



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad de Tecnología e Informática

**Taller extraescolar de tecnología (E.S.O.) para
alumnos de altas capacidades. Desarrollo
emocional y del talento, habilidades sociales,
trabajo colaborativo y creatividad.**

*Extracurricular technology workshop (Secondary Education)
for gifted students. Emotional and talent development,
social skills, collaborative working and creativity.*

Autor:

Dña. Ana Sarmiento Zapatero

Tutor:

Dra. Dña. Pilar Martín Pérez

Valladolid, 30 de Junio de 2014

Buenos días, Marcela¹:

Hace mucho que no estamos en contacto y espero que te encuentres bien. No puedo olvidar que fuisteis vosotros los que hicisteis que la personalidad de Luís saliera a la luz y se comprendiera a sí mismo; ahora es un niño feliz que está comenzando la preadolescencia, con todo lo que implica de inseguridad y rebeldía. Luis es mucho más seguro en sí mismo, y sus relaciones con los demás son más fáciles.

No te puedes imaginar lo que me apena y me enfada que en el colegio de los chicos estén perdiendo la oportunidad de conocerte, con todo lo que les podías enseñar. El curso próximo Luís comienza 1 de ESO, a ver cómo afrontan los profesores el reto.

Un saludo, y como siempre, muchas gracias.

Madre de Luís

¹ Adjuntamos, tal como nos fue remitido, el testimonio de agradecimiento de una madre, cuyo hijo realizó el taller SICO, a la directora del proyecto Marcela Palazuelo. Los nombres son falsos para preservar la intimidad de la familia. Queremos arrancar nuestra memoria con estas palabras que nos sirven de contexto para situar la necesidad y la idoneidad del tipo de propuestas que vamos a presentar. Gracias Luís, gracias madre de Luís, gracias Marcela.

Resumen

Con este trabajo pretendemos dar a conocer las necesidades de los alumnos de altas capacidades, así como las de sus familias, quienes buscan soluciones en el sistema educativo que cubran las demandas de sus hijos. En este caso, se propone satisfacer esas necesidades educativas y personales en la etapa de educación secundaria en forma de taller extracurricular, concretamente desde el área de la tecnología y la informática.

En primer lugar, hacemos una breve revisión de autores y teorías sobre los conceptos de inteligencia, creatividad, inteligencia emocional y habilidades sociales. Este barrido histórico nos ayudará a entender la complejidad y la heterogeneidad del alumnado de altas capacidades.

Y, por otro lado, ofrecemos un taller de enriquecimiento horizontal del currículo de tecnología en educación secundaria. El taller está enfocado a desarrollar el talento y la creatividad de los alumnos de altas capacidades a partir de diferentes proyectos colaborativos. Asimismo, proponemos que las actividades de este taller sean una ayuda en el desarrollo emocional y social de estos alumnos.

Abstract

The purpose of this work is to release the needs that gifted students have, and also the needs from their families, who search for solutions in the education system to handle the requests from their children. In this case, it is suggested to satisfy those educational and personal needs at the stage of secondary education. In order to this, it is recommended an extracurricular workshop, specifically from the area of technology and computing.

In the first place, it have been made a briefly review about some authors, theories and the concepts of intelligence, creativity, emotional intelligence and social skills. This historical review could be useful to understand the complexity and the heterogeneity of gifted students.

And, on the other hand, it is offered a workshop to enrich the curriculum of the subject technology in the secondary education. The workshop is focused on developing the talent and the creativity of gifted students, who would be able to participate in different collaborative projects. In addition, it is also suggested that the activities of this workshop could be helpful to the emotional and social development of these students.

*A mi familia, a mis padres y a mi hermana,
por su continuo apoyo.*

*A mis amigas y amigos,
por estar ahí en las buenas y malas épocas.*

*A mis compañeros del máster de este año
y a los que he conocido del año pasado,
por compartir esta experiencia.*

*A los profesores del Colegio San José,
que fueron mis compañeros
por mostrarme el día a día en un centro.*

*A los alumnos de 1 de ESO
por aprender de ellos y
“engancharme” a esto de la enseñanza.*

*A Marcela Palazuelo,
por dedicarnos su tiempo y
contarnos más sobre las Altas Capacidades.*

*A Pilar, mi tutora en este TFM y guía,
por creer en mí y ayudarme a “volver al camino”.*

A todos ellos, gracias.

Índice

¿Qué pretendemos?.....	10
Objetivos.....	12
Capítulo 1: ¿Qué nos dicen los expertos?.....	13
Introducción.....	14
¿Qué es la inteligencia? ¿Cómo la hemos entendido a lo largo del siglo XX?	15
La Teoría Triárquica de Sternberg.....	16
La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	17
¿Qué es la superdotación? ¿Qué son las altas capacidades?	20
Modelo de los tres anillos o triple enriquecimiento de Renzulli	20
Detección.....	22
El Protocolo de Castelló y Batlle.....	22
El Modelo de los tres anillos de Renzulli	25
¿Qué es la creatividad? ¿Cómo la hemos entendido?.....	27
El proceso creativo como proceso de solución de problemas	27
Características de la persona creativa.....	30
Factores que propician la creatividad vs bloqueos y barreras	30
Estrategias y técnicas que desarrollan la creatividad.....	32
¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Cómo la hemos entendido? ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Cómo las hemos entendido?.....	34
Competencias emocionales trabajadas en taller	40
Competencia personal de la inteligencia emocional.....	41
Competencias sociales de la inteligencia emocional.....	44
Capítulo 2: Propuesta de taller.....	47
Introducción.....	48
Forma de trabajar.....	51
Recursos	54
Cuaderno bitácora del profesor.....	55
Evaluación	56
Temporalización	57
Desarrollo del taller	59

Etapa 1: Y tú, ¿quién eres?	60
Etapa 2: Ideas.....	68
Etapa 3: Conociendo mi ciudad.....	77
Etapa 4: Un “trozo” de mi tiempo	86
Etapa 5: ¡No te cortes!	94
Conclusiones.....	103
Necesidades del alumnado con altas capacidades	105
Talleres extracurriculares	106
El taller propuesto.....	106
Líneas futuras	107
Posibles fallos	107
Lo que he aprendido	108
Referencias	109
Bibliografía consultada.....	111
Anexos	113
Anexo I. Informe	114
Anexo II. Trípticos	128

Índice de figuras

Figura 1. Modelos de inteligencia siglo XX.....	16
Figura 2. Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg.....	17
Figura 3. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	19
Figura 4. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli.....	20
Figura 5. Modelo de superdotación de Renzulli y Mönks.....	26
Figura 6. Esquema de habilidades sociales	39

Índice de tablas

Tabla 1. Protocolo de Castelló y Batlle según percentiles	24
Tabla 2. Técnicas de creatividad	33
Tabla 3. Esquema de desarrollo de la inteligencia emocional según Lizeretti.....	36
Tabla 4. Clasificación de habilidades sociales según Goldstein y Col.....	38
Tabla 5. La inteligencia emocional según Goleman.....	40

¿Qué pretendemos?

Nuestros objetivos

¿De dónde surge la idea de este TFM? ¿Cuáles has sido nuestras principales dificultades de planteamiento? ¿Cuáles son nuestros objetivos?

Responder a estas tres simples preguntas no es sencillo. Responderlas por completo sería volver a recorrer el camino hecho durante los últimos meses dedicados a este máster. Vamos a intentarlo.

Cuando alguien, un alumno cualquiera del máster por ejemplo, entra en contacto con la problemática que presenta el sistema educativo actual, tarde o temprano acaba llegando a la conclusión de que las altas capacidades o están abandonadas o mal tratadas. Y esto es así tanto desde el punto de vista del alumno de altas capacidades como desde el punto de vista del profesor. Valga como ejemplo que uno de los datos que más nos sorprendió en nuestra búsqueda de información fue constatar que en la actual formación de maestros de primaria en la Facultad de Educación de Valladolid la única asignatura en toda su oferta académica es “Atención Psicoeducativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales”, y que sólo está incluida como optativa en el cuarto curso del Grado en Educación Primaria para la especialidad de Educación Especial (antes se cursaba el segundo año de la Diplomatura en Educación Especial) [1], es decir, optativa para maestros de educación especial que con gran probabilidad no verán un alumno de altas capacidades en el desempeño de su carrera.

Si partimos de la base de que el profesorado no está formado para la atención de este grupo de alumnos, resultan lógicas las consecuencias: fracaso escolar, padres desesperados, problemas de conducta en las aulas, profesores desbordados, etc.

Y lo peor es que no se trata de un grupo tan minoritario, las estadísticas nos dicen que un 2% del alumnado escolarizado actualmente puede ser de altas capacidades, y si atendemos a los nuevos criterios podemos llegar hasta un 15-20% [2]. Los errores de detección, los currículos no adaptados o la falta de oferta alternativa, no hacen más que agravar el problema.

A estas conclusiones ya habían llegado otros alumnos de máster en cursos anteriores y ya estaban escritos otros TFM que pretendían paliar estas carencias. ¿Pero cuál fue el detonante que nos hizo retomar este tema y darle un enfoque distinto? Quizá el hecho de haber tomado contacto con la necesidad desde el punto de vista de los padres. A nuestras manos llegaron testimonios de madres y padres que luchaban contra los elementos en la búsqueda de soluciones para las problemáticas de sus hijos de altas capacidades. Empatizamos con esa angustia que nos transmitían y puestos en su situación, pero desde la posición de un docente de tecnología en la ESO, nos propusimos plantear “algo” de lo que estos padres demandaban. Así surgió la idea de un taller extracurricular, un enriquecimiento horizontal para estos alumnos.

En este punto era imprescindible estudiar cuales son los principales problemas que refieren tanto los padres como los alumnos y los profesores. La estadística también nos dijo que muy habitualmente estos alumnos tienen problemas de relaciones sociales, de control de impulsos, de autoestima, que se aburren en clase y tal vez por eso dan más guerra que otros o fracasan en los estudios, que pueden tener problemas en su relación con los iguales, que pueden ser obsesivos y/o “demasiado” imaginativos, etc. Esto nos ayudó a acotar nuestros objetivos y a fijar la dirección de nuestro planteamiento. Por ello, queremos atender todo esto desde la tecnología, de ahí el título de nuestro TFM: *Taller extraescolar de tecnología (E.S.O.) para alumnos de altas capacidades. Desarrollo emocional y del talento, habilidades sociales, trabajo colaborativo y creatividad.*

La verdad es que a partir de ahí todo fueron dificultades, dudas, decisiones inciertas que tuvimos que ir sorteando hasta llegar a este documento final que hoy presentamos.

¿Cómo hacemos los agrupamientos? ¿Qué actividades serán las más adecuadas? ¿Cómo insertamos inteligencia emocional y habilidades sociales con las nuevas fuentes de energía más sostenibles y ecológicas, por ejemplo? Y así un mar de preguntas.

Nos ayudó mucho una entrevista que mantuvimos con Marcela Palazuelo Martínez y a la que desde aquí queremos agradecer su tiempo, su generosidad, su interés por nuestro trabajo y su apoyo. Marcela es la directora del proyecto SICO [3] [4], programa extracurricular diseñado para alumnos de alta capacidad intelectual y al que asisten alumnos de primaria y de secundaria de diferentes centros públicos y concertados de Valladolid. En este proyecto se trabajan aspectos relacionados con el desarrollo de aptitudes y valores, concretamente los cuatro bloques que dan lugar a las siglas de SICO son: Sensatez, Inteligencia, Creatividad y Optimismo. La metodología de los talleres se basa en el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo, además de realizarse debates, exposiciones, presentaciones, juegos...El proyecto se lleva a cabo a lo largo del curso escolar dos sábados de cada mes por las mañanas y los alumnos están acompañados por profesores y colaboradores de diferentes áreas, coordinados por Marcela. Además, ella nos dio unas cuantas pautas que nos han resultado muy valiosas, nos contó su muy dilatada experiencia en el tema, con casos reales y detalladas anécdotas, nos enseñó a ver los posibles fallos en nuestro planteamiento inicial y sobre todo nos reforzó en la idea de la necesidad de propuestas como la nuestra. Gracias Marcela.

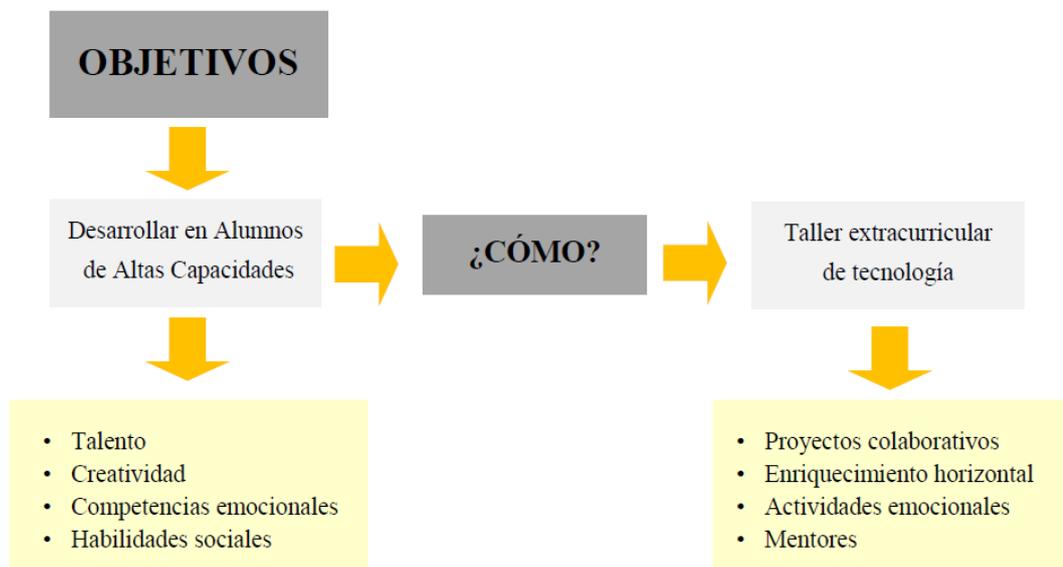
Así fue como conseguimos acotar nuestro taller y como, acertadamente o no (eso nos lo diría la puesta en marcha real de nuestras propuestas), conseguimos concretar nuestros objetivos.

En realidad el gran objetivo es único: ayudar a los alumnos con altas capacidades a desarrollarse plenamente, pero lo podemos concretar en aspectos específicos, como se muestra a continuación.

Objetivos

⇒ Ofrecer un taller que desde el enriquecimiento horizontal del currículo de tecnología ayude a los alumnos de altas capacidades de la ESO a desarrollarse. Para ello atenderemos a varios aspectos:

- Desarrollar, potenciar y favorecer desde la tecnología una de las principales características de los alumnos de altas capacidades (modelo de Renzulli): la creatividad.
- Conseguir que estos alumnos gestionen sus emociones, tanto a nivel individual como en grupo y desarrollen sus habilidades sociales.
- Trabajar de forma colaborativa los diferentes talentos que se puedan reunir en un grupo de alumnos “seleccionados” como de altas capacidades.
- Proponer una lista de actividades y/o proyectos que trabajen los diferentes talentos de forma colaborativa.



Capitulo 1: ¿Qué nos dicen los expertos?

Altas capacidades
Creatividad
Inteligencia emocional
Habilidades sociales

Introducción

Nuestro deseo sería poder abordar con profundidad todas las teorías que desde el siglo XIX han propuesto diferentes autores con respecto al concepto de inteligencia, de creatividad, de inteligencia emocional y de habilidades sociales. Pero no podemos ni siquiera pretenderlo. Se hace necesario, por tanto, que el barrido que vamos a dar por el estado del arte en todos estos aspectos sea escueto, sintético y, en contra de nuestro deseo, un poco superficial (no refleja todo lo que hemos estudiado, revisado y aprendido hasta llegar a este punto).

¿Qué es la inteligencia? ¿Cómo la hemos entendido a lo largo del siglo XX?

Antes de hablar de superdotación y/o altas capacidades hay que hablar de inteligencia. ¿Qué es la inteligencia? Ríos de tinta han corrido al respecto desde los escritos de los griegos. Presentamos una simple cronología [5] [6] [7] de los diferentes modelos que han surgido a lo largo del siglo XX:

- Modelos psicométricos
 - Simon y Binet con la escala métrica de inteligencia (1905)
 - Estudio longitudinal de Terman (1921)
- Inteligencia general o factor g de Spearman (1927)
- Modelos factoriales
 - La inteligencia como adaptabilidad de Terman (1921)
 - Aptitudes de capacidades mentales primarias de Thurstone (1938)
 - Modelo cúbico de la estructura del intelecto de Guilford (1967)
 - Convención de Marland (departamento de educación de EEUU, 1972)
- Modelos jerárquicos
 - Jerarquías puras, modelo clásico de Burt (1949)
 - Estructura jerárquica de Vernon (1961)
 - Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada de Cattell y Horn (1971)
- Jerarquías integradoras
 - Modelo factorial jerárquico HILI de Gustafsson (1980)
 - Modelo de los tres estratos de Carroll (1997)
- Aproximaciones sistémicas
 - Modelo triárquico de Stenberg (1985)
 - Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983)

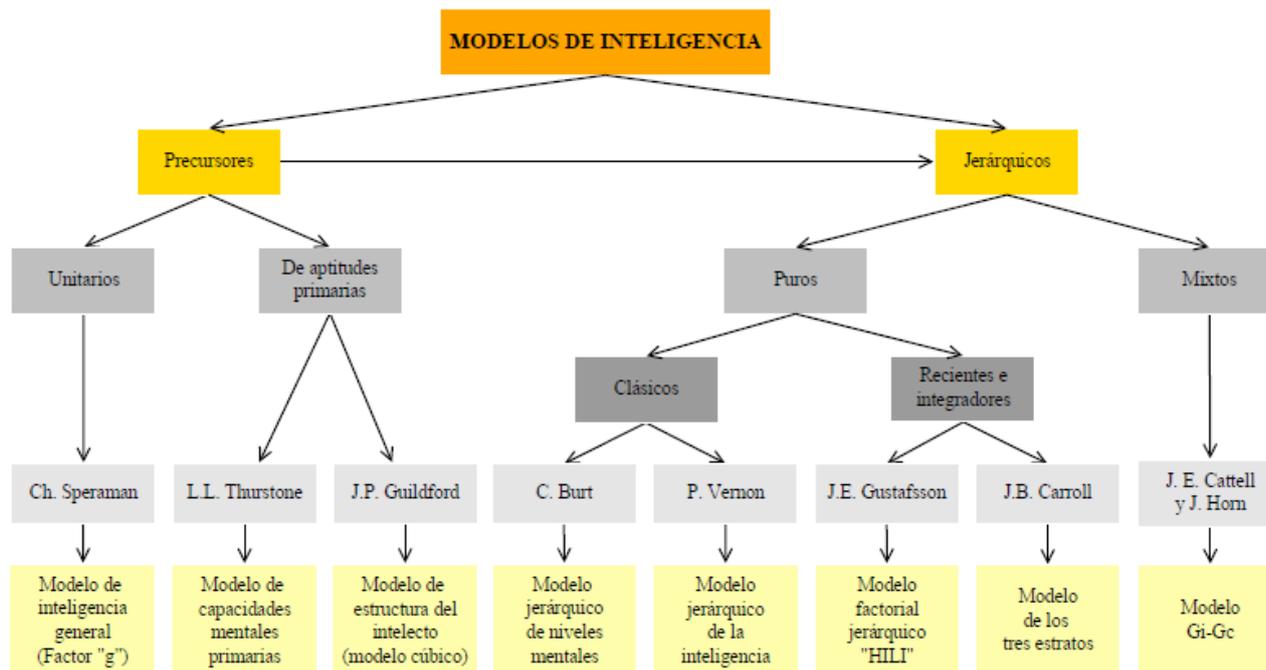


Figura 1. Modelos de inteligencia siglo XX

Como decimos no podemos entrar a desarrollar todas y cada una de ellas, simplemente vamos a dar un pequeño boceto de los dos últimos modelos, el de Stenberg y el de Gardner.

