



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

AULA DE ENRIQUECIMIENTO CRESCENDO

(ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES, ALTO
RENDIMIENTO ESCOLAR Y ESTUDIANTES DE
MÚSICA)

Romero Medina, María Isabel

Prof. Dña. Isabel García Molina
C.E.P. Jaén

Junio, 2015

*“Ni una inteligencia sublime, ni una gran imaginación,
ni las dos cosas juntas forman el genio.*

Amor, eso es el alma del genio”

W. A. Mozart

Contenido

PALABRAS CLAVE	5
RESUMEN	5
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
ANÁLISIS CONTEXTUAL	7
1.- Aspectos demográficos.....	7
2.- Entorno socioeconómico	9
3.- Instalaciones del centro.....	9
4.- Planes, proyectos y programas del centro	10
5.- Composición del claustro de profesores	11
6.- Departamento de Orientación	11
7.- Familias	15
8.- Alumnado del centro	16
9.- Órganos externos.....	17
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	18
1.- La orientación educativa	18
2.-La sobredotación	24
3.- Metodología por proyectos	35
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	49
1.- Origen del proyecto	49
2.- Criterios de selección.....	49
3.- Aspectos generales del programa	50
4.- Objetivos.....	52
5.- Temporalización	53
6.- Competencias básicas.....	54
7.- Fases del Aula de Enriquecimiento CRESCENDO	58
8.- Repercusión sobre la comunidad educativa	63
ANEXOS	64
Anexo 1: <i>Kyrie</i> , Tomás Luis de Victoria (S. XVI)	64
Anexo 2: Cuestionario de evaluación para Padres	65

Anexo 3: Cuestionario de evaluación para el Alumnado.....	66
Anexo 4: Cuestionario de evaluación para Alumnado	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
Imágenes y cuadros	69

RESUMEN

El proyecto "Aula de Enriquecimiento CRESCENDO" se presenta como un Programa de enriquecimiento de Música extra curricular para alumnos con Altas Capacidades, Alto rendimiento académico y alumnos que se encuentren cursando estudios musicales.

Esta aula se desarrollará mediante metodología de Proyectos y supondrá una experiencia vital a los alumnos no sólo a nivel de adquisición de conocimiento, sino de mejora y desarrollo de sus habilidades, competencias y capacidades.

ABSTRACT

The project "CRESCENDO Classroom Enrichment" is presented as an extracurricular enrichment program based on Music for students with high capacities, high-achieving students who are studying music studies.

This classroom will be developed through Project methodology. This will be a vital experience for the students not only in terms of acquisition of knowledge but to improve and develop their skills, competencies and capacities.

PALABRAS CLAVE

Altas Capacidades, Alto Rendimiento, metodología de proyectos, creatividad, trabajo cooperativo, inclusión.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la legislación educativa vigente, nuestro sistema educativo señala que todos y cada uno de los alumnos y alumnas será objeto de una atención en la búsqueda y desarrollo del talento, su diversidad, reconocimiento y potencialidad.

Desde la entrada en vigor de la LOGSE en adelante, se ha asumido modelos de escuela inclusiva aunque no siempre se han garantizado los recursos humanos y materiales necesarios para llevarla a cabo. Así, recientemente en el II Jornada Nacional y I regional de “Altas capacidades: educación y familia” (Málaga, 2014) se advertía que “la realidad sobre la que partimos es otra: el marcado déficit en la detección de los niños y niñas de alta capacidad intelectual y su falta de intervención educativa lleva consigo una deficitaria atención, que no solo tiene su incidencia en el aspecto educativo, sino también genera segregación en el ámbito personal, familiar y social, lo que hace más relevante la imperiosa necesidad de informar, formar e implicar a todos los sectores de la Sociedad”.

El pasado mes de febrero la Consejería de Educación, Cultura y deporte de la CCAA, consciente de la necesidad de aunar esfuerzos entre los profesionales de la educación ha creado redes profesionales temáticas en carácter experimental, entre ellas la Red de alta capacidad. Esta red aúna esfuerzos de 17 centros distribuidos por toda la geografía andaluza que desarrollan proyectos innovadores en alta capacidad.

El proyecto CRESCENDO inspirado en las últimas tendencias educativas como son: las metodologías competenciales (aprendizaje basado en proyectos), las inteligencias múltiples y la cultura de la evaluación, pretende dar respuesta a las necesidades e intereses del alumnado desde una perspectiva inclusiva, integrando en estos talleres alumnado de alto rendimiento educativo junto con alumnado de altas capacidades.

Por último señalar que, para llegar a este proceso de intervención es necesario sin duda, la identificación como primer paso, de ahí, la importancia de los servicios de orientación y tutoría de los centros y el adecuado cumplimiento de los protocolos establecidos para la detección de alumnado de alta capacidad.

ANÁLISIS CONTEXTUAL

El contexto en el que se desarrollará el proyecto que se plantea con este Trabajo Fin de Máster se ubica en la capital de Jaén; en concreto en el **Colegio Cooperativa Andrés de Vandelvira**.



Imagen 1. Vista exterior del colegio



Imagen 2. Logo del colegio

Este centro comenzó su trabajo el 12 de diciembre de 1977, siendo una de las dos cooperativas dedicadas a la enseñanza en la provincia de Jaén. Se trata de un colegio concertado no religioso.

Actualmente, está formado por 33 socios y un Consejo Rector formado por una Presidenta, Vicepresidenta, Secretaria, Tesorera y una Vocal.

1.- Aspectos demográficos

Como ya se ha indicado, el centro educativo se encuentra en Jaén capital, donde la población ronda los 120.000 habitantes. La esperanza de vida de la población jiennense es más alta que en el resto de España y también de Europa.

La población extranjera en la provincia es de 19 056 habitantes según INE en 2009, lo que supone un 2,85 % del total provincial. Además, también es un hecho a destacar la población inmigrante no empadronada que se desplaza a la provincia sólo durante la campaña de recogida de la aceituna, aunque su residencia es temporal y el número varía de una campaña a otra. Según los datos, en las últimas campañas han llegado a ser alrededor de 7000 inmigrantes.

En concreto este centro se encuentra en la zona Sur de Jaén capital, en el barrio de La Gloria (conocido popularmente como La Glorieta). Este barrio podría decirse que es mayormente de clase media-baja, aunque este aspecto tampoco será determinante para nuestro centro. El colegio ofrece a sus usuarios servicio de transporte escolar, por lo que acuden alumnos de gran parte de la ciudad y con muy diferentes situaciones socio-económicas.

En esta área de la capital confluyen numerosos centros educativos:

- Cuatro colegios privados concertados: Colegio Marcelo Spinola, Centro Educativo Sta. María de los Apóstoles, Colegio Divino Maestro y Colegio Cooperativa Andrés de Vandelvira.
- Dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria: Colegio Público Martín Noguera y Colegio Público Santo Tomás.
- Dos Institutos de Educación Secundaria: I.E.S. Fuente La Peña y I.E.S. García Lorca.



Imagen 3. Situación geográfica de los centros educativos próximos.

Todos estos centros se encargan de recoger una gran población que proviene, principalmente, de los barrios circundantes a la zona: “La Glorieta”, “La Merced”, “La Alcantarilla”, “El Almendral” y parte de “La Circunvalación”.

2.- Entorno socioeconómico

El centro se encuentra en una zona de clase media-baja, pero este aspecto no será muy determinante para el alumnado del centro. Como ya se ha hecho explícito, gracias al transporte escolar, llegan al colegio niños de toda la ciudad.

Por eso, nuestro contexto socio-económico será bastante variado y heterogéneo, así como el tipo de familias que acuden a él.

3.- Instalaciones del centro

Se trata de un centro bastante grande que cuenta con amplias instalaciones divididas en dos edificios: uno pequeño, en el que se imparte exclusivamente el ciclo de Educación Infantil, y otro más grande y principal, donde se realiza el resto de la actividad educativa.

En este más grande cuenta con aulas especializadas como Aula de Informática, Aula de Música, Biblioteca, Salón de Actos, Laboratorio y varias pistas de deporte.



Imagen 4. Uno de los gimnasios del centro



Imagen 5. Patio del edificio de Educación Infantil



Imagen 6. Aula de Informática

4.- Planes, proyectos y programas del centro

Actualmente, el centro acoge los siguientes proyectos y programas:

- Sistema ACES de Calidad, Excelencia y Mejora Continua
- Programa de Bilingüismo, como formato de Plan Lingüístico de Centro (PLC)
- Escuela Espacio de Paz

- Plan Director
- Plan de Convivencia e Igualdad
- Curso de Inmersión lingüística con intercambio en Broadstairs, en el Reino Unido.

5.- Composición del claustro de profesores

La Junta Directiva del colegio está formada por la directora, el secretario, y tres jefes de estudios (correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria respectivamente). Por su parte, la dirección pedagógica está conformada por una Directora, un Secretario y una Jefa de Estudios.

Desde la etapa de Educación Infantil, están implantados los departamentos de inglés, Lengua, Matemáticas y Educación Física.

Este centro cuenta con un amplio número de profesionales de varias especialidades. En total, alrededor de 45 personas trabajan en él y aproximadamente 40 de ellos, profesores y maestros.

En la etapa de Educación Infantil, cuentan con seis tutoras (dos para cada ciclo), y colaboran con ellas la Maestra especialista en Audición y Lenguaje, el especialista en idiomas y el Departamento de Orientación.

- En la etapa de Educación Primaria, los tutores trabajan junto a especialistas de música, idiomas, educación física, bilingüismo y el Departamento de Orientación.
- En la etapa de Educación Secundaria, los tutores asimismo cuentan con todos los profesionales mencionados anteriormente.

6.- Departamento de Orientación

Las funciones del Departamento de Orientación se consideran un conjunto de acciones relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y con el apoyo a la acción tutorial. Más concretamente, vienen explicitadas en el Artículo 42 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (B.O.E. 21/01/96):

- a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C.P. y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del P.A.T., y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la C.C.P., para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- f) Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
- g) Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa prevista en el artículo 13 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación obligatoria.
- h) Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados, de acuerdo con las normas que se dicten al efecto y con lo previsto en los artículos 13 y 14 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio y los artículos 5 y 6 del Real Decreto 1701/1991, de 19 de noviembre.
- i) Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, ha de formularse según lo establecido en I.E.ES. "SEVERO OCHOA" Departamento de Orientación Place El Koweit, 1

90040 TÁNGER (Marruecos) 05 39 93 60 22: 05 39 93 63 38/9 (El Departamento de Orientación Educativa 5 el artículo 15.2 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, al término de la educación secundaria obligatoria.

- j) Formular propuestas a la C.C.P. sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- l) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
- m) En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
- n) En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos.
- o) Elaborar el plan de actividades del departamento y, al final de curso, una memoria en la que se evalúa el desarrollo del mismo.

Al tener las competencias transferidas a nuestra comunidad, el reglamento que rige los centros de enseñanza secundaria es el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Según este documento, las funciones del Departamento de Orientación son las siguientes:

- a) Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan de orientación y acción tutorial y en la del plan de convivencia para su inclusión en el proyecto educativo y contribuir al desarrollo y a la aplicación de los mismos, planificando y proponiendo actuaciones dirigidas a hacer efectiva la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.

c) Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular, en sus aspectos generales, y coordinar la elaboración de la programación de los ámbitos, en cuya concreción deberán participar los departamentos de coordinación didáctica de las materias que los integran.

d) Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial. En el caso de que el instituto cuente con departamento de la familia profesional a la que pertenece el programa, la programación didáctica de los módulos específicos corresponderá a este.

e) Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de proseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

En concreto en este colegio, el Departamento de Orientación está dirigido y coordinado por la psicóloga Dña. Inmaculada Basterrechea Aranda.

Con ella trabaja un equipo multidisciplinar formado por la psicóloga citada, una pedagoga terapéutica y una Maestra especialista de Audición y Lenguaje.

Este grupo de trabajo cuenta con el despacho de la orientadora, el Aula de Apoyo a la Integración (donde trabaja la psicóloga terapéutica) y el despacho donde trabaja la logopeda para sus evaluaciones y diagnósticos. El departamento posee además con una amplia recopilación de pruebas diagnósticas para los alumnos, así como múltiples manuales y libros para las dificultades lectoras, la atención y, en general, las necesidades especiales.

Este grupo de trabajo está implicado en la elaboración y coordinación del Plan de Actividades del centro y para ello, está en colaboración con los siguientes agentes de la comunidad educativa:

- Los órganos de gobierno del Centro
- Los/as tutores/as

- Los/as profesores/as, a través del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógico, los Departamentos Didácticos y las Juntas de profesores/as
- Los/as alumnos/as
- Las familias

7.- Familias

Dado que la población escolarizada es muy heterogénea, asimismo son heterogéneas las familias de las que provienen. Se podría decir que los padres cuentan con un nivel medio de estudios, pues se cuenta tanto con personas con estudios superiores, como con estudios básicos.

Las familias se caracterizan por una alta implicación y relación con el colegio: acuden a menudo a las charlas, los talleres y las actividades extraescolares que se ofrecen en el centro. Entendemos por ello que conceden gran importancia a la educación de sus hijos, lo cual facilitará en gran medida la tarea del personal educativo.

