

Enriquecer de rincón a rincón

Experiencia didáctica para niños con altas capacidades intelectuales en tercero de primaria

ANA MARÍA CASINO-GARCÍA* | MARÍA JOSÉ LLOPIS-BUENO** | MARÍA JOSÉ VAELO-MARGARIT*** | LUCÍA INMACULADA LLINARES-INSA****

Los estudiantes de altas capacidades tienen necesidades educativas que no suelen ser suficientemente atendidas por la escuela desde una perspectiva inclusiva. El objetivo de este trabajo es diseñar e implementar una experiencia educativa de enriquecimiento curricular en horario escolar que garantice la equidad a un alumno de 3º de primaria identificado, a la vez que contribuya a la creatividad e interés de sus compañeros. El marco teórico seguido fue el modelo de los tres anillos de Renzulli y Gaesser y el de enriquecimiento para todo el alumnado (SEM) de Renzulli y Reis. La metodología utilizada fue la de rincones por medio de retos formativos. Los resultados obtenidos muestran la eficacia de la experiencia educativa y la consecución de los objetivos propuestos. Este trabajo se discute a la luz de las necesidades de los docentes y del empleo de metodologías para atender la diversidad.

From an inclusive perspective, the needs of highly capable students tend to not be sufficiently addressed by schools. The goal of our work is to design and implement an educational experience for curricular enrichment during school hours. It will guarantee equal attention to a third grader identified as highly capable as well as contribute to the creativity and interest of his peers. We used Renzulli and Gaesser's three ring theoretical framework as well as Renzulli and Reis's school enrichment model (SEM). We used the corners challenge-based learning methodology. Our results show the effectiveness of the educational experience and the consequences of our proposed objectives. This article was written with the needs of teaching staff and the employment of methodologies in mind.

Palabras clave

Educación inclusiva
Alta capacidad
Necesidades educativas
Programas de enriquecimiento
Rincones de aprendizaje
Metodología didáctica

Keywords

Inclusive education
Highly capable
Educational needs
Enrichment programs
Learning corners
Teaching methodology

Recepción: 9 de junio de 2021 | Aceptación: 26 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60549>

- * Profesora Acreditada de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Doctora en Pedagogía. CE: ana.casino@ucv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0076-488X>
- ** Profesora de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Doctora en Pedagogía. CE: mariajose.llopis@ucv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7983-9789>
- *** Docente del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas, especialidad en Orientación Educativa. CE: majovaello@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4601-0354>
- **** Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (España). Doctora en Psicología. CE: lucia.llinares@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-4948>

INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes de altas capacidades identificados en España es bajo (García-Perales y Almeida, 2019). Esta situación dificulta el desarrollo de su talento (Tourón, 2020) e impide que se atiendan sus necesidades específicas y de apoyo educativo (Agudo, 2017). En este sentido, el análisis desde la perspectiva educativa es básico, ya que es en la escuela en donde se visibilizan los procesos de vulnerabilidad y exclusión social/educativa (Carro-Olvera *et al.*, 2018).

Aunque el sistema educativo pretende ofrecerles respuestas de calidad para garantizar la inclusión y la equidad (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), en muchas ocasiones se generan prácticas psicoeducativas poco eficaces (Hernández y Gutiérrez, 2014; Redding y Grissom, 2021). Tal y como han manifestado los agentes sociales y diversos estudios científicos, un porcentaje de estos estudiantes está incluido en las cifras del fracaso escolar o abandonan tempranamente la escuela (Blaas, 2014; García-Martínez *et al.*, 2021); algunos autores señalan, incluso, que son discriminados en el sistema educativo (Moreno y Sánchez, 2019). Esto supone que muchos no están recibiendo la atención que requieren y que los docentes deben reflexionar sobre el tema y generar nuevas prácticas (García-Barrera y De la Flor, 2016). Para ello, la formación del profesorado y su empoderamiento es fundamental (López *et al.*, 2019).

El sistema educativo debe incorporar metodologías que derriben las posibles barreras y ajusten la respuesta a las necesidades de las y los estudiantes de altas capacidades (García *et al.*, 2018) a fin de que puedan desarrollar todo su potencial (Tourón, 2020). Por ello, nuestro objetivo es diseñar e implementar un programa inclusivo de enriquecimiento curricular en el ámbito escolar que responde a una demanda de la Comisión de Enriquecimiento de un centro educativo de la Comunidad Valenciana; el programa ha sido coordinado por los tutores (quienes reciben formación en paralelo), el

Departamento de Orientación y el equipo de investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV) al cual pertenecen las autoras.

Renzulli (2012) ha puesto de relieve la importancia del desarrollo de la creatividad y del compromiso en la realización de la tarea; en esa línea, la experiencia educativa que se expone se desarrolla en tercero de educación primaria y toma como referencia su modelo de los tres anillos (Renzulli y Gaesser, 2015), así como el modelo de enriquecimiento para todo el alumnado (SEM) (Renzulli y Reis, 2016).

Gran parte de los programas de enriquecimiento que se han desarrollado en el centro escolar donde se llevó a cabo nuestra investigación, tanto en horario escolar como extraescolar, están dirigidos exclusivamente a alumnos con altas capacidades y tienen un diseño específico. Sin embargo, nosotros partimos de la idea de que el aula es una realidad diversa que debe dar respuestas, desde un paradigma inclusivo, a las distintas características personales y estilos de aprendizaje, así como atender las demandas específicas de los alumnos con necesidades especiales. En línea con Ramírez y Flores (2016), consideramos que una posible forma de afrontar la diversidad es generar dinámicas generales para todo el grupo y complementarias de refuerzo y ampliación. Esto pone de relieve la importancia del diseño universal de aprendizaje (DUA).

Los problemas escolares de los alumnos con altas capacidades

La mayoría de los autores coinciden en que la alta capacidad no es un rasgo, sino un constructo social que depende de la cultura y que no sólo hace referencia al rendimiento en un test (Pfeiffer, 2017). Para el desarrollo del talento hay que considerar el interés, la implicación en la tarea y la creatividad (Renzulli y Gaesser, 2015). Muchos estudiantes con altas puntuaciones de cociente intelectual (CI) son académicamente dotados y presentan pasión por aprender, pero otros extraordinariamente dotados presentan bajo rendimiento escolar.

Un alto potencial podría suponer una mayor facilidad a la hora de aprender; sin embargo, en estos casos el riesgo de fracaso escolar ha sido mencionado en múltiples investigaciones, aunque la heterogeneidad del grupo dificulta la identificación de características comunes. En muchas ocasiones estos alumnos pasan inadvertidos (Llancavil, 2016), por lo que la formación del profesorado resulta esencial (Higuera-Rodríguez, 2017).

El enfoque actual en educación se basa en el desarrollo del potencial desde una perspectiva de múltiples inteligencias (Pfeiffer, 2017). La complejidad de este concepto ha hecho que se desarrollen diferentes modelos. Para Gagné (2015) el talento surge de la transformación de los dones naturales en competencias excepcionales entrenadas sistemáticamente; los catalizadores intrapersonales y ambientales interactúan en este proceso. Renzulli (2011) propone la teoría de los tres anillos, la cual plantea que para que aflore la alta capacidad se debe de contar con tres aspectos fundamentales: una inteligencia superior a la media, un alto grado de creatividad y un fuerte compromiso con la tarea.

Algunas de las características comunes en estos alumnos son, según Tourón (2012), las siguientes: a) gran curiosidad, se hacen preguntas inusuales para su edad; b) alta creatividad, realizan las tareas de diferentes maneras; c) flexibilidad, son capaces de adaptarse fácilmente a los cambios; d) preocupación por los temas sociales y desarrollo del sentido de justicia en edades tempranas; e) gran vocabulario y riqueza léxica; f) tendencia a relacionarse con alumnos mayores; y g) alta autoestima. Otros autores añaden a éstas el perfeccionismo (Pfeiffer, 2018). Ahora bien, su gran heterogeneidad requiere una respuesta individualizada para desarrollar todas sus potencialidades al máximo (Pomar *et al.*, 2014).