La Teoría Triárquica de Sternberg

Sternberg define la inteligencia como la capacidad de aprender de la experiencia, utilizando procesos metacognitivos para promover el aprendizaje, y la habilidad de adaptarse al entorno, lo que puede requerir diferentes adaptaciones dentro de contextos sociales y culturales distintos. La Teoría Triárquica propone un acercamiento integrado de tres áreas básicas o **subteorías**:

- **La inteligencia y el mundo interno del individuo:** o subteoría encargada del estudio de los mecanismos y procesos mentales que subyacen a la conducta inteligente. Esta subteoría recoge la teoría componencial.
- **La inteligencia y el mundo exterior del individuo:** o subteoría encargada del estudio del uso de los mecanismos mentales en la vida cotidiana de la persona con el objetivo de lograr un ajuste o adaptación inteligente al entorno y a las circunstancias externas. Los procesos claves de esta subteoría son la adaptación al medio, el modelado y la selección del entorno.
- **La inteligencia y la experiencia:** o subteoría encargada del estudio del papel modulador y mediador que la experiencia vital del individuo tiene en la interacción entre sus mundos interno y externo. Los procesos básicos de esta subteoría son la habilidad para tratar con la novedad y la habilidad para automatizar.

Si bien todas las subteorías trabajan conjuntamente, los individuos no presentan un nivel de funcionamiento idéntico en cada una de ellas, lo que se traducirá en perfiles de individuos distintos, algunos más caracterizados por una **inteligencia analítica**, o manejo óptimo de los componentes internos de procesamiento; otros por una **inteligencia creativa**, o aplicación de los componentes a la creación y al descubrimiento; y otros por una **inteligencia práctica**, habilidad para adaptarse, modelar y seleccionar aquellos entornos más apropiados para el individuo.

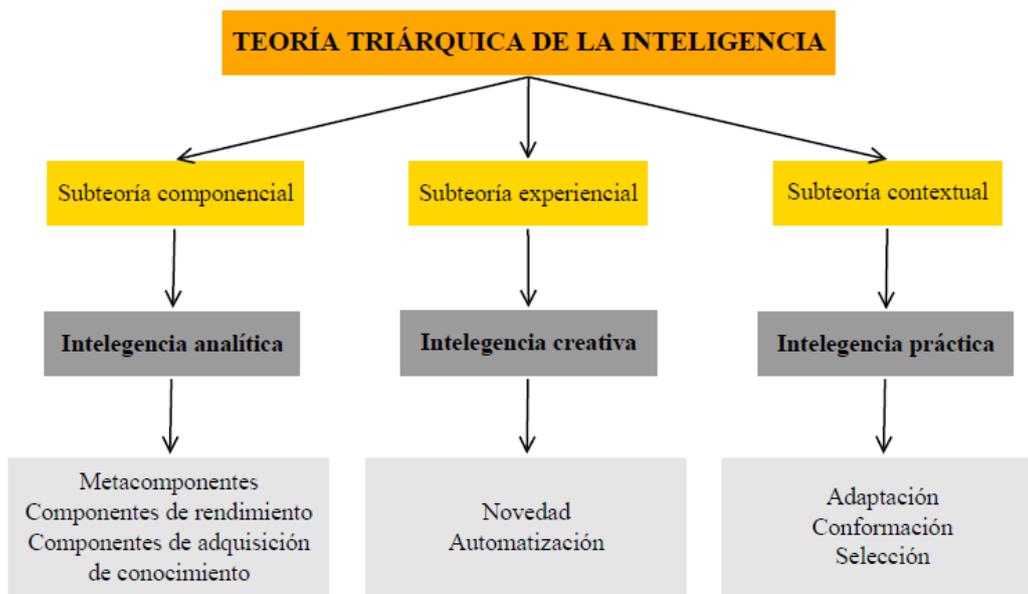


Figura 2. Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Dos cuestiones fundamentales sirven como punto de partida para los planteamientos diferenciales de Gardner con respecto a la naturaleza de la inteligencia: ¿cuán inteligente eres? y ¿de qué forma eres inteligente?

La concepción de inteligencia que Gardner propone no es la de una inteligencia única, de carácter general, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino la de un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. De esta forma surge la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner propone una serie de criterios fundamentales que permiten establecer la identidad independiente de una inteligencia:

- Las lesiones cerebrales deben permitir su delimitación.
- Existencia de poblaciones atípicas.
- Presencia de un conjunto de operaciones identificables específicas.
- Una historia de desarrollo individual característica.
- Una historia evolutiva.
- Apoyo de la investigación de carácter psicométrico.
- Posibilidad de ser codificada en un sistema de símbolos propio y específico.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, cuyo impacto ha sido mayor en el ámbito de su aplicación a los sistemas educativos, señala las siguientes **inteligencias**:

1. **Lingüística:** dominio y amor por el lenguaje y las palabras, junto al deseo de explorarlos.
2. **Lógica-matemática:** confrontación y valoración de objetos, abstrayendo y discerniendo sus relaciones y principios subyacentes.
3. **Viso-espacial:** habilidad para percibir el mundo visual con precisión, para transformar y modificar lo percibido y para recrear experiencias visuales incluso en ausencia de estímulos físicos.
4. **Musical:** capacidad no sólo de componer e interpretar piezas con tono, ritmo y timbre, sino también de escuchar y de juzgar.
5. **Corporal-cinestésica:** dominio y orquestación de los movimientos del cuerpo. Manipulación hábil de objetos.
6. **Interpersonal:** determinar con precisión el estado de humor, los sentimientos y otros estados mentales de uno mismo utilizando esa información como guía de conducta en la interacción con el mundo.
7. **Intrapersonal:** determinar con precisión el estado de humor, los sentimientos y otros estados mentales de los otros utilizando esta información como guía de conducta.
8. **Naturalista:** identificación y caracterización de objetos naturales.
9. **Existencial:** captación y reflexión sobre cuestiones fundamentales de la existencia.

En un primer momento Gardner sólo contempló siete inteligencias diferentes (1983-1993) a las que suma una octava con posterioridad y más recientemente una novena (1998), si bien esta última no está claro que cumpla los requisitos exigidos para ser una inteligencia. La unión de lo que Gardner llamó inteligencia intrapersonal con la interpersonal es lo que posteriormente Goleman denominará inteligencia emocional y que abordaremos más adelante.

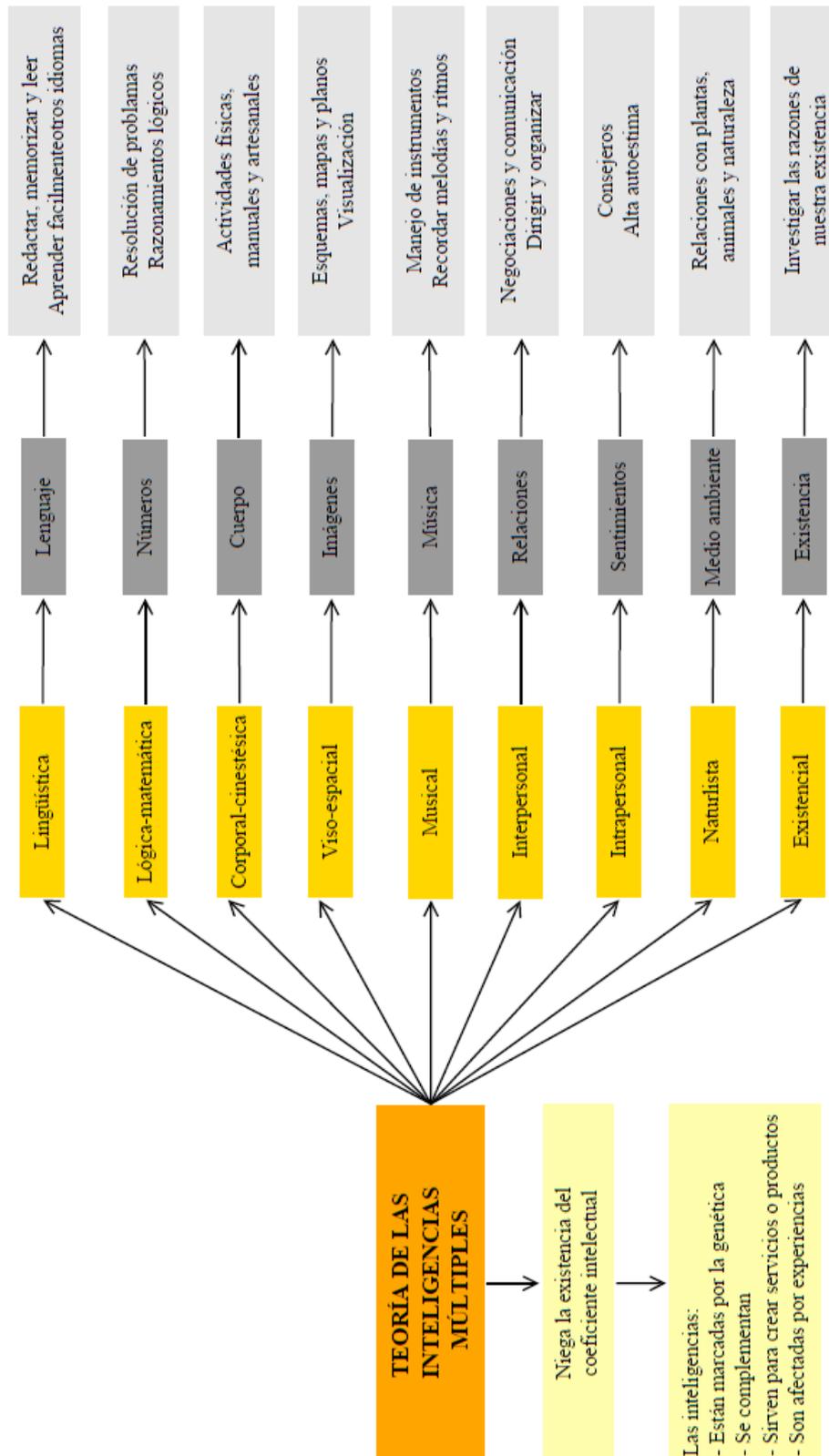


Figura 3. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

¿Qué es la superdotación? ¿Qué son las altas capacidades?

La Organización Mundial de la Salud define superdotado como aquella persona con un Cociente Intelectual igual o superior a 130. Este concepto está estrechamente unido a las teorías psicométricas de la inteligencia, por lo que, a medida que éstas han ido evolucionando, también el Cociente Intelectual se ha ido modificando hasta integrarse dentro de otro concepto mucho más amplio que es el de altas capacidades.

En las últimas décadas han aparecido teorías que modernizan, hasta podríamos decir que revolucionan, el concepto de superdotación (Stenberg 1993 y Gagné 1991), cambiando incluso la nomenclatura de trabajo. No hablaremos tanto de personas superdotadas, aunque también, como de personas con altas capacidades. Después de revisada la bibliografía decidimos trabajar con el modelo de los tres anillos o triple enriquecimiento de Renzulli (1986) por considerarlo el más vigente y adaptado a nuestros planteamientos.

Modelo de los tres anillos o triple enriquecimiento de Renzulli

Renzulli [8] define la superdotación como una interacción entre tres grupos básicos de rasgos o parámetros: capacidad general por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños superdotados son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto de rasgos y aplicarlos a un área potencialmente valiosa (valiosa para ellos, como veremos más adelante). Cada uno de estos grupos contribuye en la misma medida a la superdotación, siendo tan importantes el compromiso en la tarea y la creatividad como la capacidad por encima de la media. Una novedad que presenta esta teoría es que no es necesario que los tres se presenten en un grado altísimo.

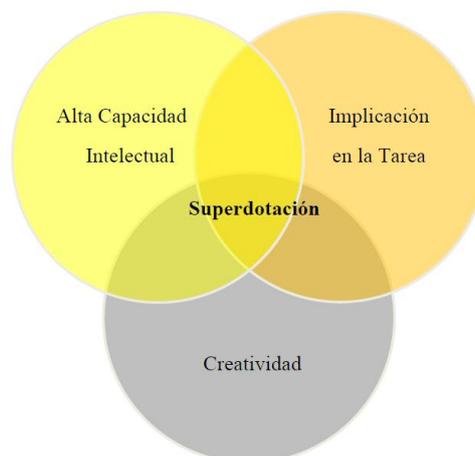


Figura 4. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli

Renzulli concibe la superdotación como la combinación de los tres factores ya citados:

- **Capacidad intelectual superior a la media.** En concreto, una capacidad igual o superior a un percentil 75 es suficiente. Por lo tanto, el modelo de Renzulli no exige un Cociente Intelectual igual o superior a 130 para considerar que hay altas capacidades intelectuales (un percentil 75 se corresponde con un CI de 115, aproximadamente). Esta habilidad intelectual superior supone:
 - Altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.
 - Aprendizaje rápido y una gran capacidad para retener y utilizar conocimientos adquiridos.
 - Comprensión y manejo de ideas abstractas antes de la edad.
 - Gran destreza en la resolución de problemas. Uso de múltiples estrategias para encontrar la solución.
 - Capacidad de integrar las experiencias para dar respuestas adecuadas y adaptarse a las nuevas situaciones.
 - Rendimiento escolar muy bueno, a no ser que existan problemas importantes de motivación.
 - Suele haber logros excepcionales en algún área.

- **Creatividad.** Renzulli entiende la creatividad como originalidad de pensamiento, como la capacidad de ir más allá de lo conocido, de generar ideas nuevas y soluciones diferentes a problemas comunes. Y considera que la mejor forma de evaluarla es a través de las producciones del alumno. Se manifiesta en:
 - Originalidad de ideas y de actividades (dibujos, juegos, experimentos, etc.).
 - Aptitud receptiva frente a lo nuevo y diferente.
 - Gran fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.
 - Habilidad para dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos y seguir nuevas vías.
 - Capacidad para dar múltiples soluciones a un problema.

- **Motivación o compromiso con la tarea.** Los superdotados son alumnos capaces de dedicar una gran cantidad de tiempo y energía en la realización de actividades específicas. Esto puede que no se detecte en el aula, porque a veces las tareas escolares les aburren, pero cuando el tema les interesa pueden estar horas enteras entregados por completo. Si las tareas que se les plantean son rutinarias, exentas de reto intelectual y poco relacionadas con sus intereses, será difícil detectar este punto. Una de las principales fuentes de error en la escolarización de estos niños radica precisamente en que si el tema no es de su interés no sólo no mostrarán sus capacidades sino que incluso hasta pueden llegar a pasar por otro tipo de “diagnósticos” como TDHA, necesidades especiales, etc. Este compromiso con la tarea se caracteriza por:
 - Interés profundo y apasionado por un área de conocimiento, dedicando todo su esfuerzo a obtener información sobre ella. Estos alumnos hacen preguntas relevantes y no se conforman con cualquier respuesta.

- Perseverancia en tareas de su interés, con gran concentración en el trabajo.
- Perfeccionismo, actitud crítica tanto con ellos mismos como con los demás.
- Confianza en sí mismos y en la habilidad propia.

Detección

Aunque desde el TFM que planteamos no entraría en nuestra competencia la selección del alumnado, sí que consideramos importante conocer las herramientas necesarias para ello.

No es fácil establecer un método de diagnóstico de las altas capacidades intelectuales, cuando a nivel teórico existen diferentes modelos y ninguno de ellos suscita un acuerdo unánime entre los estudiosos del tema. En este sentido, algunos teóricos han desarrollado baterías de tests que evalúan los diferentes factores de la inteligencia expuestos en su modelo, pero como son teorías tan recientes en el tiempo, no existen pruebas para evaluar todos los componentes de las mismas, y tampoco todas las existentes están traducidas al castellano, ni baremadas en nuestra población.

Una vez aceptado que la inteligencia es una compleja interacción de diferentes factores, es evidente que el diagnóstico basado exclusivamente en un test de inteligencia general que nos determine un cociente intelectual es demasiado reduccionista. Además, este método no nos permite diagnosticar a los talentos simples, porque aquellos niños que sobresalen sólo en un área y en las demás obtienen unas puntuaciones medias, no llegan a alcanzar un CI de 130, por muy buenos que sean en ese área.

El método de diagnóstico tiene que ser sencillo, pero a la vez ser capaz de detectar a la mayoría de los niños de altas capacidades. Por eso, de los diferentes métodos de diagnóstico que existen actualmente, hemos seleccionado el protocolo de Castelló y Batlle y el modelo de los tres anillos de Renzulli. El primero por ser una forma fácil de determinar el perfil intelectual de la persona evaluada. El segundo, por ser además un modelo de enriquecimiento curricular que propone seleccionar y atender al 15-20% de la población escolar. Además, ambos modelos no son incompatibles, sino que pueden complementarse.

Como ejemplo en el que se puede observar la complejidad del diagnóstico de los alumnos con altas capacidades, en el Anexo I adjuntamos el informe real de un niño de Educación Primaria.

El Protocolo de Castelló y Batlle

Estos autores presentaron un protocolo que consigue aunar los tests existentes en la actualidad con las últimas concepciones de la inteligencia. En concreto, diferencia entre: superdotación, talento académico, talento artístico-figurativo, talento verbal, talento numérico, talento espacial, talento lógico y talento creativo. Y los instrumentos de evaluación que propone utilizar son la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG para alumnos de infantil y primaria y BAT-7 para alumnos de secundaria,

bachillerato y estudios superiores) y el test de creatividad de Torrance (alumnos de primaria y secundaria), aunque apunta que podrían utilizarse en su lugar otras pruebas similares.

En función de los percentiles obtenidos en estas pruebas, el sujeto puede ser:

- **Superdotado:** si obtiene un percentil igual o superior a 75 en todas ellas. A pesar de tener un nivel elevado en todas las aptitudes, no suelen destacar en la escuela y pasan muchas veces por alumnos normales. No suelen presentar problemas importantes y se integran bien en el grupo, aunque su motivación hacia el estudio puede ser baja.
- **Talento académico:** si obtiene un percentil igual o superior a 80 en aptitud verbal, razonamiento lógico y memoria. Suelen tener muy buen rendimiento escolar, y en la práctica se les confunde con los superdotados.
- **Talento artístico-figurativo:** si obtiene un percentil igual o superior a 80 en razonamiento lógico, aptitud espacial y creatividad. No suele destacar en la escuela, por lo que generalmente no se le detecta. Sin embargo, tiene un potencial extraordinario para el arte y el diseño.
- **Talento verbal:** si obtiene un percentil igual o superior a 95 en aptitud verbal. Al destacar a nivel verbal, suele tener muy buenos resultados escolares y causar muy buena impresión en las sesiones de evaluación.
- **Talento numérico:** si obtiene un percentil igual o superior a 95 en aptitud matemática. Tiene una elevada capacidad de representación y manipulación de la información cuantitativa y numérica, y de encontrar relaciones entre objetos.
- **Talento espacial:** si obtiene un percentil igual o superior a 95 en aptitud espacial. No suele destacar ni estar motivado en la escuela.
- **Talento lógico:** si obtiene un percentil igual o superior a 95 en razonamiento lógico. Su pensamiento tiende a ser rígido y convergente, poco creativo, y su tendencia a actuar de acuerdo a su lógica puede ocasionarle dificultades en sus relaciones sociales.
- **Talento creativo:** si obtiene un percentil igual o superior a 95 en creatividad (test de Torrance). Tiene una gran flexibilidad de pensamiento y una gran capacidad para originar ideas, encontrar nuevos usos a objetos conocidos y diferentes formas de resolver problemas.

La siguiente tabla esquematiza estos conceptos:

	Aptitud matemática	Aptitud verbal	Aptitud espacial	Razonamiento lógico	Creatividad	Memoria
Superdotado	75	75	75	75	75	75
Talento académico		80		80		80
Talento artístico-figurativo			80	80	80	
Talento numérico	95					
Talento verbal		95				
Talento espacial			95			
Talento lógico				95		
Talento creativo					95	

Tabla 1. Protocolo de Castelló y Batlle según percentiles

En líneas generales, los talentos pueden ser:

- **simples:** una sola aptitud con un percentil igual o superior a 95.
- **múltiples:** dos aptitudes con un percentil igual o superior a 90.
- **complejos:** tres aptitudes con un percentil igual o superior a 80.
- **conglomerado:** es la suma de un talento complejo y uno simple.

Castelló y Batlle proponen no ser excesivamente estrictos en el diagnóstico (al contrario que las evaluaciones basadas en el CI, donde el 130 suponía un punto de corte a partir del cual se es superdotado y antes no). Según este protocolo, hay que tener en cuenta también aquellas personas que puntúan cercano a estos percentiles límite, dependiendo del valor de esa diferencia y de las puntuaciones obtenidas en el resto de aptitudes.