Además, los padres y madres cuentan con varios cauces para participar en las decisiones que se toman en el centro:

- AMPA¹ (Asociación de Madres y Padres del Alumnado): en términos generales, esta entidad surge como opción de los padres para participar en las decisiones que se toman en el centro, adquiriendo un compromiso con la educación de sus hijos.
- Escuela de Padres y Madres: a través de esta, reciben a menudo charlas de formación en temas de actualidad como Nuevas Tecnologías, Tabaquismo y Drogas en la adolescencia o Habilidades Sociales.
- Delegado/a de Padres y Madres: al igual que los propios alumnos delegados, se encargarán de ser portavoces y representantes de la opinión de los padres y supondrán un nexo de unión con el tutor.
- Tutorías: con respecto a la figura del tutor, los padres cuentan también con las tutorías colectivas e individuales para cualquier tema que necesiten tratar.

¹ Las AMPAS se encuentran reguladas mediante el REAL DECRETO 1533/1986 de julio DE 1968. BOE 29.04.1986. Regulador de las Asociaciones de Padres de alumnos

Con respecto a las tutorías grupales², estas están reguladas y previstas durante el primer cuatrimestre. En ellas se recomienda abordar los siguientes puntos:

- Finalidades del centro.
- Planes y programas en los que participa el centro.
- Presentación del tutor.
- Presentación del resto del equipo educativo (si es posible).
- Horarios de clase.
- Horarios de tutorías.
- Calendario (prestando especial atención a las festividades).
- Criterios de calificación, evaluación y promoción.
- Canales de participación.

Además de esta tutoría grupal, los padres podrán pedir tantas tutorías individuales como estimen oportunas para cualquier tema a tratar con el tutor.

8.- Alumnado del centro

El centro cuenta actualmente con unos ochocientos alumnos matriculados en total. Estos alumnos se distribuyen en dos líneas (A y B) desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria.

No es una población que se caracterice por un llamativo absentismo escolar, sino que (a excepción de algún caso muy aislado) los alumnos asisten regularmente a sus clases, siguiendo una enseñanza continuada y progresiva. Con asiduidad asisten también a las actividades extraescolares que el centro ofrece, sobre todo el alumnado de Educación Primaria.

Desde este Departamento de Orientación se trabaja, en su mayoría con la población censada como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Estos alumnos se distribuyen de la siguiente manera:

- Alumnos N.E.E: 11 alumnos (en su mayoría con R.M.L. –retraso mental leve- y con TDAH)
- Alumnos con Dificultad de Aprendizaje: 4 alumnos
- Alumnos de Altas Capacidades: 3 alumnos

² Estas tutorías generales son organizadas y coordinadas por el Departamento de Orientación junto a la Jefatura de Estudios.

9.- Órganos externos

El centro colabora en sus distintas actividades con los siguientes entes externos:

- Dirección General de Tráfico
- Cruz Roja Española
- Cáritas
- Fundación “Santa Lola”
- Fundación “Vicente Ferrer”
- Excmo. Ayto. de Jaén
- Centro social y de Salud San Felipe
- Consejería de Educación
- Sociedad Española de Neumología y Cirugía torácica

Además, existen otros tres servicios externos educativos que también trabajan con el centro:

- Equipos de Orientación Educativa (EOEs), encargados de la supervisión de los dictámenes de escolarización
- Inspección de Educación
- Centro de Profesorado, con los asesores educativos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este proyecto ha sido desarrollado en base en base a tres pilares fundamentales: la orientación educativa, la sobredotación y la metodología de proyectos.

La orientación educativa es el marco teórico desde el que surgió este proyecto. Es un hecho que en los centros educativos no siempre se atiende al alumnado con Altas Capacidades tan concretamente como sería posible (a pesar de que son alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), por lo que se planteó el reto de diseñar y llevar a cabo un proyecto en el que se desarrollaran las aptitudes de estos alumnos en un entorno de inclusión y trabajo colaborativo.

Para ello, la metodología por proyectos se planteaba la mejor manera de trabajar una temática concreta con estos alumnos: funcionalidad del aprendizaje, atención al alumno desde la globalidad y escuela inclusiva fueron las características que le hicieron ser elegida.

1.- La orientación educativa

1.1.-Conceptualización

Existe una extensa literatura alrededor de la Orientación Educativa, su conceptualización y sus funciones en la educación. Han sido muchos los investigadores que se han dedicado a su estudio, así como sus enfoques y tendencias. Existen enfoques que la consideran una disciplina científica, otros que más bien como un concepto educativo, otros como un servicio y otros como una práctica profesional.

Le Gall (año), citado por Mora (2004, p. 78) por ejemplo propone una definición muy general de la Orientación, entendiéndola como *“El esfuerzo por saber de qué manera pueden desarrollarse hasta el máximo las fuerzas latentes de cada personalidad en formación”*.

Hay, sin embargo, otros autores como Zeran (año), citado por Mora (2004, p. 79) que de forma más restringida y sociológica, la propone como *“Un proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en la que vive a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad”*.

Definiciones más actuales³ conllevan que la Orientación se presente como una intervención basada en los siguientes principios:

- Principio de desarrollo: ayuda a promover el desarrollo potencial de la persona

³ Según el Instituto Superior de Formación del Profesorado, del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Principio de prevención: se anticipa a posibles situaciones problemáticas (podemos ver aquí la influencia de la Psicología de la Salud)
- Principio de intervención social: teniendo en cuenta las variables ambientales y personales, podrá actuar sobre la conducta humana.

Sin embargo, con independencia de la teoría que se adopte, se podría concluir en líneas generales que en los diferentes pronunciamientos legales y teorías, aparece la Orientación como un derecho básico del alumnado y como un proceso que, (fundamentado en los principios en los que se inspira el sistema educativo) la convierte en una actuación:

- Planificada y sistemática, que sigue un proceso ya protocolizado y estructurado
- Preventiva, anticipándose a la aparición de posibles desajustes
- Individualizada, adecuada a la singularidad de cada alumno y alumna
- Continua, lo largo de todo el proceso educativo
- Colaborativa, que supone una acción coordinada y cooperativa entre los agentes educativos y entre todos los servicios (educativos, sanitarios, sociales, etc.) que inciden sobre la comunidad educativa
- Global, dando respuestas globales y contextualizadas a las necesidades de los centros
- Integrada en el proyecto educativo del centro

1.2.- Antecedentes legislativos

Hasta la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE del 06/08/1970), todos los intentos de dotar al sistema educativo español de una estructura asesora en materia de orientación educativa, tuvieron escasa o nula efectividad. Los *Equipos de Promoción y Orientación Educativa*, tuvieron su origen en esta ley y establecieron los Servicios de Orientación en los niveles de E.G.B., F.P., B.U.P. y C.O.U. Ya en los artículos 50 y 93 se establecía el diagnóstico y la orientación para aquellos alumnos necesitados de Educación Especial. Sin embargo, había gran precariedad de medios tanto materiales como humanos y los resultados no fueron los que se había previsto.

Con la promulgación de esta Ley, la incorporación progresiva de personal cualificado (pedagogos, psicólogos, logopedas, trabajadores sociales, etc.) a las tareas de orientación y apoyo a la educación, se convirtió en una constante. Se trataba del primer pronunciamiento legal que consideraba la Orientación como proceso continuado a lo largo de toda la escolaridad:

- *“La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitara su elección consciente y responsable”* (apartado 4, art 9).
- Los estudiantes tendrán derecho *“a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la selección de estudios y actividades laborales”* (apartado 2 art 125).
- *“El derecho a la orientación educativa y profesional implica: la prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías que permita adecuar el Plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al termino de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen”* (apartado 1 del artículo 127).

Sin embargo, habría que esperar a 1982 con la Orden de 9 de Septiembre, que regula la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales para que se crearan respectivamente los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, y los Equipos Multiprofesionales para la Educación Especial. Posteriormente, En el Decreto 238/1983, de 23 de Noviembre (B.O.J.A del 3/12/83) se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

Si bien el comienzo de ambos se caracterizó por la precariedad de medios, las comunidades autónomas comenzaron a asumir las competencias en materia de educación y estos equipos se fueron reorganizando y afianzando.

Esta regulación a nivel autonómico (que afectó, entre otras a nuestra comunidad), desembocó en la creación de toda una red de servicios externos, pero hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE. del 04/10/90) y las disposiciones que la desarrollaron (tanto en las comunidades dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia como en las que ya habían recibido transferencias en materia de educación), no se llegó a contemplar la importancia de la

figura del profesor - tutor y la necesidad de que en cada centro funcionara un Departamento de Orientación.

Las primeras referencias a la orientación tal y como hoy la conocemos aparecen en el Título Preliminar, Artículo 2º de la LOGSE (MEC, 1990b), donde se establece como principio de la actividad educativa, la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. Aquí, la orientación educativa y profesional es definida como *“uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza”* (art. 55).

A continuación, en el Artículo 60, por un lado, define la orientación como *“plenamente integrada en la labor docente”* y, por otro, obliga a las administraciones educativas a velar por su desarrollo:

- *“La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”* (art. 60).

- *“Las Administraciones Educativas garantizarán la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollan las Administraciones locales en este campo”* (art. 60).

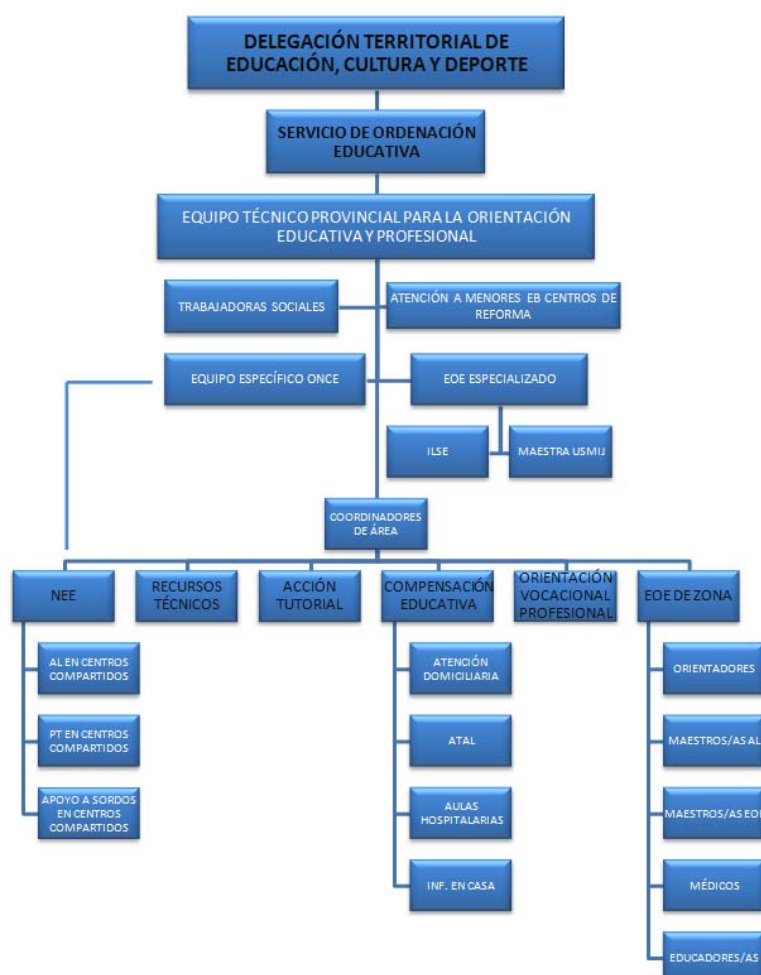
Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 04/05/2006) - donde se recogen las recomendaciones de la Unión Europea sobre la orientación- este servicio recibe un nuevo impulso en todas sus dimensiones.

Así, por ejemplo, entre los principios de la educación se contempla *“La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (art. 1. f). Entre los Principios Generales de la Educación Secundaria Obligatoria que *“se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”* (art. 22.3).

La importancia de la tutoría y de la tarea orientadora del personal docente también aparecen reforzadas al establecer como principio pedagógico de la Educación Secundaria Obligatoria que *“corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”* (art. 26.4).

Con respecto a las funciones del profesorado: “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias” (art. 91.c) y “La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (art. 91.d); y como medidas para el profesorado de centros públicos que “Las Administraciones educativas favorecerán el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos” (105.2.a).

Dentro del estado español, ya se ha comentado que las competencias en materia educativa se encuentran transferidas en numerosas comunidades autónomas, y este es el caso de Andalucía. De esta forma en la provincia de Jaén, donde las materias de educación dependen de su propia administración, los equipos de orientación quedan dispuestos con la siguiente estructura:



Cuadro 1. Estructura del Servicio de Orientación de la provincia de Jaén

Se puede observar en el cuadro anterior que, con esta distribución de las tareas, quedan cubiertos los tres ámbitos de actuación principales de la orientación educativa:

- Acción tutorial
- Orientación vocacional y profesional
- Atención a la diversidad

Además, de forma independiente a los EOE de zona, los centros de secundaria cuentan con orientadores que trabajan en los propios centros, de forma que el trabajo se realiza de forma mucho más directa y personalizada. A pesar de ello, algunas funciones como los dictámenes de escolarización, sí dependen de los citados Equipos de Orientación Externa.

1.3.-Modelos de orientación

Resulta difícil establecer una conceptualización estándar y una clasificación consensuada de los Modelos de Orientación educativa, pues cada autor a lo largo de la literatura ha atendido a unos criterios u otros.

