reflejando la adquisición de dichos conocimientos a través de una prueba o examen. La diversidad de nuestras aulas nos lleva a cuestionar la linealidad en la educación, comprendiendo que dos personas distintas aprenden de forma diferente. El modo de aprender de cada estudiante y el tiempo invertido para tal fin difiere, siendo necesaria una búsqueda de herramientas metodológicas diferenciadas en las instituciones educativas.

Los personas con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) no aprenden de forma lineal, al contrario de lo que muchos puedan pensar. Un alumno puede resultar excepcional en un determinado ámbito de estudio, a la vez que presentar dificultades de aprendizaje en otras áreas (Rodríguez-Naveiras, 2011). Un mismo estudiante necesita diferentes tiempos, y requiere de distintas estrategias para superar con éxito los aprendizajes en la escuela.

El segundo principio fundamental en los procesos de industrialización es la división del trabajo, entendida esta como la organización del trabajo en espacios temporales diferenciados, cambiando de tarea cada cierto periodo de tiempo (Robinson, 2015).

De algún modo, este hecho nos lleva a imaginarnos el día a día en un centro educativo cualquiera: la jornada escolar se segmenta en distintos periodos de tiempo, generalmente de una hora de duración, en los que se trabajan de manera aislada diferentes asignaturas. Al finalizar cada sesión, suena el timbre y todos los estudiantes cambian de tarea.

En la Educación Infantil y Primaria se flexibilizan en mayor medida los tiempos, persiguiendo la integración de los aprendizajes de las diferentes áreas de estudio. Los niños y niñas de tres a cinco años aprenden a través del juego, desarrollando competencias en el área social, lingüística y lógica matemática al mismo tiempo en distintos rincones de trabajo. Estos estudiantes simulan estar haciendo la compra en un supermercado: se relacionan de forma adecuada con la dependiente, poniendo en práctica habilidades conversacionales y sociales. También manejan el concepto de cantidad y aplican principios lógicos a sus compras (“si compro dos manzanas, pagaré más que si compro una”).

A medida que los estudiantes ascienden en las etapas educativas, se observa la pérdida progresiva del carácter integrador de los aprendizajes. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se percibe en mayor medida los principios de linealidad y división del trabajo anteriormente citados. Se les presentan las materias como si se trataran de compartimentos estancos, resultando muy difícil conectar los aprendizajes y trasladarlos a los acontecimientos de la vida diaria: al hacer la compra, ir al banco o hacer la declaración de la renta. Son cuestiones que no se trabajan en las escuelas, al menos no todo lo que sería deseable, poniendo todos los esfuerzos en aprender conceptos teóricos no aplicables a la realidad cotidiana.

Es en este punto donde reside la justificación del proyecto que ahora presento, considerando la necesidad de trabajar en las escuelas de un modo alternativo, más dinámico y aplicado. También estimo indispensable atender a la diversidad, desarrollando estrategias metodológicas diferenciadas para satisfacer las necesidades tanto del alumnado con dificultades, como de aquellos estudiantes más aventajados.

1.1 Planteamiento del problema de innovación

A continuación se expone la normativa vigente en el ámbito de la atención a la diversidad en los centros educativos de España y de la Comunidad Autónoma de Canarias. Más concretamente, se analizarán aquellos puntos que hacen referencia al tratamiento del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), tratando de examinar la adecuación de estas respuestas y el cumplimiento de las mismas en los centros educativos.

Según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que regula la actividad educativa en España, todos los estudiantes poseen talento, debiendo contar el sistema educativo con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. Además, afirma que: *“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”*. De esta forma, se entiende que tanto el alumnado que muestre dificultades como aquellos más aventajados en la escuela gozan del derecho de recibir una educación de calidad, que maximice sus posibilidades de aprendizaje. También se alude a la disponibilidad de recursos para atender al alumnado en su totalidad, logrando así el desarrollo integral de sus capacidades. No sólo se alude al desarrollo intelectual del alumnado, sino que también se hace referencia al ámbito socioemocional.

Asimismo, se incluye a los alumnos y alumnas de AACC dentro del “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, señalando la necesidad de contar con medios específicos para atender a estos en los centros escolares. En el artículo 57 (antiguo 71 de la LOE) se afirma que: *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*.

El artículo 58 (antiguo 76 de la LOE) dice: *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas*

Capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades". De este modo, se entiende que las instituciones educativas deben poner en marcha las medidas oportunas para atender al alumnado con AACC, tomando en consideración las necesidades de estos estudiantes. Estas necesidades, como se comentó con anterioridad, no se limitan al desarrollo puramente académico, sino también al socioemocional y personal.

A nivel autonómico, en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, se expone que *"las diferentes medidas de atención a la diversidad pueden abarcar desde la atención personalizada hasta la puesta en práctica de programas o medidas organizativas más amplias que favorezcan la equidad y la excelencia"*, y además, *"los centros deberán tender a nuevas formas de organización e integración en el aula ordinaria mediante una actuación colaborativa con el profesorado de aula responsable del área o materia"*. Ello supone dejar atrás las formas tradicionales de abordar los procesos de enseñanza en la escuela, introduciendo nuevos métodos, más eficaces e integradores. En este sentido, el artículo 18 referido a las *Adaptaciones Curriculares*, indica que *"se potenciará el uso de las nuevas tecnologías y de aplicaciones informáticas por parte del profesorado y del personal especialista para la programación de su práctica docente"*.

En el artículo 11 de este decreto se incluye a las Altas Capacidades Intelectuales en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, identificando esta condición cuando *"el alumnado maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos"*

La normativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece las instrucciones dictadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta NEAE por altas capacidades intelectuales, a fecha del 4 de marzo de 2013. Estas instrucciones se refieren en su apartado 3 (respuesta educativa) a la contemplación de tres tipos de medidas para la atención al alumnado ALCAIN: ordinarias, extraordinarias y excepcionales. Estas medidas no serán excluyentes entre sí y se llevarán a cabo, preferentemente, en el aula ordinaria.

- A. Medidas ordinarias: son aquellas destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria y postobligatoria, así como las medidas organizativas complementarias que sean necesarias en cada circunstancia.
- B. Medidas extraordinarias: aquellas que permiten enriquecer los aprendizajes de los alumnos y alumnas con recursos, materiales y contenidos no incluidos en el currículo de referencia. Podrán suponer programas de intensificación del aprendizaje y adaptaciones curriculares de enriquecimiento.
- C. Medidas excepcionales o de aceleración: responden a las necesidades del alumnado que dispone de niveles académicos o de competencia curricular y competencial superiores a los de su grupo de pertenencia. Incluyen la flexibilización del periodo de escolarización, las adaptaciones curriculares de ampliación vertical y otras establecidas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.

En este mismo apartado del decreto 25/2018, se concreta la Adaptación Curricular de Enriquecimiento (ACE), entendiendo el enriquecimiento curricular como el conjunto de *“modificaciones realizadas en la programación de ciclo, área o material como una continuación de las medidas ordinarias. Pueden comportar o no adecuaciones en los elementos prescriptivos del currículo sin avanzar objetivos y contenidos de cursos superiores, es decir, ampliando de forma horizontal”*. Así pues, el enriquecimiento curricular se concibe como la puesta en práctica de estrategias con el alumnado con AACC para que éstos profundicen e investiguen en temas de su interés curricular o extracurricular. Existen varios tipos de enriquecimientos que se detallarán a continuación, pudiendo utilizarse de manera independiente o de forma combinada.

Por un lado, pueden darse las *adaptaciones curriculares de enriquecimiento*, a través de las cuales se persigue la conexión entre las informaciones procedentes de distintas disciplinas, y no tanto la adquisición de contenidos adicionales. Encontramos también el *enriquecimiento de tipo aleatorio*, incluyendo temas y actividades no recogidas necesariamente en el currículo ordinario pero que puedan vincularse a él, partiendo de las motivaciones del alumnado. El *enriquecimiento instrumental o entrenamiento metacognitivo*

se centra más en la gestión de los recursos cognitivos del estudiante, facilitando estrategias de aprendizaje.

El enriquecimiento es la respuesta educativa que se considera más adecuada en la atención a las AACC, ya que puede complementar el currículo ordinario y permite la socialización e integración de los alumnos y alumnas con iguales de su misma edad. Lo cierto es que este tipo de respuesta exige flexibilidad horaria y de agrupamiento, además de gran diversidad de recursos materiales.

Por otra parte, se alude a la Adaptación Curricular de Ampliación Vertical (ACAV) *en una o varias áreas*. Esto implica *“la ampliación de la estructura y el contenido, avanzando, en ocasiones, en objetivos y contenidos de cursos superiores”*.

También se concreta la medida de aceleración o flexibilización, la cual consiste en la integración del estudiante con AACC en cursos superiores en una o varias áreas, o flexibilizar su escolarización adelantándolo un nivel escolar completo en todas las áreas del currículo. Mediante la aceleración o flexibilización el estudiante tiene la posibilidad de formar parte de un grupo más acorde a sus capacidades cognitivas, en un ambiente más estimulante. Para ello el escolar debe contar con una adecuada madurez emocional y buenas habilidades sociales.

Como se ha podido comprobar, la legislación en materia educativa es bastante clara en lo que a la atención a la diversidad se refiere, destacando la importancia de adoptar medidas eficaces y basadas en la inclusión al alumnado que así lo precise. Señala la puesta en marcha de metodologías adaptadas al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, destacando el enriquecimiento curricular del alumnado ALCAIN. Sin embargo, en la bibliografía encontramos autores y autoras que afirman que los propios escolares con altas capacidades sienten que sus necesidades, tanto cognitivas como afectivas, no se hallan tan bien atendidas como sería deseable (Gentry, Rizza y Gable, 2001; citado en Molina, Gómez y Sánchez, 2009). Por ello, se reconoce la importancia de que su atención educativa no deba centrarse sólo en el desarrollo cognitivo, sino que se debe cuidar un desarrollo equilibrado de sus capacidades sociales y emocionales (Barrera *et al.*, 2008).

En ocasiones, los alumnos y alumnas con AACC presentan desajustes académicos por el aburrimiento, que hace que el niño o la niña superdotados, cansados de tareas repetitivas, deje de prestar atención y pierda interés por las tareas académicas (Bragget, Ashman y Noble, 1983; Kunkel, Chapa, Petterson y Walling, 1992; Shultz, 2003; citados en Hernández y Borges, 2005). De esta forma, sería deseable contar con nuevas formas de abordar los

procesos de enseñanza aprendizaje de estos alumnos y alumnas en la escuela, desarrollando metodologías que resulten más atractivas y motivantes para este grupo de estudiantes. Sabemos que la motivación para aprender aumenta cuando sentimos afinidad, interés o pasión por lo que estamos estudiando (Piaget, 1978; citado en Tomlinson & Vitale, 2005), resultando necesario ahondar en los centros de interés del alumnado y hacer del aprendizaje algo significativo.

Ocurre, a menudo, que los alumnos y alumnas con AACC, acuden a centros externos especializados para recibir apoyo psicopedagógico. En palabras de Cano (2012), citado en Higuera & Fernández (2017), estos niños/as requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de lo que suministran los programas escolares normales. Por ello, se torna esencial la oferta educativa fuera de las escuelas (Rodríguez- Naveiras, 2011), complementando los aprendizajes abordados en las aulas desde un punto de vista metodológico más renovado y eficaz (atención especializada, grupos reducidos, enriquecimiento de los contenidos, etc.).

Así pues, sería conveniente alzar la vista a los proyectos que se están desarrollando fuera de los centros escolares y que resultan eficaces, tratando de trasladar estas pedagogías. La permeabilidad de las instituciones educativas contribuye al progreso y el perfeccionamiento de los métodos hasta ahora aplicados en las aulas.

Una vez expuesta la normativa vigente sobre la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en los centros educativos, se expone a continuación la respuesta educativa extraescolar que, según la revisión bibliográfica, son las más usuales en la atención a las AACC fuera de los centros educativos:

1. Los *campamentos de verano*, adoptando una perspectiva lúdico creativa a través de la cual se da la posibilidad al alumnado con AACC de profundizar en sus temas de interés (Artiles, Álvarez, y Jiménez, 2002). A través de estos espacios de relación se pretende el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación social, así como el respeto y preservación del medio.
2. Celebración de *Olimpiadas*, entendidas como las competiciones organizadas entre el alumnado para la presentación de proyectos o profundización en temáticas específicas (Artiles, Álvarez, y Jiménez, 2002). Existen una olimpiadas vinculadas a los espacios escolares denominadas “Solar”, estando dirigidas al alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

3. *Talleres de desarrollo personal* en los que se abordan cuestiones tan relevantes como la autoestima y autocuidado, la creatividad, los problemas de desarrollo, liderazgo y desarrollo ciudadano, comunicación y relaciones humanas (Sánchez, Cobeñas, del Valle Chauvet & Belinchón, 2008)
 4. Programas de *Enriquecimiento Extracurricular* (fines de semana) a modo complementario a la educación formal fuera del horario lectivo. Es una forma de dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado con AACC ofreciendo alternativas educativas múltiples y variadas que promueven la creatividad, el descubrimiento, el empleo de estrategias adecuadas de aprendizaje, así como la mejora de la comunicación social y las habilidades interpersonales.
- **PREPEDI: Programa de Enriquecimiento Extracurricular para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria** (Artiles y Jiménez, 2005). Este programa se engloba dentro del Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias coordinado por Ceferino Artiles Hernández y Juan E. Jiménez González, en el cual se realizan actuaciones dirigidas a la detección e identificación temprana de tal alumnado, así como las referidas a la intervención educativa, la formación de profesional y el asesoramiento a las familias. Este programa está dirigido a alumnado del primer y segundo ciclo de Educación Primaria identificado por los correspondientes Equipos de Orientación como precoces por sobredotación o talento académico.

El PREPEDI comprende tres áreas sobre las que se trabaja con los alumnos y alumnas (área de creatividad lingüística, área de creatividad matemática y área de ajuste socioemocional). Asimismo, se plantean en este programa tres talleres de carácter lúdico (taller de imagina y crea, taller de juegos lógico-manipulativos y taller multimedia).

Se parte de una concepción multifactorial de la inteligencia, subyacente a la Estructura del Intelecto propuesta por Guilford en el año 1950, en la cual se incluye a la creatividad como un componente más de la inteligencia. Así pues, se pretende desarrollar todos y cada uno de los factores que configuran el pensamiento divergente (fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad).

Esta propuesta se entiende como una acción complementaria y no sustitutiva a las adaptaciones curriculares por ampliación o enriquecimiento o la flexibilización del

periodo de escolaridad obligatoria (Artiles, y Jiménez, 2005). Los procedimientos didácticos perseguidos por este programa se basan en el descubrimiento y el desarrollo de habilidades cooperativas.

- **Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC)**

Desde el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) desarrollado por el grupo de trabajo e investigación en Superdotación (GTISD) se pretende el desarrollo integral del alumnado con AACC, trabajando a nivel cognitivo, social y afectivo fuera del ámbito escolar (Borges, Nieto, Moreno y López-Aymes, 2016). Es un programa que se presenta a la que vez que lúdico, estructurado y sistemático. Así pues, existe una planificación de cada una de las sesiones, pudiendo ser modificadas en función de las necesidades presentadas por los estudiantes y sus intereses (Rodríguez-Naveiras, 2011).

Se compone de tres subprogramas: “*descubriéndonos*”, “*encuentros*” y “*programa tagoror*”. El primero de los subprogramas, “descubriéndonos”, está dirigido a niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años con AACC, incluyendo también a los hermanos/as de estos niños/as y a sus familias en general. A su vez, este subprograma se agrupa entorno a tres rangos de edades (3-6 años, 7-9 años, 10-12 años).

Desde “descubriéndonos” se trabajan contenidos de situaciones reales, incidiendo bastante en el trabajo por grupos. Se fomenta la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas planteados, haciendo uso, preferiblemente, de material manipulativo. También se favorece la difusión y exposición de los trabajos realizados ante el resto de compañeros.

Durante el primer trimestre se trabajarán conceptos relacionados con el ámbito intrapersonal, para luego desarrollar habilidades interpersonales en el segundo trimestre. Se abordan contenidos de tipo socioafectivo y cognitivo (tareas de atención, concentración, experimentos, etc.). Ya en el último trimestre, se facilitará el trabajo cooperativo entre los integrantes del grupo.

El subprograma “encuentros” está pensado para la participación activa de los padres y madres de los alumnos y alumnas que se encuentran dentro del programa. Se compone de una parte más práctica, en la que se trabaja por grupos y supuestos, y otra

parte más teórica, a través de la cual se exponen los fundamentos científicos en el ámbito de la superdotación, la parentalidad y otros temas de su interés.

Los padres y madres tienen la posibilidad de realizar actividades complementarias como salidas los fines de semana, talleres, campamentos de verano, etc.

El último subprograma, denominado “Programa Tagoror”, se lleva a cabo con alumnos y alumnas a partir de los 12 años semanalmente. En estas sesiones se fomenta un ambiente distendido, dando a los estudiantes libertad y poder de decisión. Se trabajan todo tipo de temas, atendiendo a los intereses que los estudiantes pudieran presentar. Existe aquí la figura del mentor como guía en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, dando a los mismos mayor protagonismo en la construcción de sus aprendizajes (Rodríguez-Naveiras, 2011).

6. El *enriquecimiento cognitivo y metacognitivo* en academias, gabinetes psicopedagógicos o centros de atención especializada. Se facilitan estrategias de enseñar a pensar, aprender a aprender, de desarrollo de un pensamiento divergente, la automatización de tareas diarias, la resolución de problemas, etc. (Sánchez *et al.*, 2008)

7. *Enriquecimiento extracurricular para talentos matemáticos* en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias desarrolla un programa denominado “Detección y estímulo del talento precoz en matemáticas” para alumnos y alumnas de 12 a 18 años que posean un talento excepcional para las matemáticas, brindándoles la posibilidad de asistir de forma gratuita y voluntaria, fuera del currículo ordinario y en horario de tarde, a unas clases especiales con las que se pretende que el alumnado aprenda a fundamentar y expresar sus razonamientos, a comprender mejor el lenguaje científico, a resolver problemas y a tomar decisiones sobre la base de un pensamiento creativo (Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002).

8. *Aulas de apoyo* fuera del centro educativo, a menudo fundaciones de personas con AACC, que desarrollan determinados programas para trabajar las habilidades y capacidades de los estudiantes con talento o superdotación (Sánchez *et al.*, 2008)

1.2. Justificación de la necesidad del proyecto

Todo proyecto o idea surge de la observación de una realidad presente o pretérita, resultando necesario apoyar los planteamientos innovadores con propuestas ya generadas por otros. Del mismo modo, es importante justificar nuestros planteamientos a partir de las necesidades detectadas en el contexto, persiguiendo la utilidad y la conveniencia de dichas proposiciones en la práctica.

El presente proyecto de innovación surge a partir de la revisión bibliográfica de las respuestas educativas al alumnado con AACC en Canarias según la normativa establecida por las administraciones educativas. Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre las necesidades que presenta este grupo de jóvenes en los centros escolares, ofreciendo una panorámica a nivel general sobre la situación actual de las AACC fuera y dentro de la escuela. También se exponen distintos modelos teóricos que nos ayudan a comprender mejor las distintas concepciones de la inteligencia y la superdotación que han tenido lugar a lo largo de la historia.

Con el objetivo de generar esta propuesta, no sólo se ha realizado esta revisión, además se ha pretendido conocer las percepciones que se tiene en los centros educativos y de atención a este alumnado, para saber que opinan los docentes y orientadores/as en la respuesta educativa al alumnado con AACC. Esta indagación ha sido respaldada por la fundamentación empírica que a continuación se detallará.

El proyecto pretende no sólo analizar la atención educativa en el ámbito de las AACC, sino dar una propuesta de intervención que aporte una metodología basada en rincones, y por ello, no se conforma con el análisis de un único ámbito de atención a las AACC. Así pues, se analizan las respuestas ofrecidas a estos alumnos y alumnas dentro y fuera de las instituciones educativas, exponiendo una óptica más amplia e integradora.

2. Fundamentación teórica

2.1. Conceptualización: ¿que se entiende por altas capacidades?

Dentro de las Altas Capacidades Intelectuales podemos a priori, diferenciar el talento y la superdotación. En el talento se engloba a todas aquellas personas que destacan en no más de tres de los ocho tipos de inteligencia postulados por Gardner: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial-visual, musical, kinestésica-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Por otra parte, el segundo grupo de clasificación sería el de superdotación. Hemos de señalar que la Organización Mundial de la Salud considera superdotada a aquella persona que obtiene un valor por encima de 130 en cociente intelectual medido por alguna de las pruebas homologadas al efecto. Para Gardner, la persona superdotada es quien obtiene percentiles por encima del 75 en todos sus tipos de inteligencia.

Desde la Consejería de Educación se considera que un alumno o alumna presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por “Alta Capacidad Intelectual” cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. De este modo, se ha establecido la siguiente clasificación dentro de las Altas Capacidades Intelectuales en las Instrucciones de 4 de marzo de 2013, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales:

- A. **Sobredotación y superdotación intelectual:** la sobredotación intelectual hace referencia a las características personales del alumnado que dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Para considerar superdotado a un alumno o alumna se requiere, además, que el perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad (por encima del centil 75).

- B. **Talento simple:** el alumnado talentoso simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros. Para ello es necesario que se encuentre por encima del centil 95 en razonamiento matemático, razonamiento verbal, razonamiento lógico o creatividad, respectivamente.
- C. **Talentos complejos:** cuando existe la combinación de determinadas aptitudes específicas en niveles elevados, como en el caso del talento académico, que se presenta al combinarse la aptitud verbal, la aptitud lógica y la gestión de la memoria, todas ellas por encima del centil 85, o el talento artístico.
- D. **Precocidad:** cuando un alumno/a, en edades inferiores a los 12 o 12 años, presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación o superdotación intelectual, el talento simple, académico o artístico se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características una vez que se consolide la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada.

2.2. Características del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

Los niños y niñas con alta capacidad no forman un grupo homogéneo, exhibiendo características diversas, personales y con diferente grado de intensidad. Así pues, no se requiere el cumplimiento de todas o gran parte de las características que a continuación se presentarán. Tampoco implica que la presencia de la mayor parte de dichas características en un escolar determine la alta capacidad en el mismo. Estos rasgos o conductas características cumplen la misión de orientar en la detección e identificación a un estudiante con posibles Altas Capacidades Intelectuales, aunque no siempre conlleva determinación.

Las características expuestas se aglutinan en torno a seis ejes: la capacidad intelectual general, las capacidades académicas específicas, la capacidad creativa, la capacidad de liderazgo, las capacidades socioafectivas y emocionales y las capacidades psicomotoras (Putallaz, Baldwin y Selph, 2005).