La actual Ley de Educación en España (LOMLOE) incluye a los estudiantes con altas capacidades en la categoría de alumnado que

requiere atención educativa diferente a la ordinaria (apartado 49). Asimismo, las administraciones educativas deben desarrollar orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera (modificación del art. 20 en la LOMLOE). Así, se identifica la necesidad de intervención con estos estudiantes y se propone el enriquecimiento curricular como estrategia clave que permite la ampliación de objetivos y contenidos y el uso de metodologías variadas que atiendan a los intereses y necesidades de los alumnos con altas capacidades (Orden 20/2019, art. 16).

Los alumnos con alta capacidad anteriormente obtenían escasas respuestas educativas (Hernández y Gutiérrez, 2014), probablemente por la creencia de que no necesitaban el mismo nivel de apoyos que los demás por estar aventajados intelectualmente (Torrego, 2011). Pero hoy en día siguen presentando menor bienestar subjetivo (Casino-García *et al.*, 2019) y participan en mayor medida en situaciones de acoso escolar (González-Cabrera, 2018). Las asociaciones de padres llevan años reclamando acciones educativas de los docentes para atender las necesidades específicas de sus hijos e hijas. En este sentido, se pone de relieve la importancia de la formación del profesorado, la reforma de los planes de estudio y de las metodologías utilizadas hasta el momento.

Queda, pues, mucho trabajo por realizar, ya que, como destaca Tourón (2020), en España más de 90 por ciento de los alumnos con potencial no ha sido detectado. Sigue vigente la necesidad de generar estrategias formativas que fomenten inclusión educativa y que garanticen el principio de equidad al atender a sus posibles dificultades de aprendizaje. En este sentido, la legislación educativa hace referencia al diseño universal de aprendizaje (DUA) como principio fundamental (Alba, 2019; Díez y Sánchez, 2015).

Innovación metodológica desde el enriquecimiento curricular para la inclusión educativa de niños y niñas con altas capacidades

La educación inclusiva pretende lograr la equidad educativa y, para ello, se requiere la eliminación de las barreras de aprendizaje y el aumento de la participación de todos los alumnos (Ainscow, 2012). Messiou (2017) afirma que es necesario, entre otros cambios, la implantación de nuevas metodologías en las que todos los alumnos/as puedan adaptarse y lograr su máximo desarrollo; es decir, las acciones formativas deben ir dirigidas a todos los estudiantes. Según Ainscow (2012) es un requisito básico que los alumnos aprendan juntos dentro del aula, que compartan aula, convivan con el resto de los alumnos y participen conjuntamente. Por otra parte, también resulta necesario ofrecer diversos recursos para que todos los alumnos y alumnas tengan diferentes posibilidades de aprendizaje y puedan aprender con distintos ritmos (Muntaner, 2014). Es importante que estos recursos sean estimulantes y creen ambientes motivantes (Agudo, 2017).

Los programas de enriquecimiento tienden a desarrollarse, en su mayor parte, en horario extraescolar (García-Perales y Almeida, 2019). Por ejemplo, el proyecto QVO (Queremos Vivir Oportunidades) de Pomar *et al.* (2014), que pretende el desarrollo de la inteligencia, cooperación, habilidades sociales, comunicación, inteligencia emocional y el trabajo en equipo. También el programa de Carpintero *et al.* (2009), que resulta interesante porque propone la metodología de los retos para desarrollar las habilidades y conocimientos de los alumnos, y permite ser flexible en su implementación al favorecer la autonomía y la enseñanza individualizada.

Los programas de intervención en el propio ámbito escolar están presentes en algunas propuestas. Por ejemplo, Martín-Lobo *et al.* (2018) presentan un programa que permite ejercitar habilidades intelectuales superiores,

creatividad, habilidades intelectuales sociales y cooperación en alumnos con altas capacidades. García-Perales y Almeida (2019) proponen un programa de enriquecimiento en la escuela sólo para alumnos/as de altas capacidades en el que se pone de relieve la importancia de que se desarrolle en horario escolar, ya que permite mejorar el rendimiento académico, la adaptación personal y escolar y la inclusión. Díaz y Bravo (2002) diseñaron un programa para niños y niñas de altas capacidades que pretende el desarrollo de la autoestima, la creatividad, las competencias sociales y las estrategias cognitivas, entre otras. Ramírez y Flores (2016) llevan a cabo un programa de enriquecimiento en el área de las matemáticas en educación secundaria que resulta un planteamiento interesante porque lo que incluyen en el aula son nuevos contenidos que no están en el currículo o profundizan en los presentes. En este sentido, Crespo-Molero y Martí-Cardenal (2018) también apuestan por el enriquecimiento curricular en el aula ordinaria a partir de los intereses de los alumnos. Los autores hacen una propuesta de rincones lúdicos a los que el alumnado puede acudir una vez finalizadas sus tareas escolares propuestas para todo el grupo-clase. El docente les indica el reto que deben realizar; sin embargo, se plantea la dificultad de que no todos podrán llegar a realizar todos los retos.

Con base en lo anterior nos propusimos diseñar una experiencia educativa basada en el concepto de altas capacidades de Renzulli (2008). Nos centramos en la práctica educativa para todo el alumnado de tercero y no únicamente en el estudiante identificado como de altas capacidades. Por una parte, no ha sido nuestra pretensión generar un estigma sobre este alumno y, por el otro, deseamos aumentar el interés por el estudio y la creatividad de todos. El objetivo es la inclusión social del alumno identificado y para ello es necesario que realice el mismo tipo de actividades que el resto de sus compañeros. Por otra parte, partimos de la base de que las nueve inteligencias

planteadas por la teoría de Gardner (2011) se presentarán en diferentes intensidades en cada uno de los alumnos. Consideramos que cada estudiante destacará en un reto y en una forma de proceder en él; así, la experiencia educativa de enriquecimiento se dirigió al conjunto del alumnado del aula. Se utilizó la metodología de rincones por medio de un banco de actividades que se estructuró en retos con el fin de generar enriquecimiento curricular.

El enriquecimiento curricular como estrategia curricular y los rincones como metodología

El enriquecimiento es una respuesta educativa clave para intervenir con el alumnado en favor del desarrollo de sus capacidades (Tan *et al.*, 2020) y profundizar en las materias y/o aumentar la complejidad de éstas (Tosun, 2022). Se basa en los intereses de los estudiantes para motivarles durante todo el proceso educativo. Debe proporcionar diversas experiencias en todas las áreas curriculares para que desarrollen su creatividad e inteligencia (Renzulli, 2008). Puede llevarse a término dentro de la escuela (curricular) o fuera de ella (extracurricular) (Pomar *et al.*, 2014). Tiene como objetivo mejorar el rendimiento del alumnado y potenciar su talento al máximo (Renzulli y Reis, 2016).

En el aprendizaje mediante el enriquecimiento, los alumnos se convierten en investigadores y los docentes pasan a ser guías en este proceso. Dentro del programa del modelo SEM de enriquecimiento para toda la escuela podemos encontrar tres tipos (Renzulli y Reis, 2016): a) tipo I: las denominadas actividades exploratorias de carácter general, que pretenden motivar al alumnado con temas que no se suelen dar en el currículo ordinario; b) tipo II: las denominadas actividades de entrenamiento grupal, que pretenden entrenar las habilidades superiores de los alumnos; y tipo III: investigación individual o en pequeños grupos sobre problemas reales que dan lugar a un producto final o información que moviliza a la acción y que se expone a una audiencia interesada.