Realmente considera que, de los resultados obtenidos en los tests de inteligencia, se puede inferir que el tipo de procesos mentales implicados para la realización del mismo se encuentran a un determinado nivel. Pero los procesos mentales en sí mismos, que son los que determinan la inteligencia, realmente no se pueden medir. Por ello, concluye que “No se puede afirmar que, porque ha obtenido ciertas puntuaciones, una persona es superdotada o talentosa. Más bien al contrario, un rendimiento insuficiente en una determinada situación métrica demuestra que tal persona no es superdotada o talentosa. (...) Si se han obtenido puntuaciones suficientemente elevadas, nada se opone a la suposición de superdotación o talento; pero nunca se puede demostrar con plena seguridad dicho supuesto, dado que no se realiza una medición exhaustiva de los procesos cognitivos subyacentes.” [9]

Como puede observarse, éste es un protocolo sencillo y accesible a cualquier profesional, lo que posibilita la homogeneización y el intercambio de resultados. Sus principios fundamentales son:

- Sustituye las medidas tradicionales de CI por instrumentos que facilitan un perfil de macroprocesos, incluida la creatividad.

- No se trata de emplear forzosamente los tests citados, sino que cualquier instrumento fiable del mercado es adecuado, siempre que permita estimar las variables descritas.
- Utiliza un procedimiento único para evaluar la superdotación y los talentos.
- Concreta unos puntos de corte para el diagnóstico de talentos simples, complejos y superdotados.

El Modelo de los tres anillos de Renzulli

Este modelo es uno de los más conocidos y utilizados en España en las escuelas para diagnosticar las altas capacidades intelectuales. Sin embargo, no suele aplicarse de forma correcta, y lo que se creó como un modelo de enriquecimiento para atender al 20% de la población escolar, en la práctica se acaba convirtiendo en un criterio tan estricto que casi ningún niño lo llega a cumplir, por lo que ni se reconocen sus altas capacidades, ni se atienden de forma adecuada.

El modelo de Renzulli se caracteriza por ser muy flexible y poco restrictivo en el diagnóstico. Citando sus palabras: “más que centrar los esfuerzos en los alumnos académicamente superdotados, que son sólo un posible tipo de la superdotación, entre otros muchos, es preciso esforzarse por el desarrollo de conductas de este tipo en aquellos alumnos que tienen grandes posibilidades de beneficiarse de los servicios educativos especiales”. [10]

También se caracteriza por no basarse exclusivamente en los tests de inteligencia. En este sentido, para ser seleccionado y poder participar en el programa de enriquecimiento, Renzulli propone utilizar los siguientes criterios:

- **Resultados de tests estandarizados.** Sobre este punto sólo recordar que Renzulli no exige un CI de 130, sino un percentil igual o superior a 75 para considerar a un alumno como superdotado. Para incluir en el programa de enriquecimiento a los alumnos con altas capacidades, bastaría con aplicar el protocolo de Castelló y Batlle.
- **Nominaciones de los profesores.** Estos dos primeros puntos son los que considera fundamentales, y de hecho casi todos los alumnos seleccionados lo son por uno de estos dos métodos, más o menos a partes iguales. En un primer momento, la selección se realiza a través de los tests. Posteriormente, se informa de los alumnos seleccionados al profesorado, para que centre su atención en estos alumnos y seleccione los que considere puedan beneficiarse del programa. Para ello, pueden utilizar cuestionarios, basarse en los resultados académicos, observar las producciones de los alumnos y valorar su perseverancia en la realización de tareas.
- **Informes de los padres.** Los padres suelen ser los primeros en darse cuenta de que un niño tiene altas capacidades. Su opinión es fundamental en los casos de alumnos con desmotivación hacia el estudio o fracaso escolar, porque pueden aportar información sobre el niño procedente de otros ambientes o actividades.
- **Nominaciones de los compañeros.** La opinión de los compañeros puede ser muy útil, siempre que se les pregunte por conductas que hayan podido observar.

La edad afecta a la validez de dichas opiniones, siendo más fiables a finales de la educación primaria y principio de la secundaria.

- **Autonominaciones del alumno.** Este es el mejor modo de valorar la motivación para participar en el programa de enriquecimiento. Al igual que las dos modalidades anteriores, no supone la admisión automática en el programa, sino que es necesario revisar si los alumnos propuestos de este modo muestran indicios de alta capacidad.

Una vez hecha la selección, los logros de los alumnos son los que decidirán si sigue o no dentro del programa. En este sentido, al modelo de Renzulli se le conoce como el modelo de la puerta giratoria, porque admite que nuevos alumnos se vayan incorporando progresivamente, y a la vez permite la salida a aquellos alumnos que así lo decidan, o a los que se valore que no rinden o no se aprovechan adecuadamente del programa.

Se trata por tanto de trabajar desde una doble triada en las que cada uno de los seis factores implicados tiene una importancia crucial. Trabajaremos desde el alumno (capacidad, compromiso, creatividad) y desde su entorno (familia, escuela, contexto). El fallo de cualquiera de estos pilares supondría una gran dificultad en el tratamiento de estos alumnos, en su evolución y su desarrollo.

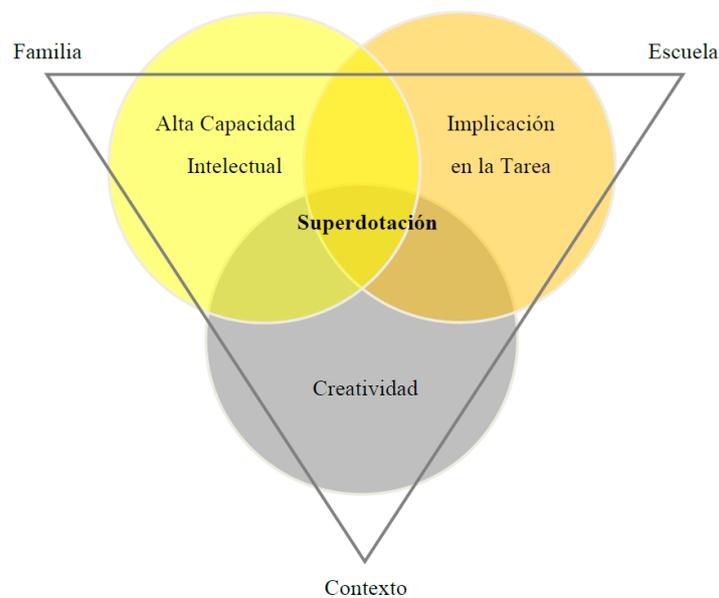


Figura 5. Modelo de superdotación de Renzulli y Mönks

¿Qué es la creatividad? ¿Cómo la hemos entendido?

A la vista de lo anteriormente expuesto en las teorías sobre la inteligencia y la superdotación se hace absolutamente necesario trabajar con el concepto de creatividad al mismo nivel que con el concepto de capacidad intelectual.

La creatividad se define como la capacidad para producir ideas o productos nuevos u originales. Por lo tanto, para que un producto se califique de “creativo” debe reunir algunas características: deber ser original, diferente, inusual, alejado de lo ordinario y común. Pero la novedad u originalidad no es suficiente, el “producto creativo” debe ser además adaptado o adecuado y, por ello, es necesario que tenga valor práctico, que sea útil para resolver algún problema.

“La creatividad simplemente consiste en conectar cosas.” (Steve Jobs)

“La creatividad es la clave de la educación en su sentido más amplio, a la vez que la solución a los problemas más graves de la humanidad.” (Gilford)

“El fin principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas, hombres capaces de crear, inventar y no sólo de descubrir lo que hecho otras generaciones.” (Piaget)

El proceso creativo como proceso de solución de problemas

Cuando hablamos de creatividad, tenemos que tener en cuenta dos **tipos de pensamiento**:

- **Pensamiento convergente:**(también conocido como analítico, deductivo, riguroso, formal y crítico) consiste en la generación de ideas a partir de una información dada, para la cual sólo existe una respuesta correcta o aceptable. La conclusión vendría totalmente determinada por la información previa.
- **Pensamiento divergente:** consiste en la generación de una variedad de ideas o soluciones, todas a partir de una información dada, todas viables dentro de los límites de libertad que pueden ofrecer el problema y el juicio abierto del pensador. El objetivo es producir diversas ideas que sean viables con la información disponible.

La diferencia entre el proceso del pensamiento convergente y el divergente está en que con el primero, se intenta alcanzar una solución correcta o aceptada como tal, mientras que en el segundo, se intenta alcanzar una solución nueva o no convencional para resolver el problema. El producto será por tanto diferente: una solución original, valiosa y no convencional.

Son numerosos los autores que proponen modelos de procesos creativos para solucionar problemas, y dado que el objetivo de este TFM no es analizar sus aportaciones a la idea de creatividad, únicamente nos hemos centrado en Guilford, Amabile y Wallas.

Guilford

Según Guilford [11], las aptitudes que parecen más relevantes para el pensamiento creativo son:

- **Fluidez:** capacidad de producir un gran número de ideas o respuestas para resolver un problema.
- **Flexibilidad de pensamiento:** habilidad para considerar una amplia variedad de soluciones diferentes a un problema.
- **Novedad u originalidad de ideas:** capacidad de producir respuestas inusitadas e ingeniosas a partir de premisas muy distantes o remotas.
- **Elaboración:** habilidad para diseñar o construir una estructura de acuerdo con las informaciones obtenidas, hacer una idea viable.

El modelo de Guilford para la solución de un problema se basa en cinco **pasos**:

1. **Input de información:** empieza cuando el input entra en el sistema de comunicación procedente del medio o del interior de la persona, de sus sentimientos y emociones.
2. **Filtro de información:** que activa y dirige la atención, ya que no permite la entrada de todas las informaciones a la cognición.
3. **Cognición:** percepción del problema y estructuración.
4. **Producción:** consiste en encontrar la solución al problema, que puede ser de tipo convergente o divergente.
5. **Verificación:** evaluación de la respuesta final. Si resuelve el problema, el proceso termina, si no, se empieza desde el principio.

Amabile

El modelo de Amabile [12] se conoce como Modelo Componencial y distingue tres componentes esenciales de la producción creativa:

- **Las habilidades propias de un área determinada:** incluye los conocimientos de esa área determinada, las destrezas técnicas de ese campo y un talento especial que contribuya a la producción creativa. Todo ello depende de habilidades innatas y de la educación.
- **Las habilidades en creatividad:** incluyen tres elementos:
 - Un **estilo cognitivo** caracterizado por comprender complejidades y analizar hábilmente los problemas, percibiendo y pensando de manera diferente, explorando nuevos caminos, mantenerse abierto a nuevas opciones, etc.

- Un **conocimiento de heurísticos** para generar nuevas ideas, conociendo métodos para enfrentarse a problemas de manera distinta a la habitual.
 - Un **estilo de trabajo** caracterizado por la habilidad para concentrar el esfuerzo en largos periodos, abandono de lo improductivo, persistencia en enfrentarse a las dificultades y mucha voluntad.
- **Motivación hacia la tarea:** determinada por una actitud básica hacia la tarea concreta y por la percepción de las razones para acometerla.

Los **pasos** que sigue el modelo de Amabile como proceso de solución de problemas son los siguientes:

1. **Presentación del problema:** es la puesta en marcha del proceso, cuando el individuo encuentra una tarea interesante y se halla libre de presión externa (depende de la motivación).
2. **Preparación:** recogida de información relevante o activación de ésta desde la memoria (depende de las habilidades y los conocimientos del sujeto sobre el problema).
3. **Generación de respuestas:** generar distintas respuestas posibles, probando o explorando soluciones relevantes (depende de las habilidades creativas y de la motivación).
4. **Evaluación de la respuesta:** comprobar la validez de ésta contrastándola con conocimientos fácticos y con otros criterios.
5. **Resultado:** en función de la evaluación se toma una decisión:
 - si la evaluación es positiva, el proceso termina;
 - si la evaluación es negativa (no se consiguió el objetivo), el proceso también termina;
 - si la evaluación no es totalmente satisfactoria, pero se acerca al objetivo, el proceso volverá a empezar (si la motivación permanece alta) o termina (si la motivación es baja).

Wallas

El modelo de Wallas [13] sigue cuatro **pasos** en el proceso de solución de problemas:

1. **Preparación:** clarificación y definición del problema, pensar en sus exigencias y recoger información relevante.
2. **Incubación:** periodo (minutos, meses o años) de actividad preconsciente que tiene lugar mientras el pensador está ocupado en otras cosas. El material recogido no está pasivo, sino que se elabora y organiza internamente.
3. **Illuminación:** cuando la persona ve la solución del problema, a veces súbitamente o como resultado de un esfuerzo sostenido.
4. **Verificación:** finalmente se comprueba la solución.

Características de la persona creativa

Las respuestas originales son frecuentes en algunas personas, mientras que otras no las producen. Por esa razón, debe haber algunos rasgos de personalidad que faciliten o entorpezcan la producción de actos originales.

MacKinnon [14] estudió las **características** de estas personas y obtuvo las siguientes:

1. Son **inteligentes**, con frecuencia más que los no creativos.
2. Tienen **motivación intrínseca** para resolver los problemas.
3. Tienen **seguridad y confianza en sí mismos**.
4. Poseen cualidades para el **éxito social**.
5. Sin **inconformistas**.
6. Prefieren los **valores teóricos y estéticos**.
7. Prefieren la **percepción intuitiva** (que dirige la atención a lo que puede ser).
8. Inclinedos a lo **complejo y asimétrico**, porque experimentan una fuerte necesidad de imponer orden.
9. Muchos de ellos son **introvertidos**.
10. Obtienen puntuaciones superiores en depresión, histeria, paranoia, esquizofrenia, etc.

Factores que propician la creatividad vs bloqueos y barreras

El **medio** se considera como un factor determinante que favorece o inhibe la conducta y el pensamiento creativo. La creatividad se manifiesta mejor en ausencia de presiones externas y de control, en un clima de seguridad y confianza.

Amabile ha estudiado la influencia de los **factores sociales** en la creatividad y considera como los más importantes:

- La motivación **intrínseca** conduce a altos niveles de creatividad, mientras que la extrínseca la inhibe.
- Las expectativas de **evaluación** pueden perjudicar la creatividad, incluso si la evaluación es positiva, porque genera expectativas de futuras evaluaciones.
- Las **recompensas**, sobre las que hay controversia, ya que algunos sugieren que tienen efecto negativo (no hay pruebas evidentes) y otros, incluida Amabile, piensan que son las recompensas extrínsecas las que inhiben la creatividad.

Otros factores que parecen importantes son:

- La **imitación**, ya que la exposición temprana puede tener efectos positivos sobre el logro creativo (pero no conviene que esta imitación se prolongue).
- Las **características familiares**, ya que algunas de ellas influyen en los logros creativos, tales como la libertad de expresión, la aceptación, ausencia de dominio, etc.

- La **cultura** y la **sociedad**, que tienen sus normas para regular a los grupos sociales, y que frecuentemente restringen o inhiben la creatividad e individualidad.

Por otro lado, aunque todos poseemos algo de creatividad, sólo algunos muestran habitualmente una conducta creativa. Esto ocurre en parte porque la sociedad y la cultura nos van imponiendo **concepciones y normas de conducta** que son obstáculos que impiden que surja la conducta creativa.

También hay obstáculos en el propio sujeto; como nuestro modo de percibir, nuestros prejuicios, hábitos, inseguridades, expectativas, etc. Una educación y una enseñanza que pretendan ser creativas necesitan conocer las condiciones y barreras de la creatividad.

Tipos de **bloqueos o barreras**:

1. Bloqueos **preceptuales**: tendemos siempre a percibir los problemas de una manera estereotipada, lo que nos impide verlos tal como son.
2. Bloqueos **culturales**: tienen su causa en las normas de conducta y esquemas de pensamiento que desarrollamos en función de nuestra educación.
3. Bloqueos **emocionales**: tienen su origen en las tensiones emocionales que desarrollamos en nuestro interior, principalmente inseguridad y ansiedad ante situaciones nuevas, que en exceso pueden bloquearnos.

Teniendo en cuenta los factores anteriores que pueden favorecer o bloquear la creatividad, nos preguntamos, ¿se nace creativo o es la creatividad el resultado de un aprendizaje y de un medio favorables?

Por lo tanto, el desarrollo de la conducta y el pensamiento creativo exige una doble actuación:

1. Eliminar o minimizar los obstáculos o barreras que impiden la expresión de la creatividad y, a la vez; crear un clima que favorezca y estimule su expresión. Suministrar una atmósfera favorable hacia la creatividad que libere al individuo de bloqueos emocionales y que estimule, principalmente, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.
2. Entrenar o fortalecer las habilidades y las características de las personas creativas y enseñar las estrategias y técnicas que facilitan la secuencia o fases del proceso creativo. Implica el entrenamiento de estrategias que faciliten las fases del proceso creativo.

Un gran defensor de la creatividad en la educación y en las escuelas es Ken Robinson y así lo expone en su libro “El elemento” y en su conferencia de 2006 para TED “La escuela mata la creatividad”. Según él, todos los niños nacen con talentos que los adultos no valoramos, entre ellos la creatividad. De hecho, en la escuela sólo se potencian las habilidades académicas, y cuanto más superior sea el curso académico, más olvidada queda la creatividad. La escuela debe enseñar a ser creativo, pues del mismo modo que se aprenden lengua o matemáticas se debería enseñar al mismo nivel la creatividad.

Como vimos anteriormente, para Renzulli la creatividad es uno de los factores a la hora de hablar de superdotación. Por consiguiente, si esa creatividad no se desarrolla, se estarían perdiendo las altas capacidades. Asimismo, si en las escuelas sólo se potencia el talento académico, que según el protocolo de Castelló y Batlle se corresponde con aptitud verbal, razonamiento lógico y memoria, quedarían seis talentos sin desarrollarse. Por ello la necesidad de proponer un taller que desarrolle la creatividad.

Estrategias y técnicas que desarrollan la creatividad

Al hilo del apartado anterior, algunas de las muchas técnicas para desarrollar la creatividad se recogen en la siguiente tabla. En nuestra propuesta de taller extracurricular podríamos aplicar cualquiera de estas técnicas para generar ideas acordes a las actividades planteadas. [15]

TÉCNICAS DE CREATIVIDAD	
Lluvia de ideas (<i>Brainstorming</i>)	Consiste en generar una lista tan larga como sea posible de soluciones a un problema dado, y al final, valorarlas y seleccionar las más brillantes.
Listas de comprobación (<i>Idea checklist</i>)	Se trata de plantear unas preguntas que ayuden y estimulen a generar ideas. Algunas sugerencias son: adaptar, modificar, sustituir, aumentar, disminuir, reorganizar, invertir y combinar.
Listas de atributos (<i>Attribute listing</i>)	Se utiliza para generar nuevos productos o también en la mejora de servicios o utilidades de productos ya existentes. Primero se realiza un listado de las características del producto o servicio a mejorar y posteriormente se exploran nuevas vías que permitan cambiar la función o mejorar cada uno de esos atributos.
Sinéctica (<i>Synectics</i>)	Resolver problemas usando diferentes analogías. Tiene dos fases: convertir lo extraño en familiar (relacionar lo extraño con lo conocido) y convertir lo familiar en extraño (contemplantarlo desde otro punto de vista). Para esto último hay cuatro mecanismos: analogía personal, analogía directa, analogía simbólica y analogía fantástica.
Mapas mentales (<i>Mind maps</i>)	Esta técnica gráfica es una forma de pensamiento divergente. Su principal aplicación en el proceso creativo es la exploración del problema (tener distintas perspectivas) y la generación de ideas. Se parte del problema con una palabra y se van ramificando temas relacionados con el problema. Y, a su vez, de esos temas parten otras palabras o imágenes.
Método 635	Es una variable del <i>Brainstorming</i> y las cifras hacen referencia a cómo se desarrolla el método. Seis personas participan y generan ideas relativas al tema planteado, tres ideas son las que tendrá que escribir cada participante y cinco minutos es el tiempo que disponen para escribirlas. Después cada participante pasará su hoja al compañero de al lado y se repetirá el proceso. Completado el ciclo de seis intervenciones, se dispondrán de 18 ideas en cada hoja.
Provocación (“PO”, <i>Provocation Operation</i>)	Esta técnica requiere el pensamiento lateral, es decir, implica eliminar del pensamiento los patrones establecidos para resolver un problema. Para ello, se requiere construir pensamientos “originales” sobre una situación que no es verdadera (Ej, “las casas no deben tener tejado”), que no está preestablecida. Una vez hecha esta declaración provocativa, comienzan a generarse ideas.
SCAMPER	Se basa en una lista de preguntas que estimulan la generación de ideas. Primero se establece el problema y para llegar a la solución se aplica el planteamiento de las preguntas SCAMPER: S (Sustituir), C (Combinar), A (Adaptar), M (Magnificar o aumentar), P (Potenciar otros usos), E (Eliminar o reducir), R (Reordenar o invertir). Por último, se evalúan las ideas obtenidas de las respuestas.
El arte de preguntar	El conjunto de preguntas propuesto se utiliza para formular en el problema todos los enfoques que sean posibles y, así, abrir la perspectiva que tenemos del problema. Preguntas: ¿Cuándo? ¿Con qué? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Qué? ¿Por medio de qué? ¿Con quién? ¿De qué? ¿De dónde? ¿Para qué? ¿Por qué causa? ¿A quién? ¿De quién? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Cuánto? ¿Para qué? ¿Dónde? Etc.
Analogías	Consiste en resolver un problema mediante un rodeo, es decir, el problema o situación se intenta resolver buscando algún problema análogo en otras disciplinas. Una vez generadas las ideas, se seleccionan las más adecuadas las se adaptan a nuestro problema.