Con respecto a la capacidad intelectual general, las personas con Altas Capacidades Intelectuales acostumbran presentar, según Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, y Westberg (2002): intereses muy variados y gran curiosidad, nivel elevado de desarrollo del lenguaje y capacidad verbal y alta capacidad para hacer asociaciones lógicas, siendo

observadores atentos. Clark (2002) añade que estas personas tienen una capacidad inusual para el procesamiento de la información, muestran gran capacidad para pensar y procesar la información rápidamente, sintetizan los problemas de manera comprensiva, y además, usan tempranamente patrones diferenciales en el procesamiento de pensamiento.

En lo que concierne a las capacidades académicas específicas, los alumnos y alumnas con Altas Capacidades, según Renzulli *et al.*, (2002), dominan y recuerdan rápidamente información factual y son perseverantes en sus intereses. Asimismo, Clark (2002) alude a una memoria excelente, así como a la capacidad de comprender las materias a niveles avanzados.

Si señalamos la capacidad creativa, estos estudiantes a menudo presentan procesos de pensamiento flexible en la resolución de problemas y capacidad temprana para retrasar el cierre de un tema. Del mismo modo, presentan respuestas únicas, inusuales, inteligentes y originales cuando escriben, hablan o se expresan artísticamente (Clark, 2002). Renzulli *et al.* (2002), afirma que estas personas tienen una imaginación muy viva y un gran sentido del humor. Además, les gusta asumir riesgos, siendo aventureros y especulativos. También les gusta implicarse con los grandes temas sociales (belleza, justicia, verdad), mostrándose inconformistas.

Cuando ahondamos en las capacidades de liderazgo de estos estudiantes descubrimos que tienen un enfoque evaluativo hacia sí mismos y hacia los demás, contando con capacidad cognitiva y afectiva avanzada para conceptualizar problemas sociales y ambientales, aportando soluciones (Clark, 2002). Por otra parte, Renzulli *et al.* (2002) destaca que éstos tienen altas expectativas de sí mismos y de los demás, siendo autocríticos y perfeccionistas. A menudo se muestran seguros de sí mismos con niños de su edad y con los adultos, demostrando responsabilidad. También se muestran cooperativos con los profesores y sus compañeros, aunque en ocasiones tienden a dominar a otros y a cuestionar la autoridad.

Ya por último, destacamos las características relativas al ámbito socioafectivo y emocional señaladas por Clark (2002): acumulan gran cantidad de emociones de las que no son conscientes, son inusualmente sensibles a los sentimientos y expectativas de los otros, tienen gran conciencia de sí mismos y están preocupados por la justicia y la equidad.

Otro aspecto a destacar en las personas con Altas Capacidades Intelectuales son las disincronías, entendidas como un desarrollo desigual entre la parte intelectual y otras áreas de desarrollo. Este término fue descrito por Jean Charles Terrasier; citado en Torregó (2011),

definiendo las disincronías como el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente dotados. Las disincronías que establece se dividen en dos tipos: la disincronía externa y la disincronía interna (Terrasier, 1985).

Así pues, las disincronías externas pueden producirse entre el niño o la niña y la escuela, produciéndose ésta cuando la edad mental del escolar es mayor al resto de los compañeros, o entre el menor y sus padres, cuando los progenitores no realizan una adecuada estimulación de sus hijos e hijas con altas capacidades. Asimismo, entre las disincronías internas encontramos: la disincronía entre inteligencia-psicomotricidad, la disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual, la disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad y la disincronía con sus compañeros.

No obstante, estudios más recientes en la literatura como el de Hernández y Rodríguez-Naveiras (2011) cuestionan la existencia de problemas en la adaptación personal, social y escolar en el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Según estas autoras, la inadaptación que muchas veces se relaciona con este grupo poblacional y la alta capacidad intelectual que estos presentan son variables independientes. De esta forma, encontramos que resulta preciso analizar los prejuicios y mitos bajo los cuales se contemplan las altas capacidades intelectuales, ya que si bien es cierto que a nivel individual pueden producirse desajustes con los compañeros de grupo por cuestiones referidas a intereses, no debe generalizarse este tipo de disincronías a todo el alumnado con superdotación.

2.3. Necesidades que presenta el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

Como ya se ha comentado con anterioridad cuando se aludía a las características de los niños/as con Altas Capacidades, no hay dos estudiantes iguales, lo cual nos lleva a entender que, por tanto, sus necesidades requerirán de respuestas diferenciadas. A pesar de las concepciones erróneas que pudieran existir con respecto a este grupo de población, estos alumnos y alumnas no sólo tienen necesidades de tipo educativo/académico, sino que además presentan necesidades emocionales y sociales en la mayor parte de los casos, dependiendo de cada persona y su contexto (Rodríguez-Naveiras, 2011).

El alumnado con AACC necesita de una enseñanza adaptada bajo un enfoque multidisciplinar, ofreciendo la estimulación adecuada para el desarrollo de sus capacidades. Requieren de actividades variadas y dinámicas, en un clima de trabajo participativo. Así pues,

es fundamental que se les dé la oportunidad de explorar sus habilidades y ponerlas en práctica tanto en el centro educativo, como en el hogar (Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002).

Se debe atender a las necesidades sociales de estos niños/as en las escuelas, estableciendo un clima social abierto y enriquecido, donde tenga la posibilidad de manejar las relaciones sociales. Es esencial el trabajo en el área socioafectiva, desarrollando así la inteligencia intrapersonal e interpersonal en estos alumnos y alumnas. Del mismo modo, sus necesidades emocionales obedecen a las de cualquier otro menor: recibir afecto y amor por parte de sus familiares e iguales (Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002).

En el campo de la enseñanza diferenciada, Tomlinson (2005) hace alusión a las razones por las cuales el alumnado más adelantado necesita ayuda para desarrollar sus habilidades en la escuela. Esta autora se refiere a la posibilidad de que los estudiantes lleguen a mostrarse mentalmente perezosos por la producción de éxitos sin esfuerzos. También existe el riesgo de que estos dependan en exceso de sus logros y desarrollen un alto nivel de perfeccionismo. Es importante ayudar a estos escolares a reconducir sus habilidades para que adquieran hábitos adecuados de trabajo basados en la perseverancia para alcanzar sus metas, manteniendo así su sensación de eficacia personal.

2.4. Los modelos de inteligencia: antecedentes históricos en las teorías de la inteligencia

a) Los modelos factoriales de la inteligencia

El comienzo de la medición científica de la inteligencia se produce a finales del siglo XIX. La denominada escuela de Londres, con Galton, Spearman y Eysenck a la cabeza, en distintos períodos temporales, defendía la existencia de una inteligencia, hereditaria y considerando al factor “g” como marcador de la misma (Pelechano, 1997; citado en Matud, 2004). El enfoque monolítico de la inteligencia parte de una concepción teórica de la inteligencia como una única variable, y sus primeros planteamientos sobre la superdotación aparecen ligados a los estudios realizados por Galton (1883), citado en del Agua (2004), siendo éste el primero en emplear una metodología con aproximación científica.

Binet introduce el concepto de edad mental y edad cronológica, que podían coincidir o no en un mismo sujeto. Estos conceptos facilitaron la comprensión de la superdotación, encontrando que en los individuos con superdotación la edad mental era superior a la cronológica. Este fenómeno fue definido por Binet como brillantez intelectual.

Este enfoque monolítico de la inteligencia estuvo ligado a la concepción de la superdotación como alto nivel de cociente intelectual.

Los modelos factoriales de la inteligencia identifican los componentes de la inteligencia a través de un procedimiento matemático, siendo precursor de este tipo de planteamientos Spearman (1904), citado en Matud (2004). Existen dos grandes aproximaciones al estudio factorial de la inteligencia:

- Teorías jerárquicas de la inteligencia: en ellas se propone que la inteligencia se estructura en forma piramidal, estando en la base las capacidades más específicas y en las posiciones más superiores las capacidad generales, como el factor g. Algunos representantes de las teorías jerárquicas de la inteligencia han sido Spearman, Burt, Vernon y Cattell. Los modelos jerárquicos de la inteligencia han sido los menos utilizados a la hora de explicar la superdotación y el talento.
- Teoría no jerárquicas de la inteligencia: se entiende la inteligencia como un conjunto de aptitudes con un mismo nivel de consolidación, representandose en una estructura horizontal. Thurstone y Guilford fueron los precursores de esta aproximación.

1. La teoría de la inteligencia de Spearman

Spearman (1904), citado en Matud (2004), parte de los estudios de Galton sobre capacidades y se centra en la relación entre los procesos básicos de discriminación. Señala una la teoría bifactorial que engloba dos conjuntos de factores, por un lado el factor “g” (inteligencia general), y por otro lado, factores específicos asociados a las pruebas psicométricas. Este autor fue uno de los pioneros en el estudio objetivo de la inteligencia y crea la denominada Escuela de Londres, cuyos seguidores fueron Burt y Vernon. Burt incorpora a la concepción de inteligencia aspectos motivacionales, afectivos y cognitivos.

Las principales contribuciones de Spearman en el campo de la inteligencia fueron la elaboración de un marco teórico racional para la construcción de pruebas, el desarrollo de métodos para analizar las matrices de correlación y la definición de la inteligencia como una entidad hipotética y una entidad teórica común. También relaciona la inteligencia con la discriminación sensorial.

2. Modelo de aptitudes mentales primarias de Thurstone

Thurstone (1924), citado en del Agua (2004), define la inteligencia como la capacidad para inhibir las respuestas instintivas. De este modo, la inteligencia permitiría a una persona

valorar, antes de que se produzca una respuesta, cómo de óptima será para su bienestar. Se lleva a cabo un proceso de valoración, análisis y toma de decisiones para no actuar de forma impulsiva.

Como conclusión a los trabajos realizados con Thurstone, destacamos la identificación de los factores primarios ya mencionados y la elaboración de una batería estandarizada (Primary Mental Abilities, PMA) que evalúa cinco factores: fluidez verbal, comprensión verbal, capacidad espacial, capacidad numérica y razonamiento.

3. Modelo de estructura de la inteligencia de Guilford

Guilford (1967), citado en del Agua (2004), desarrolla su modelo a partir de los test de inteligencia empleados en el contexto escolar, tratando de identificar las dimensiones básicas responsables de la inteligencia. Este autor propone un modelo tridimensional no jerárquico de la inteligencia formado por cuatro contenidos, cinco operaciones y seis productos, relacionando estos con el paradigma de estímulo- organismo- respuesta. Así pues, los contenidos se asemejan a los estímulos y se refieren al modo en que se presentan la información en una prueba. Por otra parte, las operaciones o procesos coinciden con el organismo, entendido como el procesamiento de la información de los contenidos de manera que se generan unos productos en forma de respuesta mental o física.

Por último, los productos se relacionan con los modos de conectar la información para producir una respuesta.

Guilford contribuye al estudio de la inteligencia generando una taxonomía de procesos cognitivos y conecta la teoría de las aptitudes con la resolución de problemas y el aprendizaje. También lleva a cabo la creación de pruebas específicas para la evaluación de los factores propuestos. No obstante, Guilford recibe una serie de críticas relacionadas con la dudosa independencia de los factores, la baja fiabilidad de los factores y su escasa replicabilidad, así como la imposibilidad de validar por completo el modelo.

4. Teoría de la inteligencia de Cattell

La teoría de la inteligencia Cattell considera tres propiedades básicas de la inteligencia: las capacidades, los poderes provinciales y las agencias. El modelo de Cattell (1971), citado en Matud (2004) y del Agua (2004), incorpora tanto aspectos de tipo biológico como culturales. Las capacidades intelectuales se desarrollarán en función de la organizacional cerebral, la experiencia o la cultura.

Cattell parte de las capacidades independientes de Thurstone y Guilford y las integra en un modelo jerárquico de la inteligencia. Horn y Cattell (1966), citados en Matud (2004), factorizaron las aptitudes mentales primarias de Thurstone y aislaron seis factores, desarrollando cuatro finalmente en función de la importancia teórica: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, visualización y velocidad cognitiva..

Siguiendo las teorías jerárquicas, Cattell se nutre de algunas ideas de Spearman y reconoce la existencia de una inteligencia fluida y otra cristalizada, que serían las especificaciones del factor g de la inteligencia. La inteligencia fluida es un tipo de inteligencia más general y se encuentra en un nivel más superior que la cristalizada. Esta inteligencia se relaciona directamente con el factor g, estando, por tanto, determinada a nivel biológico y libre de influencias socioculturales. Se refiere al razonamiento, la memoria extensa y las relaciones figurales, siendo fundamental en el desarrollo de tareas nuevas.

Por el contrario, encontramos que la inteligencia cristalizada es un reflejo de la fluida, que implica la puesta en práctica de conocimientos previos. Depende de las experiencias de aprendizaje, la influencia de la cultura y la socialización, siendo importantes en tareas que requieren conocimientos ya adquiridos.

Con todo lo señalado hasta ahora se evidencian las grandes aportaciones que Cattell hizo en el campo de la inteligencia, siendo su modelo uno de los más aceptados y replicados. No obstante, Cattell recibe críticas centradas en la evolución de las inteligencias con la edad, la herencia de la inteligencia fluida frente a la cristalizada, así como la inexistencia de estudios que analicen cómo afecta el ambiente y cómo afectan las lesiones cerebrales a las inteligencias propuestas.

b) Los modelos cognitivos de la inteligencia

La aproximación cognitiva de la inteligencia surge a modo de crítica a los modelos psicométricos o factoriales que se limitaban a medir el CI de los individuos a través de pruebas o test de inteligencia. De esta forma, y con el auge de la Psicología Cognitiva, se pone en marcha la investigación sistemática sobre los procesos mentales, dando lugar a la teoría del procesamiento de la información (analogía mente-ordenador). Así pues, surgen tres enfoques en el estudio de la inteligencia bajo los modelos cognitivos (Matud, 2004): un acercamiento cronométrico, medida de correlatos cognitivos simples y enfoque componencial.

Los modelos cognitivos presentan limitaciones relacionadas con la descripción de tareas y la no especificación de los procesos mentales subyacentes a la conducta inteligente. Sus aportaciones se han centrado en la relación obtenida entre el CI y los procesos cognitivos estudiados.

d) Modelos de sistemas sobre la inteligencia y la superdotación

1. Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana de Sternberg

Esta teoría trata de explicar de forma integrada las relaciones de la inteligencia con el mundo interno de la persona (mecanismos mentales), el mundo externo (adecuación de los mecanismos mentales al medio) y la experiencia, como papel mediador entre el mundo interno y externo del individuo.

Sternberg (1998) entiende la conducta inteligente en términos de componentes del procesamiento de la información y la automatización de dicho procesamiento. Alude a la idea de eficiencia a la hora de enfrentarnos a nuevas tareas y adaptarnos al medio, modificándolo o buscando nuevos medios. Esta teoría se denomina triárquica porque comprende tres subteorías: la subteoría componencial (inteligencia analítica), la contextual (inteligencia práctica) y experiencial (inteligencia sintética).

Sternberg elabora un instrumento denominado *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT) a través del cual mide las capacidades analíticas, creativas y prácticas en las áreas verbal, cuantitativa y figurativa. Dicha prueba ha sido reformulada tras las críticas sobre sus propiedades psicométricas.

Es en 1985 cuando Sternberg define la superdotación dentro de su teoría triárquica de la inteligencia humana, afirmando que los individuos que poseen superdotación combinan con gran habilidad las inteligencias analítica, práctica y sintética. Este autor apunta a que la maestría de las personas superdotadas reside en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente (Prieto, Sánchez & Garrido, 2008). Asimismo, define el carácter específico de una habilidad reconocida como fundamental denominada “insight” (Prieto *et al.*, 2008), situándose en los procesos psicológicos básicos de la superdotación cognitiva, permitiendo al individuo la solución de problemas complejos e inusuales. Las habilidades de “insight” comprenderán tres grandes procesos: la codificación selectiva, la comparación selectiva y la combinación selectiva.

La codificación selectiva permite a la persona separar la información relevante de la accesoria para solucionar un problema novedoso. Por otra parte, la comparación selectiva

hace referencia a la capacidad de relacionar la información nueva con conocimientos previamente almacenados (pensamiento divergente). Por último, encontramos la combinación selectiva, que alude a la habilidad para relacionar la información almacenada selectivamente y compararla con la almacenada en la memoria de trabajo.

Más tarde, Sternberg y Lubart (1995), citado en Prieto *et al.* (2008), proponen la “superdotación creativa”, definiéndose mediante los recursos de procesos o mecanismos de la inteligencia, el conocimiento base, los estilos intelectuales (legislativo-ejecutivo, conservador-liberal, global-focal), los rasgos de personalidad (tolerancia a la ambigüedad, perseverancia, apertura mental y deseo de crecer intelectualmente), la motivación intrínseca y el contexto potenciador. Es necesario señalar que la “superdotación creativa” surge de la interacción de los seis elementos mencionados y no de su presencia aislada. Para Sternberg, esta teoría de la inteligencia proporciona una buena base para la comprensión de la superdotación intelectual y no tanto para el proceso de identificación de la misma, ya que, según este, los test de CI nos proporcionan medidas incompletas de la inteligencia (Sternberg, 1986; citado en Matud, 2004).

2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Gardner (1998) publica su obra Estructura de la Mente en 1983, donde incorpora la teoría de las inteligencias múltiples, asumiendo una perspectiva más amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la medida restringida del CI mediante tests psicométricos.

Gardner concibe la inteligencia de modo no unitario, existiendo, por tanto, múltiples inteligencias relativamente independientes de las demás. Sin desestimar los aspectos internos, este autor reconoce la importancia del contexto cultural y el ambiente para el desarrollo del potencial biopsicológico.

En 1983, Gardner propone siete inteligencias descritas a continuación:

1. Lingüística- verbal: sensibilidad al significado de las palabras, su orden y sus funciones, sus sonidos ritmos y métrica, y habilidad para escribir y/o hablar.
2. Lógico-matemática: capacidad para trabajar con números y operaciones, deducir y razonar con conceptos abstractos.
3. Musical: habilidad para captar el ritmo, el tono y el timbre, y sensibilidad para apreciar y expresar a través de la música.
4. Kinestésica-corporal: habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y el manejo de objetos con destreza a modo de experimentación física.

5. Visual- Espacial: facilidad para captar el espacio físico y las formas y orientarse.
6. Interpersonal: sensibilidad para entender a otros, empatizar, establecer relaciones, interactuar y liderar.
7. Intrapersonal: capacidad para acceder a los propios sentimientos, pensamientos u objetivos, reflexionando y actuando en consecuencia.

Más tarde, en 1999 postula tres inteligencias más (naturalista, espiritual y existencial) y, aunque considera su importancia, no contempla las dos últimas. Gardner entiende la inteligencia naturalista como el talento para observar, comprender y explorar el medio natural.

Gardner (1998) afirma que la inteligencia es una cualidad que depende de contexto, cultura y entrenamiento, lo cual la hace susceptible de cambios a lo largo del ciclo vital. Reconoce pues, la importancia de la plasticidad neuronal, poniendo en duda el carácter global y constante de la inteligencia. Apuesta por una concepción amplia de la inteligencia, no limitada a las puntuaciones obtenidas por una persona en un test psicométrico. Este autor señala que lo relevante es valorar a la persona en situaciones de la vida diaria, enseñándole a desarrollar y determinar en qué medida domina las tareas.

En el campo educativo, la teoría de las inteligencias múltiples apuesta por una formación ajustada y personalizada a cada alumno y alumna, dada la diversidad de inteligencias y formas de aprender. Plantea así, el cambio en las metodologías docentes, concibiendo al enseñante como guía en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Este autor aboga en los últimos tiempos por el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo eficaz de las inteligencias múltiples en las escuelas.

En el campo de la superdotación y el talento, el modelo de las Inteligencias Múltiples se ha planteado como una efectiva propuesta para el enriquecimiento de alumnos y alumnas con altas capacidades, ofreciendo la oportunidad de manifestar los talentos y permitir en los alumnos y alumnas otras formas de procesamiento cognitivo (Molina *et al.*, 2009). También se ha reflexionado sobre la posibilidad de evaluar al alumno de altas capacidades empleando el modelo de las Inteligencias Múltiples, como medio de identificación y detector de talentos. Para ello, encontramos el instrumento desarrollado por Chan (2001,2003,2006), citado en Molina *et al.* (2009) para la evaluación del perfil de Inteligencias Múltiples (SMIP) y los estudios de Prieto centrados en la creación de un instrumento de medida fundamentado en dicho modelo.

2.5. Principales modelos de superdotación y talento

a) *Modelo diferencial de Superdotación y Talento de Gagné*

Gagné (1993), citado en del Agua (2004), se interesó por el grado de conexión y diferencia entre la superdotación y el talento, generando así el Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (DMGT). Gagné entiende la superdotación como aptitudes naturales frente al talento, el cual consiste en la posesión de capacidades desarrolladas o destrezas adquiridas. De este modo, para transformar la superdotación en talento son necesarios diversos factores o catalizadores del rendimiento (intrapersonales y ambientales).

b) *Criterios propuestos por Marland*

Marland (1972), citado en Prieto *et al.* (2008), fue uno de los pioneros en el estudio y definición de las diferentes áreas del talento. La necesidad de unificar criterios sobre la superdotación y de incluir la visión multifactorialista se vio cristalizada en diversas propuestas. Una de las más conocidas y difundidas fue la realizada por la United States Office of Education (USOE), conocida como el Acta de Marland, en 1972. A partir de este momento se comienzan a considerar un conjunto de aspectos en la identificación de individuos con sobredotación o talento:

- La habilidad intelectual general, reconocida por los enfoques factoriales de la inteligencia y relacionada con la eficacia en el rendimiento escolar.
- El pensamiento creativo, mostrando elevadas aptitudes en creatividad independientes de la habilidad intelectual general.
- La aptitud académica específica, reduciendo el rendimiento a un campo determinado del ámbito académico.
- La habilidad en el liderazgo y la inteligencia social
- La habilidad en las artes visuales o representativas, implicando destrezas relacionadas con la percepción, la representación y la ejecución artística
- Las habilidades psicomotrices que se encuentran reflejadas a través del arte y el deporte.

c) *Componentes básicos de la superdotación según Renzulli*

Renzulli (1978), citado en Prieto *et al.* (2008), desarrolló el “*Modelo de Tres Anillos*” o “*Modelo de la puerta giratoria*” desde un enfoque multifactorial de la inteligencia, promoviendo así una concepción más amplia de la superdotación. También desarrolló el

“*Modelo de Enriquecimiento Escolar*” para el desarrollo de los talentos de los niños en las escuelas.