En el marco de la orientación educativa encontramos, por ejemplo, tres definiciones específicas:

- “Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...” (Bisquerra, 1992, p. 177).
- “La representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (Rodríguez Espinar y otros, 1993).
- “Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997, p. 23).

Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientación y sus tipos; no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención en orientación.

La clasificación de Castellano (1995) citado por Bausela (2004 p. 201), por ejemplo, diferencia los siguientes modelos:

- *Modelo de counseling*: se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones de déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización.
- *Modelo de consulta*: centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
- *Modelo tecnológico*: con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, que pretende fundamentalmente informar y que goza de un importante auge en otros países, desarrolla en el nuestro experiencias por el momento poco relevantes.
- *Modelo de servicios*: se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.
- *Modelo de programas*: una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación.
- *Modelo de servicios actuando por programas*: este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

Un año después, los teóricos Bisquerra y Álvarez, citados por Santana Vega y Santana Bonilla (1998, p.69), propusieron una nueva clasificación de los modelos de orientación. Esta categorización es la que actualmente se ha tomado en nuestro sistema educativo y en concreto, el Modelo de Servicios es que se ha implantado (Bisquerra y Álvarez, 1996). Su propuesta de clasificación cuenta con otros modelos como el Modelo clínico, el Modelo de servicios, el Modelo de programas, el Modelo de consulta, el Modelo tecnológico y el Modelo psicopedagógico.

2.-La sobredotación

2.1.- Conceptualización de las altas capacidades: evolución, concepto, características y clasificación.

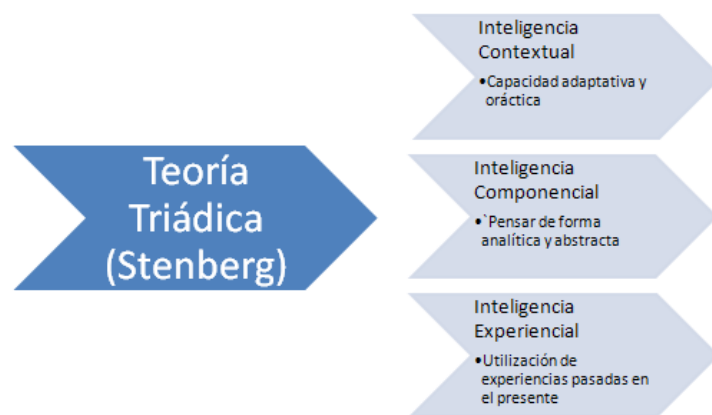
En estos pocos años de teorías en torno a la Sobredotación, han ido surgiendo inevitablemente, multitud de definiciones para este fenómeno.

Por supuesto, la faceta a la que se ha prestado mayor atención ha sido la de la inteligencia y, dada la extensa literatura sobre esta temática (como ya hemos citado, diferentes definiciones, tipos, clasificaciones, etc), así ha sido de extensa también su aplicación en este campo, dificultando en gran medida la definición del tema que nos ocupa. Por eso, en la actualidad, aun sigue habiendo cierta confusión con algunos conceptos como sobredotado, talento, genio o inteligencia precoz.

El estudio alrededor de las Altas Capacidades se ha visto enormemente influido por el desarrollo de ramas de estudio como la psicología, la pedagogía o la didáctica y, más en concreto, por algunas teorías específicas como las promulgadas en torno al concepto de Inteligencia.

A pesar del movimiento que se manifestó a nivel teórico entre los años 50 a 80, las definiciones y el planteamiento teórico general simplemente pretendían distinguir qué características tiene un niño o niña sobredotado frente a otro que no lo es, sin tener una base teórica sobre la que desarrollar el concepto. Incluso en algunas ocasiones, estas características ni siquiera llegaron a ser probadas empíricamente.

Fue entonces cuando la Teoría Triádica de la Inteligencia de Sternberg (Sternberg, 1986) y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Gardner, 1983) dieron gran empuje al desarrollo de una conceptualización más acertada.



Cuadro 2. Teoría Triádica (Stenberg, 1986)



Cuadro 3. Teoría de la Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)

Sin embargo, fue Renzulli quien promulgó una nueva teoría que incluía términos que hasta ese momento no se habían tenido en cuenta: la Teoría de los Tres Anillos. Esta nueva definición entendía a la persona sobredotada como aquella persona que manifieste una capacidad intelectual superior a la media, una gran dedicación, perseverancia y compromiso en las tareas y un alto grado en creatividad (Renzulli, 1978).

Esta nueva teoría supuso una innovación en la conceptualización de la sobredotación, pues incluía términos de ámbito emocional (motivación) y contaba con la creatividad que, hasta ese momento, había estado muy en desuso.



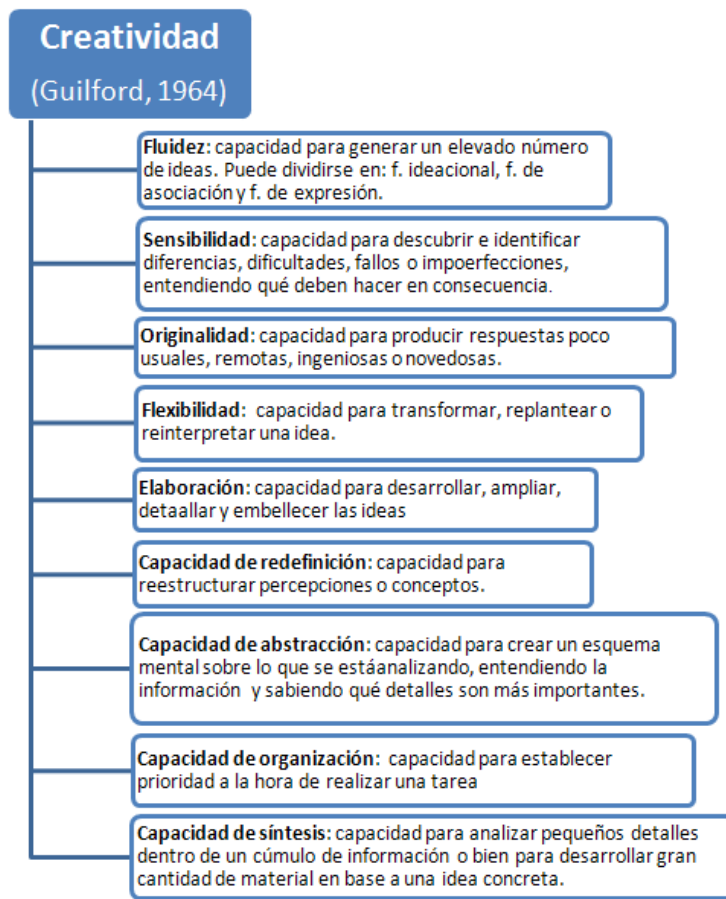
Cuadro 4. Teoría de los tres anillos (Renzulli, 1977)

En relación con la primera característica (capacidad intelectual) diremos que (aunque el cociente intelectual puede modificarse a lo largo del desarrollo de la persona) estos niños superan a la media de su grupo de iguales. Por lo general, se suelen tener indicios de una posible sobredotación, en cuyos casos sería recomendable comenzar una evaluación más exhaustiva y detallada.

En cuanto a la dedicación a la tarea, podemos decir que el interés por aprender, el perfeccionismo y la profundización en un tema, les lleva a mantener una gran atención y concentración con el fin de aprender lo máximo posible sobre la tarea que están tratando. Este es un claro ejemplo de motivación intrínseca donde la persona trabaja por el simple placer de aprender, y no dependiendo de un condicionamiento externo.

Con respecto a la creatividad, diremos que esta es la característica más innovadora que se ha unido a la conceptualización de la sobredotación y que conlleva gran dificultad para definirla –según autores y criterios- y también para evaluarla. En esta ocasión, se ha tomado la definición de Ausubel en 1963, citada por Esquivias (2004 p. 5) por encontrarla más adecuada a este ámbito: *“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, el arte, etc”*.

Ahondando un poco más en este término, añadiremos el listado en el que Guilford enumeró con habilidades de las personas creativas:



Cuadro 5. Características de la Creatividad (Guilford, 1964)

Estas características, a nivel educativo se verán reflejadas en nuestros alumnos porque:

- Aprenden con más rapidez que sus iguales.
- Son capaces de retener más información que sus compañeros.
- Tienen un gran interés por aprender cosas nuevas y también por las cuestiones morales y sociales.
- Son creativos, ofreciendo respuestas originales.
- Son perfeccionistas y autocríticos en su trabajo.
- Son sensibles.
- Suelen ser precoces en el desarrollo de las habilidades básicas como hablar o manipular objetos.

Atendiendo a todas estas características, la legislación actual educativa ha propuesto una clasificación de esta población, de forma que toda la comunidad educativa comparta los mismos perfiles a la hora de trabajar con ellos.

Dado que los aspectos educativos están transferidos a las administraciones de las propias comunidades autónomas, el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 17 de octubre 2011, recogió el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación Para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA 17/10/2011).

Este documento diferencia los siguientes perfiles de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales:

- *Alumnado con sobredotación intelectual*: hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil aptitudinal vaya acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.
- *Alumnado con talentos simples*: hace referencia a aquel alumno o alumna con una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como, por ejemplo, el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros.
- *Alumnado con talentos complejos*: hace referencia a aquel alumno o alumna que presenta una combinación de varias aptitudes (percentil superior a 80 en al menos tres capacidades), como es el talento académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de memoria, todas ellas, por encima del percentil 80.

2.2.- La sobredotación en el sistema educativo: legislación

En concreto, en el sistema educativo, si bien es cierto que se ha estudiado y legislado desde la Ley Orgánica de 1990, es un hecho evidente que la mayoría de las adaptaciones educativas han volcado sus esfuerzos en el alumnado N.E.E.

Desde la L.O.G.S.E., asimismo, se han concentrado los esfuerzos en este alumnado de Necesidades Educativas Especiales, quedando las Altas Capacidades en un segundo plano.

Aun así, es cierto que en los últimos años, la labor con estos alumnos se ha ampliado considerablemente, consiguiendo una conceptualización concreta, una clasificación oficial según sus características y una serie de recursos para su evaluación, diagnóstico y posterior intervención.

Resulta evidente que si la conceptualización de la Sobredotación ya es difícil por la cantidad de aspectos a los que se puede atender, se evidencia que ocurre lo mismo en cuanto a la clasificación de este tipo de alumnado. Dependiendo de las variables que hayan tenido en cuenta los autores, así se observan unos tipos u otros de categorizaciones. Sin embargo, para esta intervención se atenderá a la clasificación que rige actualmente la legislación en la Junta de Andalucía, pues es este el marco educativo en el que nos se desarrollará el Aula de Enriquecimiento CRESCENDO.

2.3.- Protocolo de actuación

En las comunidades autónomas desde hace unos años se ha establecido un protocolo de actuación para la detección de alumnos de Altas Capacidades, pues éste es el único camino para que sean evaluados a tiempo.

En la etapa de Educación Secundaria, este protocolo cuenta con las siguientes fases:

1º.- Las familias y el profesorado contestan unos cuestionarios individuales sobre los respectivos alumnos, respondiendo a una serie de ítems sobre las características que presenta el alumnado.

Los resultados de estos cuestionarios se comparan y, si la puntuación es igual o mayor que 38, se pasaría entonces a la siguiente fase.

2º.- Ya de forma individual, se procede a realizar una pequeña evaluación de inteligencia, para observar los factores más generales de la inteligencia del niño y ver así en qué percentil se halla. En caso de alcanzar o superar el percentil 75, procederíamos a la siguiente fase.

3º.- Iniciamos el proceso de *screening* y el protocolo; es decir, la evaluación psicopedagógica más profunda y exhaustiva. En caso de que los resultados de las pruebas sean positivos, se elaboraría el siguiente documento.

4º.- Elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica, que utilizará como fuente de información los diagnósticos realizados y/o informes psicopedagógicos.

Se trata de evaluar las necesidades educativas del alumnado, para poder ofrecerles la respuesta adecuada.

5º.- Elaboración de las adaptaciones curriculares para el Alumnado con altas capacidades intelectuales en el programa de gestión de centros «Séneca» en aquellos casos en los que se sugiera una aceleración curricular. (Para ello, los centros educativos contarán con el asesoramiento del orientador u orientadora de referencia del Equipo de Orientación Educativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria y del orientador u orientadora del Departamento de Orientación en la Educación Secundaria).

6º.- Por último, se hará la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las medidas educativas propuestas.

Entre las medidas que se propongan para este alumnado, que serán evaluadas e incorporadas al expediente académico, podrán incluirse, entre otras, las siguientes:

- Actividades de ampliación y profundización.
- Agrupamientos flexibles.
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo docente (de acuerdo con la disponibilidad horaria y con la organización interna de cada centro).
- Modelo flexible de horario semanal (cursar enseñanzas en un curso superior, participar en actividades de enriquecimiento, participar en proyectos de investigación en la Universidad...).
- Flexibilización de las enseñanzas de acuerdo con la normativa vigente.