Tabla 2. Técnicas de creatividad

¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Cómo la hemos entendido? ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Cómo las hemos entendido?

La categorización conceptual más admitida en inteligencia emocional [6] distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995).

En nuestro país ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del best seller de Goleman.

¿En qué consiste el modelo de Salovey y Mayer, y qué contaba Goleman en su libro para tener tanto éxito editorial y tanta repercusión social?

Salovey y Mayer contemplan las emociones como respuestas organizadas que impregnan el funcionamiento de muchos subsistemas psicológicos, y llegan a defender que el procesamiento adaptativo de la información emocionalmente relevante es parte de la inteligencia.

Asimismo, señalan que las diferencias individuales en las habilidades con las que este procesamiento ocurre constituyen aspectos nucleares de la personalidad. En este contexto, estos autores introducen su **modelo de inteligencia emocional**, destinado a identificar y organizar las habilidades específicas necesarias para comprender y experimentar emociones de manera adaptativa.

Mayer, Salovey y Caruso [16] diferencian entre dos modelos básicos de inteligencia emocional: un **modelo de habilidad** que implica una definición restringida de la inteligencia emocional, concretamente en términos de habilidad en el procesamiento de la información emocional, y los **modelos mixtos**, que incorporan un amplio rango de rasgos de personalidad.

1. Modelo de habilidad.

Salovey y Mayer equiparan la inteligencia emocional con la inteligencia general, en lo que se refiere a la naturaleza de los procesos y operaciones que intervienen en su funcionamiento respectivo; es decir, ambas inteligencias implican una capacidad para procesar información.

La inteligencia emocional es el resultado de la interacción de dos operaciones mentales básicas, la emoción por un lado, y la cognición por otro. Esta conjunción entre emoción y cognición está en la base de esa necesidad de integración entre emoción y razón.

La inteligencia emocional se refiere, en parte, a una habilidad para reconocer los significados de los patrones emocionales, así como para razonar y solucionar problemas a partir de ello.

Así, para Salovey y Mayer la inteligencia emocional sería la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, comprender y razonar con la emoción, y regular la emoción, en uno mismo y en los demás. Esta definición sirve de base para la descomposición de la inteligencia emocional en cuatro habilidades específicas:

1. Percepción, evaluación y expresión de emociones.
2. Asimilación en la vida mental de experiencias emocionales básicas (facilitación emocional).
3. Comprensión y razonamiento con la emoción.
4. Manejo y regulación de la emoción en uno mismo y los demás, haciéndolo con la suficiente flexibilidad.

2. Modelos mixtos de inteligencia emocional.

Salovey y Mayer concluyen que, si bien rasgos como la persistencia, la empatía o la calidez afectiva son muy importantes, lo más adecuado es considerarlos directamente como personalidad, y diferentes a la inteligencia emocional. Otros autores no piensan de esta manera, sino que deciden que la mejor forma de considerar la inteligencia emocional es ampliando su definición para incluir todo tipo de rasgos y atributos.

Goleman [17] incluye todos los aspectos (motivación, relaciones emocionales, etc.) que permiten delinear un modelo completo de cómo la persona funciona en el mundo. Llega incluso a afirmar que el conjunto de atributos que conforman la inteligencia emocional reflejan el carácter de la persona.

Concibe todos los rasgos y atributos de personalidad incluidos como definatorios del constructo en términos de competencias, que son definidas como capacidades aprendidas, basadas en la inteligencia emocional, que resultan en un buen rendimiento en el trabajo.

Otro modelo mixto es el de **Bar'On** [18], que caracteriza la inteligencia emocional como una colección de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y presiones ambientales.

Mayer ha llamado la atención sobre el hecho de que una serie de modelos mixtos de inteligencia emocional reflejan aspectos amplios de la personalidad, en lugar de limitarse a definirla y precisarla por sí misma. Es la personalidad la que abarca áreas amplias de la vida mental de las personas y trata de explicar cómo estas partes se organizan y desarrollan.

El objetivo de los modelos mixtos es englobar en una entidad única (inteligencia emocional) una serie de aspectos que predicen el éxito en la vida, ignorando el hecho de que, por ejemplo, recursos personales como el optimismo no pueden denominarse inteligencia por el mero hecho de predecir ese éxito.

Mayer delimita lo que ellos consideran como unas cualidades más realistas de la inteligencia emocional, en lo que se refiere a su naturaleza y valor predictivo: es una habilidad, y se esconde entre las emociones.

Esta inteligencia tendría su base neurofisiológica en el funcionamiento de la amígdala (en el sistema límbico) y su interrelación con el neocórtex. El lóbulo prefrontal izquierdo actúa atenuando las emociones más perturbadoras procedentes del sistema límbico.

Nathalie Pérez Lizeretti [19] en su tesis doctoral titulada “Tratamiento de los trastornos de ansiedad: Diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional” y en su libro “Terapia basada en inteligencia emocional” nos plantea un esquema de cómo poder desarrollar la inteligencia emocional.

“¿Cómo podemos gestionar las emociones básicas? Para poder gestionar cualquier emoción debemos identificarla, aceptarla. No tener vergüenza de sentirla ni de admitirla y sobre todo no intentar suprimirla, evitarla o reprimirla. Cuando sentimos una emoción SIEMPRE es por algo. Debemos atender al estímulo que la desencadenó, porque la emoción responde a un instinto de supervivencia física, psíquica o afectiva. Y debemos atender a la expresión que hacemos de esa emoción, puesto que TODAS tienen una función relacional. Nuestra expresión facial, corporal y conductual de las emociones tiene un importantísimo efecto sobre nosotros mismos y sobre los demás.” [19]

El esquema que nos propone consta de cuatro pasos secuenciados que hay que ir dando tanto en relación a uno mismo como a los demás:

	En uno mismo	En los demás
NIVEL 1: IDENTIFICACIÓN	¿Qué siento?	¿Puedo reconocer lo que siente?
	¿Cómo expreso lo que siento?	
NIVEL 2: FACILITACIÓN	¿Qué pienso?	¿Cómo me afecta lo que expresa?
	¿Cómo me afecta lo que pienso?	
NIVEL 3: COMPENSIÓN	¿Por qué me siento así?	¿Comprendo cómo se siente?
NIVEL 4: GESTIÓN	¿Qué puedo hacer para sentirme mejor?	¿Qué puedo hacer para que se sienta mejor?

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla 3. Esquema de desarrollo de la inteligencia emocional según Lizeretti

Las **habilidades sociales** [20] son competencias definidas por el comportamiento que un individuo puede tener en su entendimiento de los diversos códigos sociales, en sus actitudes y sus expresiones en la sociedad. Las habilidades sociales permiten a una persona expresar sus propios sentimientos, necesidades y opiniones, lo que propicia el bienestar personal, que es el primer paso para una mayor integración social.

Como principales aspectos de las habilidades sociales podemos encontrar: comportamientos adaptados a los contextos y con relación a otras personas, con una dimensión cultural e intercultural, que incluyen habilidades como la autoorganización, la puntualidad, la autoeficacia, la motivación personal, habilidad de prevención y resolución de conflictos. Algunos autores definen habilidades sociales como:

“Es la capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás.” (Libet y Lewinsohn, 1973)

“Es la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”. (Combs y Slaby, 1977)

“Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1993) [21]

Existen innumerables clasificaciones de habilidades sociales, como la de Goldstein [22] (1985). En nuestra propuesta de taller extracurricular no trabajaremos con este modelo directamente, aunque sí con algunas de las habilidades nombradas por este autor y que están enumeradas en la siguiente tabla:

HABILIDADES SOCIALES EVALUADAS CON EL CUESTIONARIO DE GOLDSTEIN Y COL.

Primeras habilidades sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Formular una pregunta 5. Dar las gracias 6. Presentarse 7. Presentar a otras personas 8. Hacer un cumplido
Habilidades sociales avanzadas	<ol style="list-style-type: none"> 9. Pedir ayuda 10. Participar 11. Dar instrucciones 12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a los demás
Habilidades relacionadas con los sentimientos	<ol style="list-style-type: none"> 15. Conocer los propios sentimientos 16. Expresar los sentimientos 17. Comprender los sentimientos de los demás 18. Enfrentarse con el enfado de otro 19. Expresar el afecto 20. Resolver el miedo 21. Autorrecompensarse
Habilidades alternativas a la agresión	<ol style="list-style-type: none"> 22. Pedir permiso 23. Compartir algo 24. Ayudar a los demás 25. Negociar 26. Emplear el autocontrol 27. Defender los propios derechos 28. Responder a las bromas 29. Evitar los problemas con las demás 30. No entrar en peleas
Habilidades para hacer frente al estrés	<ol style="list-style-type: none"> 31. Formular una queja 32. Responder a una queja 33. Demostrar deportividad tras un juego 34. Resolver la vergüenza 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado 36. Defender a un amigo 37. Responder a la persuasión 38. Responder al fracaso 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios 40. Responder a una acusación 41. Prepararse para una conversación difícil 42. Hacer frente a las presiones del grupo
Habilidades de planificación	<ol style="list-style-type: none"> 43. Tomar iniciativas 44. Discernir sobre la causa del problema 45. Establecer un objetivo 46. Determinar las propias habilidades 47. Recoger información 48. Resolver los problemas según importancia 49. Tomar una decisión 50. Concentrarse en una tarea

Tabla 4. Clasificación de habilidades sociales según Goldstein y Col.

Y podemos establecer una serie de relaciones entre los términos que venimos manejando, como se proponen en el esquema adjunto:

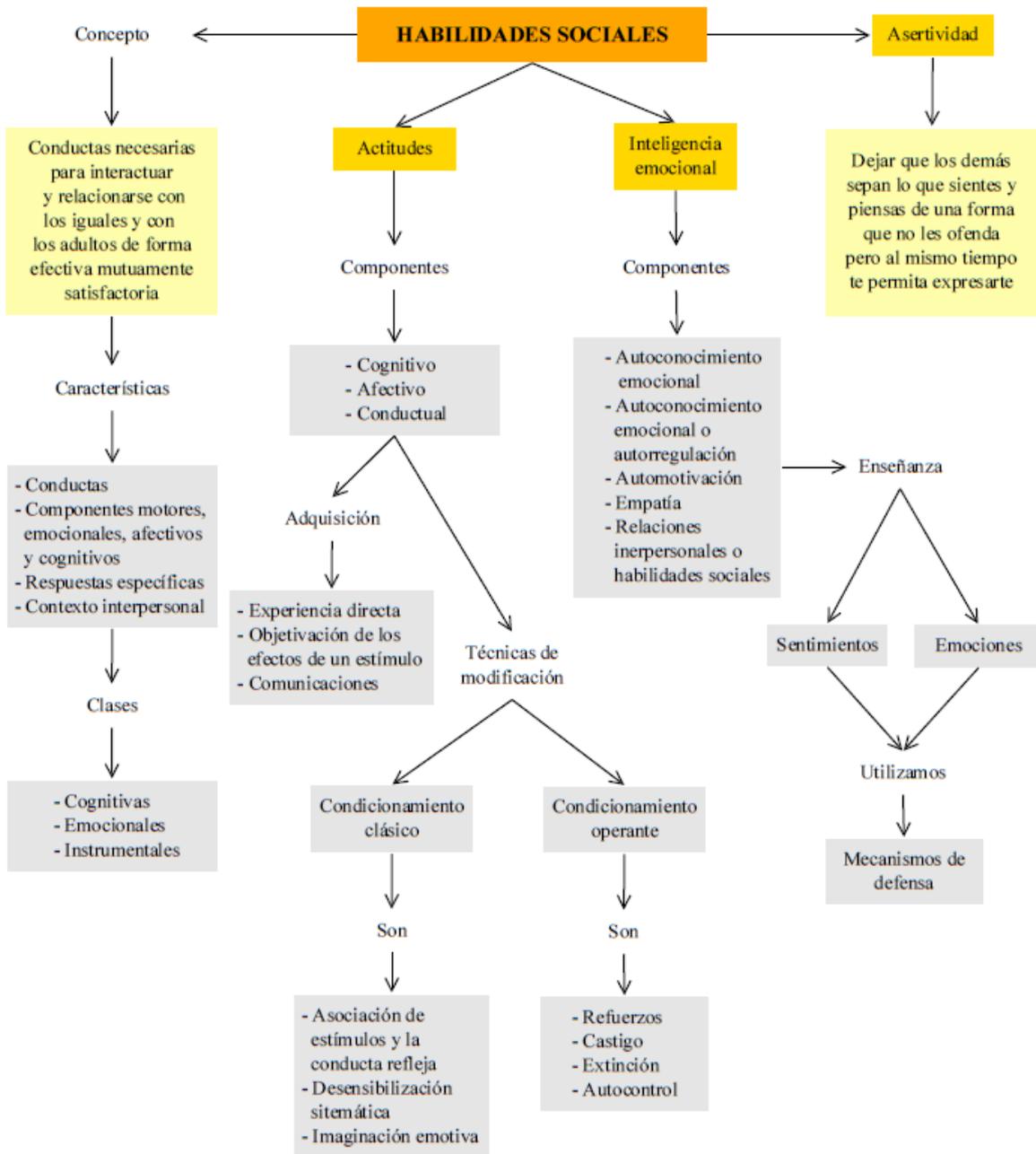


Figura 6. Esquema de habilidades sociales

Competencias emocionales trabajadas en taller

Plantaremos el taller desde una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que proponen un enriquecimiento horizontal del currículo, pero también y al mismo nivel de importancia desde una serie de competencias, dimensiones y capacidades de la inteligencia emocional.

El modelo con el que trabajaremos es el de Goleman [17] (1996). Para este autor el Cociente Emocional es tan fundamental como el Cociente Intelectual, pero matiza que su posesión no garantiza necesariamente el “éxito”. Es necesario aprender a desarrollar aquellas competencias emocionales que más se valoran, tanto a nivel social como académico o laboral, para poder llegar al pleno desarrollo de las potencialidades.

En la siguiente tabla pueden verse las distintas relaciones teóricas que mantienen entre sí las diferentes competencias, dimensiones y capacidades que según Goleman configuran la inteligencia emocional.

	Competencias	Dimensiones	Capacidades
INTELIGENCIA EMOCIONAL	COMPETENCIA PERSONAL	AUTOCONOCIMIENTO	Conciencia emocional Autovaloración Autoconfianza
		AUTORREGULACIÓN	Autocontrol Confiabilidad Integridad Adaptabilidad Innovación
		AUTOMOTIVACIÓN	Estado de “FLOW” Motivación de logro Compromiso Iniciativa Optimismo
	COMPETENCIA SOCIAL	EMPATÍA	Comprensión de los demás Orientación hacia el servicio Aprovechamiento de la diversidad Conciencia política
		HABILIDADES SOCIALES	Influencia Comunicación Liderazgo Catalización del cambio Resolución de conflictos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo Establecimiento de vínculos

Tabla 5. La inteligencia emocional según Goleman

Competencia personal de la inteligencia emocional

Esta competencia comprende tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y automotivación.

Autoconocimiento

La toma de conciencia de las propias emociones, estados internos, recursos e intuiciones constituye la habilidad emocional fundamental sobre la que se asientan otras. Ello supone, además, el ser capaz de no reaccionar ante los estados internos ni emitir juicios de valor sobre ellos, es decir, saber aceptarlos y contextualizarlos en la situación y le momento.

A esta dimensión Goleman también la denomina “conciencia de uno mismo” y la subdivide en tres capacidades distintas:

1. **Conciencia emocional:** reconocimiento de las propias emociones y efecto de estas sobre la conducta. Esta capacidad no es operativa en si misma si no sabemos utilizar este conocimiento para incrementar las probabilidades de acierto cuando nos enfrentamos a una decisión. Las emociones influyen en la percepción, el pensamiento y la conducta y su gestión implica un conocimiento de las mismas y de sus efectos en nosotros mismos y en los demás.
2. **Valoración adecuada de uno mismo:** conocimiento de los propios recursos, capacidades y limitaciones, es decir, de las propias potencialidades. Implica la reflexión sobre las áreas de mejora. El principal obstáculo a salvar para el desarrollo de esta capacidad es el autoengaño, en el cual es sumamente fácil caer, puesto que es la principal estrategia de que disponemos para evitar la ansiedad que nos produce reconocer las propias debilidades. En este sentido queremos destacar la importancia del lenguaje, no se trata de defectos sino de debilidades y por tanto susceptibles de ser fortalecidas. Trabajaremos básicamente desde las fortalezas, individuales y de grupo, de forma que con ello podamos desarrollar las debilidades.
3. **Confianza en uno mismo:** sensación de competencia que nos permite seguir adelante en pos del objetivo, siempre y cuando esta sea ajustada a la realidad. En este punto hay que considerar dos aspectos fundamentales:
 - La sensación de autoeficacia es específica de cada dominio concreto, es decir, es irrealista pretender el mismo grado de ejecución en todas las facetas en las que nos implicamos. En este sentido, asumir que individualmente no podemos ser brillantes en todo, pero que nuestra mejora personal ayuda a la brillantez del grupo, es fundamental en nuestro taller. Es muy habitual que los alumnos con altas capacidades presentes disincronías, es decir, muy alto dominio en algunas áreas y deficiente en otras. Este es uno de los principales focos de angustia y desadaptación de este tipo de alumnos. Si conseguimos que esto se viva con naturalidad y desde el propósito de favorecer el grupo habremos dado un paso de gigante.

- La falta de una autovaloración adecuada es la madre de la baja autoestima, el obstáculo para conseguir la seguridad en nosotros mismos que nos ayuda a desarrollarnos. La autoeficacia se ha de apoyar en una valoración adecuada de nuestras potencialidades y debilidades. Esto entronca con una ajustada elección de objetivos realistas y temporalizados.

Autorregulación emocional

Cuando nos encontramos prisioneros de una emoción, cuando nuestro cerebro queda “secuestrado” por ella, tenemos escaso o ningún control sobre nuestra conducta. Es por ello que lo emocional tiene tan mala prensa a pesar de ser una dimensión vital del ser humano. Goleman subdivide esta dimensión en cinco capacidades distintas:

1. **Autocontrol:** capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. En palabras más mundanas sería la ausencia de “raptos” emocionales. La clave para ello está en la interpretación de los estímulos y en los diferentes estilos de afrontamiento. Un mismo estímulo puede ser interpretado como estresante o amenazador o como una oportunidad de superación, un reto. Dependiendo de esa interpretación el estilo de afrontamiento será radicalmente distinto, pudiendo dar lugar a desbordamientos emocionales o a conductas autocontroladas.
2. **Confiabilidad:** consiste en no tener reservas a la hora de dar a conocer a los demás nuestros valores, intenciones y principios, y en conseguir que nuestro comportamiento sea coherente con ellos.
3. **Integridad:** supone sentir el compromiso con una tarea y actuar de forma coherente a ese compromiso. Desde este planteamiento de Goleman confiabilidad e integridad son indisolubles, si la primera nos hace ser dignos de confianza, la segunda nos hace responsables y juntas suponen gran parte del potencial personal.
4. **Adaptabilidad:** capacidad de dar respuesta a los cambios, a los imprevistos, a los nuevos parámetros. Con ello somos capaces de responder con mayor rapidez y eficacia. Esta capacidad adquiere una importancia crucial en el mundo que nos toca habitar en este siglo XXI y que nos exige un esfuerzo constante de adaptación a los cambios para no sucumbir ante la velocidad con la que estos se suceden.
5. **Innovación:** es la capacidad de originar los cambios, de generar nuevas ideas y al mismo tiempo asumir los riesgos de ponerlas en práctica. Es lo que en otras partes de este TFM hemos trabajado como creatividad y que constituye un pilar básico para nuestros alumnos de altas capacidades.