El “Modelo de los tres anillos” interrelaciona tres grupos de rasgos a través de los cuales emerge la superdotación: aptitudes intelectuales elevadas, pensamiento creativo e implicación en la tarea. De este modo, se entiende la superdotación como el resultado de la superposición entre estos tres grupos de rasgos, debiendo ser estos interactivos y debiendo alimentarse unos rasgos de otros. La inteligencia elevada hace alusión a una capacidad intelectual superior a la media, manteniendo un CI por encima de 115. Se reconoce la importancia de esta característica, pero no se considera suficiente para llevar a cabo la identificación de superdotación en un individuo. Renzulli no se limita a hablar de habilidades académicas tradicionales cuando se refiere al promedio superior en inteligencia. Así pues, propone un enfoque más flexible para la identificación en el que no sólo se tengan en cuenta las puntuaciones obtenidas en un test de rendimiento, ya que de no ser así, Renzulli afirma que dejaríamos atrás a muchos potenciales (Renzulli y Reis, 2016)

Este autor alude al pensamiento creativo como otra de las características interrelacionadas en los comportamientos superdotados. Esta característica se refiere a un alto nivel de creatividad en el sujeto, empleando procesos cognitivos propios de un pensamiento divergente. Los estudiantes que mantienen un alto nivel de creatividad son capaces de encontrar diferentes soluciones a un mismo problema, generando así alternativas novedosas y originales. Para Renzulli la creatividad no es un rasgo que esté siempre presente o ausente, cambiando según la situación y la motivación del sujeto. Este autor no considera adecuado la medición de la creatividad a través de puntuaciones numéricas, ya que, en palabras de éste, “la creatividad no ocurre en todas las personas, ni siquiera en la misma persona siempre; ocurre cuando hay contextos de interés” (Renzulli, y Reis, 2016)

El interés, íntimamente relacionado con la implicación y el compromiso con la tarea, forma parte del tercer grupo de rasgos que señala Renzulli en el *Modelo de los tres anillos*. Este autor destaca la importancia del interés para que se produzcan los comportamientos superdotados, siendo esta la clave para conectar los tres anillos. Al igual que ocurre con la creatividad, la motivación no es un fenómeno permanente sino variable, estando condicionada por las circunstancias y las preferencias personales.

d) Modelo de identificación de superdotación y talento de Castelló y Batlle

Castelló y Batlle (1998), citado en Prieto *et al.* (2008), trataron de definir la superdotación entorno a los siguientes criterios fundamentales: a) Dependencia del contexto y necesidades sociales, b) Importancia de la producción, c) Ponderación de factores implicados, d) Diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a características internas y potencial de producción y capacidad de medición de las características.

Estos autores distinguen dos grupos de individuos excepcionales: los superdotados y los talentosos. Los alumnos y alumnas superdotados presentan un alto nivel de funcionamiento en todas las áreas, mientras que los estudiantes talentosos se caracterizan por rendimientos extraordinarios en algún factor determinado. Este último grupo dependerá de los valores sociales predominantes, de modo que si sus habilidades no son apreciadas socialmente pasarán desapercibidos.

Dentro de los talentos, se hace referencia a diversos tipos. Hablan del talento simple o específico, los talentos múltiples y los talentos complejos, dentro de los cuales podemos encontrar el talento académico, el talento figurativo y el talento artístico-figurativo. También destacan los talentos conglomerados, que resultan de la combinación combinación de la configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico-figurativo con el talento simple o múltiple. Este modelo hace referencia a distintas formas en las que se puede manifestar la alta capacidad:

- Superdotación: se caracteriza por un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales. Este perfil evoluciona de forma lenta y compleja, manifestándose al final de la adolescencia y pudiendo ser evaluado a partir de los 12 años. Este autor señala que la superdotación puede pasar de forma desapercibida en el ámbito escolar, surgiendo en ocasiones bajos niveles de motivación en el alumnado. Estos alumnos y alumnas suelen presentar buena inteligencia emocional y social.
- Talento lógico: los alumnos y alumnas con talento lógico suelen emplear los procesos de razonamiento de tipo deductivo o inductivo, los silogismos y la abstracción de conceptos.
- Talento matemático: implica un buen razonamiento matemático y buena representación y manipulación numérica. Esta especialización en el área de las matemáticas puede acarrear dificultades en la comunicación y la interacción con los iguales.
- Talento creativo: supone la capacidad de la persona para la búsqueda de diferentes alternativas en la resolución de un problema determinado. No se entiende de forma aislada o asociada a la producción artística, sino que comporta un recurso de uso general.

Los talentos creativos pueden manifestar resultados académicos deficientes, mostrándose traviosos y un tanto hiperactivos en el aula.

- Talento social: buen procesamiento de la información de tipo social y facilidad en la interacción con iguales y adultos, desempeñando a menudo el papel de líder.
- Talento verbal: muestra una alta inteligencia lingüística y habilidades para el lenguaje oral y escrito. Este perfil de talento no suele manifestar grandes dificultades de aprendizaje, aunque su aprendizaje presente cierta descompensación en áreas como matemáticas.
- Talento académico: se trata de un talento complejo que implica elevadas aptitudes verbales, lógicas y memorísticas, siendo éstas fundamentales para el éxito académico en los aprendizajes formales.
- Talento artístico-figurativo: comprende la aptitud espacial, el razonamiento lógico y el creativo. Suelen destacar en la producción plástica, destacando, sobretodo, en contextos extraescolares.
- Precocidad: este fenómeno se refiere a la presencia de un acelerado ritmo de aprendizaje en las primeras etapas de la escolarización, para luego estabilizarse al finalizar su desarrollo madurativo. Estas personas acostumbran a mostrar aburrimiento, baja autoestima y dificultades de tipo social.

3. Fundamentación empírica

El presente proyecto se ha fundamentado en base a los datos recogidos en tres ámbitos educativos diferentes (centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, y centros externos especializados en la atención a las NEAE), desarrollando así tres líneas de valoración interrelacionadas entre sí.

Las entrevistas/cuestionarios empleados en la recogida de información en los tres entornos educativos mencionados persiguen un fin común: tener un conocimiento más amplio sobre las respuestas educativas que se da al alumnado ALCAIN y recopilar propuestas de mejora por parte de los profesionales encuestados, incorporando estas sugerencias en la elaboración del presente proyecto de innovación.

Para la elaboración de los instrumentos de recogida de información, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones:

En los cuestionarios a maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria:

- Conocimiento o formación sobre la metodología del “*Aprendizaje por Rincones*”
- Aplicación de la metodología del “*Aprendizaje por rincones*” en las aulas
- Valoración por parte de los maestros y maestras de la metodología del “*Aprendizaje por rincones*”
- Formas de adaptar esta metodología al alumnado ALCAIN y a niveles de enseñanza más avanzados

En el análisis de los programas extraescolares dirigidos al alumnado con AACC en gabinetes psicopedagógicos o centros externos de atención especializados, así como en la valoración de los programas intraescolares de atención a las Capacidades Intelectuales llevados a cabo en distintos centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria:

- Programas específicos de atención a las AACC desarrollados y alumnado al que van dirigidos estos programas
- Metodología empleada en los programas de atención a las AACC y resultados percibidos
- Valoración sobre las medidas adoptadas en los centros escolares para atender a las AACC y generación de propuestas de mejora.

- **Cuestionarios a maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria:**

Por un lado, ha tenido lugar la recogida de las opiniones de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de un CEIP de la zona sur de la isla. Estos profesionales fueron encuestados sobre la aplicación del “*Aprendizaje por Rincones*” en las aulas y la adaptación de esta metodología al alumnado con AACC en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ha empleado un cuestionario de elaboración propia que puede ser consultado en el Anexo 1 de este documento (Cuestionario para maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria). Este cuestionario se pasó individualmente a cada uno de los/as participantes de forma escrita, redactando ellos/as mismos/as las preguntas en el folio. Se cumplimentaron un total de 16 cuestionarios, de los cuales 10 corresponden a maestros y maestras de Educación Infantil y a 6 de Educación Primaria.

Todos los docentes encuestados afirmaron contar con conocimiento o formación sobre la metodología del “*Aprendizaje por Rincones*”, reconociendo este método como un buen recurso para trabajar en el aula con sus alumnos y alumnas.

De las 10 personas encuestadas que desempeñan su labor en la etapa de Educación Infantil, 8 afirman llevar a cabo esta metodología en el aula. Los otros dos profesionales que no siguen este método lo justifican aludiendo a su rol de especialista en el aula o al comienzo de la etapa de Educación Infantil (3 años).

Ninguno de los 6 maestros y maestras de Educación Primaria encuestados desarrolla actualmente esta metodología en su aula. Estos profesionales aluden a las siguientes razones:

- Funciona mejor el Aprendizaje Cooperativo
- Falta de espacio y material en el aula
- Por ser un maestro o maestra especialista y contar con un gran número de grupos
- Muchos niños/as por aula

Los docentes fueron encuestados mediante preguntas abiertas sobre la adaptación de los rincones de aprendizaje al alumnado que pudiera presentar Altas Capacidades Intelectuales y además, cómo trasladarían esta metodología a las aulas de Educación Secundaria o Bachillerato.

Con respecto a las propuestas surgidas en relación a la *creación de rincones de aprendizaje a modo de respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*, destacan las siguientes aportaciones:

Se considera esencial contar con materiales específicos en los distintos rincones, siendo graduados en dificultad para atender a los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado.

Del mismo modo que ajustamos los materiales, también consideran que se deben adaptar las actividades que se realicen en cada rincón, estableciendo distintos niveles de complejidad.

Los docentes señalan la necesidad de abordar desde los rincones de aprendizaje tareas de ampliación y enriquecimiento curricular. Según perciben los docentes, el trabajo por rincones debe permitir a los alumnos y alumnas gestionar y organizar su trabajo de forma autónoma. Asimismo, se debe fomentar la motivación de los estudiantes abordando temáticas y materiales que encajen con sus intereses y preferencias. Son varios los docentes que apuntan por la incorporación en los rincones de tareas manipulativas y audiovisuales, persiguiendo así una mayor implicación por parte del alumnado.

En cuanto a la temática de los rincones, los maestros y maestras consideran relevante contar con espacios que fomenten la interacción entre el grupo de iguales, desarrollando las habilidades sociales como elemento esencial en dicha metodología. Los educadores señalan

las dificultades que a menudo muestran los niños/as con Altas Capacidades para integrarse en un grupo, haciéndose necesaria una intervención a nivel social. Los docentes afirman que se debe partir de un modelo inclusivo de enseñanza, en el que todo el alumnado pueda participar de forma activa en los espacios creados para tal fin.

Una de las cuestiones que resaltan los maestros y maestras es la concepción del alumnado con Altas Capacidades en el grupo cooperativo como “alumno-tutor”, siendo un referente para el resto del grupo. También mencionan la creación de grupos de “expertos” o las “*parejas pedagógicas*”.

En lo que respecta a la *adaptación de los rincones de aprendizaje a la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato*, los docentes realizan las siguientes propuestas:

Los docentes encuestados perciben altamente eficaz el trabajo cooperativo para trabajar las inteligencias múltiples en el alumnado de secundaria. También mencionan el trabajo por proyectos, siendo abordado desde una perspectiva interdisciplinar. Entienden que el trabajo por rincones requiere de una visión integradora de los aprendizajes, siendo posible alcanzarla mediante el “Aprendizaje Basado en Proyectos”. Algunas de las propuestas se basan en tomar como punto de referencia un tema transversal, como la violencia de género o el cambio climático, teniendo en consideración los intereses de los alumnos y alumnas, para luego desarrollar dicha temática a modo de proyecto global.

De este modo, son varios los docentes que aluden al “Aprendizaje Significativo”, en el que el alumnado sea el auténtico protagonista de sus aprendizajes y tenga la opción de conectar los contenidos abordados en la escuela con sus centros de interés de su realidad cotidiana. Defienden trabajar de forma lúdica y estimulante, a la vez que de un modo activo y manipulativo, así como se viene trabajando en la Educación Infantil y Primaria. Partiendo de las metodologías empleadas en los niveles educativos más inferiores, se destaca la “asamblea” como recurso válido para trabajar la expresión oral y emocional ante el grupo de iguales.

Los docentes encuestados se plantean los rincones de aprendizaje en secundaria a modo de “*zonas de trabajo*” en el aula que favorezcan la autonomía, la interacción, la comunicación y el respeto. Así pues, proponen el desarrollo de trabajos de investigación y la exposición de los proyectos llevados a cabo ante el resto del grupo.

A partir de los datos obtenidos, se observa una aplicación de los rincones de aprendizaje de forma exclusiva en Educación Infantil, mientras que en la Educación Primaria

no se desarrollan alegando cuestiones de tiempo o espacio en el aula. A pesar de que todos los docentes encuestados tienen conocimiento o formación sobre esta metodología y reconocen la utilidad del “*Aprendizaje por Rincones*”, son muchos los que muestran reticencia a la hora de llevarla a cabo en su aula.

Se puede apreciar, no sólo en los datos extraídos, sino en palabras de muchos de los maestros y maestras de primaria, como a medida que se superan los niveles educativos el aprendizaje va perdiendo el carácter integrador que se le daba en la Educación Infantil. A medida que los niños/as crecen se clasifican los aprendizajes en determinados ámbitos o materias, resultando difícil que los estudiantes los conciban como parte de algo más global, llegando a relacionar los contenidos de las distintas asignaturas.

En lo que concierne al tratamiento de las Altas Capacidades en las aulas, los docentes coinciden al afirmar que los materiales y actividades trabajados en los rincones deben graduarse según niveles de complejidad. También son conscientes de las necesidades a nivel social que presenta este grupo de alumnado, siendo fundamental una respuesta educativa inclusiva que fomente la interacción entre iguales.

Los docentes reconocen la importancia de indagar en las preferencias de los alumnos y alumnas a la hora de elegir las temáticas a trabajar, así como emplear recursos manipulativos y asociados a las TICs, alcanzando con ello altos niveles de motivación en los estudiantes.

Las propuestas de adaptación del método a los centros de Educación Secundaria se basan en la puesta en marcha de otras metodologías compatibles como el “Aprendizaje Cooperativo”, “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” y el “Aprendizaje Significativo”.

- **Análisis de los programas extraescolares dirigidos al alumnado con AACC en gabinetes psicopedagógicos o centros externos de atención especializados.**

En segundo lugar, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas a las personas responsables de gabinetes psicopedagógicos o centros educativos externos especializados. Se entrevistaron a 11 centros externos de la zona sur de la isla, de los cuales 6 de ellos aseguraron atender al alumnado con AACC. Se llevó a cabo a una entrevista semiestructurada (ver *Anexo 2*).

Las entrevistas se realizaron de manera presencial o, en su defecto, por vía telefónica. Las respuestas de los participantes han sido anotadas de manera literal, tratando de reflejar de forma fehaciente las informaciones aportadas por estos profesionales (ver *Anexo 2*).

La extensión de las entrevistas varía en función de la motivación o predisposición mostrada por los participantes. En cualquier caso, se ha tratado de extraer la mayor cantidad posible de información en períodos reducidos de tiempos. Las personas que se prestaron voluntarias para responder a las entrevistas tenían cuestiones pendientes por atender, limitando así los tiempos de las mismas. En uno de los casos, dada la alta disposición e interés de la persona encuestada con el tema abordado en la investigación, se planteó una última pregunta acerca de la aplicación de los rincones de aprendizaje basados en las inteligencias múltiples en la etapa de Educación Secundaria:

- *¿Es viable y beneficioso implantar la metodología del trabajo por rincones para atender al alumnado ALCAIN en los centros? ¿Es adecuado hacerlo desde las inteligencias múltiples?*

En un primer momento, se preguntó a las personas entrevistadas por los programas específicos de atención a las AACC desarrollados en sus centros. Estos profesionales hicieron referencia a la robótica educativa y la aritmética mental (uso del ábaco) para fomentar la creatividad y la motivación de estos estudiantes, así como el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales (educación emocional, competencia lingüística, trabajo en grupo y tolerancia a la frustración). También se trabaja con este alumnado a nivel cognitivo (razonamiento, lógica y percepción espacial) en los centros externos. Estos gabinetes a menudo organizan competiciones entre sus alumnos y alumnas y promueven la exposición de los proyectos realizados al resto de compañeros.

Algunos de los centros especializados basan las actividades desarrolladas con el alumnado ALCAIN en programas específicos ya publicados, como es el caso del PREPEDI (Programa de enriquecimiento extracurricular: Actividades para estimular el crecimiento divergente en el alumnado de Educación Primaria) y el PIPAC (Programa Integral para Altas Capacidades).

Se trata de analizar si los grupos de estudiantes que desarrollan estas actividades en los gabinetes psicopedagógicos son homogéneos (grupos conformados por alumnado ALCAIN únicamente) o heterogéneos (no exclusivos a alumnado ALCAIN), estudiando si se persigue la inclusión educativa en estos centros. Además, se pregunta por los rangos de

edades de los estudiantes que disfrutaban de estos programas, analizando si la oferta educativa fuera de los centros escolares se dirige también al alumnado de Educación Secundaria.

Las personas encargadas de llevar a cabo estos programas en los centros externos aseguran contar con grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, en los que conviven estudiantes con AACC y sin esta condición. En alguno de los centros analizados afirman llevar a cabo una intervención a nivel individual con jóvenes ALCAIN, aunque este hecho no suele ser común. Se trata de fomentar en estos programas el trabajo en grupo, procurando así que estos niños/as desarrollen habilidades sociales y emocionales. La mayoría de los encuestados señalan que atienden a alumnos y alumnas que cursan la Educación Primaria, y los primeros niveles de la secundaria. No se habla de la atención del alumnado ALCAIN en niveles superiores de la ESO.

Con respecto a las herramientas metodológicas empleadas con este grupo de alumnado en los distintos talleres, los encuestados aseguran trabajar desde una óptica dinámica y lúdica, teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes. A menudo se les plantea retos y actividades de investigación, adoptando una visión integradora de los aprendizajes. Del mismo modo, se procura que los alumnos y alumnas trabajen de forma cooperativa, favoreciendo el trabajo en grupo y la puesta en práctica de habilidades sociales necesarias para la interacción.

Las personas encuestadas declaran percibir en su alumnado alta motivación e interés por los talleres realizados, resultando muy atractivos aquellos relacionados con la robótica educativa. Las familias se muestran igualmente satisfechas con las actividades desarrolladas en los gabinetes psicopedagógicos. Sólo se destaca una asignatura pendiente de estos programas: el trabajo en equipo entre los estudiantes. Esto ocurre a menudo porque tanto los niños/as como sus familias se muestran reacios a compartir actividades con otros compañeros, demandando tareas a nivel individual.

Se trata de indagar sobre la adecuación de las respuestas educativas intraescolares proporcionadas a los alumnos y alumnas ALCAIN, recogiendo los puntos de vista de los encuestados y animando a los mismos a realizar aportaciones al respecto.

Las personas entrevistadas coinciden al afirmar que las respuestas que se ofrecen desde los centros educativos son bastante deficientes, basando las medidas en la ampliación y repetición de los contenidos. También señalan el rol de tutor que a menudo ejerce el

estudiante con AACC en el aula, no resultando motivante para el mismo en la mayoría de los casos.

Sus propuestas se basan en fomentar en mayor medida las interacciones de este alumnado con sus iguales, atendiendo las necesidades de tipo socioemocional desde los centros escolares.

Asimismo, sugieren aumentar los recursos personales con los que cuentan los centros, introduciendo la figura del auxiliar educativo en las aulas.

La implicación y formación del profesorado es otro aspecto señalado por las personas encuestadas, persiguiendo la capacitación de los docentes tanto en la atención del alumnado con dificultades como a aquellos estudiantes más aventajados.

Uno de los responsables de los centros externos afirma que los rincones de aprendizaje es un recurso perfectamente válido y aplicable a las aulas de secundaria para trabajar las inteligencias múltiples con todo el alumnado. Recomienda revisar los principios metodológicos del método “SomosAguas”, el cual subyace a la metodología del aprendizaje por rincones.

- **Valoración de los programas intra-escolares de atención a las Capacidades Intelectuales llevados a cabo en distintos centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.**

Se llevó a cabo la recogida de datos a través de una encuesta escrita a ocho orientadores y orientadoras de diferentes centros de la isla. De estos ocho, cinco pertenecen al EOEP de Arona. Se encuestó a estos profesionales en una reunión de los equipos de orientación de zona, en el transcurso de las prácticas externas del máster cursado. El criterio de selección de los encuestados fue la predisposición de los presentes a colaborar en la recogida de datos propuesta. Los tres profesionales restantes corresponden a una muestra facilitada a través de la oferta de los centros de prácticas externas. Estos tres encuestados respondieron a la encuesta de forma telemática, empleando para ello el correo electrónico corporativo. El criterio de selección empleado fue el azar.

Dentro de los profesionales encuestados en el ámbito de la orientación educativa, encontramos que la mitad de estos provienen de centros de Educación Infantil y Primaria, y la otra mitad de Educación Secundaria.

El objetivo principal de esta encuesta (ver *Anexo 3*), además de investigar sobre las medidas adoptadas en los centros para atender al alumnado ALCAIN, es conocer las

propuestas de mejora generadas por los profesionales de la orientación educativa en este ámbito. Así pues, se reconoce la figura de los orientadores/as como agentes de cambio dentro de la institución educativa, impulsando proyectos destinados a satisfacer las necesidades educativas del alumnado en su totalidad.

La primera de las cuestiones planteadas a los profesionales alude al desarrollo en la actualidad de programas específicos de enriquecimiento extracurricular dirigidos al alumnado más aventajado. La mayoría de estos asegura no contar en su centro con programas o actividades específicas para atender al alumnado ALCAIN. Señalan la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares pertinentes, así como la ampliación de contenidos y la adaptación de la metodología empleada en el aula. Algunos de estos profesionales afirman que el alumnado ALCAIN se beneficia, en ocasiones, de los programas y proyectos varios (no específicos para AACC) que lleva a cabo el centro educativo, teniendo en consideración los intereses y habilidades del alumnado.

Se pregunta a los orientadores/as por las estrategias metodológicas empleadas con el alumnado ALCAIN en el aula, ya sea en las adaptaciones de enriquecimiento llevadas a cabo, como en cualquier otra actividad que pudieran desarrollar estos estudiantes. Muchas de las personas encuestadas aseguran que se emplean estrategias relacionadas con el trabajo cooperativo en el aula, fomentando el trabajo de investigación en el alumnado ALCAIN. También se comenta el uso de las TICs para conseguir una mayor motivación por parte de los estudiantes, procurando el desarrollo de la iniciativa y la creatividad en los mismos. Es común que alumnado ALCAIN participen al igual que el resto de sus compañeros en el trabajo por proyectos, siendo una tendencia actual en los centros educativos.

Algunos orientadores/as destacan los beneficios de abordar los aprendizajes del alumnado ALCAIN planteándoles “desafíos cognitivos” o “restos intelectuales”. Del mismo modo, es habitual que estos estudiantes actúen como una figura de apoyo al resto de sus compañeros, desarrollando funciones de alumno/a tutor/a.