Actualmente, la Junta de Andalucía ha trabajado más profundamente en este tema y está aportando gran cantidad de manuales y dossiers que ayudan a la comunidad educativa y a la población interesada a identificar, diagnosticar, intervenir y trabajar con estos niños. Se han presentado, por ejemplo, los siguientes documentos:

- *Orientaciones para la valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales*, que se incluye dentro del Plan de actuación para la atención educativa a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía.

- *El alumnado con sobredotación intelectual* que abarca la conceptualización, la evaluación y la respuesta educativa.
- *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades lintelectuales.*
- *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades en Andalucía.*

Por todo esto, se puede concluir que las Altas Capacidades son un fenómeno que ya se va haciendo visible en nuestra sociedad progresivamente, pero ante el cual, aun queda mucho trabajo por desarrollar y, en especial, en el área de la intervención. Debemos ser capaces de potenciar las habilidades y capacidades de este alumnado que ya ha sido identificado e intentar que se desarrollen tanto cognitiva como emocionalmente, consiguiendo así personas brillantes y felices.

2.4.- Algunos programas ya implantados

A continuación se exponen varios programas de Enriquecimiento, así como programas de innovación educativa que ya han sido implantados en algunos centros de la comunidad autónoma andaluza:

Programa PROFUNDIZA

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con el Ministerio de Educación, pusieron en funcionamiento durante el curso 2010/2011, el programa de ampliación de conocimientos PROFUNDIZA.

Se trata de un proyecto dirigido al alumnado de Educación Primaria (2º y 3º ciclos) y de Educación Secundaria Obligatoria a través del cual podrán participar en proyectos de trabajo que, tomando como centro de interés temáticas del ámbito científico y tecnológico, les permitirán abordar el conocimiento desde otras perspectivas y desarrollar de manera activa las competencias básicas.

Estos programas se desarrollan los sábados por la mañana en centros educativos de toda Andalucía y son dirigidos por profesorado destacado por su buen hacer y su trayectoria en la aplicación de la investigación al aula, así como en el acercamiento del mundo científico al alumnado.

Con este programa se pretende potenciar el interés del alumnado por la ciencia

Aula de Enriquecimiento CRESCENDO

y por la investigación, convirtiéndolos en agentes activos en la construcción de sus aprendizajes. Aun así, no sólo la temática científica es la que se trabaja, sino que se abordan ámbitos tan diversos como la Historia, la Biología o la Educación Física.

Algunos ejemplos de estos proyectos son “GRANDES INVENTOS, pequeños inventores”, “OFF SCREEN”, “Convertirse en astrónomo” o “El periódico bilingüe de nuestro centro”.

Aula de desarrollo de capacidades: una experiencia en primaria y secundaria

- Centro educativo: I.E.S. José Cadalso
- Localidad: Cádiz
- Curso Escolar: desde 2011
- Destinatarios: dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria

Basándose en la experiencia de ADC de Pilar Andrés (Aragón), este instituto ha llevado a cabo para los dos ciclos de educación secundaria un programa basado en la atracción y la emblemática. Se trata de un proyecto con cuatro talleres interdisciplinares que han trabajado el cambio a través de la Prehistoria (primer ciclo) y la Edad Media (segundo ciclo). Dado el éxito de su implantación en 2011, aun actualmente se está llevando a cabo.

Red de Altas Capacidades

Aunque realmente no es un programa de Altas Capacidades ni un Aula de Enriquecimiento, este es un recurso muy interesante y útil para aquellos profesionales que trabajan en este sector.

Se trata de una red virtual de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte para los centros de Andalucía que, en este momento, cuenta con 17 grupos de trabajo y formación en centros. Esta red funciona por medio del entorno colaborativo Colabor@ y, a través de ella se puede compartir material y experiencias con respecto a este alumnado.

Este proyecto está coordinado por el Equipo Especializado de Altas Capacidades de Jaén y por la Asesoría Provincial de Necesidades Educativas Especiales.

Ya fuera de Andalucía, otros programas implantados son:

Enriquecimiento curricular: interdisciplinariedad y uso de las tic

- Centro educativo: I.E.S. Bahía de Babel

- Localidad: Alicante
- Curso escolar: desde 2009
- Destinatarios: alumnos de Altas Capacidades y/o alto rendimiento.

El objetivo general de este programa es el enriquecimiento de este tipo de alumnos mediante la potenciación de la investigación y el uso de las TICs. De esta forma, intervienen con este alumnado y cumple el Título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE), dedicado a la “Equidad en la Educación” y que desarrolla en la Sección Segunda, art. 76, la obligación de atender al “Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales”.

Este programa obtiene unos resultados muy positivos y motivadores, de forma que se ha aplicado ininterrumpidamente desde el momento de su implantación.

Proyecto de centro: atención a alumnos con altas capacidades

- Centro educativo: I.E.S. San Isidoro
- Localidad: Cartagena
- Curso escolar: desde 2002
- Destinatarios: alumnos de Altas Capacidades que cursan E.S.O. y Bachillerato.

No se trata de un programa de Enriquecimiento concreto e independiente, sino de un conjunto de proyectos que se llevan a cabo en el centro.

Un ejemplo de sus programas para E.S.O. es el Proyecto Multidisciplinar “La publicidad”. En el caso de Bachillerato, Proyecto COMENIUS “European youth discovers ads different faces”.

Además de estos programas, el centro se ha unido a dos iniciativas muy útiles e interesantes para este tipo de alumnado: la opción de cursar Bachillerato de Investigación y el Programa Bilingüe Mixto (que compagina inglés y francés).

Aula de Excelencia

- Centro educativo: I.E.S. Campo de Morvedre
- Localidad: Sagunto-Puerto
- Curso escolar: 2008/2009
- Destinatarios: alumnos de Altas Capacidades y alumnos cuyas calificaciones cuenten con todas las asignaturas aprobadas u obtengan un 51% de Sobresalientes en cada evaluación.

Este es un proyecto de Innovación Educativa para fomentar el Enriquecimiento Curricular General del Alumnado y la Atención al alumnado con Altas Capacidades. Al

alumnado participante se le pide colaboración para la organización de las actividades complementarias del centro, incluidos los refuerzos y el alumnado de reciente incorporación.

Así, pueden obtener también ventajas educativas o sociales, y se les integra en su entorno, buscando el aprovechamiento de sus Altas Capacidades.

PREPEDI II

- Centro educativo: (varios centros)
- Localidad: Canarias
- Curso escolar: desde 2007
- Destinatarios: alumnado precoz con sobredotación, o alto rendimiento académico

PREPEDI II es un programa de enriquecimiento extracurricular con 96 actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria. Aunque ya en 2005 se propusieron multitud de actividades, para esta ocasión se han ampliado, mejorado y revisado tras la puesta en marcha del proyecto y su posterior evaluación. Las actividades se presentan clasificadas según el curso al que corresponda el alumnado.

3.- Metodología por proyectos

3.1.- ¿Por qué la metodología de Proyectos para esta actividad?

Según la autora Carmen Díez, (2012, p. 1) *“los Proyectos de Trabajo, Metodología de proyecto o Metodología de Investigación responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y niñas y de sus experiencias y conocimientos previos”*.

Atendiendo a esta definición, son varias los puntos que se podrían aclarar al respecto.

En primer lugar, la autora habla del *“...deseo natural de aprender...”*. Probablemente la primera infancia sea la etapa de la vida con mayor dosis de imaginación, ingenio y curiosidad por aquellos acontecimientos que nos rodean. Este hecho, unido a la plasticidad cerebral de esa etapa, hace posible que se dé un aprendizaje significativo y rápido que marque la base del conocimiento que adquiriremos a lo largo de la vida.

En el caso de los alumnos con los que se va a trabajar, se trata de una población muy específica que, por suerte para los profesionales del proyecto, cuentan con una gran motivación intrínseca *per se*. Es característico de estos niños que sientan deseo por el simple hecho de aprender cosas nuevas, con independencia de los reforzamientos externos que reciban (calificaciones altas, un regalo, un reforzamiento oral, etc). Por ello, se cuenta con la ventaja de una predisposición de antemano por parte de los alumnos para trabajar, investigar y encontrar nuevos datos que les sorprendan.

A continuación, se habla de un “...enfoque globalizador abierto...”; esto significa que este diseño de trabajo en clase supone una escuela inclusiva, donde tienen cabida todos los alumnos, con independencia de su capacidad. Todos ellos trabajarán en grupo y de forma colaborativa, suponiendo esto un desarrollo de sus habilidades sociales, de trabajo grupal y de cooperación. Además, esta es la única manera de atender al alumno desde la globalidad como persona: qué sabe hacer, qué puede hacer y qué quiere hacer.



En lo referente al aprendizaje significativo, esto supondrá que, partiendo de los conocimientos previos y avanzando en círculos concéntricos, construyendo sobre lo ya aprendido, el alumnado construirá e irá adquiriendo ideas nuevas sobre el tema, de forma que este aprendizaje sea funcional; es decir, que sea un aprendizaje que puedan

aplicar en su vida diaria y les resulta útil e interesante. Para ello, es importante que se vean aceptadas e incluidas todas las inteligencias.

Siguiendo la teoría ya revisada de Gardner, hemos visto cómo en cada persona predomina una determinada inteligencia (lingüística, lógico-matemática, corporal y kinestésica, visual y espacial, musical, inter-personal, intra-personal y naturalista) que no siempre se ve desarrollada con la metodología tradicional. Sin embargo, esta nueva alternativa supone la inclusión de todas ellas, de forma que cada uno desarrolle sus posibilidades tanto como sea posible y dentro de sus capacidades.

También otros autores han estudiado cuáles son las ventajas de esta metodología. Rojas (2005), citado por Maldonado (2008), menciona algunos como:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
- Aumenta la motivación.
- Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Aumenta la autoestima.

Otros autores como Francisco Pozuelos (Pozuelos, 2009), toman la enseñanza por proyectos como un concepto incluso más amplio:

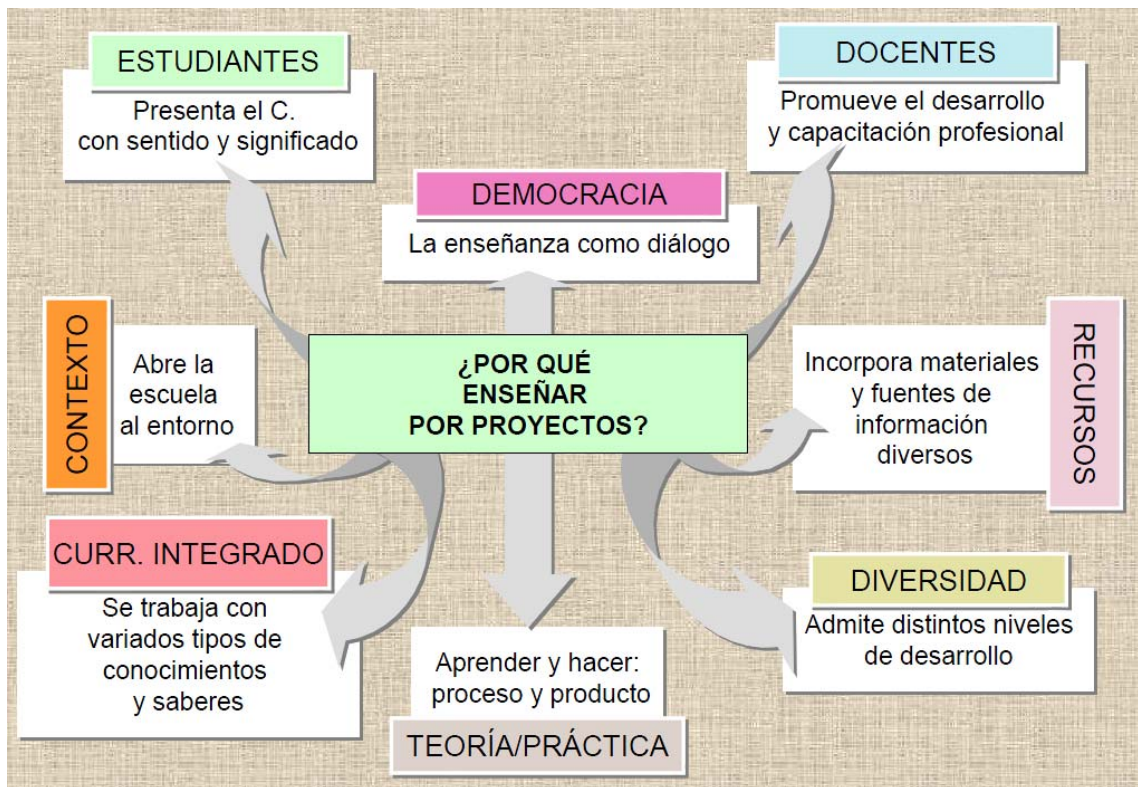


Imagen 7: Trabajo por proyectos en el aula. Francisco Pozuelos (Pozuelos, 2009)

Así, se presenta un método de trabajo que busca formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor, así como desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos. A través de atractivas experiencias de aprendizaje, se involucra a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real.

Por eso, la responsabilidad del aprendizaje recaerá sobre al propio alumno – siempre guiado por el profesor- y existirá un objetivo común para todos los alumnos, de forma que la colaboración y la cooperación sean la clave para conseguir las metas propuestas.

3.2.- Ventajas pedagógicas

Como síntesis de las ventajas que aporta esta metodología según varios autores, se podrían enumerar las siguientes:

1. Con lleva la integración de asignaturas (enfoque multidisciplinar).
2. Conlleva organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.

3. Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales.
4. Los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda. De hecho, todos diaria e intuitivamente actuamos sin saberlo por proyectos; cuando se planea un viaje, cuando se hace la compra, cuando se elige la carrera que se va a estudiar... todas estas situaciones cotidianas requieren de una planificación previa, en la cual se habrá de buscar información, contrastarla, evaluarla y tomar finalmente una decisión al respecto.
5. Combina positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.
6. Propicia el desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.
7. Desarrolla habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, el liderazgo, la conducción y la evaluación de las propias capacidades intelectuales y la resolución de problemas, entre otras.
8. Satisface una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con su entorno

3.3.- Fases del método

La descripción del proyecto sigue un ordenamiento lógico que orienta hacia los objetivos específicos que se hayan definido.

Así, se necesita de una preparación previa por parte del profesorado donde se haya tenido en cuenta las propuestas y motivaciones que mueven a los alumnos; siempre se partirán de estas expectativas hacia aquello que los alumnos son capaces de conseguir.

La metodología de proyectos sigue una estructuración y secuenciación lógicas, continuadas y ya estipuladas. No se trata de una serie de improvisaciones por parte de los alumnos ni del profesor, sino que exige un trabajo guiado, preparado con antelación y estructurado, en el que -bien es cierto- la imaginación y al creatividad estarán a la orden del día.

En general, se podrían resumir tres fases de trabajo principales (Figueroa, 2005):

Etapa I	• Preparación y organización de todo lo necesario para llevar a cabo las actividades
Etapa II	• Actividades del proyecto
Etapa III	• Actividades de cierre, evaluación y compromiso de continuidad

Cuadro 6. Etapas de la Metodología de Elaboración de proyectos. (Figueroa, 2005)

Más concretamente, Figueroa propone un ordenamiento lógico de las acciones con el fin de lograr los objetivos planteados con anterioridad:

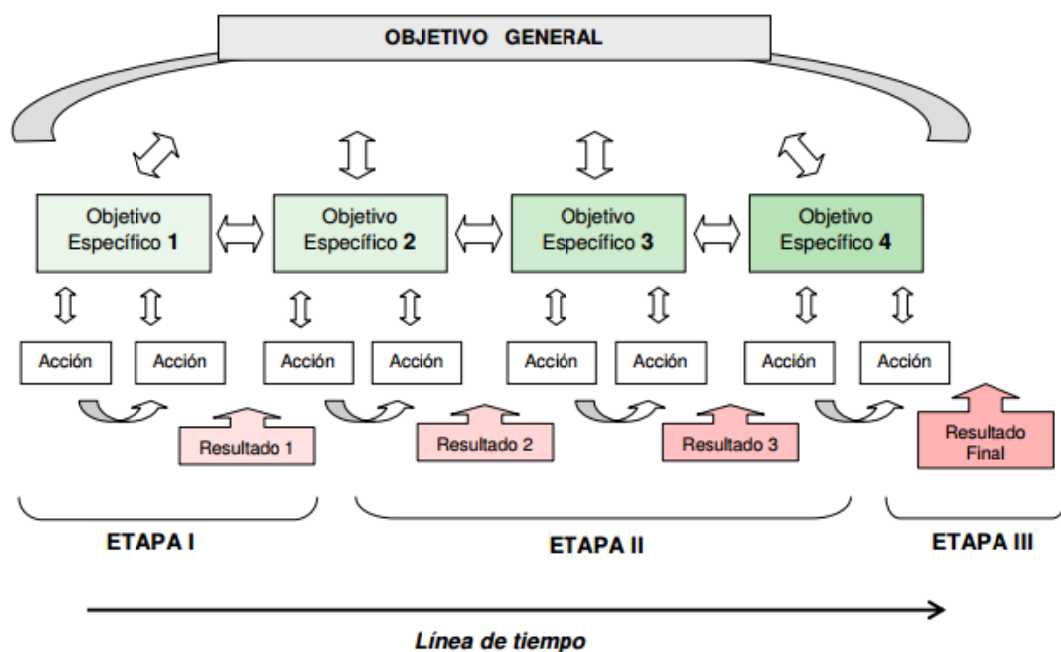


Imagen 8. Metodología de Elaboración de proyectos. (Figueroa, 2005)

El profesor Francisco Pozuelos, por su parte diseñó en 2009 un pequeño diagrama que ilustra de forma sencilla e esclarecedora cuáles deberían ser -ya de forma más específica- las fases de un trabajo por proyectos.

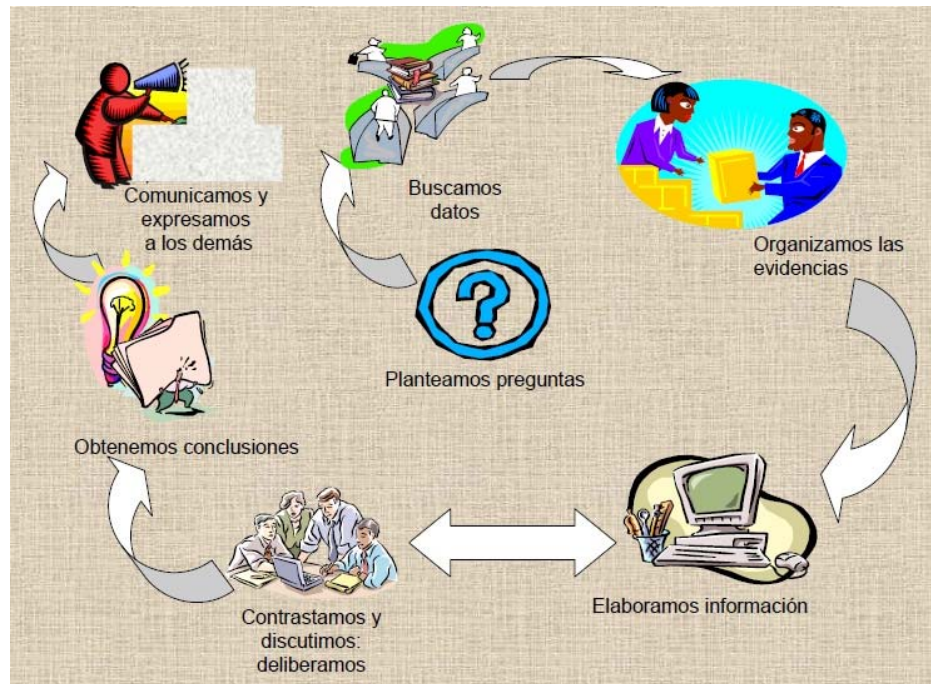


Imagen 9. Estructura del Trabajo por proyecto (Pozuelos, 2009)

Esta estructura de Pozuelos, resulta ser la más intuitiva y útil para la temática que se va trabajar. Así, quedan los siguientes pasos:

1.- Planteamiento de la investigación

La puesta en marcha del proyecto comienza con el planteamiento inicial de la investigación: una pregunta generadora. Esta no debe tener una respuesta simple basada en información y ni siquiera una única respuesta, sino requerir del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución. ¿Qué información sabemos ya sobre este tema? Y a partir de aquí, ¿Qué queremos saber? ¿Cómo podemos averiguarlo?

Este proceso ayuda a modelar el pensamiento crítico y ofrece una base para que el estudiante aprenda a realizar las tareas cognitivas que caracterizan el pensamiento crítico. Algunos ejemplos de pensamiento crítico son:

- Juzgar entre alternativas
- Buscar el camino más eficiente para realizar una tarea
- Sopesar la evidencia
- Revisar las ideas originales
- Elaborar un plan

- Resumir los puntos más importantes de un argumento
- ...

De esta manera, quedarán planteadas una serie de cuestiones a resolver, unos objetivos a conseguir. Estas metas supondrán un reto para el alumnado, un desafío por averiguar el por qué de esa pregunta generadora, el origen de esa nueva cuestión que se le plantea.

Estos objetivos quedarán claramente expuestos y numerados, de forma que desde el principio quede clara la meta de nuestras actividades. Por ello, sería recomendable que cada alumno tuviera un diario del proyecto, donde pudiera ir reflejando el trabajo que se ha ido consiguiendo a través de las distintas etapas.

2.- Recolección de datos

El alumnado comenzará a indagar y recoger toda la información que encuentre sobre el tema que se ha propuesto con la pregunta generadora de la fase anterior. Las fuentes de las que obtendrán información y los soportes podrán ser tan variadas como su imaginación les permita (Internet, libros, tradición oral, prensa, imágenes, arte, canciones, cuentos, visitas, etc).



No se trata en este momento de discernir cuál de esa información nos será útil –pues esa tarea constituye la siguiente fase–, sino que recolectemos todos aquellos datos que encontremos interesantes y útiles.

Suele suceder que en esta etapa se acaba abarcando más información de la que en un principio se había planeado; sin embargo, esto no debe plantearse como un problema, sino como una fuente inmejorable de conocimiento para los alumnos. En muchas ocasiones, la motivación y el interés por el tema, les lleva a ampliar la información e incluso acaban descubriendo temas muy interesantes que hasta ese momento no conocían.

3.- Organización y análisis de datos

El profesorado se encargará de guiar a los alumnos para la organización y síntesis de los datos recopilados, priorizando la información más relevante según los objetivos propuestos. Por supuesto, también aportará información que considere necesaria y adecuada que no se haya incluido.

Este trabajo no consiste en seleccionar la información para los niños, sino en enseñarles, mediante la competencia lingüística, a discernir qué información es veraz realmente, si son contenidos útiles o no, si los datos son demasiado extensos para abarcarlos o si, por el contrario, necesitarían ser ampliados.

4.- Elaboración de la información

Quizás sea esta la etapa más substancial del proyecto y la que requerirá de más tiempo. Demandará de los alumnos leer, comprender, interpretar, resumir, clasificar y catalogar la información recopilada para poder elaborar unas conclusiones finales sobre aquella pregunta que se planteó al principio y de la que –es probable- estén ya muy alejados.

Esta fase va intrínsecamente ligada a la siguiente.

5.- Discusión y deliberación

Dado que estamos trabajando en grupo, puede que las tareas se hayan repartido en subgrupos de trabajo, encargados de distintas tareas cada uno o, por el contrario, puede que el trabajo hasta ahora se haya hecho entre todos juntos. Aun así, e independientemente del agrupamiento que el profesor proponga, es en este punto del proceso cuando esa información debe ponerse en común entre todos los participantes para seleccionar aquella que formará parte de las conclusiones finales.

En este punto, se debe prestar especial atención a un concepto que ha tenido especial auge en los últimos años en proyectos educativos como las Comunidades de Aprendizaje: el Aprendizaje Dialógico.

Aunque su aplicación como tal es bastante reciente, esta técnica ya la usaban los filósofos en sus enseñanzas y en especial el pensador griego Sócrates. La mayéutica fue el método filosófico de investigación y enseñanza propuesto por él, consistente en un diálogo que llevaba al alumno a plantearse cuestiones más allá de sus concepciones previas, a través de sus propias conclusiones. Él mismo decía *“En realidad yo no puedo enseñar a nadie. Yo sólo puedo hacerlos pensar”* (Sócrates, S. V a.C.)



Este nuevo término parte de la idea fundamental de que el humano aprende a partir de una interacción con el medio y, en especial, con otros humanos. Por eso, el diálogo o asamblea (término más adecuado en Educación Infantil) se presenta como una herramienta sencilla e ineludible por medio de la cual vamos transformando los conocimientos, a la vez que el medio se ve transformado por los nuestros.

Con este método los alumnos discernirán qué datos de los obtenidos van a plasmar en sus conclusiones y cuáles, por el contrario no son lo suficientemente relevantes. Por supuesto, también será deliberada la forma en que se plasmarán estos resultados. Probablemente no todas las expresiones sean adecuadas a cualquier temática.

6.- Obtención de conclusiones

Una vez concluido el debate, llega el momento de elaborar un resumen de esas conclusiones y metas que se han conseguido. Por lo general, los objetivos que en un principio se habían planteado, habrán sido alcanzados y ampliados con creces, por lo que los conocimientos aprendidos serán muchos.

Pero además, no sólo se habrán adquirido datos objetivos sobre el tema, sino que se habrán desarrollado una serie de capacidades y habilidades de las que el alumnado, probablemente, no será consciente. El papel del profesor, a este respecto, debe ser también el de dar luz a ese crecimiento personal de cada alumno, entendiendo el proyecto como una experiencia para recordar nuestra historia vital. También esto supondrá un proceso de síntesis que requerirá un repaso por las distintas fases que se han superado.

Aula de Enriquecimiento CRESCENDO

Esta elaboración de las conclusiones conllevará probablemente un trabajo más manual y no tanto intelectual, como el que se ha hecho hasta ahora. Por ello, esta fase resultará muy amena y divertida para los alumnos.

A continuación se muestran algunos ejemplos de elaboraciones de los alumnos: una exposición, un libro, etc



Imagen 10. Museo arqueológico



Imagen 11. Museo



Imagen 12. Libro

7.- Comunicación y difusión de lo aprendido

Llegados a este punto, es el momento de sacar a la luz los resultados del proyecto, las conclusiones que se han obtenido del proceso, los conocimientos que se han adquirido. Esto supondrá una repercusión sobre toda la comunidad educativa, donde se compartirán las resultas.