Entre las ventajas del enriquecimiento, Renzulli y Reis (2016) destacan que desarrolla la creatividad, el trabajo cooperativo y la perseverancia en la tarea de los alumnos; aumenta la motivación para el estudio al estar en constante aprendizaje mediante temas que resultan de su interés y elimina el aburrimiento. Por otra parte, Arocas y Vera (2012) destacan que el enriquecimiento es positivo porque se genera en función de los intereses y necesidades del alumno, por lo que se puede hablar de enseñanza individualizada. Otro de sus beneficios es que va dirigido a estimular a todo el alumnado, aunque especialmente incide en el estudiante con altas capacidades (Pomar *et al.*, 2014); es decir, todos y todas resultan beneficiados. Actualmente, en España, todavía nos encontramos con el reto de que la educación colabore en la ayuda y desarrollo de los alumnos con alta capacidad. Tal y como sostienen Casino *et al.* (2019: 14), “atender las necesidades de todos los alumnos implica dirigir la mirada también a los que presentan altas capacidades”.

De entre todos los tipos de metodología escogimos la de rincones, siguiendo a Fernández (2009), porque: a) es una metodología flexible, responde a las distintas necesidades, ritmos e intereses; b) motiva a los alumnos; c) fomenta la investigación; d) desarrolla la autonomía; e) estimula la creatividad e imaginación; f) impulsa la planificación y reflexión; y g) permite aprendizajes significativos. También estimula la responsabilidad en el cuidado de los materiales, la organización y el cumplimiento de normas (Márquez, 2010) y aumenta el número de interacciones y el aprendizaje entre iguales (Balongo y Mérida, 2016).

Esta metodología consiste en crear distintos espacios delimitados dentro del aula, equipados con materiales específicos por medio de los cuales el alumno puede acceder a información para desarrollar sus capacidades (Márquez, 2010). Además, resulta una metodología inclusiva, ya que favorece la diversidad en la medida en que se respeta cada ritmo de aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016).

Los rincones, según Márquez (2010), pueden clasificarse en individuales y colectivos. En estos últimos se aprende a trabajar conjuntamente. Fernández *et al.* (2009) destacan que los rincones deben partir del nivel de cada alumno/a para que las actividades les motiven.

Así pues, aunque se han creado diversos programas específicos de enriquecimiento con la finalidad de dar respuesta a los alumnos con altas capacidades, pocos han contemplado la inclusión, en el sentido de desarrollar las competencias de todo el alumnado de la clase sin atender a su inteligencia. Por ello, con esta experiencia educativa pretendemos dar un paso más. A partir de los intereses, necesidades y características de las y los alumnos se propone una metodología que mejora las competencias con el aumento y profundización de los contenidos establecidos en el currículo para todas y todos en un aula.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 24 estudiantes de tercero de educación primaria (14 niñas y 10 niños), escolarizados en un centro educativo de la Comunidad Valenciana de tipo privado concertado que ofrece educación desde infantil hasta bachillerato. Todos viven en domicilios cercanos al centro de estudios y su nivel socioeconómico es similar. Un alumno repitió el curso de tercero de primaria y otro de ellos estaba identificado de alta capacidad.

La enseñanza se imparte tanto en español como en valenciano. Cabe destacar que se tiene muy en cuenta la diversidad, es decir, se ofrece una educación personalizada. El centro escolar había firmado un convenio de colaboración con el equipo de investigación en altas capacidades de la UCV y participaba desde enero de 2018 en un programa inclusivo de enriquecimiento extracurricular; así como en un programa de formación-acción que emplea la metodología de grupo de trabajo. Recientemente el centro creó una Comisión

de Enriquecimiento de la que forman parte los profesores y orientadores que participaron en la formación en la edición 2018. El equipo solicitó comenzar por una medida que diera respuesta al caso de altas capacidades identificado en primaria mediante actividades de tipo I y II dirigidas a toda la clase, centradas en el desarrollo de las competencias clave.

Diseño de la experiencia educativa

Todas las fases de la experiencia educativa se desarrollaron en un curso escolar completo. Comenzó con la formación del profesorado tutor. Para el diseño de la experiencia educativa de enriquecimiento curricular llevamos a cabo una adaptación de las fases propuestas por Hermosilla (2009). El primer paso fue realizar un análisis de los alumnos y alumnas de tercero de primaria a los que iba dirigida la experiencia para valorar sus necesidades e intereses. Para llevar a cabo una evaluación inicial de la realidad del centro y del alumnado se programaron varias sesiones de trabajo conjunto en las que participaron (según el caso) los profesores y profesoras del aula de tercero de educación primaria (a través de la aplicación de cuestionarios y técnicas del curso de formación con la ayuda del equipo de investigación de la UCV) y los orientadores.

De acuerdo con Díaz y Bravo (2002) nos planteamos las necesidades del alumnado e identificamos qué competencias deberían desarrollar y cuáles deberían ser las respuestas educativas a sus necesidades, incluidas las del estudiante de altas capacidades. Especial atención recibió el análisis de este alumno: su capacidad, su competencia curricular, su estilo de aprendizaje, sus intereses, creatividad y competencia socioemocional. En esta evaluación inicial se contó con la colaboración de la familia. También se analizaron las barreras y fortalezas existentes en el centro para atender sus necesidades y las respuestas educativas que éste le ha ofrecido. De ahí se establecieron los objetivos de enriquecimiento curricular en el aula.

Se realizó una búsqueda bibliométrica sobre programas de enriquecimiento siguiendo las recomendaciones establecidas en los artículos de información preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page *et al.*, 2021). La búsqueda se realizó en enero de 2019 en EBSCO y Google académico y se utilizaron los siguientes términos: alta capacidad, educación primaria, inclusión, enriquecimiento curricular, rincones y equidad. Se restringió el idioma de los artículos al español. Dicha búsqueda permitió analizar los programas existentes de enriquecimiento curricular con énfasis en aquéllos que emplean los rincones como metodología. La estructura de la propuesta de intervención parte de la experiencia previa de estudios similares.

El diseño de la experiencia educativa comenzó con la elaboración de los retos. Para ello, se llevó a cabo una selección de diversas propuestas de los programas de enriquecimiento que pudieran adaptarse a la metodología de rincones y transformarse en retos. En otras ocasiones se elaboró la técnica concreta por falta de modelos considerados adecuados para el grupo de tercero de primaria. De todas las propuestas, consideramos que 70 retos serían los apropiados para poder desarrollar todas las competencias delimitadas previamente y que se concretan en los objetivos específicos.

Posteriormente, se diseñó de forma pormenorizada la propuesta metodológica que se pretendía implementar (programación, temporalización, recursos y metodología). Se creó un rincón especial con la intención de mantenerlo durante todo el curso escolar para que el alumno con alta capacidad, así como el resto de los/las compañeros/as que estuviesen interesados, pudieran acceder al acabar las actividades propuestas por el tutor en cada una de las clases.

Se llevaron a cabo diversas reuniones con la Comisión de Enriquecimiento del centro

educativo. A ellas asistieron los orientadores de primaria y secundaria, docentes especializados de apoyo (concretamente el especialista en pedagogía terapéutica), los tutores de tercero y miembros del equipo de investigación de la universidad. Inicialmente las reuniones fueron para analizar la propuesta y delimitar cómo iba a funcionar dicho rincón. A partir del análisis de la propuesta se incluyeron las sugerencias de la comisión.

Posteriormente, se implementó la experiencia educativa en tercero de primaria y se realizaron varias reuniones para su seguimiento. Se comenzó a elaborar y adaptar al grupo en el mes de enero, cuando ya había finalizado la primera evaluación del curso, y concluyó en junio. La evaluación final coincidió con la de todas las materias. La Comisión de Enriquecimiento se reunió también para la evaluación final y para su futura implementación en otros cursos del colegio.

Procedimiento de implementación

En un primer momento, el tutor se reunió con las familias para informarles de la nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje paralela que se iba a llevar a cabo después de las actividades ordinarias del aula.