La tercera cuestión planteada a los orientadores/as de los centros hace referencia a los resultados percibidos en el alumnado ALCAIN (rendimiento, motivación, participación, etc.) tras la implantación de los programas y las estrategias metodológicas citadas. En general, los resultados percibidos con estos estudiantes son buenos. En lo que respecta al rendimiento, se perciben buenas calificaciones. Los estudiantes se benefician en su mayoría de las adaptaciones de enriquecimiento desarrolladas, logrando hacerlos sentir protagonistas de su

propio aprendizaje. Suelen mostrar motivación, interés e implicación por los estudios. El resto de compañeros del aula, afirman, también se benefician de dichas intervenciones.

Alguno de los encuestados reconoce que, en ocasiones, ocurre que el alumnado ALCAIN se aburre en clase, demostrando desmotivación en el aula.

En lo concerniente a la visión que tiene el profesorado sobre este tipo de alumnado, alguna de las personas encuestadas afirma que los docentes muestran cierta negatividad u oposición hacia las AACC, siendo más exigentes con estos estudiantes que con el resto.

La última pregunta pide la valoración de los orientadores/as respecto a la atención del alumnado ALCAIN de su centro. Además de ello, se invita a los profesionales de la orientación educativa a realizar propuestas de cambio y mejora, tratando de incorporar sus aportaciones al presente proyecto de innovación.

Casi todo los profesionales coinciden al afirmar que las medidas adoptadas con este grupo de alumnos y alumnas son insuficientes, destacando la falta de recursos personales (orientadores/as, profesionales especialistas, etc.) en los centros. Como consecuencia, resulta difícil para los orientadores/as adoptar medidas específicas para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. También se alude a la sensibilidad del orientador/a y los miembros del equipo directivo para implantar o no medidas de atención específica a las AACC.

Dentro de las aportaciones realizadas por las personas encuestadas, cabe destacar el cambio de la metodología en general, destinado al alumnado en su totalidad. Se propone la adopción de una metodología más activa y participativa, basada en el trabajo cooperativo y el uso de las TICs en el aula. Resulta primordial valorar los intereses de los estudiantes, persiguiendo una mayor implicación de los mismos en los proyectos.

Los profesionales encuestados demandan más recursos personales para una mejor atención del alumnado ALCAIN en los centros, destacando la necesidad de contar con profesionales especialistas que realicen talleres específicos.

Una de las personas entrevistadas sugiere tener más en consideración a aquel alumnado que demuestre talento de tipo deportivo o artístico, valorando la multiplicidad de inteligencias en los estudiantes. Se plantea favorecer la estimulación de las potencialidades del alumnado, ya no sólo a nivel académico, sino a través del enriquecimiento extracurricular. Así pues, afirman que deberían realizarse más actividades específicas con el alumnado ALCAIN tanto en las aulas, como a nivel extraescolar.

4. Objetivos y resultados esperados

- De análisis y recogida de datos

1. Analizar las respuestas educativas que se dan al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en los centros educativos ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria
2. Analizar las respuestas educativas extraescolares que se dan al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en centros externos, gabinetes psicopedagógicos u otros espacios de atención especializada a las NEAE.
3. Valorar la aplicación de la metodología del “*Aprendizaje por rincones*” en el Educación Infantil y Primaria, recogiendo propuestas de los maestros/as en relación a la adaptación del método al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en la Educación Secundaria.

- De la propuesta de innovación planteada

1. Realizar una propuesta de innovación dirigida a centros ordinarios de Educación Secundaria e impulsada por los Departamentos de Orientación de los mismos.
2. Ofrecer una respuesta educativa más acorde con las necesidades que pudiera presentar el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en los centros educativos de Educación Secundaria.

5. Desarrollo del Programa “Arrincónate”

5.1. Objetivos generales y específicos de la propuesta

1. Incorporar una nueva metodología (“Aprendizaje por Rincones”) en las aulas de Educación Secundaria, hasta ahora aplicada de forma exclusiva a la etapa de Educación Infantil y Primaria.

1.1 Modificar aspectos organizativos y de espacio en el centro educativo para desarrollar con éxito este proyecto.

1.2 Dotar a los rincones del material didáctico necesario para desarrollar las actividades propuestas y atender a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas.

1.3 Introducir esta metodología didáctica adaptándola a la etapa de Educación Secundaria.

1.4 Fomentar el uso de las TICs en las aulas, así como el empleo de material manipulativo y sugerente para el alumnado.

2. Desarrollar las múltiples inteligencias del alumnado bajo la visión integradora de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

2.1 Trabajar en cada uno de los rincones las distintas inteligencias propuestas por Gardner: a) lingüística- verbal, b) lógico-matemática, c) musical, d) kinestésica-corporal, e) visual- espacial, f) intrapersonal, g)interpersonal.

2.2 Generar una óptica más integradora de los aprendizajes, implicando a las distintas materias/asignaturas en el desarrollo de las inteligencias múltiples.

2.3 Dar la posibilidad a los estudiantes de potenciar aquellas inteligencias en las que destacan y también reforzar los tipos de inteligencia que deseen mejorar.

3. Dar una respuesta educativa ajustada al alumnado en su totalidad, incidiendo en la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN).

3.1 Ofrecer protagonismo al alumnado ALCAIN, priorizando su actuación en los rincones a través del autodescubrimiento, la investigación y la exposición oral de las actividades realizadas.

3.2 Perseguir la inclusión educativa, posibilitando la participación de todo el alumnado.

3.3 Cambiar el modo en que se abordan los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado ALCAIN, incidiendo en la atención de las necesidades socioemocionales de estos estudiantes.

3.4 Fomentar la motivación y la implicación de los alumnos en los proyectos, partiendo de los intereses y las pasiones de cada uno de ellos y de ellas.

4. Generar espacios en los que se respeten los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, dando lugar a procesos de enseñanza- aprendizaje dinámicos e integradores.

4.1 Graduar en dificultad y nivel de especialización las actividades a realizar en cada uno de los rincones, respetando así los ritmos de aprendizaje de cada cual.

4.2 Plantear los rincones como espacios interrelacionados entre sí y conectados con la realidad cotidiana, tanto en las aulas, como en las demás instalaciones del centro.

4.3 Integrar los aprendizajes de las distintas áreas de conocimiento, abordando los contenidos desde un punto de vista más aplicado.

5. Fomentar el trabajo cooperativo en las aulas para la consecución de proyectos comunes.

5.1 Promover la socialización entre el alumnado, mejorando las habilidades comunicativas y el desarrollo de la tolerancia y el respeto.

5.2 Favorecer el trabajo cooperativo, siendo el docente una figura de acompañamiento y guía en la adquisición de los aprendizajes..

5.3 Lograr la implicación y compromiso de todos y cada uno de los miembros que conforman los grupos de trabajo, clarificando los deberes y derechos de los mismos.

5.4 Implementar el “*Aprendizaje Basado en Proyectos*”, dentro de los cuales se abordarán diferentes actividades en los distintos rincones de aprendizaje.

5.2. Fundamentación teórica que sustenta el proyecto

- **Partiendo de la teoría: El Sistema Amara Berri y el método Montessori**

El trabajo por rincones tiene una larga presencia en la escuela, teniendo como precursores principales del método a autores como Dewey y Freinet que con sus aportaciones y propuestas de actividades básicas que se deben realizar en la Educación Infantil marcan una línea divisoria entre la pedagogía tradicional y la cooperativa (Laguía y Vidal, 1987). Estos autores propusieron actividades o talleres para ser llevados a cabo en las escuelas en la etapa de educación infantil, destacando el papel protagonista del alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

El Sistema Amara Berri, siendo otro de los métodos precursores de los rincones de aprendizaje, tiene su origen en el Proyecto de Durango (1972), citado en Anaut (2004), en el que un grupo de docentes inician una propuesta de cambio en un centro escolar con el objetivo de mejorar las condiciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de su alumnado.

Los principios metodológicos que sustentan el Sistema Amara Berri son la individualización, socialización, actividad, creatividad, libertad, globalización y normalización (Anaut, 2004). Estos principios metodológicos subyacen a la metodología del “*Aprendizaje por Rincones*”, reflejando a la perfección los objetivos a perseguir por la presente propuesta de innovación.

- Se pretende la *individualización* en el momento en que se respetan los ritmos de aprendizaje del alumnado en su totalidad, tanto del alumnado ALCAIN como aquellos estudiantes que no cuentan con esta condición.
- La *socialización* es uno de los objetivos prioritarios a trabajar con el alumnado ALCAIN, favoreciendo así el desarrollo de aspectos socioemocionales.
- El trabajo por rincones persigue la constante *actividad* de sus participantes, de manera que estos cuentan con la autonomía necesaria para actuar, investigar y proponer nuevos modos de proceder en el proyecto.
- Los alumnos y alumnas son *libres* en la medida en la que respetan al resto de miembros del grupo y el entorno que les rodea, expresándose tal y como son.

- En los rincones se trabaja la *globalización*, persiguiendo la aplicabilidad de los conocimientos desde una óptica interdisciplinar.
- En el “*Aprendizaje por Rincones*” se pretende la *normalización*, entendida ésta como el conocimiento progresivo de formas alternativas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto por parte del alumnado como por el profesorado.

Siguiendo con las grandes aportaciones de la metodología que nos ocupa, nos encontramos con María Montessori (1870-1952), citada en Figueras y Pujol (1989), una de las pedagogas más influyentes en el trabajo por rincones. En palabras de Figueras y Pujol (1989): “Ella creó su propio método partiendo de la educación sensorial como base del aprendizaje en el periodo de la Educación Infantil, fundamentado siempre en la actividad manipulativa y en la experimentación, que permiten interiorizar los aprendizajes e ir adquiriendo conocimientos nuevos”.

- **Desarrollo de la práctica: los rincones de aprendizaje en el aula**

Los rincones de aprendizaje son espacios físicos del centro educativo (aulas, pasillos, patios, zonas comunes, huerto, etc.) que se estructuran con diversos materiales con el objetivo de que los escolares adquieran diferentes destrezas o habilidades, y construya su propio conocimiento a través de la manipulación, el juego, la interacción o el movimiento (Piatek, 2009). Los rincones pueden ser fijos en el aula o variables, en función de la unidad de programación que se esté trabajando. También existen los rincones de aprendizaje inter-clase (pasillos, paredes, patios, etc.).

Gervilla (1995) afirma que el trabajo por rincones puede realizarse de dos formas diferentes: como complemento de la actividad central del curso o como actividad central del curso.

Los beneficios del trabajo por rincones se resumen de la siguiente manera (Piatek, 2009):

1. Permiten una atención más individualizada, ofreciendo una enseñanza mucho más personalizada, utilizando metodologías y materiales didácticos adaptados a las características de los estudiantes y diseñados para atender sus necesidades individuales.
2. Favorecen la interacción grupal. Supone organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes, lugares en los que se desarrollan

tareas muy determinadas, previamente programadas y explicadas. Los alumnos y alumnas aprenden a trabajar en equipo, a colaborar y a compartir conocimientos.

3. Son motivadores para el alumnado. El aula por rincones rompe constantemente con la monotonía, resulta mucho más motivadora, las actividades cambian constantemente, los materiales, las experiencias vividas, etc.
4. Respetan los intereses del alumnado. Estimulan la investigación, la creatividad, la curiosidad y la imaginación.
5. Posibilitan el aprendizaje colaborativo. Favorecen el aprendizaje con los demás y los procesos de socialización: cooperar, repartir tareas, etc. Fomentan hábitos de orden y respeto a las normas de funcionamiento y educan en la colectividad: todo es de todos, material y espacio.
6. Respetan los diferentes ritmos de aprendizaje. El aula por rincones resulta mucho más integradora ya que respeta la individualidad de cada escolar, sin embargo, el aula tradicional suele provocar inadaptación, los escolares más lentos tienen un sentimiento de fracaso, puesto que las actividades impuestas no corresponden a sus posibilidades.

Principios de la “mejor práctica” (Brandt, 1998; citado en Tomlinson, 2005) adaptados a los Rincones de Aprendizaje propuestos:

<p>1. <i>Lo que aprenden les resulta personalmente significativo</i></p>	<p>Se pretende conectar con los intereses del alumnado, partiendo de un proyecto de temáticas elegidas por ellos. Incluso dentro de cada proyecto, cada alumno persigue sus centros de interés, dirigiéndose a trabajar en aquellos rincones que les resulten más motivadores.</p>
<p>2. <i>Lo que aprenden representa un desafío y ellos lo aceptan</i></p>	<p>Se plantea el proyecto común como un reto que implica la colaboración y compromiso de todos los miembros del grupo.</p>
<p>3. <i>Lo que aprenden es apropiado para su nivel de</i></p>	<p>En cada rincón se exponen de forma gradual los aprendizajes, respetando los ritmos de cada cual.</p>

<i>desarrollo</i>	
<i>4. Pueden aprender a su propio modo, tienen opciones y sienten que tienen el control.</i>	Los alumnos y alumnas son libres para elegir el rincón en el que trabajar, pudiendo hacerlo a distintos niveles de especialización (“grupos de expertos”). Se fomenta la autonomía, el autocontrol y el pensamiento crítico.
<i>5. Emplean lo que saben para construir nuevos conocimientos</i>	A través de la reflexión propia de los grupos colaborativos en la que cada cual expone sus conocimientos previos en la materia, los estudiantes dan lugar a nuevos aprendizajes.
<i>6. Tienen oportunidades de interactuar socialmente</i>	Los rincones de aprendizaje favorecen las relaciones sociales, instruyendo a los escolares en el trabajo en equipo.
<i>7. Obtienen retroalimentación útil</i>	El profesor o profesora actúa a modo de guía o acompañante, orientando al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje.
<i>8. Adquieren y emplean estrategias</i>	A la vez que los estudiantes ponen en práctica habilidades de búsqueda y selección de información y puesta en común de la misma, adquieren capacidades basadas en el trabajo en equipo y la autonomía, entre otras.
<i>9. Experimentan un clima emocional positivo</i>	Los rincones de aprendizaje albergan espacios que invitan al desarrollo a nivel inter e intrapersonal, de acuerdo a las inteligencias múltiples propuestas por Gardner.
<i>10. El medio que les rodea respalda el aprendizaje buscado</i>	La distribución del espacio, la utilización de materiales atractivos y novedosos, a la vez que manipulables, y el carácter variable de las actividades propuestas favorece el aprendizaje perseguido en la metodología basada en los rincones de aprendizaje.

- **La aplicación de otras metodologías: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo**

Dentro de la propuesta generada se pretende poner en práctica los principios metodológicos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dando lugar a tres proyectos a lo largo del curso escolar con sus correspondientes actividades y rincones específicos.

El ABP es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Galeana, 2006). De esta forma, se entiende que nos encontramos ante una metodología de trabajo poco convencional, que permite a los estudiantes un aprendizaje más didáctico, eficaz y práctico. Es fundamental en la aplicación de este método el acercamiento a la realidad cotidiana del alumnado, partiendo de sus centros de interés. Así pues, se sustituye el modelo tradicional de corte teórico y abstracto por un enfoque más integrador, en el que los escolares hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión (Galeana, 2006).

Por otra parte, el Aprendizaje Cooperativo es aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados. Autores de referencia con respecto a esta metodología, Johnson, Johnson y Holubec (1999), afirman que cada estudiante que forma parte de un grupo de aprendizaje cooperativo "sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos". Del mismo modo, Rué (1991) menciona, que el aprendizaje cooperativo también afecta a los aspectos organizacionales del aula, distribuyéndola en pequeños grupos de trabajo mixtos y heterogéneos donde los y las alumnas trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas y profundizar en su propio aprendizaje.

De alguna manera, tanto el ABP como el aprendizaje cooperativo responden a los principios metodológicos que subyacen a la metodología por rincones. Es por ello que se incluyen dentro de las herramientas pedagógicas a emplear en la propuesta de innovación que nos ocupa. Se trata de partir de una serie de proyectos o bloques formativos globales (uno por cada trimestre escolar) adscritos a la metodología del ABP, a la vez que se ponen en marcha estrategias metodológicas del aprendizaje por rincones y el aprendizaje cooperativo.

- **La atención a la diversidad: la enseñanza diferenciada**

Es en este punto donde debemos concretar cómo se abordará la atención a la diversidad en el aula, destacando el papel del alumnado ALCAIN en la realización de las distintas actividades y talleres. Así pues, es el momento de referirnos a la *enseñanza diferenciada*.

Se entiende la diferenciación curricular como un modelo educativo inclusivo y no segregacionista, pensado no sólo para dar respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, sino para dar una respuesta ajustada a todos los estudiantes dentro del marco que ofrece el currículo (Torrego, 2011).

De este modo, encontramos la enseñanza diferenciada de la mano de Tomlinson & Vitale (2005), quienes ofrecen una enfoque destinado a la atención de estudiantes con habilidades diversas, tanto de aquellos escolares con dificultades como de aquellos más aventajados, maximizando las capacidades de cada cual.

La enseñanza diferenciada no se corresponde con la enseñanza de tipo personalizada. Mientras que en la enseñanza personalizada se ofrece distintas actividades (un programa diferente) al alumnado según capacidades, la enseñanza diferenciada ofrece alternativas diversas para el aprendizaje. Esto resulta fundamental en la atención a las altas capacidades, ya que bajo este enfoque el docente no se limita a asignar tareas más avanzadas a dichos estudiantes, pudiendo percibirse como un trabajo adicional (Tomlinson & Vitale, 2005), sino que plantea desafíos ajustados al nivel de cada escolar. En la instrucción diferenciada existe variedad de formas de aprender y de expresar lo aprendido, proporcionando al alumnado diversos acercamientos al contenido, los procesos y los productos (Tomlinson & Vitale, 2005).

5.3. Descripción del programa

El trabajo por rincones se articulará en base a una serie de proyectos impulsados desde la acción tutorial bajo la supervisión y dirección del Departamento de Orientación del centro. De esta forma, se pretende abordar una temática de interés para el alumnado desde diversas perspectivas, integrando multiplicidad de ámbitos de estudio y materias asociadas.

Se llevará a cabo la elección del tema, en un primer momento, a partir de las propuestas generadas por los profesores y profesoras, aportando información breve de cada uno de los temas planteados. A continuación tendrá lugar la elección de la temática por parte de los

alumnos y alumnas la selección de aquel tema más votado. Se procederá a la comunicación a los estudiantes del proyecto a trabajar y se empezará a desarrollar el mismo.

Las propuestas que se generen desde el claustro de profesores y el Departamento de Orientación del centro podrán basarse en las necesidades e inquietudes que plantea la UNESCO o en las necesidades sociales basadas en la búsqueda del equilibrio en las relaciones intra- e interpersonales (Torrego, 2011) . Se pretende favorecer la realización de actividades, que, para los estudiantes con altas capacidades, les resulten variadas y/o más complejas.

5.3.1. Estrategias a seguir para el desarrollo de la propuesta:

En esta propuesta se desarrollarán espacios que coinciden con las inteligencias múltiples contempladas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1998), siguiendo algunos trabajos previos en los que se menciona la “paleta de las inteligencias múltiples” (Povedano, 2015). A continuación se señalan los pasos necesarios para la creación de dicha Paleta, los cuales se han adaptado a este proyecto de la siguiente forma:

1. *Se seleccionará el curso en el que se va a aplicar esta metodología.* En el caso que nos ocupa, se trabajará con los grupos de 1ºESO, con la idea de continúen el año siguiente con la propuesta. Se selecciona éste y no otro nivel por la idea de continuidad entre las metodologías empleadas en la Educación Primaria, favoreciendo la transición entre etapas.
2. *Se escogerá la materia o área curricular que imparte con sus alumnos y alumnas.* Se pretende que todas las materias sean abordadas desde algunos de los rincones de aprendizaje propuestos, desarrollando una o varias inteligencias. La adjudicación de los rincones a las distintas áreas de enseñanza se hará teniendo en cuenta las competencias asociadas a cada materia y los criterios de evaluación establecidos para cada una de ellas, así como las motivaciones del profesorado.
3. *Se seleccionará un tema específico del currículo que le merezca especial interés o relevancia.* Como ya se ha comentado, la elección de las temáticas de los proyectos será llevada a cabo por los propios estudiantes, favoreciendo la implicación de los mismos.

4. *Se piensan las metas de comprensión: Objetivos específicos que quiere conseguir en la comprensión del tema que se plantea.* Para cada rincón de aprendizaje y cada materia se fijarán unos objetivos concretos y realizables.
5. *Se seleccionará de la caja de herramientas, las actividades que mejor se ajusten a sus objetivos, teniendo en cuenta todas las Inteligencias desde las que sus alumnos se aproximan al tema.* Tiene lugar el diseño de las actividades o tareas específicas por materias, siendo circunscritas dentro de uno o varios rincones.
6. *Se construye la Paleta y se temporaliza las actividades en el aula.* Debe existir una buena coordinación entre los profesores y profesoras que imparten las distintas materias, para realizar actividades de forma simultánea o consecutiva. Sería deseable la fusión de algunas clases para trabajar los rincones de forma simultánea (con profesores de distintas materias). Ello implica flexibilidad horaria y de espacios. En este punto cobra especial relevancia el papel que pueda desempeñar el Departamento de Orientación del centro.

Los distintos proyectos se abordarán desde los siguientes espacios o rincones en el aula:

a) Lingüística- verbal, b) Lógico-matemática, c) Musical, d) Kinestésica-corporal, e) Visual-Espacial, f) Intrapersonal, g) Interpersonal.

Los rincones de trabajo en el aula tendrán las siguientes características:

1. Los rincones están interrelacionados unos con otros, y la suma de los mismos es lo que dará lugar al proyecto final.
2. Los rincones deben ser espacios bien delimitados, atractivos visualmente e identificados con el nombre en un cartel.
3. Los rincones inter e intrapersonal estarán situados en un espacio del aula donde los alumnos y alumnas puedan realizar la asamblea.
4. Las actividades que se hagan fuera del aula de referencia serán recogida de alguna manera (imágenes, murales, carteles, exposiciones...) en el rincón correspondiente. De este modo, se aprovecharán las paredes del aula y las zonas comunes cercanas a la misma (pasillos).
5. Al finalizar cada proyecto se hará una exposición a las familias a través de la página web del centro, habiendo habilitado un espacio para el intercambio de información. Es fundamental la participación y colaboración de las familias en la creación, desarrollo y evaluación de estos rincones de inteligencia.