Este puede ser un punto muy motivante para los alumnos, pues verán que el esfuerzo que ha supuesto la causa, pueden compartirlo con los demás compañeros, los profesores, los padres, etc.

Estas conclusiones finales podrán ser elaboradas en cualquier formato, dependiendo del tipo de materia que se esté abarcando; por ejemplo, se podría elaborar un póster a modo de resumen, organizar un concierto, preparar una exposición, dar una charla-coloquio, representar un teatro, y un largo etcétera de posibilidades por explotar.

Probablemente en algún proyecto la difusión de lo aprendido conlleve una puesta en público (charla, concierto, conferencia, etc). Esta sería una extraordinaria oportunidad para los alumnos de desarrollar varias de las competencias implicadas: la competencia social, si hablan en público; la competencia digital y la matemática, si precisan de cartelería para publicidad, o la competencia de interacción con el mundo físico, para ser conscientes del entorno al que se van a exponer.

8.- Evaluación

A estas ocho fases anteriores que proponía Pozuelos (Pozuelos, F., 2009), se podría e incluso se debería añadir otra etapa más de evaluación del proyecto. Ya sea el profesorado o la coordinación pertinente del programa debe plantearse cuestiones como ¿Se han obtenido los resultados esperados? ¿El tiempo estipulado ha sido el suficiente? ¿El alumnado ha adquirido el conocimiento que proponía el currículo?

Para ello, todos los aspectos que conciernen al proyecto deben ser llevados a una valoración: materiales, espacios, preparación del profesorado, participación de agentes externos, utilidad de lo aprendido, etc.

Santos Guerra (1993), citado por Trillo Alonso (1999, p.59) propone que *“la evaluación realizada en el ámbito educativo debe:*

- *Formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Tener un sentido educativo formativo.*

- *Atender a todos los agentes del sistema educativo.*
- *Ser negociada, dialogada y democrática.*
- *Hacer que sus conclusiones resulten accesibles a toda la comunidad educativa.*
- *Tener su base en valores o principios éticos.*
- *Ser participativa y colaborativa.*
- *Tener como fin la mejora de los aspectos evaluados.*
- *Usar métodos de recogida y análisis de datos coherentes con sus finalidades”.*

Según Pérez Juste (1995), citado por Pérez Juste (2000, p. 75) la evaluación se concibe como *“un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.*

Por ello, es de vital importancia que se lleve a cabo una evaluación objetiva y detallada durante todo el proyecto, donde se contemple qué aspectos han surtido buenos resultados (para mantenerlos) o cuáles, en cambio, han resultado ineficaces (para modificarlos).



Cuadro 7. Cuestiones sobre el proceso de evaluación (Pérez Juste, 2000).

Pérez Juste (2000) propone un proceso de evaluación global que incluya una evaluación inicial –detectando cuáles serían las características más adecuadas para el diseño del programa-, una evaluación procesual .durante todo el proceso- y una evaluación final –que informe sobre los resultados del proyecto-.

Esta valoración conlleva tanto una evaluación cualitativa (por medio de observación sistemática, registros anecdóticos, rúbricas, estándares de evaluación o listas de control), como cuantitativa (con los cuestionarios propuestos).

Desde una perspectiva más cuantitativa, se propone una evaluación que conllevará tres valoraciones: por una parte, la valoración de las familias con respecto al programa (qué repercusiones ha tenido en el alumno, qué habilidades ha desarrollado, qué implicación han tenido con el Aula, si consideran que el tiempo dedicado a la actividad ha sido adecuado, etc).

En segundo lugar, la valoración de los alumnos, cuya opinión también puede arrojar datos relevantes.

Por último, también se tendrá en cuenta la valoración por parte del profesorado, que ha conocido la actividad de forma directa (participación del alumnado, consecución de objetivos, presupuesto suficiente, etc).

Esta recogida de datos debe llevarse a cabo mediante instrumentos o técnicas debidamente contruidos y adecuadamente contrastados en cuanto a sus características básicas de fiabilidad y validez. Aun así, aquí se proponen los tres cuestionarios para este fin (Ver Anexos 2, 3 y 4). Son sencillos y fáciles de aplicar, y se contestarán al final del curso, cuando la actividad en el Aula haya finalizado.

Todas estas características del proceso de evaluación se ven reflejadas en cuatro cuestiones básicas que afloran a la hora de diseñar esta última fase:

- ¿Qué? Qué aspectos del proyecto serán evaluados.
- ¿Cómo? Qué técnicas e instrumentos (tanto cualitativas o cuantitativas se utilizarán para ello)
- ¿Cuándo? En qué momento del programa se llevará a cabo la evaluación
- ¿Quién? Quién será el encargado de realizar la evaluación.

En caso de que los resultados hayan sido óptimos y los participantes queden satisfechos, sería esta una buena oportunidad para pedir continuidad del proyecto en el centro, y, por qué no, de puesta en marcha de difusión del programa para otros centros que quieran disfrutar de este proyecto.

El Departamento de Orientación será el facultado para evaluar los resultados del proyecto y, en base a estos, modificará los parámetros que considere necesarios para el perfeccionamiento del programa.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.- Origen del proyecto

Como ya se ha ido esbozando durante los apartados anteriores, este proyecto surge como respuesta a una necesidad que no siempre se ve cubierta en los centros educativos: la necesidad de los alumnos con Altas Capacidades de ser atendidos de forma especial, como alumnos de Necesidades Educativas de Apoyo Específico que son.

Aunque en muchas ocasiones se llevan a cabo pruebas diagnósticas y medidas de apoyo educativo para los diagnosticados, no siempre las medidas adoptadas son las más efectivas. Por ello, y aunque sea de forma extra curricular, este proyecto pretende atender a estos alumnos que, por su naturaleza, se sienten llamados a aprender, investigar e ilustrarse de forma motivada y autónoma.

Bien es cierto que este proyecto, en un principio, fue pensado exclusivamente para este tipo de alumnado; sin embargo, a lo largo de su diseño, se hizo patente también la necesidad de estos niños de sentirse como “alumnos normales”, incluidos dentro de un grupo de trabajo que se adapte a sus necesidades. Por esta razón, surgió la idea de ampliar las posibilidades de participación a otra población que se sintiera también interesada en este trabajo y que, de una forma u otra, se acercara a las características de los niños sobredotados. Así, los niños con Alto Rendimiento Académico se presentaban como candidatos muy adecuados para este proyecto, pues en su mayoría son niños con un alto grado de compromiso con la tarea, interesados en su trabajo y, en general, responsables de su labor.

Por otro lado, se planteaba también el hecho de que, dado que el proyecto se basa en una materia tan específica como la música, este podía resultar muy interesante para aquellos chicos que estuvieran estudiándola fuera del ámbito escolar (conservatorios, academias, profesores particulares, etc). Suele tratarse de niños que voluntariamente cursan esta actividad y están motivados e interesados en ella, por eso, ¿qué mejor manera de apoyar sus estudios musicales que con un Aula de Enriquecimiento?

2.- Criterios de selección

El Departamento de Orientación del centro será el encargado de llevar a cabo la clasificación y selección del alumnado que participará en este proyecto. Para ello, se

han diseñado unos criterios objetivos de elección, de forma que esta selección sea objetiva y transparente para toda la comunidad:

- Podrán acceder aquellos alumnos que, desde el Departamento de Orientación hayan sido diagnosticados como alumnos con NEAE por presentar Altas Capacidades Intelectuales: talentos simples, talentos complejos y alumnos sobredotados que estén interesados en esta actividad y que estén cursando el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).
- Podrán acceder aquellos alumnos que presenten un Alto rendimiento: calificaciones académicas brillantes y motivación por el aprendizaje. Se tendrán en cuenta sus calificaciones durante el curso anterior, observando qué calificación media obtiene. A partir de una puntuación de 8.5, podrá acceder siempre que esté interesado y que estén cursando el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).
- Se ha observado que, generalmente, los alumnos que cursan estudios musicales de forma extra escolar (conservatorios, centros privados, academias,...) suelen presentar un rendimiento académico alto; normalmente estar comprometidos con la tarea y son disciplinados en sus trabajos. Por ello, este alumnado también podría llegar a formar parte de los participantes si el Departamento de Orientación lo considerara oportuno.

3.- Aspectos generales del programa

Probablemente la primera pregunta que se planteen los participantes del proyecto sea qué temática se va a trabajar, qué contenidos se van a abordar. Quizás el término italiano Crescendo ya les haya dado alguna pista sobre esto e incluso alguno de ellos se atreva a proponer respuestas. En el Aula de Enriquecimiento CRESCENDO se trabajará la Historia de la Música, un tema que (aunque a priori pueda parecer árido) y tedioso, será enfocado desde una nueva perspectiva que lo hará atrayente e interesante.

La **historia de la música** se trabajará a través de los cuatro periodos principales que la conforman: Renacimiento, Barroco, Clasicismo y Romanticismo. Así, quedaría cubierto un periodo aproximado desde el S. XV hasta las primeras décadas del S. XX de la historia.

A su vez, se trabajarán cuatro aspectos relativos a la historia que harán que la visión de este arte se amplíe más allá de lo estrictamente musical y los alumnos noten la influencia recíproca entre la sociedad y la música. Estos cuatro aspectos serían:

- Contexto histórico: qué franja de tiempo ocupa el periodo; hitos históricos; qué países fueron los más relevantes en cuanto a producción musical; desarrollo cultural e industrial; clases sociales; vestimenta característica del momento; etc
- Compositores más relevantes: quiénes fueron; biografías; anécdotas interesantes; relaciones entre ellos; etc
- Obras compuestas más importantes: qué obras son las más representativas de este periodo; en qué año fueron compuestas; quiénes las compusieron y alrededor de qué circunstancias; cuál es la instrumentación original; texturas compositivas; etc
- Instrumentación del momento: instrumentos más usados en este periodo; origen de los instrumentos; modificaciones que sufrieron para su mejora; materiales para la construcción; agrupaciones musicales; etc

Cada grupo se encargará de uno de estos aspectos en concreto, dependiendo del periodo de la historia (la distribución del trabajo se expone en el apartado *“Puesta en marcha del Aula de Enriquecimiento CRESCENDO”*).

Como ya se ha explicado anteriormente, este proyecto se va a llevar a cabo mediante Metodología de Proyectos. Entendemos que esta es la manera ideal de afrontar cualquier materia, pudiendo abarcar casi cualquier población que tengamos dentro de un aula, y haciendo que estos alumnos, independientemente de su naturaleza, puedan desarrollar óptimamente sus capacidades.

Llegados a este punto y a colación del párrafo anterior, es especialmente importante atender a un fenómeno que suele aparecer en los alumnos con Altas Capacidades; el conocido como Síndrome de Disincronía (Terrasier, 1994). Fue este psicólogo francés quien acuñó este término por primera vez, describiéndolo como un trastorno que consiste en la falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor de un niño sobredotado o con altas capacidades intelectuales. Puede tratarse de dos tipos de disincronía; la interna y la social.



La primera de ellas es la que tiene lugar en el ámbito del niño consigo mismo, caracterizada por desarrollar de manera irregular varias de las funciones que acompañan a todos los seres humanos. Dentro de este subtipo se pueden encontrar tres tipos: disincronía intelectual – psicomotor, disincronía lenguaje – razonamiento y disincronía afectiva – intelectual.

En cuanto a la disincronía social, decir que se da en la relación del niño con el mundo que le rodea, principalmente en el ámbito de la familia y el de la escuela. Resulta este tipo de disincronía especialmente comprometido y peligroso, pues puede frenar en gran medida el desarrollo del niño, creando en él sentimientos de inseguridad, aislamiento, culpabilidad y conformismo.

A pesar de esta dificultad que puede presentarse en el alumnado, el proyecto busca que los niños desarrollen sus habilidades de forma plena e incluso podrá suponer una mejora de aquellas capacidades que estén algo más rezagadas y que se vean ahora estimuladas.

El Aula de Enriquecimiento se implantará de forma extra curricular (en horario de tarde) en el centro por una sencilla razón: si pretendemos una escuela inclusiva donde los alumnos de NEAE se sientan integrados, ¿qué sentido tendría entonces que salieran de sus aulas ordinarias para asistir a esta clase? Así, evitaremos que se sientan aislados de su grupo de compañeros y no serán “esos niños que salen del aula para dar unas clases especiales”. Sin embargo, este aspecto de la iniciativa podría tener un doble filo pues en tal caso, ¿no se sentirán aislados siendo los únicos participantes de la actividad? He aquí la alternativa que se ha explicado con anterioridad, por la que también participarán alumnos que, por sus características personales, estarán interesados en la actividad y serán capaces de seguir el ritmo establecido en clase.

4.- Objetivos

Se podría sintetizar el finalidad general de los alumnos del programa como conocer los diferentes periodos de la historia de la música a través del trabajo colaborativo, en el que se realice una investigación y una posterior muestra de lo aprendido.

Ya como objetivos más específicos podríamos nombrar los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de hablar en público.
- Adquirir habilidades para trabajar en equipo.
- Desarrollar el gusto y el placer por el arte y, en concreto, por la música.
- Potenciar el juicio crítico para discriminar y filtrar la información relevante para una tarea, a partir de una investigación.
- Conocer las corrientes artísticas de la Historia de la música: el nombre, la cronología, las características principales y los compositores y sus obras más relevantes.
- Conocer el contexto histórico general correspondiente a cada uno de los periodos de la historia.
- Interpretar una obra coral (como uno de los posibles resultados) en base a un archivo de audio (guiados por el profesor).