A continuación, se inauguró el rincón de enriquecimiento. Los alumnos podían acudir una vez finalizadas las tareas escolares propuestas por el docente y participar en las actividades de enriquecimiento curricular. Para ello contaban con un mapa individual en el que se indicaba una serie de actividades basadas en cinco retos identificados por colores. Una vez que decidían qué reto trabajarían, tomaban la carpeta del color correspondiente y buscaban el reto (todos ellos numerados). Su progreso se marcaba en el mapa, ya que una vez terminado el reto debían tacharlo. Cabe destacar que en un principio la maestra debía guiar a los alumnos; sin embargo, el asesoramiento continuo fue breve, ya que en pocos días captaron la dinámica de los rincones.

Instrumentos y técnicas de evaluación

Para la elaboración de los instrumentos y las técnicas de evaluación seguimos las indicaciones de Gardner (1999). El autor considera que la evaluación es la obtención de información sobre habilidades y potencialidades de la persona, por ello debe ser continua, aplicada a través de técnicas y procedimientos de observación directa en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras se realizan las actividades. Al observar se debe tomar en cuenta la diversidad y las diferencias individuales, y realizarse desde múltiples fuentes. En línea con lo que sostiene Armstrong (2009) consideramos que la evaluación debe realizarse a partir de la observación del docente, de las listas de control, la valoración de los alumnos, las actividades especiales diseñadas para tal fin y la elaboración del portafolios. Este tipo de evaluación permite a los alumnos tener más confianza en sí mismos, potenciar sus puntos fuertes y desarrollar la autorregulación. Todo ello conduce a una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Para la evaluación inicial o diagnóstica se llevó a cabo un análisis de la capacidad, el estilo de aprendizaje, los intereses y las preferencias del alumno identificado con altas capacidades; la capacidad, el rendimiento del alumnado en la primera evaluación y sus intereses; y las barreras y fortalezas del centro, así como las respuestas educativas que ya se proporcionaban al momento de comenzar la experiencia. Todo ello, en varias sesiones de trabajo con los profesores de tercer curso del colegio y los orientadores.

Para evaluar la capacidad del alumno identificado los profesores cumplimentaron las escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes: las escalas de Renzulli SCRBS “aprendizaje” (11 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso”); “motivación” (11 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra interés sostenido en ciertos temas o problemas”) y “creatividad”

(9 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra sentido del humor”) (Renzulli *et al.*, 2001). En estas escalas, el observador debe señalar si el alumno o alumna demuestra determinadas características en una escala Likert de 6 puntos (nunca, muy raramente, raramente, de vez en cuando, frecuentemente y siempre). El alumno con altas capacidades ya había sido identificado y evaluado por el servicio especializado de orientación el curso anterior siguiendo el protocolo de la Conselleria y se le había aplicado una prueba general de inteligencia y otra de creatividad. Para evaluar las preferencias del alumno identificado se empleó el cuestionario “Yo, me, conmigo. Un portafolio total del talento” (Renzulli y Reis, 2016). Este cuestionario invita al alumno a cumplimentar, con ayuda de sus padres, una combinación de preguntas abiertas y de elección múltiple en función de sus intereses y estilo de aprendizaje. Así, por ejemplo, le pide al alumno: “ordena con número tus áreas de interés favoritas” (Renzulli y Reis, 2016: 98). Con esa información, y la recogida por sus profesores a partir de la observación, se cumplimentó el portafolio total del talento. Para el análisis de los intereses de todos los alumnos se utilizó el cuestionario para valorar intereses de Arocas *et al.* (2002). Este cuestionario está compuesto por siete preguntas abiertas que solicitan información sobre actividades extraescolares y escolares que les gustan a los alumnos (por ejemplo, “¿te gusta lo que haces en clase? ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta?”). Los profesores de tercero también cumplimentaron el cuestionario de detección de altas capacidades elaborado por la Conselleria para la etapa primaria (Arocas *et al.*, 2018, Anexo IV). Este cuestionario invita al profesorado a señalar, en una serie de afirmaciones sobre los aprendizajes y conductas de sus alumnos/as (30 ítems), el grado de cumplimiento en que cada uno/a lleva a cabo estas conductas en comparación con sus compañeros de clase, sin considerar su rendimiento, en una escala Likert de 5 puntos (1: muy bajo a 5: muy alto).

Las sesiones de trabajo con los profesores se llevaron a cabo mediante reuniones y tutorías, tanto con el profesorado de tercero como con la orientadora del centro escolar y la maestra de pedagogía terapéutica. Se aprovecharon las sesiones del curso de formación para aspectos relacionados con la evaluación de los docentes. Se cumplimentó el “Cuestionario para valorar estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos” (segundo y tercer ciclo de primaria) de Arocas *et al.* (2002), el “Cuestionario de adaptación e interacción” de Arocas *et al.* (2002) y la “Guía para realizar la evaluación del contexto escolar” de Arocas *et al.* (2002).

El Cuestionario de adaptación e interacción de Arocas *et al.* (2002) está compuesto por tres escalas: la primera escala solicita información sobre la actitud general del alumnado. Consta de 19 ítems que valoran la presencia o ausencia de la característica que se indica (por ejemplo, “pregunta continuamente por lo que le rodea”). La segunda escala solicita información sobre la interacción con el maestro (por ejemplo, “el maestro/a es quien normalmente inicia la interacción”) y consta de 14 ítems con categorías de respuesta múltiple.

La Guía para realizar la evaluación del contexto escolar de Arocas *et al.* (2002) consta de tres partes, ya que evalúa los contenidos de cada área, las estrategias metodológicas y la evaluación. Para el diagnóstico del grupo-clase en esta investigación se optó por solicitar información sobre dos de ellas: estrategias metodológicas y evaluación. La escala de estrategias metodológicas consta de 26 ítems con una escala de respuesta sí/no que pregunta sobre estrategias (por ejemplo, “metodología expositiva”), actividades (por ejemplo, “de reproducción de la información: definir, explicar, enumerar...”), materiales (por ejemplo, “programas informáticos”), agrupamientos (por ejemplo, “pequeño grupo heterogéneo”) y espacios (por ejemplo, “un espacio único y común”). La escala de la evaluación está compuesta por 5 ítems con una escala de respuesta sí/no (por ejemplo,

“la recogida de información se realiza de forma continua”).

Para evaluar las barreras y fortalezas del centro se empleó una selección de indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). Concretamente se eligió, de la dimensión A: Creando culturas inclusivas, A2: Estableciendo valores inclusivos, 5: las expectativas son altas para todos los estudiantes, las cuestiones: A.2.5.A) ¿todos los estudiantes y adultos sienten que los mayores logros son posibles en su centro escolar?; A.2.5.H) ¿se valoran los logros de los estudiantes respecto a sí mismos y no en comparación con otros?; A.2.5.N) ¿el equipo educativo y los estudiantes evitan las opiniones negativas y el uso de etiquetas despectivas para aquellos estudiantes que tienen mucho interés, entusiasmo u obtienen grandes logros en las clases?; A.2.5.Q) ¿el equipo educativo fomenta la opinión de que todo el mundo tiene dones y talentos?; A.2.5.S) ¿se intenta abordar el miedo de algunos estudiantes al fracaso? Y de la dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas, C2: Orquestando el aprendizaje, C2.13, Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes, las cuestiones: C.2.13.A) ¿existe una amplia variedad de actividades disponibles antes del comienzo del horario escolar, a la hora de comer y después del horario escolar?; C.2.13.B) ¿los juegos en los descansos/recreos y en los momentos de juego reflejan los intereses de todos los estudiantes?; C.2.13.D) ¿se consulta a los estudiantes acerca de las actividades que están disponibles en los recreos y antes y después del horario regular del centro escolar?; C.2.13.E) ¿existen oportunidades para que los adultos y los estudiantes aprendan juntos, por ejemplo, más idiomas, informática, alfabetización, etc.?; y C.2.13.L) ¿las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todo el mundo puede participar, independientemente de sus destrezas o capacidades? En todas ellas se señalaron buenas prácticas, aspectos de mejora y necesidades.