6. Es posible que las actividades propuestas ocupen más de una sesión, flexibilizando la temporalización de las mismas.
7. El especialista de cada materia acuerda con el resto de docentes qué rincón desarrollarán. Un mismo docente puede implicarse en varios rincones (según afinidad de la materia impartida o intereses del propio profesor o profesora)
8. Los rincones no son de carácter fijo, pueden ir modificándose según las necesidades. Pueden cambiar las actividades si hay otras que se ajustan mejor.
9. Los rincones tienen carácter dinámico, investigador e impulsor de la autonomía de los alumnos. La metodología se aleja de las concepciones tradicionales de enseñanza.
10. En este proyecto tienen cabida todos los alumnos de un centro escolar, con todo tipo de diversidad funcional, ya que en cada rincón de inteligencia se podrán abordar las cuestiones y temas de interés de una forma gradual y continua con respecto a la dificultad y a especificidad. Cada alumno explora sus potencialidades y forma parte de un proyecto conjunto aportando aquello que pueda o desea aportar.
11. Los rincones son espacios donde los alumnos aprenden de las ideas y los proyectos generados por otros alumnos (con Altas Capacidades diagnosticadas o cualquier otro alumno que presente un talento determinado en alguna de las inteligencias múltiples).
12. En los rincones se potenciará la figura del alumno de altas capacidades como “experto” que investiga, crea, diseña y expone sus ideas al resto de compañeros y miembros del centro educativo.
13. Se llevará a cabo una educación personalizada que, lejos de ser utópica, es posible gracias al uso de las nuevas tecnologías. De esta forma se potenciará el uso de ordenadores, redes sociales, tabletas, programas informáticos para el desarrollo de proyectos significativos, a través de los cuales los alumnos descubran sus pasiones.
14. No es necesario que cada rincón cuente con un ordenador y una tablet, ni tampoco con material escolar básico (lápices, gomas, pegamentos...). Estos materiales no serán específicos de cada rincón, siendo materiales que podrán estar distribuidos por el aula según conveniencia. Se procurará emplear materiales con los que ya disponga el centro, disminuyendo así los costes del proyecto.

5.4. Secuencia de Intervención : bloques de contenido y actividades.

PROYECTO: “ARRINCÓNATE”

PROYECTO DE APRENDIZAJE: “PLANTA CARA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES”

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

El presente bloque temático será abordado desde el método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es por ello que es denominado como proyecto de aprendizaje. Este es el primero de los proyectos desarrollados dentro del *Programa “Arrincónate”*.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), en 2018 se inscribieron como víctimas de violencia de género y violencia doméstica, 38.895 personas, un 7,6% más que en 2017. De éstas, 35.969 fueron mujeres y 2.926 hombres. Asimismo, los mayores aumentos en el número de denunciados por violencia de género se dieron en el tramo de 18 a 19 años (14,1%) y en el de 25 a 29 años (11,9%).

Teniendo en consideración estos alarmantes datos, se reconoce la necesidad de trabajar la violencia de género en jóvenes en las aulas de Educación Secundaria, realizando una labor de prevención y concienciación. Además de ello, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) ha señalado la violencia de género en las escuelas como una problemática a erradicar, presentando un guía global para hacerle frente (Women, 2016).

En dicho texto se afirma que la violencia de género en el ámbito escolar es compleja y multifacética, incluyendo diferentes manifestaciones de violencia física, sexual y/o psicológica, como abuso verbal, bullying, abuso y acoso sexual, coerción y agresión, y violación. A menudo, estas diferentes formas de violencia se superponen y refuerzan mutuamente (Women, 2016).

Por ello, las escuelas deben desarrollar programas de prevención como el que aquí se propone, sensibilizando al alumnado sobre una problemática social de especial relevancia.

Los rincones de trabajo propuestos serán espacios pensado para visibilizar los trabajos realizados por los alumnos y alumnas, reflejando la labor de investigación y la producción creativa de los mismos.

Se pretende que el proyecto sea abordado desde distintas materias o asignaturas, de un modo más interdisciplinar. Quizás no en todas las asignaturas se desarrollen actividades específicas para este proyecto, pero sí se persigue que cada docente trate de conectar de un modo u otro los contenidos de su

materia con la problemática, enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

En cada una de actividades de los diferentes rincones se expone una relación de asignaturas/materias y objetivos asociados de 1º ESO, apareciendo estos últimos recogidos en los currículos de las materias de Educación Secundaria Obligatoria del Gobierno de Canarias (<http://xurl.es/iyfn9>). De este modo, las actividades propuestas no se desarrollarán a nivel extracurricular, sino que responden a, al menos, un criterio de evaluación de la asignatura implicada.

Los objetivos expuestos para la Acción Tutorial son elaborados por el Departamento de Orientación de los centros, exponiéndose en la presente propuesta a modo de ejemplo.

2. DESTINATARIOS:

El proyecto está pensado para ser llevado a cabo en los distintos grupos de 1ºESO, a modo de proyecto “piloto”.

El ABP es una metodología cada vez más usada en los niveles de Infantil y Primaria, resultando un buen modo de favorecer la transición entre etapas educativas.

El resto de alumnos y alumnas del centro son, de alguna forma, destinatarios también de este proyecto, ya que participan en la labor de sensibilización y concienciación de la problemática abordada. Estos podrán apreciar los resultados de los trabajos realizados por el alumnado de 1ºESO, pudiendo participar en los mismos o aportar sugerencias.

3. TEMPORALIZACIÓN:

Se ha planteado el presente proyecto sobre la violencia de género en jóvenes para ser desarrollado el primer trimestre del curso escolar, comprendido entre los meses de septiembre y diciembre.

Este primer bloque temático del programa se abordará desde el horario formal de cada asignatura, trabajando en cada materia para luego incorporar los proyectos realizados al rincón en cuestión.

4. EVALUACIÓN:

Se valorará la asistencia, implicación y participación de los escolares en cada una de las actividades desarrolladas. El docente evaluará el logro de los objetivos propuestos para cada actividad.

Para ello se empleará la observación y el registro de las conductas deseadas (participación en la actividad, trabajo en equipo, etc.)

Los distintos equipos de trabajo llevarán a cabo una autoevaluación a nivel individual y a nivel grupal. Esta evaluación se hará mediante encuestas, analizando el trabajo realizado durante las diferentes sesiones. Los criterios de evaluación para la valoración de las actividades propuestas son los publicados en los currículos de las materias y ámbitos de Educación Secundaria Obligatoria del Gobierno de Canarias

(<http://xurl.es/iyfn9>).

RINCÓN LINGÜÍSTICO- VERBAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se pretende potenciar el desarrollo de la inteligencia lingüística verbal, realizando actividades acordes al proyecto planteado. Se trabajará la lectura y la expresión escrita y oral. Además, se persigue la adopción de una actitud crítica ante la problemática que nos ocupa, visibilizando la violencia de género entre los jóvenes.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Lengua Castellana y Literatura:

Consultar, de forma guiada, fuentes documentales, bibliográficas y digitales, utilizando las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, para la resolución de dudas, la adquisición de nuevos aprendizajes y la realización de pequeños trabajos o proyectos de investigación

-Lengua Castellana y Literatura:

Producir e interpretar textos orales propios y ajenos, de distintos ámbitos de uso, a partir de la participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas, y de la dramatización de

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Análisis de noticias en prensa escrita (periódicos, noticias en la web) y radio.

El rincón lingüístico verbal estará provisto de prensa de actualidad (periódicos, revistas...etc) que podrán ser recopilados por los mismos estudiantes. Además, los tendrán acceso a un ordenador o tablet, posibilitando la búsqueda de información a través de la web.

Sería deseable despertar en los estudiantes el interés por escuchar algún canal de radio, trabajando así la interpretación y comprensión de los mensajes auditivos.

La intención pedagógica de esta actividad es que los escolares lleven a cabo una labor de investigación y búsqueda de información.

ACTIVIDAD 2: Generación de debates y exposiciones orales:

Los escolares, con la guía del docente, establecerán debates, siendo previamente preparados con el equipo de trabajo. Cada alumno expondrá libremente su opinión, desarrollando la expresión oral del lenguaje. Del mismo modo, deberá plantear

<p>situaciones reales o imaginarias de comunicación.</p> <hr/> <p>-Lengua Castellana y Literatura:</p> <p>Producir textos escritos, con coherencia y corrección, a partir de modelos dados, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen.</p>	<p>argumentos válidos para defender su postura en el debate grupal.</p> <hr/> <p><u>ACTIVIDAD 3: Creación de una columna en el periódico escolar</u></p> <p>Si el centro cuenta con un periódico escolar, serán los alumnos y alumnas de 1ºESO quienes incluyan una nueva columna de actualidad en él. En este espacio podrán expresar las conclusiones de los debates mantenidos, haciendo visible la problemática de la violencia de género al resto de estudiantes del centro.</p> <p>En caso de que el centro no cuente con un periódico escolar y que la creación del mismo resulte dificultosa, se elaborarán pequeños folletos informativos.</p> <p>3.RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía de consulta: libros, periódicos... - Acceso a un ordenador/tablet - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.
---	--

RINCÓN LÓGICO-MATEMÁTICO

1.JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se trabajará la inteligencia lógico matemática, incluyendo los siguientes componentes: cálculo matemático, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo (del todo a las partes) e inductivo (de las partes al todo). Se pretende el análisis de la realidad a través de la estadística y el uso de las tecnologías. Lo relevante de este rincón es trabajar las matemáticas y el conocimiento del entorno de un modo aplicado y práctico.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

<p>1°ESO:</p> <p>-Matemáticas</p> <p>Planificar y realizar, trabajando en equipo, estudios estadísticos sencillos relacionados con su entorno, utilizando diversas herramientas y métodos estadísticos para conocer las características de interés de una población.</p>	<p>ACTIVIDAD 1: Realizar cálculos numéricos y estadísticos de la violencia entre jóvenes(ejm: porcentajes de víctimas).</p> <p>Se trabajará en pequeños grupos el análisis de la problemática de la violencia de género abordando los resultados a partir de datos estadísticos.</p> <p>Se llevará a cabo la búsqueda de información actualizada en el INE (Instituto Nacional de Estadística) y otras fuentes.</p> <p>Para facilitar los cálculos numéricos pertinentes y trabajar de modo más manipulativo, se puede hacer uso del ábaco y de las regletas numéricas.</p>
<p>-Matemáticas</p> <p>Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, buscando y seleccionando información relevante en Internet o en otras fuentes para elaborar documentos propios, mediante exposiciones y argumentaciones, compartiendolos en entornos apropiados para facilitar la interacción.</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Realizar representaciones gráficas de los datos empleando las TIC.</p> <p>Se pretende hacer visible los datos estadísticos estudiados mediante tablas y gráficas, empleando para ello el uso del ordenador o la tablet.</p> <p>Para facilitar los cálculos numéricos pertinentes y trabajar de modo más manipulativo, se puede hacer uso del ábaco y de las regletas numéricas.</p> <p>Asimismo, los estudiantes diseñarán posters que más tarde expondrán en las paredes del rincón lógico matemático.</p>
<p>-Acción tutorial (objetivos planteados desde el Departamento de Orientación)</p> <p>·Desarrollar el pensamiento lógico y reflexivo en el alumnado, así como estimular la capacidad creativa del mismo. Asimismo, se pretende el desarrollo de habilidades cognitivas</p>	<p>ACTIVIDAD 3: Taller de ajedrez: “Jaque mate a la violencia de género”</p> <p>Desde la acción tutorial se plantearán a los estudiantes la celebración de torneos de ajedrez, procurando la participación tanto de alumnos como de alumnas. De este modo, se trata de visibilizar la igualdad entre mujeres y hombres en el juego y el deporte.</p>

<p>asociadas.</p> <p>·Fomentar la tolerancia y el respeto entre mujeres y hombres, incentivando la participación de alumnas y alumnos en el taller.</p>	<p>Se plantea esta actividad para estimular la inteligencia lógico-matemática en el alumnado, desarrollando así habilidades cognitivas asociadas como la atención, la memoria y el razonamiento.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a una tablet/ordenador. - Ábaco. - Regletas numéricas. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc. - Tableros de ajedrez.
---	---

RINCÓN MUSICAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

A través de este rincón de trabajo se pretende fomentar la faceta artística y creativa del alumnado, tratando de potenciar la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. También se persigue la expresión emocional, sensibilizando a los estudiantes con la violencia machista en los jóvenes. Esta es una de las inteligencias menos trabajadas en los centros escolares, siendo esencial en el desarrollo del pensamiento creativo.

<p>RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:</p> <p>- Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Expresar y comunicar emociones, sentimientos y estados de ánimo, propios y ajenos, mediante el uso de elementos y códigos artísticos, para potenciar la dimensión cognitiva, emocional y motriz en los ámbitos personal, social y escolar.</p>	<p>2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>ACTIVIDAD 1: Búsqueda de canciones para sensibilizar</p> <p>Se alentará al alumnado en la búsqueda de canciones actuales acordes a sus gustos y preferencias musicales que reflejan la problemática de la violencia machista. Seleccionarán una canción por equipo y expondrán al resto el sentido de la misma.</p>
--	--

<p>- Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Crear producciones artísticas individuales y colectivas con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante la planificación y desarrollo de su proceso creador, a partir de las experiencias y vivencias generadas en el aula y su entorno, para incrementar su capacidad creativa y expresiva, rechazando estereotipos y promoviendo el esfuerzo voluntario y la asertividad.</p> <p>-Lengua Castellana y Literatura</p> <p>Producir e interpretar textos orales propios y ajenos, de distintos ámbitos de uso, a partir de la participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas, y de la dramatización de situaciones reales o imaginarias de comunicación</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Composición de canciones, rap, poesías o bailes en el que se aborde la temática planteada y exposición de las letras de las mismas en murales.</p> <p>En esta actividad se pretende estimular en los alumnos y alumnas la capacidad creativa, ofreciéndoles total libertad para escribir las letras de las canciones o poesías, reflejando la problemática abordada. También podrán elegir la exhibición de un baile para dicho fin.</p> <p>Más tarde, todas las letras de las canciones y los poemas elaborados serán volcados en murales en el rincón de trabajo. En el caso de los bailes, se podrá adjuntar fotografías de los mismos en el rincón, así como guardar en vídeo dicha exhibición.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a una tablet/ordenador e impresora. - Cámara de vídeo. - Micrófonos. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.
--	---

RINCÓN KINESTÉSICO-CORPORAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se trabajará la inteligencia kinestésica-corporal señala por Gardner (1998). Se pretende el uso de los movimientos corporales como medio de expresión, desarrollando habilidades relacionadas con la coordinación y la manipulación de materiales diversos.

Del mismo modo, se fomentará la expresión de emociones y sentimientos a través del teatro y el arte.

<p>RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:</p> <p>-Educación física</p>	<p>2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>ACTIVIDAD 1: Dramatización de la problemática (teatro</p>
--	--

<p>Utilizar con autonomía e intencionalidad creativa herramientas tecnológicas de la información y comunicación y recursos disponibles en la Red o aplicaciones móviles desde dispositivos digitales solicitadas en proyectos y productos de prácticas artístico-expresivas.</p> <p>-Educación plástica, visual y audiovisual</p> <p>Usar distintos soportes, materiales, técnicas y recursos gráfico-plásticos en la realización de composiciones para expresar emociones e ideas.</p> <p>-Lengua Castellana y Literatura</p> <p>Producir e interpretar textos orales propios y ajenos, de distintos ámbitos de uso, a partir de la dramatización de situaciones reales o imaginarias de comunicación, potenciando con ello la expresión verbal y no verbal, la representación de realidades, sentimientos y emociones, y el desarrollo progresivo de las habilidades sociales.</p>	<p>o títeres)</p> <p>Se procura el desarrollo de las destrezas físicas para comunicar con el cuerpo y con otros elementos de apoyo (títeres o marionetas) la problemática de la violencia de género.</p> <p>La actividad propuesta se recrea fuera del rincón (en espacios abiertos o espacios destinados a Educación Física) y se expone en el mismo a través de vídeos o fotografías. Del mismo modo, se llevará a cabo la exposición de los títeres o marionetas elaborados.</p> <p>Cada grupo de estudiantes podrá elegir, en función de sus intereses o las habilidades físicas demostradas, realizar un teatro o una representación con títeres o marionetas.</p> <p>Los alumnos serán los encargados de crear los diálogos de los personajes en las representaciones, inventando una historia que refleje la problemática abordada.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiales reciclados: corcho, rollos de papel higiénico, telas, hilos, cartones, tapas, botellas de plástico, goma espuma, etc. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc. - Cámara de vídeo.
--	---

RINCÓN VISUAL-ESPACIAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se potenciará la inteligencia visual-espacial, trabajando el arte visual y gráfico. Los escolares expresarán sus habilidades para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

RELACIÓN DE MATERIAS Y

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE

OBJETIVOS ASOCIADOS DE	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p>1ºESO:</p> <p>-Educación plástica, visual y audiovisual</p> <p>Desarrollar la atención y curiosidad por diferentes manifestaciones artísticas mediante el contacto directo o indirecto con artistas, sus obras y espacios creativos para potenciar la participación sociocultural y la identidad cultural como ciudadanos y ciudadanas, la sensibilidad estética y educacional como público, fomentando la divulgación y conservación del patrimonio cultural y artístico, especialmente el de Canarias.</p>	<p>ACTIVIDAD 1:El papel de la mujer en el arte: proyecto de investigación</p> <p>Los estudiantes llevarán a cabo un proyecto de investigación con la ayuda de las TICs, realizando una búsqueda en la web y en material bibliográfico disponible en el rincón (revistas de arte, libros de consulta, enciclopedias) de la participación de la mujer en la historia del arte.</p> <p>Se confeccionará un pequeño mural con la fotografía, el nombre y la obra principal de las féminas que han tenido más protagonismo en el mundo del arte.</p>
<p>-Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Crear producciones artísticas individuales y colectivas con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante la planificación y desarrollo de su proceso creador, a partir de las experiencias y vivencias generadas en el aula y su entorno, para incrementar su capacidad creativa y expresiva, rechazando estereotipos y promoviendo el esfuerzo voluntario y la asertividad.</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Recreación de arte</p> <p>Se trata de hacer visible la figura de la mujer en el arte a lo largo de la historia, mediante la elaboración de dibujos, pinturas o esculturas.</p> <p>Cada grupo de alumnos seleccionará una o varias mujeres importantes en el mundo del arte (pintoras, escultoras, diseñadoras), tratando de recrear sus pinturas o esculturas. Estas obras serán expuestas en el rincón correspondiente y en las zonas comunes del centro, visibilizando el papel de la mujer en el mundo del arte.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a una tablet/ordenador e impresora. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices,

rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.

- Materiales reciclados para la recreación de esculturas: corcho, rollos de papel higiénico, telas, hilos, cartones, tapas, botellas de plástico, goma espuma, etc.

RINCÓN INTRA E INTERPERSONAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se abordarán las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Por un lado, con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, se persigue la comprensión por parte de cada alumno de su propia forma de pensar, sentir y actuar. En la inteligencia interpersonal, en contraposición, se persigue el desarrollo de la capacidad para relacionarnos con los demás y trabajar en equipo de manera óptima.

Se ha querido mantener unidas ambas inteligencias en un mismo rincón porque se considera la estrecha relación entre las mismas. El rincón intra e interpersonal contará con un espacio el que se posibilite a los alumnos y alumnas realizar la “asamblea”, colocándose en círculo unos frente a otros. Pueden estar sentados en sillas o en el suelo.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Valores éticos

Iniciarse en el manejo de la introspección para reconocer emociones, sentimientos y mejorar su autoestima con la finalidad de aprender a construir su propia identidad personal en sus contextos más próximos.

-Valores éticos

Realizar presentaciones creativas de proyectos de investigación desarrollados en equipos, demostrando el uso de diversas fuentes de información y que en ellos se identifican los fundamentos de la

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Reflexiones mediante diarios y debates.

El alumnado realizará un análisis de experiencias vividas en el proceso de aprendizaje conectando con episodios de acoso o maltrato vivenciados o relatados por personas del entorno. Los estudiantes pueden volcar sus reflexiones acerca de la problemática y exponer nuevas formas de abordarla.

Estos diarios podrán ser compartidos en el rincón inter e intrapersonal con el resto de compañeros si lo desean. En un mismo diario pueden coexistir experiencias relatados por varios alumnos o alumnas.

A partir de ello, se generarán debates en el espacio de la asamblea sobre lo aprendido en clase y la problemática

<p>naturaleza social del ser humano y la relación dialéctica entre persona y sociedad.</p>	<p>abordada. De esta forma, se pasa de las reflexiones individuales (inteligencia intrapersonal) a la puesta en común con el grupo (inteligencia interpersonal).</p>
<p>-Acción tutorial</p> <ul style="list-style-type: none"> · Invitar a la reflexión a nivel individual (inteligencia intrapersonal) de cada uno de los alumnos y alumnas sobre la problemática de la violencia de género, a través de la visualización de una película. · Generar debates grupales poniendo en común ideas y percepciones, desarrollando así la inteligencia interpersonal. 	<p>ACTIVIDAD 2: Cine- fórum sobre alguna película</p> <p>En esta sesión se visualizará una película relacionada con la temática de la violencia de género, generando empatía y mayor sensibilidad hacia la violencia machista.</p> <p>A continuación se realizará un análisis a nivel grupal en el espacio de la asamblea de las situaciones de acoso y maltrato vividas por la protagonista.</p>
<p>-Acción tutorial</p> <ul style="list-style-type: none"> · Generar grupos de mediación en el centro para tratar de abordar los casos de acoso o violencia machista que se pudieran dar entre los estudiantes, contando con el asesoramiento y la implicación del Departamento de Orientación. 	<p>ACTIVIDAD 4: Generación de grupos de mediación.</p> <p>Desde el Departamento de Orientación del centro se impulsará la constitución de grupos de mediación formados por alumnado interesado en prevenir y erradicar la violencia machista.</p> <p>Este alumnado podrá ser tanto de 1ºESO como de cualquier otro curso. Los y las mediadores serán “expertos” en la materia, contando con formación permanente sobre estrategias de mediación y prevención de la violencia machista en jóvenes. Esta formación será proporcionada por el orientador u orientadora del centro.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector de vídeo. - Alfombra o tapete. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices,

rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.

- Cuadernos pequeños o portfolios sin resorte.
- Material de formación a mediadores.

PROYECTO “PROTEGE NUESTRO ECOSISTEMA MARINO: POR UNAS AGUAS LIBRES DE PLÁSTICOS”

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

El segundo bloque temático del programa “Arrincónate” parte de la necesidad incipiente de proteger el medio ambiente, reduciendo materiales contaminantes como el plástico.

Según estudios recientes, como el de Derraik (2002), citado en Solano, Peral, Martín, Molina y Berlanga (2018), se calcula que los plásticos suponen entre el 60 y el 80% de la basura marina, distribuyéndose a lo largo de todos los océanos, mares y zonas costeras del mundo y afectando negativamente al buen estado ambiental.

Las Islas Canarias son una de las áreas afectadas por la presencia de microplásticos en sus aguas (Solano *et al.*, 2018), y es por ello que se torna esencial la concienciación a nivel social sobre la problemática. Es en las escuelas donde se debe iniciar esta labor de sensibilización, desarrollando proyectos que remuevan las conciencias del alumnado para iniciar un cambio en el ámbito medioambiental.

Los rincones de trabajo propuestos serán espacios pensado para visibilizar los trabajos realizados por los alumnos y alumnas, reflejando la labor de investigación y la producción creativa de los mismos.