5.- Temporalización

Este Programa de Enrichimiento se llevará a cabo durante un curso escolar completo, como actividad extraescolar.

Por razones que ya han sido expuestas, se planteará como un Aula de Enrichimiento en horario de tardes.

Estas clases se impartirán dos veces a la semana y tendrán una duración de 1 hora cada una. Entendemos que el hecho de asistir dos veces por semana a estas clases, permite revisar el trabajo que los alumnos vayan realizando en casa el resto de la semana y además, supone un desarrollo mucho más continuado y progresivo de las habilidades sociales en concreto.

El horario concreto se ofrecerá desde la organización del centro una vez que se conozcan todas las actividades que se ofertan y cuáles son los horarios de cada una de ellas. (Pretendemos que esta actividad no solape su horario con otra, de forma esto suponga una elección al alumno).

6.- Competencias básicas

El número de propuestas sobre competencias clave o competencias básicas que podemos encontrar en este momento es bastante amplio. A lo largo de los años, multitud de entidades educativas e incluso organizaciones políticas y económicas han presentado su listado de competencias.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 propuso como nuevo objetivo lograr convertirse en *"la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de una mejor calidad y cantidad de empleo y de una mayor cohesión social"*.

Para ello, en febrero de 2001 la Comisión Europea identificó trece objetivos específicos y trece objetivos asociados para los próximos diez años diseñando, en febrero de 2002, un programa para su puesta en práctica. A la vez, el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 invitó a los estados miembros, y a la Comisión a que definieran "las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida", enumerando como tales: las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales.

Destrezas confirmadas en sesiones posteriores, hasta que, en 2002, se propusieron los ocho campos de destrezas definitivos.

CAMPOS DE DESTREZAS
Consejo Europeo de Lisboa (2000) Consejo Europeo de Barcelona (2002)
- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- TICs.
- El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología.
- El espíritu empresarial.
- Las competencias interpersonales y cívicas.
- Aprender a aprender.
- Cultura general.

Cuadro 8. Clasificación de los campos de destrezas. (Consejo europeo de Lisboa, 2000)

El Consejo Europeo de Barcelona 2002 reiteró dichos campos subrayando la importancia de las lenguas extranjeras y la lectura digital y estimulando asimismo el fomento de la dimensión europea de la educación.

Paralelamente, la OCDE encarga a un grupo de expertos la elaboración del Proyecto DeSeCo (Proyecto de Definición y Selección de Competencias) durante los

años noventa. Su informe final constituye una referencia básica por haber elaborado y justificado una definición del concepto de competencia y por haber categorizado tres grandes niveles de competencias clave.

COMPETENCIAS CLAVE	
“Informe DeSeCo” (OCDE)	
-	Usar herramientas interactivamente
-	Interactuar en grupos heterogéneos.
-	Actuar de forma autónoma.

Cuadro 9. Competencias Clave. (Informe DeSeCo, OCDE)

A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje permanente que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo éstas como *“un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”*.

Las competencias propuestas finalmente por la Unión Europea en su documento *“Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo”* (Recomendación aprobada por el Parlamento Europeo en febrero de 2006), difieren claramente de las establecidas por la OCDE en el Informe DeSeCo, ya que en parte se aproximan más, en su formulación, a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

COMPETENCIAS CLAVE	
Unión Europea Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006)	
-	Comunicación en lengua materna.
-	Comunicación en lenguas extranjeras.
-	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
-	Competencia digital.
-	Competencias sociales y cívicas.
-	Conciencia y expresión culturales.
-	Aprender a aprender.
-	Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Cuadro 10. Competencias clave. (Unión Europea Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006)

El Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de Educación Básica para la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) mantiene la

misma definición de competencia básica y los mismos criterios en cuanto a su concepción y sentido, pero incorpora algunos cambios terminológicos y de contenido. Este último listado es el que en Andalucía se ha implantado y el que tendremos en cuenta en nuestro proyecto.

COMPETENCIAS BÁSICAS
Decreto 175/2007 currículo de la educación básica para la CAPV
- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en cultura humanística y artística

Cuadro 11. Competencias básicas. (Decreto 175/2007 currículo de la educación básica para la CAPV, 2007)

Ya que el trabajo se presenta como una metodología por proyectos, estas son las aplicaciones que se harán a ese listado que competencias que se ha instaurado y que el alumnado desarrollará:

- **Competencia de comunicación lingüística:** el trabajo que se realizará conlleva la búsqueda de gran cantidad de información, así como el posterior resumen de todo lo encontrado. Los alumnos deberán ser capaces de leer, comprender, interpretar, resumir, clasificar y catalogar la información que encuentren para poder trabajarla y elaborar al final textos que les permitan comunicar todo lo aprendido, tanto de forma oral como escrita, al resto de la comunidad educativa.
- **Competencia matemática:** el trabajo que se va a llevar a cabo se desarrollará alrededor de un eje cronológico en el que iremos colocando hitos importantes de la historia de la música; este razonamiento abstracto y las competencias con respecto a las medidas de tiempo, serán asimismo trabajadas.
- **Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico:** la exposición final de los resultados llevará al alumnado a participar en el entorno que les rodea, interactuando con distintos agentes de la comunidad educativa.

- **Competencia digital:** en esta era de nuevas tecnologías, la digitalización de la información es un hecho que no podemos obviar. Por eso, la mayor parte de la investigación que los alumnos harán, será a través de distintos soportes como páginas web, wikis, blogs, y otros tantos recursos que se nos ofrecen. El uso adecuado de todos estos recursos emergentes se verá desarrollado en este proyecto, pues deberán discriminar la información que es veraz de la que no lo es, así como la que les puede resultar más útil.
- **Competencia social y ciudadana:** con esta habilidad, el alumnado será capaz de adquirir conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten le participar, tomar decisiones, hablar en público, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones personales adoptadas. Para ello, el trabajo en grupo será la herramienta principal y las habilidades sociales, el objetivo a desarrollar.
- **Competencia cultural y artística:** resulta evidente que esta será una de las habilidades más potenciadas, por el ámbito de trabajo en el que nos encontramos. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de la humanidad. Además, varias ramas del arte se verán implicadas en nuestro proyecto, de forma que el resultado será una visión más amplia de un momento determinado de la historia del arte.
- **Competencia de autonomía e iniciativa personal:** quizás esta competencia suponga un gran cambio en el desarrollo interior de la persona pues actitudes como la responsabilidad, perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de afrontar los problemas, la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos se abordarán a lo largo de las distintas actividades que se plantearán.
- **Aprender a aprender:** en el alumnado al que va destinado nuestro programa, podemos entender que esta habilidad ya de por sí está instaurada. La capacidad de aprender de forma autónoma y personal se verá ampliada por la motivación intrínseca que suelen presentar, de forma que el aprendizaje representa para ellos una forma estupenda de crecimiento personal, suponiendo retos y metas en las que trabajar.

Sobre el listado de competencias básicas para el sistema educativo vasco, este Decreto de Enseñanzas básicas del año 2007 señala que “entre las competencias

básicas hay algunas que tienen carácter más transversal, tales como la competencia de aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, la matemática y la cultura humanística y artística. No obstante, todas las competencias básicas se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir a tener éxito en la vida dentro de una sociedad del conocimiento y a su vez forman un entramado en el que determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro”.

Además, es preciso tener en cuenta que muchas de las competencias se solapan y entrelazan: las competencias básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las Tecnologías de la información y la comunicación constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la competencia de aprender a aprender.

Por último, hay también una serie de aspectos aplicables a todas las competencias básicas y que se pretende desarrollar: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

7.- Fases del Aula de Enriquecimiento CRESCENDO

Las etapas que se irán sucediendo en este proyecto, seguirán el esquema que el profesor Francisco Pozuelos propuso en 2009 y que fueron detalladas en el apartado 3.2 Fases del método. A continuación, se explicarán ya aplicadas a la actividad que nos ocupa.

1.- Planteamiento de la investigación

La pregunta generadora en CRESCENDO será más bien una situación y no tanto una cuestión en sí.

Cuando los alumnos lleguen al aula, encontrarán en el centro de ésta un gran sobre cerrado. Este sobre contendrá un pergamino con una partitura: *Kyrie*, de Tomás Luis de Victoria, del S. XVI (Ver Anexo 1).

Esta llamativa imagen constituye el principio de lo que hoy entendemos como notación musical y se le conoce como notación cuadrada, aquella que guiaba los cantos gregorianos en los siglos X y XI. La atrayente imagen despertará la curiosidad de los niños pues, aunque tiene cierto parecido con las partituras actuales, la ornamentación y la escritura les pueden hacer dudar, despertando así un gran interés por indagar de qué se trata.

El papel del profesor en esta fase es de gran trascendencia, pues será el que guíe las conclusiones de los alumnos hacia un desarrollo u otro de la actividad. Algunas preguntas que podemos plantearles son:

- ¿Qué es?
- ¿A qué se parece?
- ¿Es un documento actual?
- ¿Qué significa ese símbolo grande de la izquierda?
- ¿Podéis leer el mensaje de la escritura? ¿Qué dice?

Con ellas, los alumnos comenzarán a obtener conclusiones, a la vez que les irán surgiendo nuevas cuestiones.

Quedará pendiente como trabajo para casa la primera recolección de información sobre este interesante archivo y se pedirá a los alumnos que hagan un seguimiento del trabajo que se realiza en casa y en clase mediante un diario de trabajo. Esto les ayudará a organizar su tarea y tener claro en qué momento de la investigación nos encontramos.

2.- Recolección de datos

Como ya se manifestó, el medio por el que los alumnos recopilen información es totalmente libre; quizás tengan libros en casa que les ayuden, o bien algún familiar puede explicarles que es esa imagen que han visto en el aula, o puede que hayan hecho una foto al archivo con sus dispositivos móviles y mediante redes sociales, piden ayuda para averiguar de qué se trata.

Lo interesante es que amplíen sus fuentes de información y recojan todos los datos que encuentren. Además, es muy probable que traigan información extra que, aunque no esté directamente relacionada con el documento, pueda suponer un lazo de unión a una temática anexa que amplíe la visión de la actividad.

3.- Organización y análisis de datos

Una vez recopilada la información, se analizará cuál nos es útil para responder a las preguntas que se nos plantearon en la sesión anterior. Con gran probabilidad, aparecerá información que nos plantee nuevas dudas y nuevos retos a conseguir.

Lo que está claro es que llegados a este punto, los alumnos sabrán que estamos ante un documento con bastante antigüedad y probablemente ya hayan supuesto que la actividad se desarrollará alrededor de la historia de la música.

Aun así, la labor del profesor consistirá en describir el objetivo final del proyecto y aclarar todas las dudas que surjan al respecto. Además, otra labor del docente consistirá en repartir a los alumnos en los distintos grupos de trabajo que estarán encargados de las tareas que ya se explicaron en el apartado “Temática del proyecto”

Estos cuatro grupos se distribuirán procurando que en cada uno de ellos haya, al menos, un alumno sobredotado, un alumno de Alto Rendimiento y un estudiante de música; así, obtendremos grupos heterogéneos y compensados. Cada uno de estos grupos estará guiado o supervisado por el alumno de Altas Capacidades, quienes en ocasiones presentan problemas de habilidades sociales. Así, podrá trabajar su capacidad de empatía, liderazgo o hablar en público.



Este alumno será el nexo de unión entre el profesor y su grupo de trabajo, sin dejar de lado la opinión de sus compañeros de grupo y ejerciendo más bien el papel de portavoz de grupo.

Teniendo en cuenta la temática y los grupos que hemos formado, las áreas de trabajo quedarían distribuidas de forma que cada grupo trabajara un área distinta según la época que les ocupe en ese momento. A continuación se muestra una tabla con la distribución del trabajo según los grupos:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Renacimiento	Ctx histórico	Instrumentación	Obras	Compositores
Barroco	Compositores	Ctx histórico	Instrumentación	Obras
Clasicismo	Obras	Compositores	Ctx histórico	Instrumentación
Romanticismo	Instrumentación	Obras	Compositores	Ctx histórico

Cuadro 12. Distribución de periodo y tareas en grupos de trabajo.

No existe una planificación exacta del tiempo que se dedicará a cada corriente artística de la historia, pues dependerá del desarrollo de las actividades. Aun así, se recomienda que se trabaje cada una de ellas durante dos meses aproximadamente, de forma que quede compensado el tiempo entre las distintas etapas.

4.- Elaboración de la información

Los alumnos irán almacenando toda la información que les sea útil para elaborar su parte del proyecto.

Deberán debatir dentro de su grupo de trabajo para contrastar si los datos encontrados son reales, cuáles de ellos son relevantes e interesantes, cuáles deberían ampliarse, qué orden deberían seguir, qué archivos audiovisuales pueden respaldar estos datos, etc.

5.- Discusión y deliberación

En este momento, todos los grupos pondrán en común la información que han recabado durante las fases anteriores. Quizás en este momento el papel de los representantes de grupo sea especialmente importante, pues transmitirán al resto de compañeros la voz de su grupo.