Automotivación

Está demostrado, en innumerables estudios, que las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, establecen los límites de nuestra inteligencia racional y determinan los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. La motivación, el entusiasmo, el gusto por lo que estamos haciendo constituyen un fabuloso estímulo para el logro. Goleman subdivide esta dimensión en cinco capacidades distintas:

1. **Estado de “FLOW”**: este concepto se lo debemos a Csikszentmihalyi que lo define en 1998 a través del testimonio de una bailarina entregada a la danza y a su rendimiento óptimo: “te sientes totalmente concentrada. La mente no divaga no piensa en otras cosas; estás totalmente involucrada en lo que haces... La energía fluye muy suavemente. Te sientes relajada, cómoda y llena de energía”. Si nos encontramos en este estado frente a una tarea, la repetiremos tantas veces como sea posible, por el puro placer de hacerla. En este estado, la excelencia se produce sin el menor esfuerzo, puesto que la práctica reiterada por sí misma va perfeccionando el desempeño. Este tipo de experiencias son denominadas “experiencias óptimas” por Csikszentmihalyi que también a través de testimonios las parametriza como:

- La tarea es desafiante, pero no imposible de realizar y requiere un nivel de habilidades equiparable a aquel del que dispone el sujeto.
- Se fusiona la acción y la conciencia.
- Las metas son claras.
- La retroalimentación es inmediata.
- Se está totalmente involucrado con la tarea.
- Existe percepción de control más que ejercicio real de control.

Es exactamente esto lo que vamos buscando para nuestro taller, actividades desafiantes en su justa medida, en las que nuestros alumnos se sumerjan por placer, secuenciadas en fases o etapas cuya consecución constituya el refuerzo mismo a su realización, actividades que queden controladas por ellos mismos, en las que puedan ejercer su libertad, con responsabilidad y amplios márgenes de creatividad.

2. **Motivación de logro**: impulso que nos anima y dirige para seguir incrementando las aptitudes personales y/o para conseguir un grado de realización cada vez más sobresaliente en las tareas emprendidas. Para ello el estado de *flow* es primordial puesto que mejora nuestros recursos en dos aspectos:

- Cuanto más concentrados estemos en la tarea más fácil resulta el aprendizaje.
- Cuantas más veces ejercitemos la tarea mejor la llevaremos a cabo.

3. **Compromiso**: capacidad de sintonizar y vincularse con los objetivos de la tarea, del grupo, personales, sociales, etc.

4. **Iniciativa**: capacidad de prever lo que va a acontecer y actuar antes de que se produzca la situación esperada y de ese modo evitar problemas antes de que estos se presenten. La iniciativa nos prepara mejor para el afrontamiento porque nos da más tiempo para analizar las consecuencias.

5. **Optimismo**: creencia estable y persistente de que las cosas van a salir bien o tendencia a esperar que el futuro depare cosas favorables, todo lo cual anima a actuar. Es de vital importancia que este optimismo no sea ingenuo sino inteligente, y tenga una base de realidad. El optimismo irrealista o exagerado hace que perdamos la objetividad y nos condena a la frustración.

Competencias sociales de la inteligencia emocional

Las dos dimensiones que determinan la calidad de la relación que mantenemos con los demás son la empatía y las habilidades sociales.

Empatía

Es la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás y constituye la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación humana. Consiste en darse cuenta de los sentimientos de los demás sin necesidad de sentirlos nosotros mismos. Sobre ella descansan el respeto a los demás, el altruismo, la comprensión y la tolerancia, ya que nos permite ver el mundo desde distintas perspectivas y comprender las necesidades de los demás, así como las nuestras. Goleman subdivide esta dimensión en cuatro capacidades distintas:

1. **Comprensión de los demás:** la capacidad de comprender a los demás, de percibir sus sentimientos y sus puntos de vista es imprescindible en cualquier ámbito en el que coincidan varias personas, pero para la competencia emocional que nos ocupa en este párrafo es fundamental el ser capaces de interesarse activamente por las preocupaciones de los demás. Para ello se hace necesaria la escucha activa del otro.
2. **Orientación hacia el servicio:** capacidad de anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades del otro.
3. **Aprovechamiento de la diversidad:** esta capacidad es definida por Goleman de forma negativa. Si para el individuo es imprescindible la categorización de su entorno, etiquetar lo que le rodea en base a características distintivas (puesto que sería imposible recordar los elementos considerados unitariamente) lo que no es preciso es incluir juicios de valor entre las características distintivas de determinadas categorías o grupos, dando lugar a los estereotipos. Definimos estereotipos como esquemas mentales que se activan ante el menor indicio, que ayudan a economizar energía y atención y a emitir una respuesta. Esto es absolutamente necesario, adaptativo y útil, pero el peligro está en aplicarlos a las personas que nos rodean, en no percibir a los demás con su peculiar modo de ser o actuar, produciendo un efecto negativo en el rendimiento de aquel que se siente estereotipado. Para poder disfrutar de las ventajas de la diversidad, lo primero que hay que hacer es superar los estereotipos y la intolerancia que los sustenta, intentando conocer a las personas singulares, con sus características propias e intransferibles. Así todos podremos sentirnos a gusto con personas diferentes a nosotros y será esa diversidad la que nos proporcione los diferentes enfoques que propiciarán el aprendizaje y el cambio, incluido el de las propias creencias. Este aspecto será crucial en nuestro grupo, presumiblemente heterogéneo, de alumnos de altas capacidades.
4. **Conciencia política:** es la capacidad de darse cuenta de las relaciones de poder no explícitas que existen en el grupo. Esta competencia se apoya en el autocontrol y la empatía que nos permite trascender del propio punto de vista. No se trata de conocer la estructura formal del grupo sino del conocimiento de la estructura informal y los núcleos de poder no explícitos que operan en todos los grupos sea cual sea su naturaleza.

Habilidades sociales

Estas habilidades son las que nos permiten relacionarnos con los demás, pero para llegar a ser hábil socialmente hay que desarrollar habilidades emocionales fundamentales como el autocontrol y la empatía, la capacidad de organizar grupos, la de establecer conexiones personales y el análisis social. Goleman engloba en esta dimensión las habilidades de:

1. **Influencia:** la posesión de herramientas eficaces de persuasión. Para llegar a influir en alguien es preciso establecer previamente una relación positiva y sincera con el otro, ni forzada ni interesada. Esta habilidad entraña el peligro de ser utilizada no sólo por personas éticamente intachables y al igual que ocurre con otras habilidades emocionales se abriría aquí el debate de los fines. Nosotros la planteamos al servicio del grupo y de los objetivos comunes.
2. **Comunicación:** esta habilidad está íntimamente relacionada con la escucha activa pero además con la capacidad de mandar mensajes convincentes abarcando todos los canales de comunicación posibles. Ser buen comunicador es la pieza fundamental de todas las habilidades sociales, pero para serlo es necesario:
 - Disponer de los canales adecuados a cada situación.
 - Capacidad de escucha.
 - Capacidad de propiciar un ambiente de calma.
3. **Liderazgo:** es la capacidad de entusiasmar y comunicar energía a otros para mantener el dinamismo del grupo. No entendemos el liderazgo sin:
 - Credibilidad
 - Ejemplo positivo
 - Tolerancia

En nuestro taller pretenderemos que todos nuestros alumnos desarrollen esta capacidad, es decir, que el rol de líder vaya cambiando según la actividad, la fase de la misma o el momento. Quizá, y debido a las características específicas de estos adolescentes, no se trate tanto de fomentar ese rol, como de relativizarlo, de demostrar que todos pueden serlo, y de no “consentir” que nadie se apropie de ese papel a perpetuidad.

4. **Catalización del cambio:** capacidad de iniciar o controlar el cambio consiguiendo que los demás sean capaces de disfrutar con las situaciones nuevas, convirtiendo los problemas en retos personales o grupales.
5. **Resolución de conflictos:** los conflictos son inevitables en la convivencia y por ello se hace imprescindible su prevención y cuando esto no sea suficiente su resolución. La perfecta resolución de un conflicto es aquella en la que las dos partes obtienen beneficios, aunque puede haber casos en los que la única forma de resolución sea la imposición de una parte sobre otra o la renuncia de ambas partes a sus pretensiones. Una pauta básica podría ser:
 - Comenzar calmándose para conectar con los propios pensamientos y ser capaces de expresarlos.
 - Abandonar cualquier intento de agresividad y mostrarse dispuesto a la resolución amistosa.

- Formular el propio punto de vista desde un lenguaje neutro, evitando enfrentamientos, descalificaciones y evidentemente insultos y gestos agresivos.
 - Esforzarse en encontrar soluciones equitativas y admisibles por ambas partes.
6. **Colaboración y cooperación:** está suficientemente reportado en la literatura que cuando en un grupo se genera actividad conjunta, sus miembros se sienten a gusto y se muestran cooperativos y colaborativos, la puntuación grupal sobrepasa con una diferencia importante a la mejor de las puntuaciones individuales. En este contexto la moral del grupo es un factor decisivo que se ve incrementado por las autoestimas positivas de los integrantes individuales, por la cohesión del grupo y por el consensuado establecimiento de metas comunes. Como no podría ser de otra manera esta es la base del planteamiento de nuestro taller y que nuestros alumnos hagan suya esta filosofía, uno de nuestros objetivos transversales principales.
 7. **Habilidades de equipo:** es innegable la influencia que los grupos generan sobre sus componentes individuales, en este sentido los factores personales más destacables son la autoconfianza, la originalidad y la creatividad. Otra variable muy a destacar es la relevancia que tiene el grupo para el sujeto y la sensación subjetiva de pertenencia. Generar ese sentimiento de pertenencia, fomentar la relevancia del grupo y hacerlo desde individualidades con autoestima, autoconfianza y creatividad constituirá también uno de nuestros objetivos mantenidos en el tiempo a lo largo de todo el taller.
 8. **Establecimiento de vínculos:** es la facilidad para establecer relaciones, íntimamente enlazada con la empatía, la cooperación frente a la competitividad, la tolerancia y la calidad de la comunicación.

Capítulo 2: Propuesta de taller

Forma de trabajar
Recursos
Cuaderno bitácora
Evaluación
Temporalización
Desarrollo del taller

Introducción

El alumnado de altas capacidades, necesita cubrir unas necesidades específicas a nivel académico e intelectual a las que el sistema educativo muchas veces no llega. El poder ayudar a este colectivo a alcanzar su máximo desarrollo cognitivo y personal es algo relativamente nuevo en la educación. De hecho, la mayoría de las veces ni los centros ni el profesorado están “preparados” para atender las demandas de niños y adolescentes de altas capacidades. Y, tampoco se ha de olvidar la impotencia que puede suponer para los padres enfrentarse muchas veces al centro educativo o no tener el asesoramiento adecuado. Además, el problema no es sólo la poca detección o incluso la mala detección de las altas capacidades. La gran dificultad está en lograr potenciar dichas capacidades, que a veces llegan a perderse en las diferentes etapas educativas o provocar que estos alumnos fracasen escolarmente.

Teniendo en cuenta los problemas a los que se enfrentan estos alumnos en el ámbito educativo y que las altas capacidades no tienen unas particularidades homogéneas, proponemos este taller de enriquecimiento extracurricular. Este tipo de talleres se caracterizan por desarrollar actividades complementarias a la formación reglada, llevadas a cabo fuera del horario escolar, proporcionando oportunidades de aprendizaje enriquecido al alumnado de altas capacidades, de ahí el carácter de aprendizaje horizontal (no subimos en el nivel de lo académico sino que ampliamos “horizontalmente” el nivel ya adquirido por estos alumnos). Para ello, se utilizan múltiples y variadas alternativas metodológicas acordes a los intereses y necesidades de estos alumnos como son: potenciación de la investigación y el descubrimiento, la creatividad, las habilidades sociales, el trabajo en equipo... [23] Estas actividades resultan muy adecuadas para estos alumnos porque interaccionan con iguales con sus mismas o similares inquietudes y dificultades personales, estando fuera de su ámbito escolar. Asimismo, los talleres son una ayuda para adquirir conocimientos nuevos sobre otras áreas más creativas y dinámicas. También es importante el hecho de que el programa sirve de incentivo para desarrollar habilidades sociales, que en su centro ordinario puede ser más difícil de llevarse a cabo.

En este taller se proponen cinco bloques, cada uno de ellos con distintos tipos de actividades empleando diferentes métodos de aprendizaje. También se tendrá en cuenta la diversidad de edades del alumnado y los contenidos que se imparten en cada curso según el currículum oficial de las asignaturas de tecnología e informática, para trabajar otros contenidos o ampliarlos de forma horizontal. Por lo tanto, no se seguirá directamente este currículum ya que el objetivo del taller es ampliar los conocimientos de los alumnos y que aprendan nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que se adapten a sus necesidades. El espíritu del taller es que, en la percepción de los alumnos, este se aleje lo más posible del concepto “ir a clase”. Pretendemos un proceso de enseñanza aprendizaje sin evaluación, tal y como los alumnos la conciben, con espacios y tiempos lúdicos en los que poner en marcha otro tipo de estrategias que favorezcan el proceso. También habrá un sexto bloque transversal al resto en el que se tratarán temas del ámbito emocional para crear en el grupo un buen clima de trabajo y que todos los participantes en el taller se sientan parte de ese grupo, confíen en sí mismos y en sus compañeros y adquieran habilidades sociales y emocionales de las que muchas veces carecen.

Con respecto al sexto bloque, para nosotros prioritario y transversal a lo largo de todo el taller, se trabajarán las competencias emocionales tanto personales como sociales recogidas en el modelo de Goleman, desarrollado en el capítulo anterior.

Resumiendo, los bloques de contenidos con los que vamos a trabajar son:

Bloques	Contenidos
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none">• Animación 2D.• Edición de imágenes y fotografías.• Creación de presentaciones digitales.• Expresión y comunicación oral y gráfica.
Bloque 2	<ul style="list-style-type: none">• Realidad Aumentada.• Códigos QR.• Creación de documentos en línea.• Expresión escrita.
Bloque 3	<ul style="list-style-type: none">• Historia y patrimonio de la propia localidad.• Búsqueda y selección de información en la red.• Expresión y comunicación oral y escrita.
Bloque 4	<ul style="list-style-type: none">• Maquetación.• Creación de contenido digital.• Expresión y comunicación gráfica.• Expresión escrita.
Bloque 5	<ul style="list-style-type: none">• Cine• Teatro• Expresión y comunicación oral y escrita.• Expresión y comunicación gráfica.
Bloque 6	<ul style="list-style-type: none">• Inteligencia emocional.• Habilidades sociales.

El taller admitirá alumnos de los cuatro cursos de la ESO, es decir, de entre 12 y 16 años. Será un taller interedad, aspecto fundamental en nuestro planteamiento.

Antes de su puesta en marcha arrancaremos una especie de campaña informativa, podríamos decir incluso publicitaria, en la que se informará tanto a los padres como a los alumnos de cuáles son los objetivos, el planteamiento, las actividades y las formas de trabajar, así como otros datos de interés como el calendario y horario, las cuotas, etc.

Con ese fin hemos diseñado unos trípticos, en dos modalidades y adaptados para ser dirigidos a dos tipos de público muy diferentes. Uno iría dirigido a informar a los padres y el otro a los alumnos. Los incluimos en el Anexo II, en el que puede verse cómo hemos adaptado el lenguaje y el mensaje con el fin de llegar tanto a unos como a otros.

Forma de trabajar

Suponemos que los alumnos van a llegar a nuestro taller detectados. Sin embargo, no será hasta el momento de conocerles personalmente cuando sabremos las características de los participantes. Debido a la complejidad de las altas capacidades, en el planteamiento de las actividades vamos a seguir la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, explicada en el capítulo anterior. Con ello pretendemos poder desarrollar los diferentes talentos a lo largo de las “macroactividades” que sugerimos para cada etapa del taller. Dichas inteligencias son las siguientes:

- Lingüística
- Lógica-matemática
- Viso-espacial
- Musical
- Corporal-cinestésica
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Naturalista
- Existencial

Los seis bloques que proponemos se van a organizar en cinco etapas, ya que el taller se presenta como una evolución tanto a nivel académico como personal. Por un lado, los cinco bloques académicos van a ir relacionados y las actividades que se vayan realizando en grupo tendrán utilidad para bloques siguientes, tratando de conseguir el respeto por las ideas y propuestas de todos los componentes del taller.

En cuando al crecimiento emocional, como seguiremos el modelo de Goleman explicado en el primer capítulo, los niveles de competencias personales y sociales se incrementarán a lo largo del taller, aunque las habilidades sociales se trabajarán desde la primera etapa. Dicho de otro modo, hasta la cuarta etapa del taller nos centraremos en una competencia emocional por periodo (autoconocimiento, autorregulación, automotivación y empatía), trabajando en cada etapa dos habilidades sociales. A su vez, tendremos en cuenta, según vayamos avanzando de etapa, que los alumnos siguen utilizando las competencias adquiridas anteriores a la hora de trabajar en grupo. En caso contrario, reforzaremos con otras actividades las competencias emocionales que flaqueen.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que la creatividad la trabajaremos al mismo nivel que la inteligencia, en las actividades de cada etapa emplearemos diferentes técnicas de creatividad para que los alumnos generen sus propias ideas, que hagan suyos los proyectos y que reflejen tanto su personalidad como sus propios intereses. Asimismo, como hemos indicado en el anterior capítulo, también emplearán su creatividad para afrontar los problemas que vayan surgiendo a lo largo del taller, buscando soluciones originales a la vez que útiles.

Los alumnos podrán elegir con total libertad su grupo de trabajo en función de los temas y actividades que se propongan en cada etapa. Se trata de no “encasillarlos” en un grupo. De hecho, su elección no tiene por qué coincidir con su talento, estando condicionada por su interés personal. Eso sí, como requisito, cada alumno se comprometerá a colaborar en todo momento con el grupo con el que va a trabajar a lo

largo de toda la etapa. Cuando se cambie de etapa, se volverá a dar la opción de formar nuevos grupos de trabajo.

Al posibilitar la libertad de elección, se fomenta que los agrupamientos sean interedad y diversos en cuando a talentos. De esta manera, unas veces liderará el grupo el alumno de mayor edad y otras veces el alumno con el talento más adecuado para realizar la actividad.

Hemos considerado que en todo el taller haya mentores, ya que esta figura es muy enriquecedora tanto para el que ejerce de mentor como para el “discípulo”. Los mentores se irán cambiando a lo largo de cada etapa, siendo los alumnos de 3º y 4º de ESO mentores de los de de 1º y 2º.

La forma de trabajo será diferente dependiendo de la actividad: individual, todo el grupo, pequeños grupos y por parejas.

– **Actividades individuales:**

Serán adaptadas a las necesidades de cada alumno para que desarrollen su talento y se sientan más cómodos y seguros.

Se fomentará el autoaprendizaje y al final de la actividad los alumnos podrán mostrar su trabajo, apoyados en diferentes herramientas y con distintos formados.

– **Todo el grupo en conjunto:**

El número máximo de alumnos que pueden asistir a este taller es de 16.

Las actividades que se realicen en conjunto desarrollarán el pensamiento creativo y el enriquecimiento socioafectivo. Pretendemos crear una cohesión de todo el grupo y fomentar lazos afectivos entre los participantes.

– **Pequeños grupos:**

Cuando se trabaje en grupos pequeños (entre 3 y 6 alumnos, dependiendo de la actividad y de los grupos que queramos formar), se intentará que los equipos no estén descompensados. También hay que tener en cuenta que ofrecemos libertad a los alumnos para que elijan su grupo de trabajo. Por lo tanto, si un alumno decide cambiar su elección antes de comenzar la actividad por un desequilibrio en los grupos, estará demostrando madurez y responsabilidad.