Para el control de los retos realizados por el alumnado se cumplimentó un mapa de

progreso de aprendizaje y de seguimiento de los retos. Siguiendo a Latorre (2013), el mapa de progreso analiza la adquisición de competencias por parte del alumno en su recorrido en los rincones para la consecución de los retos. De esta forma se llevó el seguimiento de la secuencia de conocimiento y habilidades de cada uno de los niños y niñas y sus niveles de logro. El desarrollo de competencias se evaluó por medio de un portafolio que incluía el conjunto de actividades de cada uno de los retos a superar (Rué, 2008).

Se midió la satisfacción del estudiante por medio de una pregunta abierta (“¿te ha gustado?”) y con una adaptación de la técnica del semáforo de Palao y Hernández (2012). Junto a ello, se le solicitaba información que clarificara dicha valoración y que expresara mediante colores la diversión experimentada. Así mismo, se planteó la técnica de la diana para la valoración final del agrado/desagrado. Es un método de evaluación rápido y visual que permite conocer la percepción del alumno.

Se elaboró un cuestionario específico dirigido a docentes para la valoración final de la adquisición de competencias, en cuestiones relativas al alumnado (motivación, atención, participación en actividades, perseverancia, interés, implicación, cooperación, finalización rápida de las tareas escolares y creatividad) y a las propias actividades (coherencia, grado de consecución de los objetivos, contenidos trabajados y recursos utilizados). Estas temáticas se evaluaron en una escala Likert de 3 puntos (1=nada a 3=totalmente) acompañada de observaciones de carácter general.

Análisis de datos

Para analizar los intereses de los alumnos, las observaciones del profesorado y las respuestas a los cuestionarios de profesores se realizó un análisis de contenido; para el análisis de las notas, la rúbrica de los docentes, la valoración de las actividades por parte del alumno, la diana y el semáforo, llevamos a cabo un análisis descriptivo. Para los mapas de progreso de aprendizaje

y seguimiento de los retos y el portafolio de cada alumno/a, se observó si habían finalizado todos los retos, si habían adquirido las competencias y se propuso el análisis de los casos que destacaban por encima o por debajo de lo establecido en el diseño formativo como normalidad para este grupo-clase.

Para valorar las actividades realizadas por el alumnado, el mapa de progreso del aprendizaje y el agrado/desagrado de las actividades se aplicó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

Diagnóstico y formulación de objetivos

En este apartado presentamos los resultados obtenidos que nos permiten hacer un diagnóstico de la situación educativa de todo el alumnado en el aula.

En cuanto al programa de formación, los profesores y profesoras del curso tuvieron un excelente aprovechamiento, ya que realizaron todas las actividades y resolvieron la evaluación satisfactoriamente. Inicialmente, llegaron con expectativas muy diferentes, por ejemplo: “me siento inquieto en un mundo que no conozco demasiado y ahora estoy expectante...”, “buscando el norte de los alumnos superdotados” y “quiero no sentir impotencia o miedo cuando me encuentre con un alumno superdotado en el aula”. Pero, tras el curso escolar expresaron su satisfacción, al afirmar, por ejemplo: “me siento capaz de cambiar las cosas y llevar luz a quienes la necesitan, ganando la batalla a los estereotipos sociales”, “formar parte de un proyecto” y “motivado para cultivar el conocimiento en mis alumnos”.

El cuestionario de intereses para el alumnado dio como resultado la prioridad del área de educación artística (por ejemplo, “dibujar”, “diseño de moda”); las ciencias sociales y naturales destacaron por las metodologías empleadas que menos las/los motivaron (por ejemplo, “ciencias sociales y naturales porque me aburren”). Entre las estrategias más

atractivas se encontraban: los experimentos (“haciendo experimentos”) y los trabajos grupales (por ejemplo, “con amigos”).

Para evaluar la capacidad del alumno con altas capacidades los profesores cumplieron las escalas para la valoración de las características de comportamiento, esto es, las escalas de Renzulli SCRBS, “Aprendizaje”, “Motivación” y “Creatividad” (Renzulli *et al.*, 2001). Para evaluar sus preferencias se empleó el cuestionario “Yo, me, conmigo” (Renzulli y Reis, 2016) y con todo ello elaboraron el portafolio total del talento. El alumno se inclinó por las asignaturas de la rama artística (plástica y música), donde la creatividad juega un papel muy importante. También destacó la lectura en sus preferencias. Las asignaturas relacionadas con la ciencia quedaron en segundo plano, junto con las matemáticas (disciplina que obtuvo la puntuación más baja). Los intereses de este alumno son los experimentos científicos, actividades relacionadas con la informática y la tecnología, el teatro y la música. Además, tiene gusto y curiosidad por aprender sobre conflictos mundiales, física cuántica, radiactividad, genética, movimiento muscular, óperas, inventos importantes y porcentajes y divisiones. En cuanto al estilo de aprendizaje, le gustaría aprender mediante experimentos, actividades con ordenadores o juegos. Como le encanta leer, añade también la lectura como un estilo de aprendizaje. No le gustan las clases magistrales donde se escucha a un conferenciante u observa a otras personas; prefiere actuar. Le gustaría compartir lo aprendido con otras personas por medio de presentaciones creadas por él mismo. Añade como idea realizar entrevistas a personas importantes. Como objetivo del curso, le gustaría divertirse y aprender cosas nuevas. El entorno ideal para el alumno sería muy silencioso, en un lugar agradable y luminoso y con una temperatura media. Por sus respuestas, observamos que prefiere trabajar solo o en pequeños grupos, o acompañado de un adulto; evita grandes grupos. Es muy abierto y sociable. Tiene una gracia especial

a la hora de explicarse; destaca el vocabulario utilizado y el entusiasmo con que explica las cosas en público. Trasmite ilusión y ganas de aprender. Disfruta de enseñar al resto lo que sabe y dispone de estrategias para mantener a su público atento y expectante. Es especial y le encanta serlo.

Respecto al análisis de barreras y fortalezas del centro, evaluado a partir de los indicadores del *Index*, destacan como aspectos positivos: un proyecto educativo sólido, compartido por las familias (gran parte de los padres son antiguos alumnos del centro); un marcado sentido de pertenencia a la comunidad educativa; la importancia otorgada por los profesores al trabajo cooperativo; la consideración de las múltiples inteligencias en la programación de las actividades; el empleo habitual de la tutoría entre iguales; la realización de asambleas semanales para resolver los conflictos, mejorar la convivencia y compartir alegrías y preocupaciones; y la amplia oferta de actividades extraescolares. Entre las barreras mencionan la falta de espacios, así como aulas y talleres insuficientes y de tamaño reducido, escasez de recursos tecnológicos e informáticos y carencia de materiales e instalaciones deportivas. Necesitarían en el aula un ordenador con conexión a Internet para realizar consultas y recursos varios para las actividades manuales, creativas. Se señalaron como posibles propuestas de mejora, además de la puesta en marcha del rincón de enriquecimiento, la ampliación de algunas aulas específicas (tecnología, informática...), la dotación de un ordenador de aula, la celebración del “día del talento”, la elaboración de un “diario de clase” o cuaderno con las actas de las asambleas en las que pudieran recoger sus miedos al fracaso y cómo los han superado, la preparación de un carrito portátil lleno de juegos de mesa, libros, etc., para poder ser utilizado en los recreos, la elaboración de una encuesta para recabar información sobre preferencias del alumnado para ajustar la oferta de actividades escolares y extraescolares a sus demandas, aumentar la

presencia de padres en las actividades compartidas y el establecimiento de acuerdos con organismos locales de actividades y de empleo de infraestructuras deportivas.