Durante esta fase, los alumnos conocerán el resto de aspectos que sus compañeros han estado trabajando y descubrirán datos nuevos sobre ese periodo que han estado trabajando; ahora comprenderán el porqué de muchos datos que se han ido cruzando en su trabajo.

6.- Obtención de conclusiones

Una vez puestos en común todos los datos encontrados, llega el momento de elaborar un proyecto para la exposición de esa información. No sólo consistirá en

llevar a cabo esa síntesis, sino decidir qué procedimiento podría ser el más adecuado para mostrarlo.

Las alternativas son tan variadas como la imaginación de los alumnos; un concierto, una conferencia, un póster, una sala de exposiciones, un libro, una representación teatral, etc

Todas estas posibilidades supondrían, además de un desarrollo de las habilidades manuales, también la adquisición y/o mejora de algunas de las competencias ya nombradas.

Por ejemplo, en el que caso de que la alternativa consensuada fuera un concierto, no sólo se desarrollaría la competencia artística sino que, por ejemplo, habría que diseñar una cartelería para dar publicidad al evento; aquí los alumnos mejorarían en el ámbito digital, e incluso en el matemático (medidas de los carteles, márgenes, proporciones, etc).

A modo de ejemplo, también podríamos tomar la representación teatral donde no sólo la competencia de comunicación lingüística se desarrollaría, sino también la de conocimiento e interacción con el mundo físico (para adaptar los escenarios y los vestuarios al momento histórico que pretendan representar).

Como ya se explicitó, esta será probablemente la fase más motivadora para los alumnos, pues supondrá un trabajo manual con todos los compañeros del Aula. Estas actividades suelen resultar amenas y divertidas, y los alumnos suelen estar bastante implicados en su consecución.

Se podría decir que una vez elaborada esta exposición, la meta de nuestra Aula ya habría sido alcanzada; sin embargo, la difusión de lo aprendido al resto de la comunidad educativa, amplía las aplicaciones del proyecto y, sobre todo, supone para los alumnos un incentivo: el resto de compañeros, los profesores y los padres podrán disfrutar del esfuerzo que han hecho y esto les hará sentirse orgullosos de su trabajo. Además, también supondrá una mejora de habilidades tan importantes como hablar en público o conocer el protocolo de estas situaciones.

7.- Comunicación y difusión de lo aprendido

Este es el momento de poner en marcha la muestra de los logros del Aula de Enriquecimiento. Según la exposición que los alumnos hayan decidido, así será necesario un tipo de actividad organizadora u otra.

8.- Evaluación

La evaluación del proyecto se plantea como una herramienta muy útil e interesante para la mejora del programa en sí. No debe sobreentenderse que, por el hecho de haberse llevado a cabo esta actividad, eso supone la perfección de todos sus elementos (C. Jiménez, entrevista personal, 10 de junio de 2015). Puede que los resultados no hayan sido o no se hayan alcanzado las metas, que los participantes no hayan quedado satisfechos, que las actividades no hayan supuesto un reto de mejora o para los alumnos o –por qué no- que el profesorado no haya estado a la altura de los conocimientos que se le requerían para con la actividad.

Para ello, y siguiendo las pautas de Pérez Juste (2000) citadas en el apartado 3.2, se han diseñado tres cuestionarios a modo de ejemplo para la evaluación cuantitativa por parte de las familias, el alumnado y el profesorado (Ver anexos 2, 3 y 4).

8.- Repercusión sobre la comunidad educativa

Esta actividad, como ya se ha indicado en el apartado de Metodología, pretende surtir un gran efecto, no sólo para los alumnos que participen, sino para toda la comunidad educativa.

Dentro del mismo centro, y según se ha planteado en el cronograma, al final del curso, el Aula expondrá para todo el centro los resultados que han conseguido. Además, sería interesante que agentes externos al propio centro, como los padres y las madres, puedan también disfrutar de los objetivos que hayan conseguido los alumnos. Probablemente los propios padres de los alumnos sean los más interesados en conocer estos resultados, pues participarán del trabajo que sus hijos han ido realizando durante todo el curso. Podrán ver cómo sus hijos, que no siempre han podido ser atendidos correctamente, ahora pueden desarrollar sus capacidades plenamente con una temática tan agradable e interesante como es la música.

Asimismo, se plantea incluso la posibilidad de llevar estas exposiciones a otros centros de la comunidad educativa. Sería una gran oportunidad para dar a conocer el trabajo que se realiza en el Aula de Enriquecimiento en otros centros que no conozcan el proyecto y, además, una opción estupenda para que nuestros alumnos sigan desarrollando sus habilidades.

ANEXOS

Anexo 1: *Kyrie*, Tomás Luis de Victoria (S. XVI)

CANTVS j. cho. j. Milla Alma 8. voc. Tho. Lud. de Vict. 1

K Y ri e lei fon ij

ij

CHRISTE
tacet.

K Y ri e lei fon

Ky ri e lei fon.

E T in ter ra pax ho mi nibus laudamus te,
benedi cimus te, a do ramus te, glo ri fi ca mus te, gra ti as
a gi mus ti bi pro pter mag nā glo ri am tu am. De us pa ter om
ni po tens. Je su Chri ste.

A i. Fi-

Biblioteca Nacional de España

Anexo 2: Cuestionario de evaluación para Padres

Cuestionario de Evaluación para Padres y Madres -Aula de Enriquecimiento CRECENDO-				
Desde el Aula de Enriquecimiento CRESCENDO, se pretende la excelencia del propio programa y, para ello, es muy útil la opinión de los padres y madres al respecto. Para ello, rellene este cuestionario anónimo de la forma más objetiva posible, marcando con una X en la casilla que considere, siendo 1 <i>En desacuerdo</i> y 4 <i>Muy de acuerdo</i>. Gracias por su colaboración.				
1.- Mi hijo/a ha acogido este proyecto con entusiasmo	1	2	3	4
2.- Mi hijo/a ha participado de forma activa en el desarrollo del proyecto	1	2	3	4
3.- Mi hijo/a ha asistido regularmente a las clases	1	2	3	4
4.- Mi hijo/a ha realizado las tareas regularmente	1	2	3	4
5.- Mi hijo/a ha desarrollado nuevas capacidades	1	2	3	4
6.- Mi hijo/a ha quedado satisfecho con los logros	1	2	3	4
7.- Mi hijo muestra más interés por el mundo de la música tras la participación en el proyecto	1	2	3	4
7.- Consideramos útil este programa	1	2	3	4
8.- Consideramos adecuados los requisitos de ingreso en el programa	1	2	3	4
9.- Consideramos adecuada la metodología de trabajo	1	2	3	4
10.- Consideramos adecuado el horario de las clases	1	2	3	4
11.- Consideramos adecuadas las tareas para casa	1	2	3	4
12.- Consideramos aptas las instalaciones para el desarrollo del proyecto				
13.- El profesor/la profesora ha resuelto todas nuestras dudas sobre el proyecto				
12.- Consideramos apto el profesorado	1	2	3	4
Comentarios:				

Anexo 3: Cuestionario de evaluación para el Alumnado

Cuestionario de Evaluación para Alumnos -Aula de Enriquecimiento CRECENDO-				
Desde el Aula de Enriquecimiento CRECENDO, se pretende la excelencia del propio programa y, para ello, es muy útil la opinión de los propios alumnos al respecto. Para ello, rellene este cuestionario anónimo de la forma más objetiva posible, marcando con una X en la casilla que considere, siendo 1 <i>En desacuerdo</i> y 4 <i>Muy de acuerdo</i>. Gracias por su colaboración.				
1.- He participado en este proyecto con entusiasmo	1	2	3	4
2.- He participado de forma activa en el desarrollo del proyecto	1	2	3	4
3.- He asistido regularmente a las clases	1	2	3	4
4.- He realizado las tareas regularmente	1	2	3	4
6.- Estoy satisfechos con mis resultados	1	2	3	4
7.- Las actividades realizadas me han ayudado a aprender contenidos nuevos	1	2	3	4
11.- Considero adecuadas las instalaciones	1	2	3	4
12.- El profesorado me ha ayudado en mis dudas	1	2	3	4
13.- Los grupos de trabajo han colaborado para conseguir las metas	1	2	3	4
Comentarios:				

Anexo 4: Cuestionario de evaluación para Alumnado

Cuestionario de Evaluación para Alumnado -Aula de Enriquecimiento CRECENDO-				
Desde el Aula de Enriquecimiento CRESCENDO, se pretende la excelencia del propio programa y, para ello, es muy útil la opinión del propio profesorado al respecto. (Las respuestas hacen referencia al alumnado en general). Para ellos, rellene este cuestionario anónimo de la forma más objetiva posible, marcando con una X en la casilla que considere, siendo 1 <i>En desacuerdo</i> y 4 <i>Muy de acuerdo</i>. Gracias por su colaboración.				
1.- El alumnado ha asistido regularmente a clase	1	2	3	4
2.- El alumnado ha participado activamente en las clases	1	2	3	4
3.- La temática ha sido de interés para el alumnado	1	2	3	4
4.- Las actividades han sido útiles para la consecución de los objetivos	1	2	3	4
5.- Las actividades han sido útiles para el desarrollo de las competencias	1	2	3	4
6.- Las actividades han resultado amenas para los alumnos	1	2	3	4
7.- El tiempo empleado ha sido suficiente	1	2	3	4
8.- El espacio para las clases ha sido adecuado	1	2	3	4
9.- El presupuesto inicial ha sido suficiente	1	2	3	4
Comentarios:				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¿Qué es un AMPA? Fecha de consulta: 6/1/2015 en http://www.fapamurcia.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=39&Itemid=64
- Bauselas, E. (2004). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas*. eduPsykhé, 2004, Vol. 3, No. 2, 201-216
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 17 de octubre 2011, recogió el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación Para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011-2013
- Colegio Cooperativa “Andrés de Vandelvira” (2014). *Plan Anual Centro*.
- De mirandés, J. (2001) La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. Universitat de Barcelona, Facultad de Psicología.
- Díez, C (2013) Trabajar por proyectos. Jaén
- Documentos legislativos. Fecha de consulta: (varias) en <http://www.adideandalucia.es/>
- España. Gobierno Vasco, Departamento de Educación. (2009). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*
- España. Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2012). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla.
- España. Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2013). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla
- España. Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2013). *Plan de actuación*
- España. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. (2011). *Orientaciones para la valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales*. Sevilla.
- Gobierno de Canarias. Programas de Innovación Educativa (2007). Fecha de consulta: 5/30/2015 en <http://es.slideshare.net/AltasCapacidadesJaen/libro-prepedi-ii-26941468>
- Guillamón, J.F. (....) El modelo institucional de la orientación educativa. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp 144- 437). Madrid: UNED.
- Información para padres y docentes: conceptos importantes. Fecha de consulta: 5/10/2015 en <http://www.altacapacidad.net/conceptos/talentos.html>
- Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Junta de Andalucía. Andalucía Profundiza. Fecha de consulta: 5/27/2015 en <http://profundiza.org/>
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- M. Casado. (2008). Identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Revista Digital Universitaria*, 2008.
- M.T. Esquivias. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 31 de enero 2004, Vol 5 Núm 1.
- Mariño, C. (2011). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, nº 22, 2012: pp. 217-228.
- Mora, J.A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: NARCEA S.A. DE EDICIONES
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2000) *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. Madrid. *para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Sevilla.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287.
- Pozuelos, F. J. (2007) *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación educativa.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (B.O.E. 21/01/96). Artículo 42
- Real Decreto 1533/1986 de 11 de julio de 1968. BOE 29.04.1986. Regulador de las Asociaciones de Padres de alumnos (AMPAS)

Imágenes y cuadros

Imagen 1. Vista exterior del colegio

Imagen 2. Logo del colegio

Imagen 3. Situación geográfica de los centros educativos próximos.

Imagen 4. Uno de los gimnasios del centro

Imagen 5. Patio del edificio de Educación Infantil

Imagen 6. Aula de Informática

Imagen 7: Trabajo por proyectos en el aula. Francisco Pozuelos (Pozuelos, 2009)

Imagen 8. Metodología de Elaboración de proyectos. (Figueroa, 2005)

Imagen 9. Estructura del Trabajo por proyecto (Pozuelos, 2009)

Imagen 10. Museo arqueológico

Imagen 11. Museo

Imagen 12. Libro

- Cuadro 1. Estructura del Servicio de Orientación de la provincia de Jaén
- Cuadro 2. Teoría Triádica (Stenberg, 1986)
- Cuadro 3. Teoría de la Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)
- Cuadro 4. Teoría de los tres anillos (Renzulli, 1977)
- Cuadro 5. Características de la Creatividad (Guilford, 1964)
- Cuadro 6. Etapas de la Metodología de Elaboración de proyectos. (Figueroa, 2005)
- Cuadro 7. Cuestiones sobre el proceso de evaluación (Pérez Juste, 2000).
- Cuadro 8. Clasificación de los campos de destrezas. (Consejo europeo de Lisboa, 2000)
- Cuadro 9. Competencias Clave. (Inforde DeSeCo, OCDE)
- Cuadro 10. Competencias clave. (Unión Europea Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006)
- Cuadro 11. Competencias básicas. (Decreto 175/2007 currículo de la educación básica para la CAPV, 2007)
- Cuadro 12. Distribución de periodo y tareas en grupos de trabajo