Estos agrupamientos serán variables a lo largo del curso para que todos trabajen con todos.

Por la experiencia que nos transmitió Marcela Palazuelo, tras varios años de talleres SICO, es probable que nuestros chicos gestionen su libertad de agrupación de las siguientes maneras:

- Agrupamientos de alumnos del mismo curso: quizá por los contenidos académicos que trabajemos.
- Agrupamientos de alumnos de distinta edad y mismo talento: los más mayores pueden ayudar a los pequeños y ambos aprender.
- Agrupamientos de alumnos de distinta edad y distinto talento: será el talento el que guíe dependiendo de la actividad.

Sea cual sea su elección será bienvenida y nos adaptaremos a ella sobre la marcha puesto que este punto, su libertad de elección, nos parece un punto fundamental en nuestro planteamiento.

– **Por parejas:**

En este caso trabajarán alumnos de diferente edad, siendo el alumno mayor el mentor y el pequeño el mentorado (discípulo). A lo largo de todo el taller se irán rotando las parejas pero siempre habrá un alumno responsable de otro. En estos agrupamientos puede suceder lo siguiente:

- Que los alumnos tengan el mismo talento. Si se diera esta circunstancia, el alumno de mayor edad enriquecería al pequeño en el talento correspondiente además de aportar su madurez personal.
- Que los alumnos tengan diferentes talentos. En este caso se podrían enriquecer mutuamente porque uno enseñaría al otro, pero el alumno de mayor edad siempre será el responsable.

La metodología dependerá del tipo de actividad y de cómo se enfoquen. En todo caso, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y el aprendizaje basado en problemas para que los alumnos puedan desarrollar su creatividad. Además, se realizarán diferentes proyectos (macroactividades) para que los alumnos trabajen en equipo y se fomente la socialización, creando una cohesión de todo el grupo aunque haya diferencia de edad entre los participantes. Estos proyectos se plantean de modo que puedan parecerse a cómo se llevarían a cabo en la realidad. Además, en estos proyectos o “macroactividades”, los profesores darán total libertad a los alumnos. Eso sí, tendrán que guiarlos, pero las ideas serán de los propios participantes.

Las actividades se realizarán en el centro escolar que decida implantar el taller pero también proponemos una actividad fuera del aula, en el entorno del centro de la ciudad de Valladolid (se especifica en la tercera etapa del taller). A su vez, el taller está abierto a las propuestas de los alumnos y pueden sugerir alguna salida o participación en otras actividades relacionadas con los contenidos a tratar en el programa.

También buscamos el apoyo de las familias en este taller y por ello proponemos que los padres participen en estas actividades fuera del aula. Y para finalizar el taller, sugerimos invitar a las familias y amigos de los participantes a un evento al final del curso para que los alumnos muestren algunos de sus proyectos realizados. Con la participación de los padres y madres pretendemos que se involucren y busquen el apoyo de otras familias que estén en su misma situación.

Recursos

Para llevar a cabo este taller necesitaríamos unas instalaciones físicas, a poder ser cedidas de manera altruista por un centro educativo que se haga responsable del taller. Lo ideal sería que el centro tratara de conseguir los materiales y herramientas de trabajo necesarias así como de proporcionar el uso de diferentes aulas (ordinaria, informática, taller de tecnología...) con el gasto que supone de luz, calefacción, etc.

Hemos tenido en cuenta que habrá un profesor por cada 10 alumnos. En nuestro caso suponemos 16 plazas para el taller, por lo tanto habrá dos profesores. Los responsables de este taller serán dos docentes: el profesor de tecnología y otro de apoyo que sería bueno que fuera el orientador del centro o cualquier otro profesional con formación en altas capacidades.

Por otra parte, al tratarse de una actividad extraescolar, los alumnos deberán abonar una cuota mensual para cubrir los gastos de profesorado, material fungible, etc. Serían los propios profesores los encargados de realizar un presupuesto antes de comenzar el programa para calcular una estimación de los gastos y comprobar que todas las actividades propuestas se pueden llevar a cabo. En nuestro caso, al no tener una contextualización de donde se realizaría el taller, es muy difícil estimar un presupuesto real sobre todos estos gastos.

En el desarrollo de cada actividad se detallan los recursos y materiales necesarios para cada etapa del taller.

Cuaderno bitácora del profesor

Ambos profesores tendrán un diario personal que emplearán como instrumento de observación tanto del taller como de los alumnos. Las notas tomadas en este diario les servirán para reflexionar sobre las actividades realizadas en cada sesión, cómo se han llevado a cabo y si han resultado útiles para el aprendizaje emocional y académico de los alumnos. A parte de sus anotaciones, tendrán en cuenta los resultados de las rúbricas, tanto las de los profesores como las de los alumnos, que se proponen para cada etapa del taller.

Este seguimiento individual de cada participante a nivel personal servirá para comprobar su evolución emocional y social. Sobre este seguimiento cada profesor realizará un informe a lo largo del curso como soporte para reunirse con los padres de cada alumno al final de cada trimestre con el fin de que los padres estén informados sobre la marcha de sus hijos en el taller. No se trata de dar una “calificación”, simplemente desde el equipo de profesores queremos llevar un seguimiento continuo del que informaremos a los padres periódicamente. Por otro lado, si durante el desarrollo del taller surgiera algún problema con determinados alumnos, se informará inmediatamente a las familias.

Además los dos docentes responsables del taller se reunirán al final de la última sesión de la semana para comentar la evolución de cada alumno, el taller en sí y preparar las actividades de la semana siguiente.

Este diario de los profesores también recogerá la evaluación del taller, que se detalla en el siguiente epígrafe.

Evaluación

El proceso de evaluación de nuestro taller comprendería varios apartados. Por un lado habría que evaluar el diseño como tal, comprobar en el papel que todos los objetivos tienen unas actividades encaminadas hacia ellos y que estas tienen criterios de evaluación acordes con los objetivos. Habría que valorar también si se proponen medidas ajustadas a cada una de las áreas, talentos, competencias o habilidades que pretendemos desarrollar sin que ninguna de ellas aparezca en los objetivos y en las actividades o en los criterios de evaluación. Cuando hemos ido diseñando el taller hemos intentado ser cuidadosos con ello, pero aún así podrían existir fallos de diseño o posibles mejoras.

Por otro lado, y una vez validado el diseño, habría que evaluar la implementación del mismo, comprobar que la puesta en marcha de las actividades y el desempeño de la labor de los profesores siguen los planteamientos del diseño. Tanto en esta parte como en la anterior no nos atrevemos a generar nuestras propias herramientas de evaluación y llegado el caso necesitaríamos la opinión de expertos que nos ayudaran en esas dos vertientes de la evaluación.

Por último valoraríamos el resultado, es decir, si los objetivos se han conseguido o no y en qué cuantía. Como dijimos anteriormente esta evaluación no será mediante notas ya que se trata de aprender de una forma divertida, práctica y creativa donde los participantes en el taller desarrollen al máximo sus talentos y su personalidad. Como ya hemos explicado en el epígrafe anterior, la evaluación de los alumnos será la información que se recogerá a lo largo del taller y que se expondrá a las familias en una reunión individualizada.

Nuestra intención a la hora de hablar de “evaluación” tiene que ver con la valoración del taller. De hecho, para que el taller se pueda seguir realizando más años, se evaluará tanto la práctica docente como las actividades. Por una parte, los profesores dispondrán de una rúbrica por etapa en la que valorarán si los objetivos académicos y emocionales que se pretenden conseguir se han logrado. A parte, también se tendrán en cuenta para dicha evaluación sus anotaciones diarias en el cuaderno bitácora.

Por otro lado, al final de cada bloque se hará una mesa redonda con los alumnos y cada uno dirá cual ha sido su actividad favorita del bloque y la que menos le ha gustado, justificando su opinión. A su vez, de forma anónima tendrán que rellenar una rúbrica, que se detalla para cada etapa, en la que evaluarán las actividades, la actuación del profesorado, además de poder aportar sugerencias. En lo sucesivo explicaremos las herramientas que hemos diseñado para cada etapa al final de la misma.

Esta evaluación de resultados (no de los alumnos) nos ayudará a hacer sobre la marcha las mejoras o modificaciones pertinentes y a tiempo para poder alcanzar los objetivos marcados.

Debido a que los alumnos son los primeros en demandar este tipo de talleres porque necesitan relacionarse con otros iguales y sentirse involucrados en las actividades que se realizan, al final del curso plantearemos una reunión con los alumnos que van a continuar asistiendo al taller para pactar actividades de su interés para el siguiente curso. Las actividades se renovarán cada año, intentando que los alumnos experimenten nuevos campos de conocimiento y que su inteligencia emocional continúe creciendo.

Temporalización

Para temporalizar nuestro taller hemos seguido el calendario académico del próximo curso 2014-2015. Este proyecto se desarrollaría de octubre a mayo, ambos meses incluidos y serían cuatro horas de taller a la semana, dos horas los martes por la tarde y dos horas los sábados por la mañana. En total, sin contar los días festivos en el calendario escolar, se obtienen 116 sesiones para desarrollar las cinco etapas del taller.

Según nuestra distribución, cada etapa tendría una duración de seis semanas a excepción de la última que es de ocho. Durante estas semanas combinaremos la realización de los proyectos que proponemos para cada periodo con actividades emocionales que ayudarán a desarrollar las competencias personales y sociales de cada alumno.

En la siguiente tabla se muestra la distribución temporal de los bloques de contenidos distribuidos en etapas.

CALENDARIO ESCOLAR CURSO 2014-2015

PRIMER TRIMESTRE

	MARTES	SÁBADO	
OCTUBRE		4	Etapa 1: Y tú, ¿quién eres? Bloques 1 y 6 
	7	11	
	14	18	
	21	25	
	28	1	
NOVIEMBRE	4	8	Etapa 2: Ideas Bloques 2 y 6 
	11	15	
	18	22	
	25	29	
DICIEMBRE	2	6	
	9	13	
	16		

SEGUNDO TRIMESTRE

	MARTES	SÁBADO	
ENERO		10	Etapa 3: Conociendo mi ciudad Bloques 3 y 6 
	13	17	
	20	24	
	27	31	
FEBRERO	3	7	Etapa 4: Un "trozo" de mi tiempo Bloques 4 y 6 
	10	14	
	17	21	
MARZO	24	28	
	3	7	
	10	14	
	17	21	
	24		

TERCER TRIMESTRE

	MARTES	SÁBADO	
ABRIL	7	11	Etapa 5: ¡No te cortes! Bloques 5 y 6 
	14	18	
	21	25	
	28	2	
MAYO	5	9	
	12	16	
	19	23	
	26	30	

Desarrollo del taller

A continuación desarrollamos los seis bloques de actividades de los que se compone este taller. Como hemos dicho anteriormente, el sexto bloque será transversal a los otros cinco, ya que se trata de desarrollo emocional y de habilidades sociales.

En las cinco etapas se proponen diferentes “macroactividades” sobre distintos temas extracurriculares y se irán relacionando todos los contenidos aprendidos durante el curso. Además, también sugerimos varias actividades emocionales para que los alumnos adquieran estas competencias, que a su vez, se trabajarán en los proyectos grupales.

En la siguiente tabla se muestra el esquema para cada etapa.

Etapas	Macroactividades	Competencias emocionales	
Etapa 1: Y tú, ¿quién eres?	<i>Así me veo</i> <i>Así me expreso</i>	Autococimiento	Habilidades Sociales
Etapa 2: Ideas	<i>Códigos</i> <i>Erase una vez...</i>	Autorregulación	
Etapa 3: Conociendo mi ciudad	<i>Investigando...</i> <i>Guiando...</i>	Automotivación	
Etapa 4: Un “trozo” de mi tiempo	<i>Para aprender</i> <i>Para conocer</i>	Empatía	
Etapa 5: ¡No te cortes!	<i>¡Peli y palomitas!</i> <i>¡Se abre el telón!</i> <i>¡Nos visitan!</i>	Todas las trabajadas en las etapas anteriores	

Para cada etapa hemos determinado unos objetos académicos, dependiendo de las “macroactividades”, y otros objetivos emocionales. Muchos de estos últimos serían globales para todo el curso, pero incidiremos en varios de ellos según la etapa. En los próximos apartados desarrollamos las actividades, los objetivos y las rúbricas de evaluación para cada periodo. Además, enumeramos los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades.

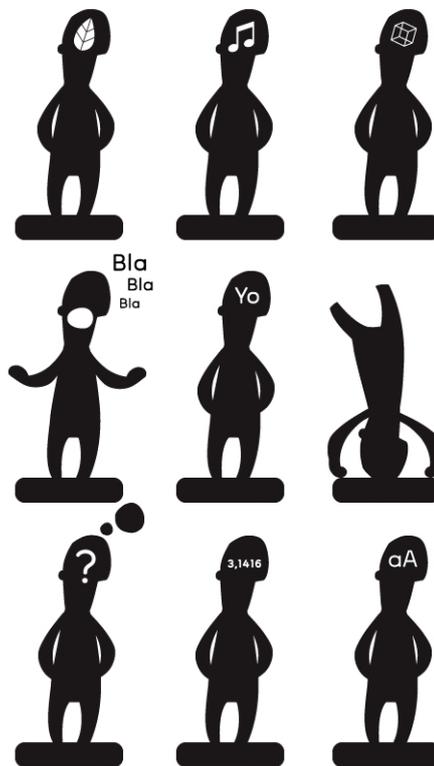
Etapa 1: Y tú, ¿quién eres?

Esta etapa es una introducción al taller y supone la primera toma de contacto con los compañeros, así como con la dinámica y metodología de las actividades que se van a desarrollar durante todo el curso.

Cada alumno se dará a conocer utilizando diferentes técnicas y se realizarán varias actividades de inteligencia emocional y habilidades sociales, teniendo esta etapa varias sesiones dedicadas a las emociones. Para ello, seguiremos el modelo de Goleman, como ya hemos detallado anteriormente. En la primera etapa trabajaremos la competencia personal de la inteligencia emocional correspondiente al **autoconocimiento** y con respecto a las habilidades sociales, veremos la **influencia** y la **comunicación**.

Los contenidos académicos relacionados con tecnología e informática tienen que ver con la utilización de aplicaciones para realizar **presentaciones** y programas de **diseño y animación en 2D**. También proponemos un taller de **edición de imagen y fotografía**.

Además, se asignarán los mentores para esta etapa, siendo los alumnos de 4º de ESO mentores de los de 2º y los de 3º mentores de los de 1º, siempre que sea posible.



RECURSOS

- Ordenadores con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- Aplicaciones de diseño y animación 2D (Ej. *Macromedia Flash Player*).
- Aplicaciones para edición de fotografías (Ej. *GIMP, Picasa, Photoshop...*)
- Aplicaciones para crear presentaciones multimedia (Ej. *Power Point, Prezi, Impress...*)
- Folios, cartulinas, lápices de colores...

Objetivos emocionales

En la siguiente tabla presentamos los objetivos que pretendemos conseguir en función de la competencia personal del autoconocimiento y de las competencias sociales de la influencia y la comunicación.

Competencias emocionales	Capacidades	Objetivos
Autoconocimiento	Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las propias emociones. Examinar el efecto de las propias emociones sobre la propia conducta. Mejorar la toma de decisiones. Conocer el efecto de las propias emociones sobre los demás.
	Autovaloración	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las propias capacidades y limitaciones. Trabajar desde las fortalezas individuales.
	Autofianza	<ul style="list-style-type: none"> Comprometerse a mejorar individualmente y aportar esa mejora al grupo. Valorar las potencialidades y debilidades individuales.
Habilidades sociales	Influencia	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar “influir” de “persuadir”. Establecer relaciones positivas y sinceras con todos los miembros del grupo.
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a escuchar a los demás. Mejorar la expresión oral y corporal. Conseguir ser un buen comunicador.

Objetivos académicos

Teniendo en cuenta los contenidos extracurriculares con los que trabajaremos en esta etapa, los objetivos que planteamos son los siguientes:

Niveles	Objetivos
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer las aplicaciones informáticas de diseño y animación 2D, de edición de imágenes y de presentaciones digitales. Entender las bases para realizar una buena exposición.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar un personaje animado en 2D. Confeccionar presentaciones en formato digital. Aprender a exponer de forma clara, ordenada y con naturalidad.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> Ayudar a los compañeros a realizar las actividades. Valorar el trabajo de otros. Comprometerse a hablar o actuar en público.

Actividades emocionales

Antes de comenzar con actividades relacionadas con el autoconocimiento, los alumnos tienen que conocerse entre ellos. Con este fin, en la primera sesión de esta etapa y del taller haremos diferentes dinámicas de grupo para que se conozcan y que la primera toma de contacto entre ellos sea mucho más relajada. Además, los profesores participarán en algunas dinámicas ofreciendo un trato amigable y cercano. En caso de no participar, guiarán las actividades, función que desempeñarán a lo largo de todo el curso.

Algunos ejemplos de actividades para presentarse son los siguientes:

– *Tarjetas de presentación:*

La finalidad principal es la de ir familiarizándonos con los nombres de los alumnos y de los profesores. De forma individual cada participante, incluidos los profesores, realizarán una tarjeta de identificación escribiendo y dibujando:

- Su nombre (puede ser el apodo o diminutivo por el que quieran que se les llame), quién lo eligió y porqué.
- Un hobby, algo que le guste hacer en su tiempo libre.
- Una persona conocida o importante que le guste (modelo).
- Algo que sepa o pueda hacer.
- Algo que no pueda hacer y que le gustaría aprender.

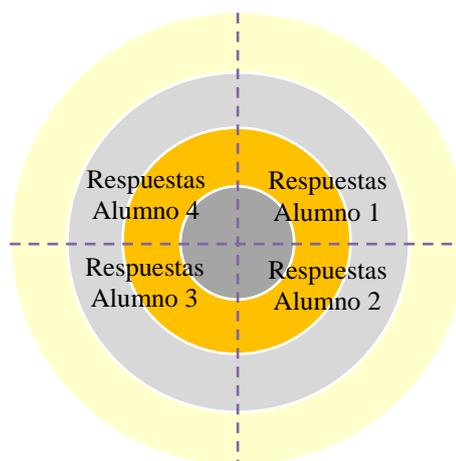
Después, cada participante presentará brevemente su tarjeta al grupo explicando cada aspecto.

– *Mandala:*

Esta técnica se utiliza para que se conozcan los miembros de un grupo de 4 personas. Se irá construyendo el “Mandala” según estas preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo te ves tú?
- ¿Cómo crees que te ven los demás?
- ¿Cuál es tu mayor fortaleza?

Cada alumno tendrá que ir escribiendo sus respuestas en el sector circular correspondiente, desde dentro hacia fuera. Una vez terminados los “mandalas”, cada grupo tendrá que exponer su trabajo ante el resto de compañeros. Además, cada miembro del grupo hablará de uno de los compañeros según sus respuestas.



También estableceremos un reglamento de convivencia que nos comprometeremos a cumplir a lo largo del curso, pudiendo modificar o proponer nuevas reglas. Como grupos base se tomarán los de actividad del *Mandala*. Cada grupo propondrá diferentes reglas de convivencia que sean importantes para ellos y entre todos las discutiremos hasta llegar a un acuerdo que redactaremos y firmaremos.

Con un clima en el grupo más relajado ya podremos trabajar los contenidos emocionales mediante estas actividades:

Capacidad trabajada	Actividades	Descripción
Conciencia emocional	<i>Las emociones</i>	Presentación de las emociones básicas y discusión de cómo se sienten ante cada una de ellas, en qué situaciones las sienten, cuáles son los motivos...
	<i>El termómetro emocional</i>	Al principio y al final de cada sesión del primer bloque cada alumno dirá cómo se siente, haciendo una valoración de 0 a 10.
Autovaloración	<i>Las fortalezas</i>	Los alumnos tendrán que escribir en tres tarjetas tres fortalezas que ellos tienen o que les gustaría tener. Después el profesor recogerá las tarjetas, las mezclará y repartirá tres de ellas al azar a cada alumno. Por turnos, leerán las tarjetas y propondrán aquello que crean que se puede hacer para conseguir esas fortalezas y para compartirlas.
Autoconfianza	<i>Lo positivo y lo mejorable</i>	Los alumnos contestarán a las siguientes preguntas de forma individual: <ul style="list-style-type: none"> • Mis principales cualidades son: • La cualidad que los demás más admiran en mí es: • Mis principales defectos son: • Los que más me molesta de mí es: • Creo que lo que más le molesta a los demás de mi forma de ser es: • El principal aspecto que debo mejorar en mí mismo es: • La estrategia que podría seguir para mejorar ese aspecto es: Después compartirán esta información con su mentor o "discípulo", que podrá opinar y dar ideas. Además, el profesor hablará con cada pareja.
Influencia	<i>Se vende</i>	Trabajarán por parejas según los mentores. El profesor entregará a cada equipo una foto de un objeto de diseño peculiar y poco usual. Cada pareja tendrá que hacer una presentación e intentar "vender" el objeto a sus compañeros. Después cada pareja decidirá que objeto compraría en función de cómo se lo hayan vendido, independientemente de la utilidad. El profesor realizará preguntas después de las exposiciones.