Las sesiones de trabajo de los profesores de tercero junto con el equipo de trabajo que diseñó la experiencia del aula fueron esenciales para recopilar la máxima información posible del grupo-aula. En dichas reuniones se estableció la importancia de desarrollar las siguientes competencias: lingüística, lógico-matemática, visoespacial, aprender a aprender, digital y competencia cultural y artística. Se indicó que el método debía ser extracurricular, dentro del aula y con una metodología lúdica.

En cuanto a las preferencias de aprendizaje los resultados muestran que, en este estudio, el alumnado aprende mejor cuando los contenidos y actividades están relacionados con sus intereses, cuando buscan información por sí mismos, con actividades que implican la comprensión e interpretación de contenidos y la indagación o el descubrimiento. En esta clase parece que les resulta agradable tanto trabajar solos como en equipo (grupos heterogéneos) y tanto con libros de texto como con nuevas tecnologías.

Con respecto a la adaptación e interacción en la etapa inicial, el alumno de primaria identificado por tener altas capacidades se caracteriza por ser alegre, sincero, apático, respetar las normas, asumir responsabilidades y ser participativo. En las tareas escolares, el docente es el que siempre inicia la interacción, excepto cuando solicita ayuda. Cuando las interacciones son con los compañeros, es el alumno el que toma la iniciativa. Dichas interacciones tienen una frecuencia normal, suelen ser afectivas y tienden a hacerlas con la mayoría de los compañeros y compañeras. No se observan en este grupo personas excluidas o ignoradas. Todos/as tienden a ser sociables, a respetar y a aceptar al resto de compañeros/as.

Sobre las estrategias didácticas que utiliza el profesor para enseñar destacan las enseñanzas expositivas, el aprendizaje por descu-

brimiento, las actividades de grupo cooperativo y el trabajo individual. En cuanto al tipo de actividades más adecuadas, el docente utiliza la resolución de problemas, la relación de conceptos y la producción y creación personal por medio de tareas altamente estructuradas y delimitadas. La evaluación es inicial, continua y final, lo que permite reflexionar sobre los errores y da la oportunidad de corregirlos.

Las notas medias de la primera evaluación del alumnado oscilan de 6.04 (DT=1.68) a 7.67 (DT=1.04). El número de recuperaciones fue de 16 situaciones en 8 personas. Las asignaturas que mayoritariamente quedaron suspendidas son matemáticas (43.75 por ciento), lengua castellana (12.5 por ciento), lengua valenciana (25 por ciento), ciencias naturales (12.5 por ciento) y educación física (6.25 por ciento).

A partir de los resultados se optó por desarrollar las siguientes competencias: lingüística, lógico-matemática, visoespacial, de aprender a aprender, digital y cultural y artística. Junto a ello, el diagnóstico de la situación nos llevó a proponer los siguientes objetivos específicos: desarrollar la creatividad; fomentar la imaginación; adquirir una actitud de trabajo, compromiso y disfrute; elaborar información a partir de la ya existente para generar aprendizaje significativo; y desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

Rincón a rincón: supera los retos y aprende

La estrategia didáctica desarrollada se caracterizó por estar dirigida tanto al alumno con altas capacidades como al resto de compañeros del aula. Todo estudiante debía llevar a cabo un reto una vez finalizada la tarea establecida en cada una de las asignaturas. Constaba de 70 actividades elaboradas a modo de reto, donde podían trabajar cinco competencias (cultural y artística, lógico-matemática, lingüística, visoespacial y aprender a aprender) teniendo en cuenta los principios de DUA (ver Generalitat Valenciana, 2020). Por ejemplo, la competencia lógico-matemática

se compone de 13 actividades que abordan contenidos como: operaciones de cálculo (suma, resta, división, multiplicación...), pares e impares, resolución de problemas, formas geométricas y la media de una cantidad, entre otros. El objetivo es conseguir un aumento del razonamiento matemático necesario para resolver los problemas cotidianos a los que el alumnado debe enfrentarse. Una de las actividades de esta competencia es “El gato y los ratones”. En ella, los alumnos deben ayudar al gato a comerse a los ratones. Para ello, contaban con una imagen en la que hay un círculo con cinco ratones, cuatro grises y uno blanco. El reto consistía en seguir una serie de premisas: a) el gato debía comerse siempre el ratón que hace el número 5 en el sentido de las agujas del reloj; b) el último ratón en comerse debía ser el objetivo.

Todos los retos de una competencia estaban incluidos en una carpeta, cada una de un color diferente. En cada carpeta se encontraba un mapa de retos que el alumno/a debía ir completando para desarrollar autonomía en su aprendizaje. El conjunto de retos se llevó a cabo en el último trimestre del curso.

Cada vez que los alumnos terminaban el mapa de una ruta recibían una compensación relacionada con sus intereses. Algunos ejemplos: investigar sobre algún tema, leer un cuento, exponer a sus compañeros, realizar pulseras y luego venderlas en el mercadillo solidario del colegio, etc. Ello resultó muy estimulante para el alumno identificado y constituyó un elemento incentivador de su interés por participar en el rincón, así como para esforzarse para acabar antes de tiempo las tareas obligatorias en cada una de las asignaturas.

La efectividad de la experiencia educativa

Para la valoración de la experiencia educativa utilizamos una metodología cualitativa y cuantitativa. Cabe resaltar que no se atiende a los objetivos del currículo oficial, por lo que las calificaciones no tienen por qué presentar diferencias significativas. Sin embargo, las

competencias desarrolladas sí generaron diferencias significativas en las calificaciones entre el tiempo 1 y el tiempo 2 ($t = -3.03$; $\text{sig.} = 0.006$), según las materias cursadas por el alumno, de tal manera: en matemáticas ($t = 3.81$; $\text{sig.} = 0.001$), en lengua castellana ($t = -2.24$; $\text{sig.} = 0.03$) y en primera lengua extranjera ($t = -5.92$; $\text{sig.} = 0.001$).

En general, el grado de satisfacción en todas las actividades-reto fue muy elevado. Destacan las actividades para el desarrollo de la competencia cultural y artística y lógico-matemática. Las de competencia lingüística las marcaron como satisfactorias, pero en menor grado.

El cuestionario de adaptación e interacción de Arocas *et al.* (2002) cumplimentado tras la experiencia educativa muestra que los alumnos se caracterizan por mantenerse alegres, sinceros; respetan las reglas, asumen responsabilidades y participan. Ya no se observa apatía, sino implicación. Además, aumentó la sensibilidad, la creatividad, una mayor expresión de los puntos de vista, gustos y preferencias, así como una mayor capacidad de escucha y atención.

En relación con la observación realizada en el aula, se consideran relevantes algunos aspectos. En primer lugar, hubo que enseñar al alumnado la dinámica del rincón. Uno de los aspectos más llamativos fue la falta de lectura comprensiva de las instrucciones escritas. Una vez que realizaron el primer reto, la mayor parte fue capaz de actuar con autonomía en esta actividad. En segundo lugar, inicialmente nos encontramos una parte de los alumnos bastante desmotivados y otros, los menos, con gran deseo de realizar los retos. En este sentido, se les recordó el carácter lúdico de los retos y la no utilización de su cumplimiento para la calificación de ninguna asignatura. Una vez que quedó clara esta cuestión, su motivación aumentó considerablemente y aumentaron sus ganas de participar. Lo importante era que todos ellos consiguieran el objetivo y no tanto que agotaran todos los contenidos que se habían preparado. El 83.33 por ciento de los alumnos acabó mostrando

motivación por acudir al rincón y sólo un alumno no mostró motivación por completar los retos. La mayoría de los alumnos y alumnas aprendieron a aprovechar los momentos de clase para finalizar las tareas escolares y realizar los retos propuestos en la experiencia educativa (83.33 por ciento). Además, el grado de implicación al final de la experiencia fue muy elevado: 83.33 por ciento de los alumnos/as mostró implicación en la mayor parte de las competencias y 16.66 por ciento sólo en algunas de ellas. En general, se observó una reducción del tiempo de la ejecución de las tareas de aula: los alumnos y alumnas realizaban las tareas del aula con más rapidez y sin distracciones para afrontar el reto. Como algunos retos se realizaban en pareja o en grupo, el grado de cooperación fue muy elevado: 95.33 por ciento.