Se pretende que el proyecto sea abordado desde distintas materias o asignaturas, de un modo más interdisciplinar. Quizás no en todas las asignaturas se desarrollen actividades específicas para este proyecto, pero sí se persigue que cada docente trate de conectar de un modo u otro los contenidos de su materia con la problemática, enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

En cada una de actividades de los diferentes rincones se expone una relación de asignaturas/materias y objetivos asociados de 1º ESO, apareciendo estos últimos recogidos en los currículos de las materias y ámbitos de Educación Secundaria Obligatoria del Gobierno de Canarias (<http://xurl.es/iyfn9>). De este modo, las actividades propuestas no se desarrollarán a nivel extracurricular, sino que responden a, al

menos, un criterio de evaluación de la asignatura implicada.

Los objetivos expuestos para la Acción Tutorial son elaborados por el Departamento de Orientación de los centros, exponiéndose en la presente propuesta a modo de ejemplo.

2. DESTINATARIOS:

El proyecto está pensado para ser llevado a cabo en los distintos grupos de 1ºESO, a modo de proyecto “piloto”.

El ABP es una metodología cada vez más usada en los niveles de Infantil y Primaria, resultando un buen modo de favorecer la transición entre etapas educativas.

El resto de alumnos y alumnas del centro son, de alguna forma, destinatarios también de este proyecto, ya que participan en la labor de sensibilización y concienciación de la problemática abordada. Estos podrán apreciar los resultados de los trabajos realizados por el alumnado de 1ºESO, pudiendo participar en los mismos o aportar sugerencias.

3. TEMPORALIZACIÓN:

Se ha planteado el presente proyecto sobre la protección del medio ambiente mediante la reducción del plástico para ser desarrollado durante el segundo trimestre del curso escolar, comprendido entre los meses de enero y abril.

Este segundo bloque temático del programa se abordará desde el horario formal de cada asignatura, trabajando en cada materia para luego incorporar los proyectos realizados al rincón en cuestión.

4. EVALUACIÓN:

Se valorará la asistencia, implicación y participación de los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas. El docente evaluará el logro de los objetivos propuestos para cada actividad.

Para ello se empleará la observación y el registro de las conductas deseadas (participación en la actividad, trabajo en equipo, etc.)

Los distintos equipos de trabajo llevarán a cabo una autoevaluación a nivel individual y a nivel grupal. Esta evaluación se hará mediante encuestas, analizando el trabajo realizado durante las diferentes sesiones.

Los criterios de evaluación para la valoración de las actividades propuestas son los publicados en los currículos de las materias y ámbitos de Educación Secundaria Obligatoria del Gobierno de Canarias(<http://xurl.es/iyfn9>).

RINCÓN LINGÜÍSTICO- VERBAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

El rincón lingüístico verbal estará provisto de prensa de actualidad (periódicos, revistas...etc) que podrán ser recopilados por los mismos estudiantes. Además, los alumnos y alumnas tendrán acceso a un ordenador o tablet, posibilitando la búsqueda de información a través de la web.

Sería deseable despertar en los estudiantes el interés por escuchar algún canal de radio, trabajando así la interpretación y comprensión de los mensajes auditivos.

La intención pedagógica de esta actividad es que los estudiantes lleven a cabo una labor de investigación y búsqueda de información.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Lengua Castellana y Literatura:

Elaborar producciones personales con intención literaria, en distintos soportes, tomando como modelos fragmentos significativos de la literatura universal, española y canaria, con especial atención a la literatura juvenil, o realizar variaciones lúdicas y creativas, con el propósito de que el alumnado explore su capacidad expresiva.

-Primera y Segunda lengua extranjera:

Producir textos orales breves y sencillos con estructura simple, adecuados al receptor y al contexto, y que versen sobre asuntos cotidianos y conocidos, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Composición de poemas para sensibilizar

Con esta actividad se pretende fomentar la capacidad creativa de los alumnos, dando lugar a pequeñas producciones literarias que ayuden a sensibilizar acerca de la problemática del uso del plástico. Estas obras literarias serán expuestas en el rincón lingüístico-verbal para ser compartidas con otros estudiantes.

Desde la asignatura de inglés y/o francés se puede proponer al alumnado que realicen esas pequeñas producciones literarias en otro idioma.

3 .RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Bibliografía de consulta: libros, periódicos...
- Acceso a un ordenador/tablet.
- Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.

situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo.

RINCÓN LÓGICO-MATEMÁTICO

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se trabajará la inteligencia lógico matemática, incluyendo los siguientes componentes: cálculo matemático, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo (del todo a las partes) e inductivo (de las partes al todo).

Se pretende el análisis de la realidad a través de la estadística y el uso de las tecnologías. Lo relevante de este rincón es trabajar las matemáticas y el conocimiento del entorno de un modo aplicado y práctico.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Valores éticos

Realizar investigaciones, en trabajo cooperativo y consultando diversas fuentes, que permitan reconocer las características de la democracia y su relación con los conceptos de «Estado de derecho» y «división de poderes», con el propósito de argumentar y valorar la necesidad de la participación activa de la ciudadanía en la vida política.

-Biología y geología

Explicar, a partir del análisis de las propiedades del agua, su importancia para la existencia de la vida en la Tierra, su distribución y

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Desarrollo del pensamiento lógico y una actitud crítica, no caer en falacias (intereses políticos y económicos)

Esta actividad tiene por objetivo fomentar en el alumnado una actitud crítica ante la problemática actual del plástico en nuestras aguas.

En un primer momento, desde la asignatura de Biología y Geología se explicará a los alumnos y alumnas la importancia del cuidado de nuestros océanos y las devastadoras consecuencias del vertido de plástico en este ecosistema. El docente procurará generar debates entre los estudiantes, promoviendo así el desarrollo de un pensamiento más crítico.

En Valores Éticos también se generarán debates sobre la problemática en cuestión, haciendo alusión a la importancia de participar activamente como ciudadanos. Se animará a los alumnos y alumnas en el mantenimiento de una actitud crítica

<p>circulación en el planeta y el uso que se hace de ella, argumentando la importancia de las consecuencias de la actividad humana sobre este recurso, con el fin de proponer acciones personales y colectivas que potencien su gestión sostenible.</p>	<p>ante los intereses económicos y políticos del uso del plástico y el vertido en nuestras agua</p>
<p>-Matemáticas</p> <p>Planificar y realizar, trabajando en equipo, estudios estadísticos sencillos relacionados con su entorno, utilizando diversas herramientas y métodos estadísticos para conocer las características de interés de una población.</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Cálculo de la cantidad de plástico que consumimos día a día en el hogar: recuento individual, suma grupal y predicción para el futuro.</p> <p>Con esta actividad se pretende trasladar la realidad que viven en su día a día los jóvenes (consumo del plástico) a la asignatura de matemáticas. Se trata de calcular la cantidad de plástico que consume diariamente una familia en el hogar, poniendo en común los resultados del grupo de alumnos y alumnas, para luego realizar una predicción de la cantidad de plástico consumida de aquí a unos años. Para ello, los estudiantes deberán realizar cálculos, pequeños estudios probabilísticos y representaciones gráficas de los resultados de dichos análisis, pudiendo emplear el ábaco, las regletas numéricas o las TICs. Estos resultados serán volcados en posters o murales en las paredes del rincón lógico matemático.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a una tablet/ordenador e impresora. - Ábaco. - Regletas numéricas. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras...etc.

RINCÓN MUSICAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

A través de este rincón de trabajo se pretende fomentar la faceta artística y creativa del alumnado, tratando de potenciar la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. También se persigue la expresión emocional, sensibilizando a los estudiantes con el abuso del plástico y la contaminación del ecosistema marino. Esta es una de las inteligencias menos trabajadas en los centros escolares, siendo esencial en el desarrollo del pensamiento creativo.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Lengua Castellana y Literatura:
Producir e interpretar textos orales propios y ajenos, de distintos ámbitos de uso, a partir de la participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas, y de la dramatización de situaciones reales o imaginarias de comunicación

-Primera Lengua Extranjera:
Comprender el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales breves, sencillos y bien estructurados, que traten sobre asuntos corrientes y conocidos, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Trabajar una canción relacionada con la conservación del planeta y el ecosistema marino. Se analizará la letra de las canciones y se generará debates en torno a estas. Las letras de las canciones estarán expuestas en folios de colores en el rincón musical.

- **La Costa del Silencio** (Mago de Oz, 2003).
- **Colores en el viento** (Banda sonora de “Pocahontas”, 1995).
- **Earth Song** (Michael Jackson, 1995).

<p>-Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Crear producciones artísticas individuales y colectivas con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante la planificación y desarrollo de su proceso creador, a partir de las experiencias y vivencias generadas en el aula y su entorno, para incrementar su capacidad creativa y expresiva, rechazando estereotipos y promoviendo el esfuerzo voluntario y la asertividad.</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Grabación de un videoclip de la canción, recreando la problemática de la contaminación por el plástico.</p> <p>Los alumnos y alumnas podrán recrear un espacio lleno de plásticos, habiendo sido previamente reciclados. Las fotografías estarán expuestas en el rincón, al igual que la grabación de vídeo, en un ordenador o tablet.</p> <p>3 .RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a tablet/ordenador e impresora. - Cámara de vídeo. - Materiales reciclados: botellas de plástico, bolsas, latas, briks, envoltorios de plástico, etc.
---	---

RINCÓN KINESTÉSICO-CORPORAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se trabajará la inteligencia kinestésica-corporal señala por Gardner (1998). Se pretende el uso de los movimientos corporales como medio de expresión, desarrollando habilidades relacionadas con la coordinación y la manipulación de materiales diversos.

Del mismo modo, se fomentará el desarrollo de la capacidad creativa en la producción de objetos nuevos a partir de materiales reciclados.

<p>RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:</p> <p>-Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Crear producciones artísticas individuales y colectivas con la</p>	<p>2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>ACTIVIDAD 1: Taller de reciclaje.</p> <p>En esta actividad los alumnos y alumnas crearán objetos nuevos a través de reciclaje y la reutilización de materiales.</p> <p>Se irán exponiendo en el rincón las producciones artísticas</p>
---	---

<p>ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante la planificación y desarrollo de su proceso creador, a partir de las experiencias y vivencias generadas en el aula y su entorno, para incrementar su capacidad creativa y expresiva, rechazando estereotipos y promoviendo el esfuerzo voluntario y la asertividad.</p> <p>-Educación plástica, visual y audiovisual</p> <p>Crear composiciones abstractas o figurativas con diferentes intenciones comunicativas, así como conocer y aplicar diversas técnicas secas, húmedas y mixtas, utilizando distintos soportes y materiales, y comprobando sus posibilidades expresivas y comunicativas, para construir una visión global de distintas técnicas gráfico-plásticas</p>	<p>generadas, exhibiendo el trabajo más tarde en el hall del centro.</p> <p>ACTIVIDAD 2: Galería de exposición de los trabajos realizados al resto de los grupos.</p> <p>Se irán exponiendo en el rincón las producciones artísticas generadas, exhibiendo el trabajo más tarde en el hall del centro.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiales reciclados: botellas de plástico, bolsas, latas, briks, envoltorios de plástico, etc. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc. - Cámara de fotos. - Acceso a tablet/ordenador e impresora.
--	---

RINCÓN VISUAL-ESPACIAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se potenciará la inteligencia visual-espacial, trabajando el arte visual y gráfico. Los escolares expresarán sus habilidades para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.

RELACIÓN DE MATERIAS Y

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE

OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p>-Prácticas comunicativas y creativas</p> <p>Crear producciones artísticas individuales y colectivas con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante la planificación y desarrollo de su proceso creador, a partir de las experiencias y vivencias generadas en el aula y su entorno, para incrementar su capacidad creativa y expresiva, rechazando estereotipos y promoviendo el esfuerzo voluntario y la asertividad.</p>	<p>ACTIVIDAD 1: Taller de fotografía</p> <p>En esta actividad se pretende que los alumnos y alumnas visibilicen a través de fotografías la problemática del uso del plástico en su día a día (playas sucias, plástico mal reciclado, basura en la calle, etc.). Este trabajo se realizará fuera y dentro del entorno escolar en pequeños grupos de trabajo. Una vez los grupos hayan fotografiado dichas imágenes con la orientación y la guía del docente de la asignatura de prácticas comunicativas y creativas, se procederá a realizar una exposición fotográfica en el rincón visual espacial del aula.</p>
<p>-Acción tutorial</p> <p>·Divulgar el trabajo realizado por los alumnos y alumnas en el rincón visual-espacial del aula, fomentando la asistencia de los distintos miembros de la comunidad educativa, para sensibilizar acerca del abuso del plástico y la contaminación del medio ambiente.</p> <p>·Dar la oportunidad al alumnado de exponer sus producciones artísticas, explicando la trascendencia de la problemática retratada en sus</p>	<p>ACTIVIDAD 2: Exposición fotográfica en el rincón</p> <p>La exposición fotográfica estará abierta a toda aquella persona que desee visitarla (profesores y profesoras, alumnado de otros cursos, familias, etc.). Desde la acción tutorial se impulsará la divulgación de este taller y la preparación del mismo.</p> <p>3. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cámara de fotos o acceso al teléfono móvil. - Acceso a tablet/ordenador e impresora. - Cuerdas y pinzas de madera. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores,

fotografías.	gomas, afiladores, tijeras, etc.
--------------	----------------------------------

RINCÓN INTRA E INTERPERSONAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se abordarán las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Por un lado, con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, se persigue la comprensión por parte de cada alumno de su propia forma de pensar, sentir y actuar. En la inteligencia interpersonal, en contraposición, se persigue el desarrollo de la capacidad para relacionarnos con los demás y trabajar en equipo de manera óptima.

Se ha querido mantener unidas ambas inteligencias en un mismo rincón porque se considera la estrecha relación entre las mismas. El rincón intra e interpersonal contará con un espacio el que se posibilite a los alumnos y alumnas realizar la “asamblea”, colocándose en círculo unos frente a otros. Pueden estar sentados en sillas o en el suelo.

RELACIÓN DE MATERIAS Y OBJETIVOS ASOCIADOS DE 1ºESO:

-Valores éticos

Iniciarse en el manejo de la introspección para reconocer emociones, sentimientos y mejorar su autoestima con la finalidad de aprender a construir su propia identidad personal en sus contextos más próximos.

-Valores éticos

Realizar presentaciones creativas de proyectos de investigación desarrollados en equipos, demostrando el uso de diversas fuentes de información y que en ellos se identifican los fundamentos

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR: BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Diario sobre el proceso de aprendizaje y reflexión personal

El alumnado realizará un análisis de experiencias vividas en el proceso de aprendizaje conectando con la problemática de la contaminación del ecosistema marino por plásticos. Los estudiantes pueden volcar sus reflexiones acerca de la problemática y exponer nuevas formas de abordarla.

Estos diarios podrán ser compartidos en el rincón inter e intrapersonal con el resto de compañeros si lo desean. En un mismo diario pueden coexistir experiencias relatados por varios estudiantes .

A partir de ello, se generarán debates en el espacio de la asamblea sobre lo aprendido en clase y la problemática abordada.

De esta forma, se pasa de las reflexiones individuales

<p>de la naturaleza social del ser humano y la relación dialéctica entre persona y sociedad.</p> <hr/> <p>- Acción tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Abordar la problemática en cuestión desde un punto de vista positivo y alentador. Se permite al alumnado generar propuestas de cambio y mejora, aportando planteamientos novedosos y efectivos para disminuir la contaminación. · Fomentar la motivación del alumnado a través de la celebración de competiciones. · Reforzar la figura del alumno y alumna ALCAIN, ofreciéndole la oportunidad de participar activamente en la generación de propuestas innovadoras. 	<p>(inteligencia intrapersonal) a la puesta en común con el grupo (inteligencia interpersonal).</p> <hr/> <p>ACTIVIDAD 2: Generación de una propuesta grupal o proyecto (trabajo cooperativo) para reducir plásticos</p> <p>Se propone la celebración de un concurso o una competición para la generación de propuestas innovadoras por parte del alumnado, con el fin de reducir, reutilizar o reciclar los residuos plásticos. Los alumnos y alumnas deberán trabajar de forma cooperativa, poniendo en práctica habilidades comunicativas y de resolución de problemas.</p> <p>El grupo ganador obtendrá un premio simbólico otorgado por el equipo directivo y el equipo docente.</p> <p>4. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno pequeño para cada alumno sin resorte. - Acceso a tablet/ordenador. - Material escolar: folios, cartulinas, lápices, rotuladores, gomas, afiladores, tijeras, etc.
---	--

PROYECTO “ENRÉDATE: CREA TU PROPIO VIDEO-TUTORIAL”

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

En nuestros días, las TICs han cobrado especial relevancia en la escuela, convirtiéndose en un recurso necesario y valioso para la transmisión de aprendizajes a los estudiantes.

Se mantiene en auge el empleo de metodologías diversas como el *Flipped Classroom*, entendido éste como un modelo didáctico en el cual los estudiantes aprenden nuevo contenido a través de videotutoriales en línea, habitualmente en casa (Tourón, 2013; citado en Berenguer, 2016). Los

docentes se graban a sí mismos impartiendo las explicaciones pertinentes para que los alumnos y alumnas visualicen estos vídeos en el hogar, antes de abordar los contenidos en clase. De este modo, los estudiantes, tras haber recibido los contenidos de la sesión con anterioridad, plantean dudas y resuelven ejercicios prácticos en el aula.

En este proyecto se propone la creación de videotutoriales por parte de los propios jóvenes, exponiendo al resto de compañeros las conclusiones de una investigación o una producción innovadora. No son los docentes quienes transmiten la información al grupo-clase, sino que son los propios estudiantes quienes realizan esta labor en función de sus intereses y pasiones, empleando para ello la grabación en vídeo.

Este bloque temático, el cual se engloba dentro del *Programa "Arrincónate"*, no sigue la misma estructura que las temáticas anteriores. En este proyecto se parte de las preferencias de alumnos y alumnas, persiguiendo su participación en los rincones de trabajo según las inquietudes demostradas. Es el momento en el que cada alumno elige en qué rincón trabajar y dentro de cada rincón, elige qué contenido abordar a partir de la disposición de determinados recursos materiales. Los estudiantes ya conocen el funcionamiento de los rincones de trabajo y cuentan con material recopilado a lo largo del curso en los mismos, facilitando el desarrollo de este último bloque temático.

Así pues, no se expondrá a continuación una serie de actividades a realizar, planteando temáticas cerradas. Por el contrario, se especificarán los recursos materiales y humanos con los que contará cada uno de los rincones, dejando a elección del alumnado la temática de los proyectos a realizar.

Tal vez suceda que varios escolares coinciden en un determinado rincón y una temática, pero también puede ocurrir que no coincidan en sus elecciones. De cualquier modo, el trabajo realizado se abordará desde un punto de vista cooperativo, tanto si se presentara de forma individual como en grupo. Siempre se incorporará las sugerencias y puntos de vista del resto de compañeros en las presentaciones de los proyectos individuales.

La figura del alumnado con AACC es clave en este último proyecto, ya que se permite a los mismos la indagación e investigación sobre sus centros de interés en distintos grados de especialización. Cobra especial relevancia partir de las pasiones de estos jóvenes para fomentar la motivación en los mismos, trabajando en aquellas cuestiones que realmente les resultan atractivas e interesantes. Se convierten en expertos, exhibiendo los resultados de las investigaciones realizadas a través de videotutoriales.

Es esencial el apoyo del Departamento de Orientación en este último proyecto, orientando a los docentes y a los alumnos y alumnas en las posibles actividades a realizar en cada uno de los rincones, partiendo siempre de las pasiones de los estudiantes.

Otro recurso relevante en este proyecto es el uso de la página web del centro como medio para difundir los videotutoriales del alumnado, con la previa autorización de sus tutores legales.

2. DESTINATARIOS

El proyecto está pensado para ser llevado a cabo en los distintos grupos de 1ºESO, a modo de proyecto “piloto”.

El ABP es una metodología cada vez más usada en los niveles de Infantil y Primaria, resultando un buen modo de favorecer la transición entre etapas educativas.

El resto de alumnos y alumnas del centro son, de alguna forma, destinatarios también de este proyecto, ya que participan en la labor de sensibilización y concienciación de la problemática abordada. Estos podrán apreciar los resultados de los trabajos realizados por el alumnado de 1ºESO, pudiendo participar en los mismos o aportar sugerencias.

3. TEMPORALIZACIÓN

Se ha planteado el presente proyecto para la creación de videotutoriales para ser desarrollado durante el tercer trimestre del curso escolar, comprendido entre los meses de abril y junio.

Este tercer proyecto, al ser de temática libre, requerirá de una flexibilización de horarios, de modo que los alumnos puedan moverse por los distintos rincones en el mismo espacio temporal. Para ello, podría flexibilizarse los tiempos de un día a la semana (por ejemplo: los viernes). De este modo, los viernes será el día en que los alumnos de 1ºESO se dedicarán en la realización de sus proyectos en los rincones, contando con el profesorado que puede asesorarlos en dicha labor.

4. EVALUACIÓN

Se valorará la asistencia, la implicación y la iniciativa de los estudiantes en la generación de propuestas y participación en los distintos rincones de trabajo.

La evaluación se llevará a cabo en las sesiones de la acción tutorial. Para ello se empleará la observación y el registro de las conductas deseadas (participación en la actividad, trabajo en equipo, etc.), teniendo en consideración las valoraciones del resto del profesorado.

Este último proyecto no responde a criterios establecidos para cada asignatura, de modo que serán actividades que los alumnos podrán realizar para subir nota si así lo desean, suponiendo un esfuerzo extra a valorar por el equipo docente.

Los distintos equipos de trabajo llevarán a cabo una autoevaluación a nivel individual y a nivel grupal. Esta evaluación se hará mediante encuestas, analizando el trabajo realizado durante las diferentes

sesiones.

RINCÓN LINGÜÍSTICO-VERBAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

El rincón lingüístico-verbal estará provisto de materiales diversos que posibiliten la exploración por parte del alumnado sobre escritores y obras literarias, así como el conocimiento de otros idiomas. También sería deseable contar con juegos de entretenimiento que desarrollen capacidades lingüísticas (ejemplo: sopas de letras).

1. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Bibliografía de consulta: libros, periódicos, revistas de temáticas variadas.
- Diccionarios de varios idiomas
- Herramientas TIC a través del ordenador (ejemplo: Duolingo)
- Literatura variada (novelas, biografías, poemas...etc.)
- Fichas de crucigramas

RINCÓN LÓGICO-MATEMÁTICO

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

Los recursos disponibles en el rincón lógico matemático deben despertar en el alumnado el interés por las matemáticas y los juegos de razonamiento y lógica. Se persigue la introducción de elementos manipulativos en el rincón, que resulten atractivos y motivantes para los estudiantes.

Se incluye la robótica educativa como una opción bastante interesante en el desarrollo de la capacidad de razonamiento, aprendiendo a aplicar la lógica mediante la creación de supuestos y relaciones (desarrollo del pensamiento inductivo y deductivo).