Comunicación	<i>La expresión no verbal</i>	<p>En pequeños grupos de 3 ó 4 alumnos el profesor repartirá varias imágenes relacionadas con determinadas emociones. Los alumnos tendrán que observar cada imagen y discutir la emoción reflejada en las expresiones faciales y corporales de las personas presentes. Prestarán atención a:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué expresa la cara?• ¿Cómo se observa el cuerpo?• ¿Por qué crees que está sintiendo algo?• ¿Qué puede estar pensando? <p>Al final de la actividad se hará una puesta en común de todos los grupos y el profesor dará las respuestas.</p>
	<i>Nos escuchamos</i>	<p>Los alumnos trabajarán en grupos de tres. Elegirán un tema seleccionado previamente de un periódico o revista. Los alumnos tendrán estos roles:</p> <ul style="list-style-type: none">• Locutor: hablará sobre el tema y explicará los sentimientos que le suscita.• Receptor: escuchará al locutor, sin tomar ninguna nota, y hará un resumen de lo que haya dicho.• Árbitro: tomará notas de lo que hayan dicho sus dos compañeros y valorará si las opiniones y los argumentos coincide o el receptor ha dado su propias opiniones sin tener en cuenta los comentarios del locutor. <p>Después cambiarán de rol y de tema.</p> <p>El profesor al final de la actividad, valorará las actitudes de los alumnos y les preguntará en qué papel se han sentido más cómodos, si han tenido alguna dificultad a la hora de escuchar, etc.</p>

Macroactividades

En esta etapa tendrán que crear un personaje animado de sí mismos utilizando una aplicación informática y tendrán que realizar una presentación creativa de sí mismos mediante el dibujo que hayan creado dotándole de personalidad y carácter, puesto que será el mismo que el del alumno que lo realice. Para esta parte podrían trabajar por parejas, según los mentores, puesto que se pueden ayudar entre ellos y a la vez se van conociendo.

1. *Así me veo:*

Creación de un personaje animado den 2D con un programa informático (ej. *Macromedia Flash Player...*). También tendremos una sesión de edición de imágenes y fotografías digitales con diferentes aplicaciones (ej. *GIMP, Picasa, Photoshop...*). Probablemente los alumnos de 3º y 4º de ESO conozcan estos programas y, por tanto, podrán ayudar a los más pequeños.

Estos personajes serán inventados, no tendrán por qué coincidir con el físico del alumno. Tampoco tendrán por qué representar a una persona, pueden ser un animal, una planta, un objeto... Eso sí, deberá ser animado y será la identificación personal de cada alumno para todo el curso, ya que en la siguiente actividad tendrán que dotar a su personaje de personalidad coincidiendo con la forma de ser de cada participante.

2. *Así me expreso:*

Esta será la primera presentación que hagan en el taller ellos solos ante todo el grupo. Se trata de que desarrollen su creatividad y sean ellos mismos. Para ello podrán elegir el formato que quieran, no tiene por qué ser la clásica presentación oral con diapositivas. Puede ser un vídeo, una canción, una charla, un *pecha-kucha*, una coreografía... Sea cual sea su elección tendrán que ayudarse de aplicaciones informáticas para crear presentaciones multimedia (ej. *Power Point, Prezi, Impress...*).

Para los que quieran realizar su presentación oral, les puede resultar útil que conozcan las charlas TED. Para ello pueden buscar alguno de estos vídeos relacionados con sus intereses, compartirlos con sus compañeros y crear una charla TED propia para el día de su presentación.

Antes de que comiencen a trabajar, daremos unas pautas de cómo realizar una buena presentación, de cómo atraer la atención de la audiencia ya sea hablando o gestualmente...

En la exposición, aparte de presentarse a través del personaje que han creado, deberán “expresar” (con imágenes, con gestos...) su personalidad, algo que les identifique y que se asocie a sus gustos y aficiones.

En una de las últimas sesiones de esta etapa cada alumno tendrá un tiempo (como son un máximo de 16 participantes, tendrán 5 minutos) en el que ser el protagonista y darse a conocer.

En esta actividad de forma indirecta se trabajan algunos de los objetivos emocionales de esta etapa, ya que la presentación está planteada para que den a conocer sus fortalezas (autovaloración), valorarse a sí mismos y a comprometerse con esta tarea que puede que no les resulte de su agrado en un principio (autoconfianza). Además, se trabajan directamente la influencia personal en el resto de compañeros y, por supuesto, la comunicación verbal y no verbal, así como el aprender a escuchar a los demás.

Evaluación

Como hemos señalado anteriormente, esta evaluación será de las actividades del taller, tanto por parte del profesor como de los alumnos. Para ello utilizaremos las dos rúbricas que se muestran a continuación.

Además, en la última sesión haremos una mesa redonda en la que discutiremos las actividades de esta etapa.

La evaluación del resultado la harán tanto los profesores como los alumnos. En lo que se refiere al desarrollo de las competencias emocionales y habilidades sociales seleccionadas en este punto las rúbricas serían:

PROFESORES: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Son capaces de etiquetar sus emociones, aparecen palabras de significado emocional.											
Pueden atribuir sus conductas y las de los demás a estados emocionales.											
Son conscientes de sus propias fortalezas y potencialidades, verbalizándolas.											
Muestran un grado de compromiso creciente para mejorar de forma individual y grupal. Muestran entusiasmo.											
Se hacen conscientes de la capacidad de influencia y persuasión de unos sobre otros.											
Establecen más relaciones positivas entre ellos.											
Escuchan a los demás.											
Mejoran su expresión verbal y no verbal.											
Se hacen conscientes de que tienen que tomar decisiones, le dedican un tiempo a ello.											
Se ayudan entre ellos.											
Se exponen públicamente.											
Ha funcionado la figura de mentor.											

ALUMNOS: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Soy capaz de poner nombre a mis propias emociones.											
Soy consciente de que mi estado de ánimo afecta a mis decisiones, conductas y a como me relaciono con los demás.											
Conozco mis propias fortalezas y potencialidades.											
Me comprometo a mejorar mi actitud individual y con el grupo.											
Se que soy capaz de influir en los demás y los demás en mí.											
Mantengo relaciones positivas con mis compañeros.											
Escucho a mis compañeros y respeto su forma de ser.											
No me da miedo hablar y/o expresarme delante de mis compañeros.											
Nos hemos ayudado unos a otros.											
He aprendido a hablar o actuar en público.											
Ha sido útil la figura del mentor.											
Valoro la actuación del profesor.											

Tanto en esta etapa como en las sucesivas nos resulta importante obtener información sobre si a los alumnos les ha parecido útil la figura del mentor y sobre la valoración que ellos hacen del desempeño del profesor. Estas no son competencias emocionales ni habilidades sociales, pero las incluimos en esta tabla para no aumentar el número de rúbricas específicas.

En lo que se refiere al enriquecimiento de los conocimientos:

PROFESORES: Aprendizaje académico											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Crean personajes con una aplicación informática.											
Editan y retocan imágenes y fotografías.											
Diseñan presentaciones digitales creativas.											

ALUMNOS: Aprendizaje académico											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Soy capaz de hacer diseños animados en 2D.											
Se editar y retocar imágenes y fotografías.											
Se crear presentaciones digitales creativas.											

Por razones expositivas y de orden en el significado que para nosotros tienen los ítems, hemos presentado dos tablas, pero a los alumnos se les puede dar todo en la misma con los ítems mezclados. Los alumnos rellenarán estas rúbricas al final de cada etapa, pero el profesor puede ir haciéndolo según vayan apareciendo las competencias.

Etapa 2: Ideas

Con las macroactividades de este bloque se pretenden dar ideas para las siguientes etapas del taller. Por un lado explicaremos y trabajaremos con **realidad aumentada** y **códigos QR**. Y cómo segunda macroactividad proponemos a los alumnos que escriban varios **relatos** en grupos.

En cuanto a la parte de gestión emocional trabajaremos diferentes capacidades relacionadas con la **autorregulación** y respecto a las habilidades sociales nos centraremos en el **liderazgo** y la **catalización del cambio**. También tendremos en cuenta si los alumnos han interiorizado y emplean las competencias emocionales de la anterior etapa.

A su vez, cambiaremos la distribución de los mentores para que los alumnos trabajen y se apoyen en compañeros distintos, fomentando la cohesión de todo el grupo.



RECURSOS

- Ordenadores con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- *Smartphones* y/o *tablets*.
- Aplicaciones *on line* para generar códigos QR.
- Aplicaciones para generar contenidos de realidad aumentada (ej. *Aumentaty Author*, *BuildAR...*)
- Aplicaciones móviles para leer códigos QR (ej. *QR Droid*, *Barcode Scanner...*)
- Aplicaciones móviles para leer realidad aumentada (ej. *Augment*, *Aurasma*, *Layar Creator...*)
- *Google Drive*
- Folios, cartulinas, lápices de colores...

Objetivos emocionales

En esta tabla presentamos los objetivos a conseguir en esta etapa en función de la competencia personal de la autorregulación emocional y de las competencias sociales del liderazgo y de catalización del cambio.

Competencias emocionales	Capacidades	Objetivos
Autorregulación emocional	Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar los estímulos que nos hacen actuar de una determinada forma. • Aprender a gestionar las emociones y los impulsos conflictivos.
	Confiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a los demás los propios valores, intenciones y principios. • Aprender a comportarse con autoconfianza.
	Integridad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometerse con una tarea. • Actuar de forma responsable y coherente ante una tarea.
	Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Responder y adaptarse con eficacia hacia los cambios e imprevistos en una tarea.
	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Generar nuevas ideas. • Asumir los riesgos de trabajar con nuevas ideas.
Habilidades sociales	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidades de entusiasmo y credibilidad. • Asumir el rol de líder en momentos puntuales demostrando tolerancia y respeto hacia los demás.
	Catalización del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar y controlar una situación nueva. • Aprender a transformar los problemas en retos.

Objetivos académicos

Según los contenidos extracurriculares a los que nos dedicaremos en esta etapa, los objetivos que pretendemos que consigan los alumnos son los siguientes:

Niveles	Objetivos
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los conceptos de códigos QR y realidad aumentada.• Identificar la utilización de los códigos QR y de la realidad aumentada.• Conocer las aplicaciones móviles de lectura de códigos QR y realidad aumentada.• Definir las partes de un relato.• Saber escribir una historia a partir de un género.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none">• Crear los elementos necesarios para poder aplicar los códigos QR y la realidad aumentada.• Manejar los programas de lectura de códigos QR y realidad aumentada.• Escribir un relato mediante un documento compartido en línea.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none">• Considerar las aplicaciones de los Códigos QR y la realidad aumentada en áreas como la educación, el turismo, la medicina...• Mostrar colaboración en el grupo de trabajo.• Aportar ideas propias a un relato en grupo.

Actividades emocionales

Las actividades que proponemos están directamente relacionadas con las de la etapa anterior. Si recordamos, la competencia personal del autoconocimiento hace referencia a tomar conciencia de un mismo y de las propias emociones. En esta etapa en la que trabajaremos con la autorregulación, pretendemos gestionar esas emociones. Nos preocuparemos especialmente de los alumnos que en la etapa anterior quizá no hayan superado la evaluación del autoconocimiento y puedan presentar problemas en la autorregulación.

A su vez, aunque no entre dentro de la evaluación de esta etapa, consideraremos que se siguen cumpliendo las normas de convivencia y que las habilidades sociales de influencia y comunicación trabajadas anteriormente han ido mejorando.

En la tabla esquematizamos las actividades que sugerimos en función de la capacidad emocional.

Capacidad trabajada	Actividades	Descripción
Autocontrol	<i>Cuando me enfado</i>	<p>Cada alumno completará cuatro frases, escribiendo lo primero que les venga a la mente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me enfado cuando los demás... • Siento que mi enfado es... • Cuando los demás expresan su enfado hacia mí, me siento... • Siento que el enfado en los demás es... <p>Por grupos discutirán sus frases y harán sugerencias sobre cómo combatir la ira y el enfado. El profesor dará pautas para gestionar la ira y los alumnos pondrán ejemplos de en qué ocasiones esas pautas les pueden ayudar y en cuáles no.</p>
	<i>Nos controlamos</i>	<p>Los alumnos, con ayuda de los profesores, reflexionarán sobre las consecuencias de comportarse de modo impulsivo y de la necesidad de establecer mecanismos, normas y procedimientos para evitar este comportamiento.</p>
Confiabilidad	<i>Asertividad, agresividad y pasividad</i>	<p>Por grupos harán un <i>brainstorming</i> y tendrán que asociar diferentes comportamientos a los términos: asertividad, agresividad y pasividad. Se hará una puesta en común y un posterior debate. Finalmente, el profesor les dará una lista con comportamientos asertivos.</p>
Integridad	<i>La torre de espaguetis</i>	<p>Cada grupo de 3 ó 4 personas tendrá un kit con los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 espaguetis crudos • 1 metro de cinta aislante • 1 metro de cordel • 1 nube de golosina (malvavisco) o similar <p>La actividad consiste en construir una estructura que se sostenga por sí sola encima de la mesa y que tenga en lo más alto la nube de golosina. Los participantes disponen de 18 minutos para lograrlo. Cuando se acaba el tiempo, se mide con una cinta métrica cada una de las estructuras y habrá un ganador. Después el profesor preguntará cuáles han sido las dificultades que han tenido y cómo han actuado.</p>
Adaptabilidad	<i>Fila muda</i>	<p>Trabjará todo el grupo. Los alumnos no podrán hablar durante toda la actividad. El profesor dará condiciones para ordenarse en una fila, desde instrucciones simples como por ejemplo ordenarse por altura a condiciones más complejas como ordenarse por fecha del cumpleaños. Si se escucha una sola palabra, tendrán que volver a comenzar. Después los alumnos pondrán en común sus experiencias y si se han adaptado con éxito a emplear únicamente el lenguaje no verbal.</p>

Innovación	<i>Los inventos</i>	El profesor repartirá una tarjeta a cada grupo con una lista de necesidades que deberá cubrir un solo “artilugio”. En grupos de cuatro, tendrán que proponer un diseño y dibujar un boceto. Después tendrán que exponer a sus compañeros su propio invento y estos juzgarán si cubre todas las necesidades. El profesor valorará que los alumnos proponen ideas creativas y que se han arriesgado en la creación de su “aparato”.
Liderazgo	<i>Dando ordenes</i>	Trabajarán en grupos de 4 alumnos. En cada grupo habrá un alumno que será el “instructor” y al que el profesor entregará un folio con diferentes figuras de colores repartidas. El “instructor”, el único que podrá hablar, tendrá que ir diciendo a los miembros de su grupo cómo tienen que dibujar las diferentes figuras. Tendrán un tiempo determinado para ello. La figura del “instructor” irá rotando por todos los miembros del grupo. Al final de la actividad el profesor les preguntará por sus sensaciones.
Catalización del cambio	<i>El naufragio</i>	<p>Se dividirá la clase en dos grupos de trabajo. Cada grupo tendrá que imaginar que se encuentra en un naufragio y que ha conseguido llegar a una isla en la que tendrá que pasar tres años y vivir en estas condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocuparán un espacio de 20 kilómetros cuadrados repartido de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> ¼ es un lago con peces; ¼ es una tierra de cultivo; ¼ es un bosque salvaje; ¼ es un terreno sin cultivar • El clima del lugar es estival, con una temperatura constante de 30° durante el día y 20° durante la noche. Sólo llueve 30 días al año. • Las únicas personas con las que os relacionaréis durante vuestra estancia en la isla serán los propios miembros del grupo. • Entre todas las personas del grupo podéis rescatar 8 objetos de los 40 que hay en el barco (se proporcionará una lista) <p>Cada grupo tendrá que llegar a un acuerdo para decidir qué objetos se llevan. Al final, los dos equipos presentarán su lista y el profesor preguntará cómo han elegido los objetos, a qué retos se van a enfrentar en la isla, cómo controlarían la situación, etc.</p>

Macroactividades

En esta etapa proponemos dos actividades diferentes. Primero realizaremos un taller de realidad aumentada y códigos QR con vistas a que los alumnos utilicen estas aplicaciones en etapas posteriores. La otra actividad será la redacción de un relato basándose en un tema de los propuestos por los profesores. Estas historias se adaptarán a otros formatos en próximas etapas para que los alumnos se involucren en el trabajo de sus compañeros y muestren aprecio y tolerancia hacia las propuestas de otros miembros del grupo.

1. Códigos

En este taller se propone trabajar con dos conceptos que podrían resultar novedosos para el alumnado de altas capacidades: los códigos QR y la realidad aumentada. Para ello explicaremos estos conceptos y expondremos cuáles son sus aplicaciones antes de proceder a hacer una práctica por parejas, según los mentores asignados para esta etapa.

Algunas pautas para abordar la teoría de esta macroactividad pueden ser:

- Explicación teórico-práctica de:
 - ¿Qué son los códigos QR? ¿Para qué se utilizan? ¿Cómo se crean?
 - ¿Qué es la realidad aumentada? ¿Para qué se usa? ¿Cómo se crea?
- Vídeos TED sobre realidad aumentada, ya que los alumnos conocen estas charlas de la etapa anterior. Los vídeos son:
 - Matt Mills and Tamara Roukaerts: “*Image recognition that triggers augmented reality*”
http://www.ted.com/talks/matt_mills_image_recognition_that_triggers_augmented_reality
 - Marco Tempest: “*A magical tale (with augmented reality)*”
http://www.ted.com/talks/marco_tempest_a_magical_tale_with_augmented_reality#t-364149
- Buscar ejemplos de códigos QR o realidad aumentada en revistas o catálogos (ej. IKEA, National Geographic...) y que los alumnos “descubran” con sus *smartphones* o tabletas que se esconde en cada código a través de aplicaciones móviles que puedan leer esos códigos.

La práctica consistirá en crear por parejas, de acuerdo a los mentores asignados, los elementos para generar contenidos de realidad aumentada: códigos QR, marcadores, imágenes que sean activadores, geolocalizadores... Después tendrán que configurar cada marcador con el objeto para que se muestre en la pantalla del dispositivo electrónico al leer dicho marcador.

Posteriormente, se repartirán estos códigos al resto de parejas y tendrán que “descubrir” a través de las aplicaciones de sus *smartphones* o tabletas el contenido de cada código, valorando el trabajo de sus compañeros.

2. Erase una vez...

Este proyecto consistirá en redactar una historia basándose en uno de los temas propuestas por los profesores. Los participantes trabajarán en grupos y tendrán libertad para elegir el género de su relato, y de su elección obtendremos los grupos de trabajo.

Los géneros de las historias serán los siguientes:

- Fantasía y/o magia (por ejemplo, inspirándose en la saga del mago “Harry Potter” o en algún cuento infantil).

- Basarse en una historia real (podría ser biográfica) o, en el caso de que algún alumno posea talento cinestésico o naturalista, propondremos que se basen en un deporte, en la naturaleza, en tipos de danza...
- Ciencia ficción y espacial (por ejemplo basándose en las películas de “Star Wars”).
- Ambiente medieval (por ejemplo, tipo “Juego de Tronos” o “El Señor de los Anillos”).

Otro requisito a tener en cuenta será la elección de los personajes protagonistas de las historias, porque serán los propios autores del relato. Para ello, tendrán que inspirarse en sus diseños de la etapa anterior y en la personalidad de cada uno de los alumnos involucrados. De esta forma, todos son protagonistas de un proyecto y se sentirán comprometidos con la tarea e integrados en el grupo.