El 79.16 por ciento del alumnado estuvo atento al realizar los retos y 87.5 por ciento mostró perseverancia en su realización. Cuatro alumnos atendían sólo en función de los retos que se planteaban; sin embargo, el grado de participación fue muy elevado: 87.5 por ciento participó siempre que podía, es decir, al terminar las tareas propuestas en las actividades ordinarias. Incluso el alumno que mostraba poca motivación por el rincón y no prestaba atención, participó en algunas ocasiones. El 91.66 por ciento de los alumnos y alumnas desarrolló la creatividad, entendida como diferentes maneras de hacer las cosas, inventar o crear.

Otro aspecto que se valoró positivamente fue el hecho de que todo el alumnado trabajó distintas competencias de forma lúdica. Al finalizar la experiencia, en todos los estudiantes habían aumentado los intereses y 87.5 por ciento de ellos/ellas lo había hecho en tres o más intereses. Asimismo, aumentó el compañerismo y el deseo de trabajar por parejas en aquellas actividades en las que se requería un compañero/a.

Por todo ello, los docentes consideraron que el rendimiento fue satisfactorio. Desta-

caron, sobre todo, la motivación del alumnado, la ampliación de intereses, la atención y la creatividad. Señalaron en las observaciones que les costaba leer adecuadamente las actividades y que necesitaban ayuda del docente. Asimismo, la motivación del alumno con alta capacidad aumentó considerablemente y dejó de aburrirse al acabar las actividades diarias: terminó todos los retos y eligió realizar diferentes exposiciones, fruto de una pequeña investigación realizada de manera autónoma, con el seguimiento del orientador del centro. Pudo exponer a sus compañeros/as como “premio” por la consecución de los retos. La valoración es, por tanto, muy positiva para todo el grupo-clase y para el alumno con altas capacidades y su familia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La respuesta educativa a los niños y niñas con alta capacidad es una cuestión no resuelta en la mayor parte de los países (Peters, 2022) y, también, en España. Pese a que la normativa contempla este tipo de alumnado, las estructuras escolares, así como los requisitos curriculares y metodológicos que exige la administración educativa no contribuyen a la atención individualizada. Junto a ello, la formación del profesorado tiene lagunas difícilmente salvables por los innumerables cambios a los que se ven sometidos y la desmesurada burocracia que deben llevar a cabo y que sigue en aumento conforme pasan los años. En este sentido, aunque han aumentado los programas extraescolares dirigidos al estudiante de altas capacidades, las aulas siguen sin contar con programas de intervención que contribuyan a la formación holística del alumnado en un entorno inclusivo. En este sentido, este trabajo presenta una iniciativa de un colegio de primaria que pretende dar respuesta a las necesidades e intereses de un alumno con alta capacidad que ingresa al centro en ese año. Esta propuesta inclusiva comenzó con la formación del profesorado, el

análisis de las barreras del aula y del centro y el trabajo en grupo mediante una metodología de reflexión-acción. Con base en el trabajo de Renzulli y Reis (2016) y el de Gardner (1999) se dirigió a todo el alumnado del aula utilizando los rincones como metodología.

Diversos autores han abordado la diferencia entre el desarrollo emocional de los alumnos superdotados y sus compañeros de la misma edad. Por ello, es fundamental conocer los intereses del alumnado con altas capacidades para que las tareas de aprendizaje sean motivadoras y dejen atrás el aburrimiento al que suelen enfrentarse en sus contextos de aprendizaje cotidianos. Pretendemos que se sienta incluido en el grupo-aula; además, partimos de la consideración de que todos los alumnos y alumnas tienen algo que les hace especiales, que todas y todos pueden destacar en un conocimiento, habilidad o actitud y deben ser beneficiarios de nuestras actividades formativas.

A partir de las recomendaciones de Crespo-Molero y Martí-Cardenal (2018), la experiencia se planteó como complementaria al currículo prescriptivo. Los resultados muestran que la experiencia educativa de enriquecimiento fue muy positiva en las cinco áreas trabajadas. Así pues, los primeros resultados obtenidos sugieren que ha tenido una gran aceptación y éxito. En concreto, esta metodología en primaria podría servir como itinerario formativo individualizado. Además, es gratuita y, por tanto, no supone un coste adicional, ni a los centros educativos, ni al profesor, ni a los padres. Junto a ello, destaca la importancia de su uso en todo tipo de colectivos, no sólo con alumnos y alumnas de altas capacidades. Es una metodología flexible que permite su implementación en cualquier aula, independientemente de la edad y del contexto social en el que se desenvuelva el niño/niña. También puede ser una muy buena opción metodológica para la gestión docente de aulas

multiculturales. Por ello, futuros trabajos podrían ampliar esta experiencia educativa a toda la etapa de primaria, ya que, por una parte, permite continuar con el currículo oficial y, por otra, permite itinerarios formativos individualizados. De esta forma, convertimos la heterogeneidad del alumnado de un aula en una oportunidad de desarrollo para toda la comunidad educativa.

Coincidimos con Sahin (2021) en que la formación del profesorado en altas capacidades no es suficiente actualmente y que debería extenderse a otros cursos. Apenas hay alumnos con altas capacidades identificados. La detección forma parte del proceso de desarrollo del talento. La mejor manera de detectar la capacidad es someter al alumno a actividades que exijan creatividad y alta implicación en la tarea.

Esta experiencia educativa podría dar respuesta a los intereses de un mayor número de alumnado si se ampliara la dotación de recursos informáticos. La atracción que niños y niñas sienten por la tecnología y las posibilidades de trabajo en red que ofrecen estas herramientas en las diferentes áreas curriculares ampliaría la oferta. También se podría implicar al alumnado de secundaria, a los profesores de otras etapas y a las familias en mentorías y actividades dirigidas por voluntarios. Las carencias en infraestructura se podrían subsanar a través de acuerdos con entidades locales para emplear sus instalaciones. La actual normativa facilita que en el ejercicio de su autonomía los centros elaboren una oferta ajustada para dar respuestas educativas en los diferentes niveles.

Las acciones deberían ir dirigidas a etiquetar los servicios existentes y ampliar la oferta de un catálogo de servicios completo. En línea con lo que sugieren Renzulli y Reis (2016: 38): “la marea alta eleva todos los barcos”.