2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Tablero de ajedrez
- Ábaco
- Regletas numéricas
- Calculadora científica
- Cartas de enigmas

- Sudokus, sopas de letras u otros juegos de mesa
- Robótica educativa

RINCÓN MUSICAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

La música es un elemento clave en este rincón, contando con instrumentos musicales en el mismo. Los escolares podrán elegir tocar una melodía y grabarla, cantar su canción favorita o consultar sobre personajes relevantes en la historia de la música.

Del mismo modo, los recursos tecnológicos están presentes en este rincón para escuchar, componer y grabar audios.

2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Instrumentos varios: de percusión, cuerda, viento, etc.
- Grabadora y micrófonos
- Bibliografía sobre la historia de la música (libros de consulta, revista, etc.)
- Acceso a las siguientes herramientas TIC a través del ordenador o la tablet: Spotify, Audacity, PhotoPeach..etc.

RINCÓN KINESTÉSICO-CORPORAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

Los alumnos podrán elegir en este rincón si trabajar desde un punto de vista más físico-deportivo (motricidad gruesa), haciéndose necesario contar con las instalaciones pertinentes fuera del aula, o desarrollar actividades de tipo manipulativo (motricidad fina). De un modo u otro, los estudiantes usarán su cuerpo para realizar movimientos con precisión, trabajando en equipo con el resto de compañeros.

Se aprovecharán los recursos resultantes de los proyectos realizados con anterioridad, como es el caso de los títeres y marionetas.

2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Material deportivo (en el gimnasio)
- Cámara de fotos (o acceso al teléfono móvil)

- Materiales reciclados: botellas de plástico, bolsas, latas, briks, envoltorios de plástico, etc.
- Arcilla de modelar y herramientas para esculpir
- Títeres elaborados en proyectos anteriores.

RINCÓN VISUAL-ESPACIAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

En este rincón se combinan los clásicos juegos de mesas que fomentan las habilidades visoespaciales con elementos tecnológicos que, además de favorecer el desarrollo de dichas capacidades, aumenta la motivación del alumnado.

Se propone la incorporación de los videojuegos de modo supervisado y controlado por los docentes, buscando juegos que cumplan con los objetivos previstos para este rincón. Se desecharían aquellos videojuegos cuyo contenido sea violento o sexista, siendo deseable que éstos fomentaran el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Cubos de rubik
- Tangram
- Mapas de ciudades
- Construcciones de LEGO
- Acceso a videojuegos específicos como MINECRAFT a través del ordenador o la tablet.

RINCÓN INTRA E INTERPERSONAL

1. JUSTIFICACIÓN DEL RINCÓN DE TRABAJO

Los materiales con los que cuenta el rincón inter e intrapersonal no son abundantes ni tampoco complejos. Lo más importante de este rincón son las relaciones, creando un espacio reservado para conversar, generar debates y compartir experiencias con el grupo. Se pueden añadir recursos bibliográficos para aprender a conocerse a uno mismo (manejo de las emociones), así como orientaciones en lo que a habilidades sociales se refiere.

Es importante el uso de los portfolios, transmitiendo a través de ellos las vivencias de los alumnos y alumnas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones de tutorías son espacios temporales perfectos para impulsar este rincón de trabajo, dando

la oportunidad a los estudiantes de organizar talleres de crecimiento personal o cuestiones similares.

2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES ESPECÍFICOS DEL RINCÓN

- Cuaderno pequeño o portfolio para cada alumno (sin resorte)
- Alfombra o tapete (espacio para la asamblea)
- Libros de psicología (motivación, autoestima, inteligencia emocional...)

5.5. Temporalización

En la siguiente figura se presenta el cronograma de los tres proyectos del Programa “Arrincónate”, siendo distribuidos a lo largo de un curso escolar. En este cronograma se reflejan las semanas lectivas disponibles para la realización de las actividades planteadas. Esta programación comienza la segunda semana de septiembre y finaliza la tercera semana de junio. En total, el programa se desarrollaría en 35 semanas.

	SEPT.	OCT.					NOV.					DIC.			ENE.			FEB.					MAR.				ABR.				MAY.				JUN.		
SEMANAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
SESIONES																																					
PROYECTO: “PLANTA CARA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES”																																					
PROYECTO “PROTEGE NUESTRO ECOSISTEMA MARINO: POR UNAS AGUAS LIBRES DE PLÁSTICOS”																																					
PROYECTO “ENRÉDATE: CREA TU PROPIO VIDEO-TUTO RIAL”																																					

Figura 1: Cronograma de los proyectos del Programa “Arrincónate”

5.6. Participantes o agentes

La campaña de sensibilización (Torrego, 2011) se entiende como la forma de implicar a los distintos miembros de la comunidad educativa en la puesta en práctica de un proyecto innovador en las escuelas. Supone un cambio de cultura de centro, hacia unas metodologías más acordes a las necesidades que presenta el alumnado en nuestros días. De esta forma, se perseguirá la implantación de un método novedoso en la Educación Secundaria, favoreciendo la integración de contenidos en el alumnado. Así pues, se tratará de introducir un acercamiento al “*Aprendizaje por Rincones*”, subyaciendo a este método el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

La puesta en marcha de estos cambios en una institución escolar supone movilizar a distintos ámbitos en la comunidad escolar, como los detallados a continuación:

- Los equipos directivos
- El equipo docente (información y formación de los mismos)
- El alumnado
- Las familias
- Otros agentes externos: colaboración con los gabinetes privados y el asesoramiento de maestros y maestras de educación infantil (formación en la metodología de los rincones de aprendizaje).

Desde la propia escuela se debe favorecer un cambio de paradigma en educación, persiguiendo la denominada “escuela inteligente”(Povedano, 2015). Ello implica adoptar una nueva visión hacia el alumnado y sus posibilidades, produciéndose procesos reflexivos por parte de los docentes. Estas mejoras deben ir asociadas al cambio en aspectos técnico-pedagógicos, implementando nuevas metodologías didácticas. Una escuela inteligente implica también cambios a nivel organizativo en las aulas, redistribuyendo mejor los espacios e introduciendo materiales acordes al método a desarrollar.

6. Seguimiento del proyecto: acciones que se proponen para desarrollar el seguimiento de la puesta en práctica del proyecto.

Dentro de los distintos miembros de la comunidad escolar citados, cobra especial relevancia el papel de la familia en la escuela. Persiguiendo un mayor participación de los padres y madres, se pretende que los jóvenes trasladen los proyectos realizados del centro al

hogar. Así pues, se pedirá la colaboración de las familias en la realización de las actividades propuestas, sobretodo en el desarrollo del último de los bloques temáticos del programa (creación de videotutoriales). Los padres y madres podrán apoyar a sus hijos e hijas en la labor de investigación y gestión de propuestas.

Con el objetivo de mantener informados a los familiares con respecto a las actividades desarrolladas por sus hijos e hijas en el centro escolar, se propone la creación de un espacio en la página web del centro para volcar y difundir los resultados de los proyectos realizados. En este espacio web se habilitará un buzón de sugerencias o un foro, donde las familias podrán aportar ideas para mejorar el programa llevado a cabo. También se publicarán en este medio recursos bibliográficos relacionados con nuevas metodologías u otros temas de interés. De esta forma, se pretende que este sea un recurso informativo a la vez que formativo para las familias.

Del mismo modo que ocurre con las familias, se persigue la implicación del equipo directivo y el equipo docente del centro educativo de forma progresiva. Sería labor del orientador u orientadora mantener reuniones informativas con los tutores y tutoras semanalmente para supervisar y resolver dudas acerca del programa implantado. También mantendrá reuniones con el equipo directivo del centro, informando y asesorando en cuestiones organizativas y metodológicas del programa. Para ello, sería deseable que el Programa “*Arrincónate*” fuera contemplado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), marcando una filosofía de trabajo a seguir en cursos posteriores. El objetivo a largo plazo es generalizar la implantación de este programa al resto del alumnado de los centros de forma paulatina, hasta extender la aplicación de la nueva metodología a todos los estudiantes. Lo deseable sería modificar poco a poco la cultura de centro, dotando de herramientas a los docentes para innovar y desarrollar nuevos métodos más eficaces y adaptados a todos y todas los alumnos y alumnas.

En el propio PEC debería darse cabida a una flexibilidad en la organización escolar, que pueda favorecer, no sólo la puesta en marcha de este proyecto, sino cualquier iniciativa de innovación. El centro ha de contar con agrupamientos flexibles del alumnado, así como una estructura de horarios adaptada, - en función de las características del centro y sus recursos e instalaciones-, que no obstaculice la movilidad y el ajuste de las distintas asignaturas en las que se implica este proyecto.

Para que este proyecto sea posible se deben dar una serie de condiciones previas en el centro, como por ejemplo que sea un instituto que cuenta con línea 1 o dos. Sería deseable que las aulas fueran espaciosas y que el mobiliario de las mismas pudiera cambiarse de lugar según necesidades.

- **Viabilidad de la propuesta (recursos materiales, humanos y económicos)**

La presente propuesta está pensada para ser desarrollada por los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria, cobrando especial relevancia el papel del orientador u orientadora en el asesoramiento organizativo y curricular, así como en la atención a la diversidad.

En un primer momento, el orientador u orientadora cumpliría la misión de informar a los docentes sobre la implantación de un programa novedoso en el centro, en el cual se desarrollarán metodologías diversas y adaptadas a los nuevos tiempos. También debe solicitar el apoyo y la participación del equipo directivo en la planificación y desarrollo de la propuesta, incorporando el programa al Proyecto Educativo de Centro (PEC). De algún modo, el orientador u orientadora se encargará de sensibilizar a los diferentes miembros de la comunidad escolar sobre la necesidad de un cambio en el método de enseñanza tradicional, enriqueciendo la manera en que se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Así pues, se pretende generalizar la aplicación de la metodología por rincones a la etapa de Educación Secundaria, introduciéndose de forma progresiva en todas las programaciones de aula.

Del mismo modo, los miembros del Departamento de Orientación cumplirán el cometido de ofrecer una respuesta más adecuada y ajustada a las necesidades educativas del alumnado ALCAIN y alumnado NEAE en general. Para ello, se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo del funcionamiento del nuevo método en las aulas, a través de entrevistas semanales con los tutores de los grupos de 1ºESO.

7. Evaluación del programa

La evaluación del alumnado será continua y cualitativa, basada en la observación directa de las conductas deseadas. Tal y como expone Torrego (2011), se llevará a cabo un seguimiento del alumnado en las siguientes variables:

- Grado de satisfacción con las tareas propuestas y el método empleado en el programa (*“Aprendizaje por Rincones”*).
- Asistencia y participación en el desarrollo de las actividades planteadas, registrando el grado de implicación de los estudiantes.
- Clima del grupo, valorando la adopción de una actitud colaboradora y de trabajo en equipo. Dentro de esta variable se observarán las siguientes conductas en el alumnado: conductas de ayuda, capacidades de escucha, conductas de cooperación, conductas no conflictivas, respeto, relaciones de amistad, etc. (Torrego, 2011).

También tendrá lugar la evaluación cuantitativa del alumnado, planteando la valoración de cada una de las actividades propuestas en base a los criterios de evaluación establecidos por el Gobierno de Canarias (<http://xurl.es/iyfn9>) para cada asignatura y curso (en este caso, 1ºESO). Estos criterios de evaluación aparecen reflejados en los objetivos planteados en los proyectos, en excepción del último bloque temático, que no responde a criterios prefijados. De esta forma, serán valorados los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes, atendiendo a su rendimiento y a las competencias adquiridas en cada una de las sesiones y actividades desarrolladas. Los docentes valorarán la calidad de los trabajos entregados y las exposiciones realizadas por los estudiantes, así como la actitud demostrada por éstos.

Los alumnos y alumnas llevarán a cabo una autoevaluación a nivel individual y a nivel grupal al finalizar cada bloque temático del programa. Esta evaluación se hará mediante encuestas, analizando el trabajo realizado durante las diferentes sesiones. La autoevaluación quedará reflejada, del mismo modo, a través de los portfolios o diarios elaborados en el transcurso del programa.

Con respecto al seguimiento y valoración del propio programa, se analizarán las opiniones, tanto de los estudiantes como de los docentes y de las familias respecto al mismo,. Para ello se dispone de los siguientes protocolos:

- Página web del centro (foros de opinión): las familias podrán aportar sugerencias a través de la página web del centro, habilitando para ello un foro, a través del cual podrán compartir experiencias, valorar las actividades realizadas por sus hijos en el centro y generar propuestas de mejora.
- Encuestas de satisfacción a alumnado, profesorado y familias: al finalizar cada bloque temático del programa se habilitará un espacio en la página web del centro para

encuestar a las familias, los alumnos y alumnas y los docentes sobre la utilidad y conveniencia del proyecto llevado a cabo durante el trimestre escolar. Se pretende evaluar a través de estas encuestas los siguientes criterios de evaluación señaladas por Torrego (2011) y Ballesteros (1987):

- a) Pertinencia: se valorará si el programa se ha realizado en las condiciones adecuadas (momentos y grupos adecuados). Los profesores y profesoras expondrán su opinión sobre el trabajo con los alumnos y alumnas por grupos cooperativos. El Orientador hará valoración, a lo largo del desarrollo del programa, elaborando informes durante ese proceso.
- b) Viabilidad: se analizará la utilidad y practicidad del programa, valorando si se ha dado aprovechamiento por parte del alumnado, atendiendo a las finalidades del mismo (inclusión, mejorar la respuesta educativa a las AACC, introducir metodología novedosa, etc.).
- c) Eficacia: se evaluarán los resultados obtenidos por el alumnado (motivación, rendimiento, etc.). Los docentes, las familias y los propios estudiantes deberán valorar el grado de utilidad de cada uno de los proyectos a la finalización de cada uno de ellos, mediante encuestas de satisfacción.
- d) Eficiencia: se valorará si los recursos empleados en las actividades desarrolladas han sido adecuadamente aprovechados, de modo que se haya sacado el máximo partido a los materiales ya existentes en el centro, sin que este programa haya supuesto un mayor coste.
- e) Coherencia: se evalúa la coincidencia entre la planificación del proyecto con el desarrollo del mismo en la práctica, así como sus resultados.
- f) Interdisciplinariedad: se trata de valorar si el proyecto ha integrado las distintas asignaturas o materias de 1ºESO, desarrollando metodologías diversas (trabajo por rincones, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos...etc)
- g) Innovación: es importante conocer si los métodos empleados han sido novedosos en el centro, preguntando a los docentes y al equipo directivo a través de encuestas.
- h) Consecución de objetivos: se evaluará el cumplimiento o no de los objetivos marcados para cada actividad, respondiendo a los criterios de evaluación establecidos por las administraciones educativas.

- i) Adecuación de los recursos y técnicas: se valorará en qué medida las metodologías empleadas han contribuido al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el alumnado, a través de una encuesta de satisfacción a los mismos y mediante el análisis de los portfolios elaborados.

Así pues, se llevará a cabo una evaluación procesual del programa implantado, analizando a lo largo del curso escolar las fortalezas y debilidades de los proyectos planteados. El análisis procesual de los proyectos, siendo valorados al finalizar cada trimestre escolar, nos permite la modificación o la subsanación de errores o contratiempos.

8. Presupuesto: conceptos de gasto y coste previo

Para el desarrollo de este programa, no se propone hacer una inversión diferenciada de la que ya poseen los centros. La idea es reutilizar los recursos con los que cuenta cada centro, aprovechando los materiales disponibles. Otra opción sería que el Dpto. de Orientación. pueda presentar el programa a la oferta/concurso que la Consejería de Educación publica cada año en Proyectos de Innovación, con la consiguiente dotación económica o financiación que aporta , si se obtiene su respaldo. Esta última opción sería la más factible para los centros.

Aún así, la realización de las actividades de este proyecto, en sus recursos materiales, y en concreto, los tecnológicos, requiere de la adquisición de ordenadores o tabletas, aprovechando aquellos con los que cuenta el centro. También se propone el uso de la robótica educativa, siendo este tipo de materiales los que supondría el mayor coste de los presentados hasta ahora.

El resto de los materiales de las demás actividades, no requieren de inversión económica adicional, ya que se utilizarán materiales reciclados y recursos escolares.

9. Reflexiones

Tras analizar la panorámica general de las Altas Capacidades en los centros educativos, y también fuera de ellos, se ha puesto de manifiesto la necesidad incipiente de ofrecer una respuesta educativa más ajustada al alumnado en su totalidad, haciendo hincapié en la atención a los ALCAIN. Sería deseable que esta respuesta fuera en la línea de la implantación de metodologías innovadoras y eficaces en las aulas (Gardner, 1998).

Se ha valorado la opinión de docentes de centros de educación primaria y secundaria, así como de profesionales externos que prestan atención a las NEAE. La mayor parte de estos profesionales coinciden al afirmar que la respuesta educativa en los centros escolares hacia los ALCAIN es insuficiente, llevando a cabo adaptaciones curriculares que no satisfacen del todo las necesidades de tipo socioemocional de este alumnado (Barrera *et al.*, 2008). La ampliación de contenido es la medida por excelencia adoptada en los centros, no resultando motivante para el alumnado ALCAIN.

La situación fuera de los centros escolares, en centros privados especializados en la atención a las NEAE, la oferta educativa es también insuficiente, al menos en el sur de la isla de Tenerife. No todos los gabinetes psicopedagógicos atienden al alumnado con AACC, manifestando no saber cómo hacer frente a la intervención con alumnos y alumnas con esta condición. No obstante, existen algunos programas extracurriculares como el PIPAC que persiguen los objetivos planteados (Rodríguez-Naveiras, 2011), pero resultan insuficientes dada la demanda.

Las familias acuden a los centros externos para que sus hijos e hijas completen la formación recibida en la escuela. En ocasiones, los padres y madres consideran que la atención personalizada e individualizada es la mejor herramienta metodológica a emplear. De este modo, demandan actividades en las que se instruya a su hijo o hija de forma individual, olvidando la importancia de la socialización y el trabajo en equipo. Así pues, es labor de los profesionales de la educación orientar a las familias acerca de las necesidades socio emocionales de los jóvenes con AACC , ofreciendo estrategias para dar una respuesta más adecuada a los mismos.

Otra de las cuestiones a trabajar desde el Departamento de Orientación de los centros es la visión que los docentes tienen acerca de los estudiantes ALCAIN, demostrando ideas preconcebidas y prejuicios en algunas ocasiones. Se debe transmitir la importancia de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado más aventajado, del mismo modo que lo hacen con los estudiantes que demuestran dificultades académicas. También es labor de los profesionales de la orientación educativa impulsar programas innovadores dentro de los centros, enriqueciendo los aprendizajes de todo el alumnado. De esta forma, se torna esencial la formación del profesorado en la adopción de metodologías más novedosas y eficaces (Gardner, 1998), dotando a éstos de estrategias para implementar dichos métodos en su grupo-clase.

10. Referencias bibliográficas

Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Artiles, C., Jiménez, J.,(Coord.) (2005).*Programa de enriquecimiento extracurricular de Canarias (PREPEDI). Actividades para estimular el pensamiento divergente en la Educación Primaria*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN 84-689-2505-5

Artiles, C., Álvarez, J., y Jiménez, J.E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. ISBN 84-699-8981-2.

Barrera, A., Durán, R., González J., Reina C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

Ballesteros, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de psicología social*, 2(1-2), 190-216.

Berenguer-Albaladejo, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Universidad de Alicante (Servicio de Publicaciones). Instituto de Ciencias de la Educación.

Borges, Á., Nieto, I., Moreno, C., & López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 21(2), 32-45.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 46, de 6 de marzo de 2018.

Del Agua, A. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, (84), 23-38.

Figueras, C. y Pujol, M. (1989). *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Barcelona: Eumo.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed* 1(27), 1-17.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gervilla, A. (1995). *Metodología en la educación infantil (3-6 años)*. En Lebrero Baena, M^a P. (Ed), *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Módulo 3-1. Madrid, U.N.E.D.-M.E.C.

Hernández, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.

Higueras, L., & Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163. ISSN: 2386-4303.

Instituto Nacional de Estadística. (2019, 28 mayo). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG) Año 2018 [Conjunto de datos]. Recuperado 20 junio, 2019, de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=3156>.

Hernández, C. y Borges Á. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, ISSN: 1696-2095. N° 7, Vol 3 (3), pp. 233 - 252.

Instrucciones, 4 de marzo de 2013, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (<https://n9.cl/0cjf>.)

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Laguía, M. y Vidal, C. (1987). Rincones de actividad en la escuela infantil (0 - 6 años). Barcelona: *Graò*. (19-20).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Matud, P. (2004). Otros Modelos de Inteligencia. En Matud, P., Marrero, R. & Carballeira, M. (Coords.) *Psicología diferencial* (pp. 89- 108), Madrid: Biblioteca Nueva.

Molina, E., Gómez, D., & Sánchez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.

Piatek, A. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.

Povedano, N. (2015). Las inteligencias múltiples en el aula. Hacia un nuevo modelo de escuela y aprendizaje. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 49-54.

Prieto, M., Sánchez, M., & Garrido, C. (2008). Características del alumnado con altas capacidades. *Recuperado de: [www. Diversidad. murcia educa. Es/orientamur/gestión/documentos/alumnos_con_altas_capacidades. pdf](http://www.Diversidad.murcia.educa/Es/orientamur/gestión/documentos/alumnos_con_altas_capacidades.pdf), (fecha de consulta: 16 de marzo 2019).*

Putallaz, M., Baldwin, J., & Selph, H. (2005). The Duke University talent identification program. *High Ability Studies*, 16(1), 41-54.

Renzulli, J., & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., & Westberg, K. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.

Rodríguez- Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Rué, J. (1991). *El trabajo cooperativo: La organización de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcanova Educación.

Sánchez, L., Cobeñas, E., del Valle Chauvet, L., & Belinchón, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faisca: Revista de altas capacidades*, 13(15), 4-29.

Solano, C., Peral, F., Martín, S., Molina, M., & Berlanga, S. (2018). Estudio de la abundancia de microplásticos en doce playas de la isla de Tenerife (Islas Canarias). *Scientia Insularum-Islands Science*, 1(1), 103-121.

Sternberg, A. (1998): *Estilos de pensamiento*. Barcelona. Paidós.

Terrasier, J. (1985) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI.

Tomlinson, C., & Vitale, G. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

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

Women, U. N. (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. UNESCO Publishing.

11. Anexos

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA MAESTROS y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. Marque con una X según corresponda:

Maestro/a de Educación Infantil Maestro/ de Educación Primaria
Tutor/a Especialista

2. Responda abiertamente a las siguientes cuestiones:

• ¿Tiene Ud. conocimiento o formación sobre la metodología del “*Aprendizaje por Rincones*”?

Si No

• ¿Lleva Ud. a cabo esta metodología en su aula? En caso negativo justifique su respuesta:

Si No

• ¿Considera Ud. que el “*Aprendizaje por Rincones*” es o podría ser un buen recurso para trabajar en el aula con sus alumnos y alumnas?