REFERENCIAS

- AGUDO, Noelia (2017), "Un estudiante con altas capacidades en mi aula. ¿Ahora qué?", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 265-277.
- AINSCOW, Mel (2012), "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-49.
- ALBA, Carmen (2019), "Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad", *Participación Educativa*, segunda época, vol. 6, núm. 9, pp. 55-66.
- ARMSTRONG, Thomas (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- AROCAS, Emma y Gabriela Vera (2012), *Altas capacidades intelectuales: programas de enriquecimiento curricular*, Madrid, CEPE.
- AROCAS, Emma, Teresa Cuartero, Mari Carmen Ferrández, Rosario Moya y Daniel Torregrosa (2018), *Altas capacidades intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*, Valencia, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- AROCAS, Emma, Pilar Martínez, María Dolores Martínez y Agustín Regadera (2002), *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- BALONGO, Elena y Rosario Mérida (2016), "El clima de aula en los proyectos de trabajo", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 146-162.
- BLAAS, Sabrina (2014), "The Relationship between Social-emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students", *Australian Journal of Guidance and Counseling*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-255.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, OEI-FUHEM.
- CARPINTERO, Elvira, Diana Cabeza y Luz Pérez (2009), "Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner", *Faisca*, vol. 14, núm. 16, pp. 4-13.
- CARRO-Olvera, Adriana, José Alfonso Lima-Gutiérrez y María Elza Eugenia Carrasco-Lozano (2018), "Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México", *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-30.
- CASINO-García, Ana María, Gloria Gómez, Amparo Juan, Lucía Inmaculada Llinares, María José Llopis y Rafael Vicente Ortiz (2019), "Desarrollando capacidades", *Crítica*, núm. 1042, pp. 13-18.
- CASINO-García, Ana María, Josefa García-Pérez y Lucía Inmaculada Llinares-Insa (2019), "Subjective Emotional Well-being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A relationship model", *International Journal Environmental Research and Public Health*, vol. 16, núm. 18, 3266. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- CRESPO-Molero, Francisco y Fátima Martí-Cardenal (2018), "Propuesta de trabajo inclusivo con alumnado de altas capacidades y talentosos", en María José León y Tomás Sola (eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas*, Granada, Universidad de Granada, pp. 1877-1884.
- DÍAZ, Olga y Antón Bravo (2002), "Programa de enriquecimiento de ASAC", *Faisca*, núm. 9, pp. 111-125.
- DÍEZ, Emiliano y Sergio Sánchez (2015), "Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad", *Aula Abierta*, vol. 43, núm. 2, pp. 87-93.
- FERNÁNDEZ, Ana Isabel (2009), "El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones", *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 15, pp. 1-8.
- FERNÁNDEZ, Estela, Lurdes Quer y Rosa María Securrún (2009), *Rincón a rincón: actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*, Barcelona, Octaedro.
- GAGNÉ, François (2015), "De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD", *Revista de Educación*, núm. 368, pp. 12-39.
- GARCÍA-Barrera, Alba y Patricia de la Flor (2016), "Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 2, pp. 129-149.
- GARCÍA-Martínez, Inmaculada, Rafaela Gutiérrez, Antonio Luque y Samuel P. León (2021), "Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review", *Children*, vol. 8, núm. 5, p. 365.
- GARCÍA-Perales, Ramón y Leandro Almeida (2019), "Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: efectos positivos para el curriculum", *Comunicar*, vol. 27, núm. 60, pp. 39-48.
- GARCÍA, Josefa, Ana María Casino, Pilar González-Navarro y Lucía Inmaculada Llinares (2018), "Altas capacidades y escuela inclusiva. Una reflexión sobre la práctica", en Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez (coords.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa*.

- Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, Barcelona, Octaedro, pp. 546-557.
- GARDNER, Howard (1999), *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*, Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Howard (2011), *Multiple Intelligences: Reflections after thirty years*, Washington, DC, National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter.
- Gobierno de España (2013), Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE N° 295, de 10 de diciembre), Madrid, Jefatura de Estado.
- Gobierno de España (2020), Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N° 340, de 29 de diciembre), Madrid, Jefatura de Estado.
- Gobierno de la Comunidad Valenciana (2019), Orden 20/2019, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (DOGV N° 8540 de 3 de mayo), Valencia, Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ-Cabrera, Joaquín (coord.) (2018), *Informe ejecutivo del proyecto Ciberaacc. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*, Logroño, UNIR.
- Generalitat Valenciana (2020), *Guia accessibilitat digital per a centres educatius*, en: https://ceice.gva.es/documents/169149987/172730389/Guia_Accessibilitat_Digital_Inclusio_Educativa_2020.pdf (consulta: 22 de octubre de 2022).
- HERMOSILLA, José Manuel (2009), "Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia", *Foro de Educación*, vol. 7, núm. 11, pp. 287-301.
- HERNÁNDEZ, Daniel y Marta Gutiérrez (2014), "El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual", *Revista de Educación*, núm. 364, pp. 251-272.
- HIGUERAS-Rodríguez, Lina (2017), "Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades", *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. 12, núm. 1, pp. 69-81.
- LATORRE, Marino (2013), "Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y rutas de aprendizaje (RA) en Perú-2013", *Revista IIPSI*, vol. 16, núm. 1, pp. 211-231.
- LLANCAVIL, Daniel (2016), "The Importance of Inclusive Education for Work with Children with Academic Talent", *Perspectiva Educacional*, vol. 55, núm. 1, pp. 168-183.
- LÓPEZ, Emilio, María Inés Martín y Ascensión Palomares (2019), "Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria", *Contextos Educativos*, núm. 24, pp. 63-76.
- MÁRQUEZ, María del Pilar (2010), "Trabajo por rincones en primaria", *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 29, pp. 1-9.
- MARTÍN-Lobo, Pilar, Silvia Pradas y Enrique Navarro (2018), "Estudio de la aplicación de programas de alto rendimiento para alumnos con altas capacidades", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 16, núm. 2, pp. 447-476.
- MESSIOU, Kyriaki (2017), "Research in the Field of Inclusive Education: Time for a rethink?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 146-159.
- MORENO, Gema y Antonio Sánchez (2019), "Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo. Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula", *EDUSER: Revista de Educação*, vol. 11, núm. 1, pp. 93-110.
- MUNTANER, Joan Jordi (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.
- PAGE, Matthew J. et al. (2021), "PRISMA 2020 Explanation and Elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews", *British Medical Journal*, vol. 372, vol. 160, pp. 1-36.
- PALAO, José Manuel y Elena Hernández (2012), "Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física: el semáforo", *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 12, núm. 1, pp. 25-32.
- PETERS, Scott J. (2022), "Where Does Gifted Education Go from Here: Chaos or community?", *Gifted Child Quarterly*, vol. 66, núm. 2, pp. 163-168.
- PFEIFFER, Steven (2017), *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*, Logroño, UNIR.
- PFEIFFER, Steven (2018), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, Florida, Springer.
- POMAR, Carmen María, Guillermo Calviño, Andrea Irímía, Luis Rodríguez y Laura Reyes (2014), "Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 6, pp. 27-32.
- RAMÍREZ, Rafael y Pablo Flores (2016), "Planificar el enriquecimiento para alumnos de alta capacidad matemática, reposo curricular", *Sumat*, núm. 83, pp. 33-41.
- REDDING, Christopher y Jason A. Grissom (2021), "Do Students in Gifted Programs Perform Better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 43, núm. 3, pp. 520-544.
- RENZULLI, Joseph (2008), "La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos", *Revista de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 23-42.

- RENZULLI, Joseph (2011), "What Makes Giftedness? Reexamining a definition", *Phi Delta Kappan*, vol. 92, núm. 8, pp. 81-88.
- RENZULLI, Joseph (2012), "Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A four-part theoretical approach", *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, núm. 3, pp. 150-159.
- RENZULLI, Joseph y Amy Gaesser (2015), "Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva", *Revista de Educación*, núm. 368, pp. 96-131.
- RENZULLI, Joseph y Sally Reis (2016), *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*, Madrid, Ápeiron.
- RENZULLI, Joseph, Linda Smith, Alan White, Carolyne Callahan, Robert Hartmen y Karen Westberg (2001), *Escalas de Renzulli (SCR-BSS). Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*, Salamanca, Amarú.
- RUÉ, Joan (2008), "El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 169, pp. 29-33.
- ŞAHİN, Çiğdem Çelik (2021), "A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education", *International Journal of Progressive Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 97-110.
- TAN, Liang See, Letchmi Devi Ponnusamy, Shu Shing Lee, Elizabeth Koh, Lauren Koh, Jung Yi Tan, Keith Chiu Kian Tan y Terence Titus Song An Chia (2020), "Intricacies of Designing and Implementing Enrichment Programs for High-ability Students", *Gifted Education International*, vol. 36, núm. 2, pp. 130-153.
- TORREGO, Juan Carlos (coord.) (2011), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid, SM.
- TOSUN, Ayten Sengü (2022), *Meta-analysis on the Effect of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students*, Tesis de Doctorado, Ankara (Turquía), Bilkent University.
- TOURÓN, Javier (2012), "¿Cómo son los niños de alta capacidad? Un perfil aproximado", en: <https://www.javiertouron.es/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un/> (consulta: 17 de noviembre de 2019).
- TOURÓN, Javier (2020), "Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, pp. 15-32.