Si No

• ¿De qué forma adaptaría esta metodología al trabajo con alumnado con Altas Capacidades Intelectuales?

• ¿De qué forma adaptaría el “*Aprendizaje por Rincones*” a niveles de enseñanza más avanzados, como la Educación Secundaria o Bachillerato?

Gracias por su colaboración

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS CENTROS EXTERNOS.

CENTRO 1

- *¿Qué programas específicos de atención a las AACC desarrollan?*

En la actualidad sólo desarrollamos talleres de robótica para grupos heterogéneos de escolares (con y sin AACC). En un primer momento se planteó trabajar con grupos homogéneos (con AACC) pero se dieron muchas bajas.

La propuesta inicial a la atención a las altas capacidades incluía talleres de educación emocional, competencia lingüística y robótica educativa.

Se intentó desarrollar el programa dirigido al desarrollo de la competencia lingüística en alumnado de Educación Secundaria, pero dicho taller no fue demandado por las familias.

- *¿A quién va dirigido? ¿Edades?*

En un primer momento se plantea un programa específico para atender al alumnado que presenta AACC. Se conforma un grupo de niños que cursan desde la Educación Primaria hasta los primeros cursos de la Educación Secundaria.

Tras recibir varias bajas de los integrantes del grupo específico, se conforma un grupo heterogéneo de estudiantes que integra alumnado con AACC y alumnado que no presenta AACC.

- *¿Qué metodología emplea?*

Se trata de fomentar el trabajo cooperativo entre el grupo de escolares, pero a menudo nos encontramos con la exigencia por parte de los padres y los mismos niños de trabajar de forma individual.

La propuesta inicial se centró en el desarrollo de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, sobre todo incidiendo en las inteligencias intra e interpersonal, pero las demandas de los padres han llevado a desechar dicha propuesta. No resulta prioritario para los progenitores trabajar con sus hijos/as a nivel emocional, sino a un nivel académico (ampliación de contenidos).

- *¿Qué resultados perciben?*

Los talleres de robótica educativa resultan altamente atractivos para los niños/as y sus familias. Los alumnos y alumnas desarrollan capacidades visoespaciales y visoperceptivas con la articulación y montaje de los distintos robots propuestos.

Las competencias relacionadas con el trabajo en equipo resulta ser una asignatura pendiente, ya que los escolares demandan en muchas ocasiones trabajar de manera individual.

- *¿Son suficientes las respuestas educativas que se dan desde los centros escolares?*

No, ya que en los centros solo se trabaja la ampliación de contenido. Sería necesario contar con diferentes materiales (no ceñirse a fichas de trabajo), así como fomentar la expresión oral de los contenidos.

También consideramos esencial el fomento de las interacciones con los iguales, ya que a menudo los alumnos se muestran inseguros a la hora de relacionarse con los otros.

CENTRO 2

- *¿Qué programas específicos de atención a las AACC desarrollan?*

Se trabajan principalmente tres ámbitos: las habilidades sociales, las habilidades cognitivas y la creatividad.

Nos apoyamos en programas existentes como el PIPAC desarrollado por África Borges. Adaptan aquellas actividades que mejor se ajustan a las necesidades de sus estudiantes, a partir de la propia experiencia con estos. No son programas cerrados, sino que se van modificando y adaptando a las distintas circunstancias que se vayan sucediendo.

Se trabaja la memoria, la lógica y la percepción espacial, entre otras. Las habilidades sociales no se desarrollan con tanta intensidad como sí ocurre en el PIPAC, dadas las necesidades presentadas. Así pues, se realizan sesiones para mejorar las habilidades sociales una vez cada quince días

- *¿A quién va dirigido? ¿Edades?*

En un principio, hace 7 años, comenzamos a atender a los estudiantes de altas capacidades de manera individual, pero más tarde reconocimos la importancia de contar con grupos heterogéneos de escolares (con y sin AACC).

Se conforman grupos en función de la edad de los niños/as. En un principio teníamos grupos de 5-6 niños, produciéndose bajas por motivo del retraso de las becas de reeducación pedagógica. Actualmente contamos con grupos reducidos de 2-3 alumnos.

Hemos intervenido con alumnado de Educación Primaria y también de los primeros niveles de Educación Secundaria. Con estos últimos resulta ser más difícil trabajar ciertas temáticas como las emociones o las habilidades sociales, ya que estos chicos/as a menudo se centran en determinados intereses.

- *¿Qué metodología emplea?*

Resulta primordial para los profesionales que forman parte de nuestro equipo la motivación de nuestro alumnado. A menudo piden opinión de los niños/as para saber qué temas tratar en la siguiente sesión, ahondando en los intereses de los escolares.

Hemos observado que resulta altamente motivante para los chicos/as la utilización de las TICs y la realización de salidas o excursiones.

Las actividades que se llevan a cabo se abordan desde una óptica dinámica y lúdica. Los profesionales comparten experiencias e ideas para el desarrollo de las actividades.

Desde el centro se les plantea a los escolares cada cierto tiempo una serie de “retos” a alcanzar, los cuales tienen que ver con labores de investigación, la resolución de enigmas y problemas matemáticos, etc. Este tipo de estrategias funcionan con algunos estudiantes, mientras que con otros puede llegar a resultar frustrante si no se consiguen con éxito.

- *¿Qué resultados perciben?*

Los chicos se muestran bastante motivados en las distintas sesiones, percibiendo mejoras en las áreas trabajadas (desarrollo de la creatividad, memoria, lógica...).

- *¿Son suficientes las respuestas educativas que se dan desde los centros escolares? ¿Qué propuestas generarían?*

La respuesta por parte de los centros escolares es muy poca. Según la normativa vigente en atención a las altas capacidades, se debe ofrecer a este tipo de alumnado actividades de ampliación, pero no siempre ocurre de esta manera. Lo más común es que los estudiantes más aventajados sirvan dentro del aula como apoyo de aquellos compañeros que presentan más dificultades, adoptando un rol de monitor o tutor. Lo que ocurre es que en muchas de las ocasiones esta situación no resulta motivante para el alumnado con AACC, sino más bien todo lo contrario.

Otra cuestión a mejorar es la implicación de los docentes, los cuales contribuyen en mayor medida a adoptar medidas para los estudiantes que presentan dificultades en el aula, dejando en un segundo plano a los escolares aventajados. Incluso a la hora de coordinarse el centro

escolar con los servicios externos a los que acuden los estudiantes, se percibe una mayor dedicación por el seguimiento de los alumnos con dificultades.

También sería deseable que los profesores y profesoras contaran con mayor formación para ofrecer una atención más personalizada a estos estudiantes. Sería ideal contar con programas escolares en los cuales se produjeran reuniones semanales para trabajar cuestiones importantes con los ALCAIN, como el hecho de tolerar la frustración y entender y aceptar su diversidad frente al resto, así como reducir sus niveles de autoexigencia.

Del mismo modo, considero la importancia de que el docente cuente con un auxiliar educativo en el aula, beneficiando al alumnado en su totalidad.

- *¿Es viable y beneficioso implantar la metodología del trabajo por rincones para atender al alumnado ALCAIN en los centros? ¿Es adecuado hacerlo desde las inteligencias múltiples?*

Percibo esta metodología como algo novedoso y perfectamente aplicable en la Educación Secundaria. Destaco la utilidad de trabajar las inteligencias múltiples en población con AACC.

Me gustaría hacer alusión al método Somos Aguas, bajo el cual subyace la filosofía de los rincones de aprendizaje. En este método se tienen unos objetivos educativos marcados pero esto se va modificando de acuerdo a los intereses de los niños/as. De este modo, en el caso de los rincones, son los propios alumnos quienes deciden en qué espacio trabajarán en cada sesión. Se fomenta en gran medida el desarrollo de la autonomía, la investigación documental y la puesta en común de los proyectos realizados.

Las aulas en las que se desarrolla este método cuentan con unas condiciones determinadas, siendo aulas abiertas que conectan con el medio y la naturaleza, además de contar con material diverso y de tipo manipulativo.

CENTRO 3

- *¿Qué programas específicos de atención a las AACC desarrollan?*

Trabajamos programas de enriquecimiento extracurricular ya publicados (no detallan más)

En ocasiones, según el perfil del alumno, interviene el psicólogo para solventar posibles problemas emocionales

- *¿Qué metodología emplea?*

Se trabaja de forma individual. Se persigue la motivación del escolar mediante actividades que le resulten atractivas.

- *¿Son suficientes las respuestas educativas que se dan desde los centros escolares?*

Considero que las respuestas que se dan desde los centros educativos son prácticamente nulas. Es importante que se de una mayor preparación por parte de los docentes para atender estos casos.

CENTRO 4

- *¿Qué programas específicos de atención a las AACC desarrollan?*

Actualmente realizamos actividades de tipo alternativo como la robótica y la aritmética mental con el uso del ábaco. Con eso pretendemos desarrollar en los alumno y alumnass habilidades sociales, el trabajo en grupo y la tolerancia a la frustración.

Buscamos también la motivación de los estudiantes a través de la asistencia a competiciones y mediante la exposición de sus propios proyectos.

En ocasiones derivamos al alumnado ALCAIN al programa PIPAC desarrollado por África Borges del Rosal.

- *¿A quién va dirigido? ¿Edades?*

Se han conformado grupos heterogéneos de alumnos (con y sin superdotación) de entre 5 y 13 años.

- *¿Qué metodología emplea?*

Trabajamos siempre desde una óptica lúdica y dinámica, a la vez que integradora de los distintos aprendizajes.

Se fomenta mucho el trabajo en equipo, desarrollando las habilidades socioemocionales pertinentes como por ejemplo la tolerancia a la frustración.

- *¿Qué resultados perciben?*

Los chicos/as se muestran bastante motivados con los programas desarrollados, sobretodo con el de robótica educativa y programación. Además, las familias aseguran mostrarse muy satisfechas con las acciones llevadas a cabo.

La oferta en la zona para la atención a las AACC es bastante limitada, no contando con centros que desarrollen programas específicos en la zona norte de la isla, exceptuando el PIPAC liderado por el equipo de África Borges del Rosal y Elena Rodríguez Naveiras.

- *¿Son suficientes las respuestas educativas que se dan desde los centros escolares?*

La respuesta de los centros escolares es claramente deficiente, ya que no cuentan con medidas suficientes para satisfacer las necesidades de este grupo de estudiantes. No ofrecen alternativas para que los jóvenes trabajen de forma distinta, limitándose a la repetición de contenidos.

Resulta esencial analizar las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes, contemplando también las necesidades de tipo socioemocional.

ANEXO 3: CUESTIONARIOS PARA ORIENTADORES/AS DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Estimados/as orientadores/as:

Con motivo de la realización del Trabajo Final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Especialidad Orientación Educativa), se ha planteado un cuestionario dirigido a los/as profesionales en el campo de la orientación educativa. Este cuestionario tiene por finalidad conocer la respuesta educativa intra escolar que se ofrece al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, con el objetivo de generar una propuesta de innovación en dicho ámbito. Además de conocer las medidas llevadas a cabo en su centro, sería muy deseable la generación de propuestas de cambio y mejora.

Sus respuestas son muy valiosas, por lo que se ruega contestar abiertamente y con la mayor sinceridad. La información recogida de este cuestionario será reflejada únicamente en el Trabajo Fin de Máster ya citado, formando parte del repositorio de la Universidad de La Laguna.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Centro:

Etapa:

Orientador/a:

1. ¿Qué programas específicos de atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) desarrollan en su centro?

2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que emplean para la atención a este alumnado?
3. ¿Cuáles son los resultados percibidos por la aplicación de medidas de atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales? Señale tanto los aspectos positivos como los negativos.
4. ¿Considera suficiente la respuesta educativa que se da al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales? ¿Qué propuestas generaría para una mejor atención de este alumnado en los centros escolares?

TRANSCRIPCIONES DE LOS CUESTIONARIOS PARA ORIENTADORES/AS DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

I. CEIP CABO BLANCO (Orientadora: Ana Esther Rodríguez González)

1. Adaptación curricular, en el aula, de forma individual y en grupo.
2. Propuestas de investigación. Uso de las TICs en el aula (presentación de trabajos en powerpoint, acceso a ordenadores o a la biblioteca de aula o rincones de trabajo)
3. Que los alumnos y alumnas con carencias académicas se benefician en trabajo con estos estudiantes, sintiéndose protagonistas. Algunos, en cambio, se desmotivan. e incluso llegan a suspender, debido al aburrimiento.
4. - Se considera insuficiente, por parte de los tutores y tutoras. Si el menor no demanda, no se le da una respuesta educativa alternativa.
- Valorar los intereses de estos alumnos y poder compartirlos con el resto, beneficiándose el resto de la clase (inteligencias múltiples, grupos flexibles).

II. IES CABO BLANCO (Orientadora: Ana Gloria Hernández)

1. No se desarrolla ninguno en particular. Se les realiza las ACE que se indican en su informe psicopedagógico en aquellas materias que son susceptibles de ACE.
2. Al alumnado que está escolarizado en 1º y 2º ESO, son las profesoras de apoyo a las NEAE quienes proporcionan atención dentro del aula. Al resto de alumnado escolarizado en la ESO y Bachillerato se atiende desde las distintas materias con AC o ACE.

3. En los estudiantes con ACE se detecta un buen rendimiento en general en las distintas áreas/materias adaptadas.
4. Necesitaríamos disponer de más recursos personales para llevar a cabo proyectos o propuestas concretas con este alumnado. Con los recursos que cuentan los centros (orientadores/as y profesorado de apoyo a las NEAE) es totalmente insuficiente. Los centros grandes como el mío que tiene tantas medidas de atención a la diversidad (PROMECO, Apoyo Idiomático, PMAR, POST-PMAR, Aulas Enclave...) y el gran número de alumnado NEAE (en el estadillo constan más de cien alumnos y alumnas) es bastante difícil adoptar medidas específicas.

III. CEIP LA ESTRELLA / CEIP LA ESCALONA (Orientadora: Teresa Golding Fraga)

1. Ninguno, no tenemos alumnado.
2. No hay alumnado
3. En general el alumnado detectado suele ser atendido con adaptaciones de enriquecimiento que ayuda al alumnado. Sin embargo, dado el volumen de trabajo del profesorado, suelen dudar que sean AACC.
4. - No
- Primero la detección (el protocolo es del 2006 y no se ajusta a los cambios que han habido).
Daría la posibilidad de que pudieran ser atendidos por varios profesionales en los centros o que se realicen talleres para ellos. El alumnado con AACC deportivo o artísticos no suelen detectarse bien.

IV. CEIP PARQUE LA REINA (Orientadora: María de los Santos Bello Hdez)

1. Ningún programa específico, se sigue el currículo pero se le amplían los contenidos y se adapta la metodología.
2. Fomento y priorización de actividades de investigación. Estrategias de trabajo cooperativo en el aula.
3. Los estudiantes manifiestan su satisfacción y en ocasiones demandan que se incluyan más áreas en las ACE.

4. Depende de los centros y de sensibilidad del orientador/a y el equipo directivo. No se me ocurre ningún programa.

V. IES VILLALBA HERVÁS (Orientadora: Beatriz Martín Castillo)

1. A partir del Informe Psicopedagógico con las recomendaciones y orientaciones para este tipo de alumnado, donde están las Adaptaciones por enriquecimiento curricular y algo más de orientaciones prácticas, se hace poco más. Como son niños buenos o muy buenos académica no hacen ningún tipo de programa específico, pueden seguir perfectamente el currículo. Además, para trabajar Adaptaciones por Enriquecimiento hay muy pocas instrucciones y el profesorado no tiene prácticamente formación para este tipo de tarea. Hace unos cuantos años existía, por parte de la Consejería, unos talleres para este alumnado, pero en Secundaria se han eliminado. Por otra parte, cuando hay algo extra para estos chicos y chicas, siempre suele ser de aspectos científicos y matemáticos y no todo el alumnado de altas capacidades tienen estos intereses, por lo menos en secundaria nos encontramos con muchos jóvenes que son muy creativos, leen mucho, etc.

2. Prácticamente ninguna, principalmente por lo comentado anteriormente. Son chicos y chicas que siguen perfectamente el currículo y el profesorado no ve la necesidad de esto. Se trabajan las metodologías que se aplican para todo el grupo, trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, etc. que es la tendencia actual.

3. En principio no se perciben resultados especiales, son buenos, suelen tener buenas calificaciones. En estos últimos cursos, lo que sí me suelo encontrar es cierta “negatividad” del profesorado con comentarios como...”tan buenos no son con estos resultados” o también me he encontrado en una situación donde la familia me pide que retire el diagnóstico porque el profesorado “exige” a su hija más de la cuenta por esta “etiqueta”, pero una exigencia del tipo negativo “pensé que podrías dar más con esta etiqueta que tienes” (estos comentarios se han dado).

4. Yo creo que se tiene que atender como al resto del alumnado, en el sentido de que, lo que tiene que cambiar es la metodología en general, ya se están haciendo grandes cambios. Una metodología participativa, activa, basada en proyectos, con trabajo cooperativo, etc. Mejoraría el resultado de todo el alumnado, tanto el de altas capacidades como el que no las tiene tanto y como en que presenta dificultades académicas de cualquier tipo.

Por tanto, no creo que se tengan que tomar medidas especiales para este alumnado que responde muy bien a la parte curricular, pero si se tiene que mejorar o seguir mejorando metodológicamente en las aulas. Incorporación de las TIC, favorecer los trabajos en grupo, favorecer todo el trabajo por proyectos, etc...

VI. CEIP AGUSTÍN ESPINOSA (Orientador: José Melchor Hernández)

1. Si bien no hay programa específicos para ellos en el centro, más allá de su Adaptación Curricular de Enriquecimiento (ACE), si hay proyectos de los cuales se pueden beneficiar los mismos:

- Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad. Es un programa integral de Educación Ambiental.
- Red Canaria de Centros GLOBE. Observaciones Globales en Beneficio del Medioambiente, es un programa científico y educativo práctico que se desarrolla a nivel mundial con escuelas de primaria y secundaria.
- Proyecto CLIMA. Se pretende que los estudiantes de nuestro Archipiélago de una forma sencilla, con la instalación de una pequeña estación meteorológica realicen mediciones diarias de temperatura, humedad, precipitaciones, viento, insolación, tipos de nubes, etc., contribuyendo a un mejor conocimiento de nuestro clima.
- Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud. Propone facilitar la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud.
- Proyecto Comenius. Reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos.

2. A nivel metodológico, se establece el diseño de actividades didácticas encaminadas al enriquecimiento de los aprendizajes y la estimulación de los procesos cognitivos y socio-afectivos del alumnado para el desarrollo de estrategias didácticas diversificadas y de los procesos intelectuales; el uso de recursos que inciten a la investigación, fomenten la iniciativa y desarrollen la creatividad; llevar un ritmo de enseñanza más ágil proporcionando estrategias o claves para abordar problemas complejos.

En general, muchas de las medidas aplicadas en el aula al alumnado se aplican de igual modo al alumnado de altas capacidades; ya que se benefician de una metodología aplicable a todo el aula. No obstante, es en la Adaptación Curricular de Enriquecimiento (ACE), donde se concreta el trabajo del alumnado de Altas Capacidades: se trata de ampliar la estructura y

contenidos y contenidos de los temas con información adicional, pudiendo establecer conexiones con otras áreas o materias de su interés. De esta manera, se puede implicar a la alumna en la programación de actividades opcionales y en el afrontamiento de desafíos cognitivos a través de contenidos de trabajo y actividades que lo faciliten. Dedicar su esfuerzo a retos intelectuales superiores en lugar de la ejecución repetitiva de ejercicios

3. Los resultados suelen ser positivos, ya que motivan al alumno de Altas Capacidades a trabajar tanto con sus compañeros, ayudándolos en caso necesario, como en solitario, cuando su progreso necesite de más contenidos.

- En los aspectos negativos, la valoración negativa que puedan hacer algunos de sus compañeros sobre sus altas capacidades; más allá de eso, el alumnado de altas capacidades suele ser respetado en el centro.

4.- Ha habido programas para altas capacidades en Canarias como el Programa de Enriquecimiento Extraescolar para el estimular el pensamiento divergente (Prepedi II) en Primaria, e incluso guías para familias.

- Sería recomendable contar con un Programa de Enriquecimiento para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, ya sea integrado en el aula o como actividad extraescolar.

VII. IES LOS CRISTIANOS (Orientadora: Ester Ángeles Betrián Villas)

1. No hay programas específicos para la atención a los ALCAIN. Tenemos distintos proyectos que les pueden beneficiar (dan cabida a todo tipo de alumnado). El equipo educativo, en ocasiones, recomienda la participación de alumnos y alumnas en particular teniendo en cuenta sus intereses y habilidades. Estamos desarrollando actualmente robótica, alimentación, igualdad, huerto escolar, etc.
2. Se emplea la Adaptación curricular de ampliación vertical/enriquecimiento. También se está llevando a cabo el proyecto “Brújula” en 1ºESO (proyecto de innovación) dirigido a todo el alumnado.
3. Si se aplican como es debido se conseguiría una mayor motivación, interés e implicación de los jóvenes respecto a sus aprendizajes. Aprenden a afrontar mejor la frustración.
4. Los programas son eficientes en los centros, pero además es interesante complementarlos con actividades extraescolares que permitan la estimulación de los estudiantes. Una opción podría ser el trabajo por proyectos en el aula.

VIII. IES TACORONTE-ÓSCAR DOMÍNGUEZ (Orientador: Juan José China Álvarez)

1. Actualmente, en el centro, este curso están escolarizados dos alumnos diagnosticados como ALCAIN.

En 4.º de ESO un ALCAIN por talento lógico y recomendación de AC de enriquecimiento en la materia de matemáticas. Sin embargo, ni el pasado curso ni este curso se está realizando la medida, ya que el alumno suspende sistemáticamente esta materia.

En 1.º ESO un ALCAIN por talento matemático y el informe recomienda AACC de enriquecimiento en las materias de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, su madre, psicopedagoga, ha manifestado por escrito que no quiere que se haga ningún tipo de intervención especial con su hijo.

2. De desarrollarse serían las que contemplan la norma con este alumnado: enriquecimiento y flexibilización curricular.

De haber más alumnado en el centro con el mismo tipo de NEAE, en este caso ALCAI, funciona, especialmente, bien el poder desarrollar talleres en los que se pueden, incluso, a incluir alumnado de distintos niveles y que trabajen colaborativamente.

También funciona muy bien que este alumnado tutorice a compañeros y compañeras en determinadas tareas.

3. En general, las medidas a trabajar con el alumnado ALCAIN, tanto enriquecimiento como flexibilización son adecuadas. En general, soy partícipe más de la primera de ellas que de ella segunda. Incluso, me parecen especialmente interesantes las comentadas anteriormente.

La flexibilización me lleva, en ocasiones, a un ajuste académico en detrimento del ajuste social, al colocar al alumnado con un grupo de referencia de mayor edad y madurez.