Antes de comenzar a trabajar en la redacción de sus historias, explicaremos las partes de un relato: presentación, nudo y desenlace. Así, los alumnos tendrán una guía de cómo se desarrollará la historia.

El siguiente paso será escribir el relato. Para ello proponemos utilizar la herramienta *Google Drive*, pudiendo participar en la redacción todos los componentes del grupo. Además, este documento lo pueden compartir con los profesores que podrán comentar en él y retroalimentar las ideas de los alumnos.

Es importante tener en cuenta que la redacción y las ideas serán exclusivamente de los alumnos, el profesor únicamente supervisará los grupos y ejercerá de guía en caso de que sea necesario.

Una vez terminada la redacción por grupos, podrán compartir su documento con el resto de sus compañeros, quienes también podrán comentar y aportar ideas.

Indirectamente los alumnos aplican algunas de las competencias emocionales de esta etapa. Al trabajar en grupos, cada componente tendrá que aportar ideas y valores propios y se pretende que lo haga con autoconfianza y defendiendo sus propias opiniones. Pero también deberán respetar las opiniones de sus compañeros y adaptarse a su grupo de trabajo. Por otro lado, sugerimos que los relatos sean creativos, innovadores y que cada grupo asuma “riesgos” y trabaje fuera de su zona de confort. También se valorará la capacidad de los integrantes del grupo de afrontar los problemas que puedan ir surgiendo a lo largo de la etapa y qué alumnos son más decididos a la hora de poner orden dentro del grupo.

Evaluación

Siguiendo la misma línea que en la etapa anterior, los profesores evaluarán a través de rúbricas las actividades del taller y si con ellas se han conseguido superar tanto los objetivos emocionales como los académicos. Después de la mesa redonda en la que se comenten las actividades desarrolladas en esta etapa, los alumnos de forma anónima evaluarán el taller y aportarán sugerencias de mejora.

Las rúbricas, para los profesores y para los alumnos, propuestas para valorar los progresos en el ámbito de la inteligencia emocional y las habilidades sociales son:

PROFESORES: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Son capaces de aislar el hecho que les hace “saltar”, analizarlo y gestionar el impulso.											
Se muestran menos impulsivos y transmiten más control sobre sí mismos.											
Participan más y se muestran más espontáneos y confiados.											
Se han comprometido con las tareas, actuando de forma coherente y responsable en sus grupos de trabajo.											
Han sabido adaptarse a los cambios e imprevistos.											
Han planteado ideas nuevas y se han arriesgado a trabajarlas.											
Se han mostrado entusiasmados.											
Han sabido transmitir a los demás sus valores, intenciones y principios mostrando asertividad y autoconfianza.											
Han tomado decisiones, individualmente y en grupo.											
Trabajan tanto con ideas nuevas propias como con las de sus compañeros.											
Han mostrado responsabilidad y tolerancia tomando el rol de líder en algún momento.											
Han sabido transformar los problemas en retos que pueden afrontar.											
Ha funcionado la figura de mentor.											

ALUMNOS: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconozco las cosas que me hacen “saltar” y soy capaz de pararme a pensar unos segundos antes de actuar.											
Siento que soy capaz de controlar mis impulsos.											
Me siento más cómodo cuando expongo mis opiniones.											
Me comprometo en las tareas de mi grupo de trabajo.											
No me dan miedo los imprevistos y los cambios.											
Puedo tomar decisiones y comunicárselas a mi grupo o decidir en grupo.											
Tengo nuevas ideas propias en un grupo de trabajo.											
Puedo dirigir mi grupo de trabajo en algunos momentos.											
No me dan miedo los problemas, son retos a superar.											
Ha sido útil la figura del mentor.											
Valoro la actuación del profesor.											

Con respecto a la ampliación de conocimientos:

PROFESORES: Aprendizaje académico

Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han creado los elementos necesarios para leer códigos QR y realidad aumentada a través de aplicaciones móviles.											
Han escrito un relato en grupo mediante un archivo en <i>Google Drive</i> .											
Han participado y aportado ideas innovadoras a las historias.											

ALUMNOS: Aprendizaje académico

Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conozco las aplicaciones de los códigos QR y la realidad aumentada.											
Se crear los elementos necesarios para leer códigos QR y realidad aumentada a través de aplicaciones móviles.											
He escrito un relato en grupo mediante un archivo en <i>Google Drive</i> .											
He participado y aportado ideas innovadoras a las historias.											

Etapa 3: Conociendo mi ciudad

Esta etapa abre el segundo trimestre del taller. A estas alturas los alumnos ya conocen la forma de trabajo y posiblemente se sientan más cómodos con sus compañeros.

Continuaremos trabajando las competencias personales de forma individual y en grupo. En este periodo nos ocuparemos de la **automotivación** y de las habilidades sociales correspondientes a la **resolución de conflictos** y la **colaboración y cooperación**.



Las macroactividades estarán dedicadas a la ciudad de Valladolid, por ser esta la localidad en la que se desarrollaría el taller y de la cual serían residentes la mayoría de los alumnos participantes. En un primer proyecto, los alumnos podrán dar a conocer a sus compañeros del grupo de trabajo historias y curiosidades que ellos conozcan sobre Valladolid pero también tendrán que **buscar e investigar** otros ítems que les resulten interesantes. Además, tendrán que **preparar la documentación** necesaria para presentar la zona que hayan estudiado de cara al segundo proyecto, que consistirá en llevar a cabo un **tour guiado por Valladolid**. A esta segunda actividad se invitará a las familias.

Además, se rotarán de nuevo los mentores, intentando que se no repitan las parejas formadas en etapas anteriores.

RECURSOS

- Ordenadores con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- Aplicaciones para edición de fotografías (ej. *GIMP*, *Picasa*, *Photoshop*...)
- Navegadores (ej. *Mozilla Firefox*, *Google Chrome*...)
- Procesador de textos (ej. *Word*, *Writer*...)
- Folios, cartulinas, lápices de colores...

Objetivos emocionales

En la tabla se especifican los objetivos que pretendemos conseguir en función de la competencia personal de la automotivación y de las competencias sociales relacionadas con la resolución de conflictos y la colaboración y cooperación.

Competencias emocionales	Capacidades	Objetivos
Automotivación	Estado de "FLOW"	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a establecer las propias metas. • Controlar el esfuerzo que supone realizar una tarea. • Involucrarse en una tarea con total libertad y responsabilidad.
	Motivación de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el esfuerzo dedicado a una actividad para continuar mejorando.
	Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en una actividad de forma individual y con otros compañeros.
	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la capacidad para prever problemas. • Analizar las consecuencias que puede traer un problema antes de que se produzca.
	Optimismo	<ul style="list-style-type: none"> • Creer que el futuro depara situaciones favorables basándonos en la realidad.
Habilidades sociales	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de prevenir un conflicto. • Resolver problemas de forma que las dos partes afectadas obtengan beneficios. • Encontrar soluciones de forma pacífica, evitando enfrentamientos o agresividad.
	Colaboración y cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo colaborativo y la cohesión del grupo a través de proyectos comunes. • Mejorar la autoestima individual estableciendo metas comunes.

Objetivos académicos

Teniendo en cuenta los contenidos extracurriculares con los que trabajaremos en esta etapa, los objetivos que pretendemos que adquieran los alumnos son:

Niveles	Objetivos
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la historia y el patrimonio de la propia localidad.• Analizar los lugares turísticos de una zona determinada de una ciudad, los accesos a esos lugares, por qué son de interés turístico...• Investigar hechos históricos y personajes ilustres.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a buscar y a seleccionar en la red la información adecuada.• Elaborar la documentación necesaria para que otros puedan seguir una explicación.• Mejorar la expresión oral y corporal a la hora de hablar en público.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none">• Considerar y respetar las ideas de los demás compañeros de grupo.• Admirar el patrimonio histórico de la propia localidad.

Actividades emocionales

Con estas actividades finalizaríamos las dimensiones de la competencia personal, según la clasificación de Goleman. La automotivación es un escalón más en el desarrollo de la inteligencia emocional y por ello tendremos en cuenta que los alumnos han conseguido los objetivos emocionales de las etapas anteriores. En caso contrario, intentaremos reforzarlos con otras actividades.

En cuanto a las habilidades sociales, las que se van a potenciar en esta etapa son: resolución de conflictos y colaboración y cooperación.

En la tabla se resumen las actividades que serán de ayuda para lograr los objetivos emocionales para esta etapa.

Capacidad trabajada	Actividades	Descripción
Estado de "FLOW"	<i>Investigando...</i>	Esta capacidad se trabajará directamente en las dos macroactividades de esta etapa, ya que los alumnos tendrán que establecer con total libertad sus propias metas, hasta donde quieren llegar en función del tiempo que tengan asignado.
	<i>Guiando...</i>	
Motivación de logro	<i>Mis deseos</i>	De forma individual cada alumno escribirá tres cosas que desea que ocurran. Se dejará un tiempo para que los alumnos piensen que ocurriría en caso de cumplirse sus deseos. Seguidamente plantearán un medio para alcanzar sus objetivos. En grupos de cuatro pondrán en común su lista de deseos y las posibles formas de alcanzarlos y los compañeros podrán sugerir otros medios. Tras el ejercicio, el profesor planteará una reflexión acerca de la motivación para conseguir un logro.
Compromiso	<i>Dejarse caer</i>	El profesor será el que guíe este ejercicio, ya que será necesario crear un clima tranquilo y de confianza. Los alumnos se pondrán en círculo y de forma voluntaria, un alumno se pondrá en el centro con los ojos cerrados. El profesor pedirá a los alumnos que estén detrás del voluntario que se preparen para sujetar a su compañero. Cuando el alumno del centro del círculo se sienta preparado se dejará caer de espaldas y sus compañeros del círculo le recibirán. Al final el profesor recogerá las impresiones de los alumnos, tanto al dejarse caer como al sujetar.
Iniciativa	<i>Adivinando el futuro</i>	Trabajarán por grupos de cuatro y cada equipo se le entregará una "misión" que deberían llevar a cabo en conjunto. Los alumnos tendrán que analizar los problemas que les pueden surgir a la hora de llevar a cabo su ficticia labor y proponer soluciones en el caso de que surgieran esos problemas. Una vez planteados los problemas y las posibles soluciones, lo expondrán ante sus compañeros y tanto ellos como los profesores les harán preguntas o les propondrán nuevos problemas.
Optimismo	<i>El monumento</i>	El profesor plantea a los alumnos que se les va a construir en un futuro un momento a cada uno. De forma individual, cada alumno hará un boceto y contestará a estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué merecerás un monumento en el futuro? ¿Dónde quieres que lo pongan? • ¿Qué forma tendría? ¿Qué material se utilizaría? • ¿Qué frase se va a esculpir y por qué? Finalmente, se hará una puesta en común y cada uno tendrá que exponer sus ideas, pudiendo hacer aportaciones al resto de "monumentos". El profesor también opinará y tendrá en cuenta los resultados de cada alumno.

Resolución de conflictos	<i>Aprendo a resolver mis problemas</i>	<p>Cada alumno hace una lista con problemas que tenga en el ámbito escolar y elige uno. El profesor explicará el método “<i>POCAER</i>” para resolver un problema y cada alumno tratará de seguir este proceso con su problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • P (Problema): ¿Cuál es el problema? • O (Objetivos): ¿Qué es lo que quiero lograr? • C (Caminos): ¿Qué dos caminos tengo para alcanzar mi objetivo? • A (Adivino consecuencias): ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada camino? • E (Elijo): ¿Cuál es la mejor opción que puedo elegir? • R (Realizo y refuerzo): ¿Cómo la llevo a cabo? <p>Al final harán una puesta en común guiada por el profesor.</p>
	<i>Quejas</i>	<p>Los alumnos trabajarán por parejas y se les entregará un papel con una situación que puede generar una queja (por ejemplo: “Estamos en la cola del autobús y notamos que una persona se coloca en los primeros puestos sin respetar su turno de llegada”). Prepararán su rol y lo tendrán que interpretar delante de sus compañeros. Tras cada interpretación el profesor preguntará cómo se han sentido de acuerdo a la parte que les ha tocado, si se dan situaciones así en la realidad, si han vivido alguna situación parecida y cómo han reaccionado, etc. El resto de compañeros pueden aportar sugerencias.</p>
Colaboración y cooperación	<i>Entre todos</i>	<p>Se dividirá la clase en dos grupos. Los equipos trabajarán con el mismo texto que el profesor entregará en fragmentos (una parte a cada miembro de grupo). En cada sección del texto se mostrará un problema y cómo se siente el protagonista. Los alumnos tendrán que resolver el rompecabezas de acontecimientos que le han sucedido al personaje y ponerse de acuerdo en el orden de los fragmentos. Se compararán las propuestas de cada grupo y el profesor dará finalmente la solución.</p>

Macroactividades

Proponemos dos actividades que están relacionadas entre sí. En primer lugar tendrán que elegir una de las cinco zonas de la ciudad de Valladolid propuestas por los profesores y así poder formar grupos de tres o cuatro alumnos. Una vez hechos los grupos, tendrán que decidir sobre qué lugares, edificios, personajes emblemáticos, etc. se van a interesar y buscar la información sobre su elección. En segundo lugar, tendrán que preparar un tour de la zona que han elegido. A continuación se detalla cada proyecto.

1. *Investigando...*

En esta etapa se trata de aportar sus conocimientos sobre su propia ciudad y a su vez investigar y descubrir curiosidades sobre los edificios, los personajes que los mandaron construir o los que los habitaron, hechos históricos que sucedieron en un lugar determinado... Los alumnos podrán elegir entre estas zonas a de Valladolid:

• Zona 1:

Campo Grande Academia de caballería Museo Oriental Plaza Colón	Plaza Zorrilla Casa Mantilla Cúpula del Milenio
---	---

• Zona 2:

Casa-Museo Cervantes Plaza España Museo Pedagógico de Ciencias Naturales	Iglesia del Salvador Pasaje Gutiérrez Plaza Fuente Dorada
---	---

• Zona 3:

Calle Santiago Plaza Mayor Ayuntamiento Plaza Poniente Mercado del Val	Mueso Patio Herreriano Real Monasterio de San Benito Monasterio de Santa Isabel Parque de las Moreras
--	--

• Zona 4:

Teatro Calderón Iglesia de la Antigua Plaza de la Universidad Catedral	Universidad de Derecho Plaza del colegio Santa Cruz Palacio de Santa Cruz
---	---

• Zona 5:

Plaza de San Pablo Palacio Real Palacio de los Pimentel Iglesia de San Pablo	Museo Nacional de Escultura Edificio Colegio de San Gregorio Palacio del marqués de Villena Casa-Museo de Zorrilla
---	---

2. *Guiando...*

Con la información que han recogido en la etapa anterior sobre la zona elegida, tendrán que transmitirla y explicarla. Para ello haremos cinco recorridos por Valladolid, cada uno de ellos guiado por el grupo correspondiente a cada zona. Para explicar el recorrido tendrán total libertad para elaborar la documentación o materiales que creen necesarios. Los profesores propondremos algunas ideas como la creación de planos para seguir el recorrido, trípticos, la elaboración de una gincana con códigos QR, disfrazarse de algún personaje histórico... Se trata de que los mismos alumnos busquen la originalidad y de que transmitan cómo les gustaría a ellos que les explicaran un recorrido por su ciudad.

Cada grupo tendrá un día asignado para realizar su tour y hasta ese momento los grupos no darán a conocer sus investigaciones ante los participantes. Únicamente los profesores sabrán la elección de cada grupo porque su función habrá sido de orientación y retroalimentación.

Además, les propondremos sacar fotos de los edificios y los lugares del recorrido, ya que en la siguiente fase esta documentación gráfica va a resultar de gran utilidad.

Durante estas salidas, los mentores serán los responsables de los alumnos más pequeños. También invitaremos a las familias a las rutas por la ciudad, consultando previamente esta decisión con los alumnos participantes.

A lo largo de los dos proyectos propuestos para esta etapa también se trabajarían las competencias emocionales planteadas para este periodo. El resultado de estos proyectos será más complejo que el de etapas anteriores. Por ello, serán los propios alumnos los que deban plantear sus propias metas, hasta donde quieren llegar con su recorrido por Valladolid, esforzándose e implicándose al máximo en su grupo de trabajo y afrontando con iniciativa y optimismo los problemas que se vayan encontrando por el camino. Además, en este periodo trabajaremos la resolución de conflictos en la parte emocional y podrán poner en práctica las pautas aprendidas para resolver estos problemas de forma pacífica, buscando la solución más lógica y favorable tanto para la actividad como para las relaciones de los miembros del grupo. También se promoverá el aprendizaje colaborativo, aunque desde el principio del taller llevamos trabajando con esta metodología.

Evaluación

Una vez finalizados los cinco recorridos por la ciudad de Valladolid, tendremos una mesa redonda en la que cada grupo expondrán cómo han trabajado y lo que han aprendido en la preparación del tour guiado. Además, los alumnos pueden hacer críticas constructivas y sugerencias a los proyectos de otros grupos.

Por otro lado, los profesores y los alumnos evaluarán las actividades del taller y valorarán la utilidad de las mismas.

Las rúbricas para las competencias de inteligencia emocional y habilidades sociales serían:

PROFESORES: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han establecido sus propias metas de trabajo.											
Se han involucrado de manera libre y responsable en una tarea.											
Han adoptado una actitud de mejora continua en sus tareas.											
Se han comprometido con su tarea.											
Han sabido anticiparse a las circunstancias.											
Se han mostrado optimistas con sus proyectos, desde el realismo.											
Han conseguido resolver los conflictos que han ido apareciendo en sus grupos de forma pacífica, de manera que todas las partes han obtenido beneficios.											
Se ha conseguido una cohesión del grupo gracias al aprendizaje cooperativo.											
Muestran más autoestima, como individuos y como grupo.											
El grupo se percibe más cohesionado.											
Han sabido establecer metas comunes.											
Los mentores han funcionado.											

ALUMNOS: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tengo mis propias metas de trabajo.											
Me involucro de manera libre y responsable en una tarea.											
Ahora tengo más ganas de mejorar.											
Me comprometo con mí tarea en mí grupo.											
Se anticiparme a los problemas antes de que aparezcan.											
Soy más optimista con mis proyectos.											
Resuelvo los conflictos de mi grupo de trabajo de forma pacífica.											
Me siento más capaz de muchas cosas.											
Me siento parte de mi grupo de trabajo.											
Ha sido útil la figura del mentor.											
Valoro la actuación del profesor.											

En cuanto a los contenidos más académicos:

PROFESORES: Aprendizaje Académico											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han investigado parte de la historia de su ciudad que no conocían.											
Han elaborado documentación para llevar a cabo un recorrido turístico.											
Han participado de forma activa en la explicación de los recorridos por Valladolid.											
Han mejorado su expresión oral y corporal a la hora de hablar en público.											
Han respetado y considerado las ideas de sus compañeros de grupo.											
Han incrementado su interés por el patrimonio histórico y cultura de su ciudad.											

ALUMNOS: Aprendizaje Académico											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conozco nuevos hechos históricos y lugares emblemáticos de mi ciudad gracias a la investigación que he realizado.											
Se elaborar documentación útil para llevar a cabo un recorrido turístico.											
He participado de forma activa en la explicación de los recorridos por Valladolid.											
He mejorado mi expresión oral y corporal a la hora de hablar en público.											
He respetado y considerado las ideas de mis compañeros.											
Ha incrementado mi interés por el patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.											

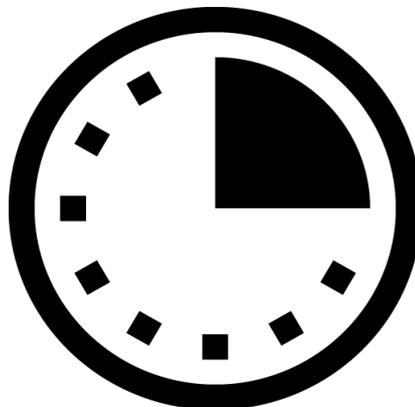
Etapa 4: Un “trozo” de mi tiempo

Esta parte del taller está dedicada a la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Por un lado, trabajaremos la **empatía** como competencia social y por otro el taller consistirá en hacer algo para el disfrute de otros o que les sirva de ayuda. En este caso sugerimos, bien hacer dos **cuentos** o **comics** (o un cuento y un comic) para niños pequeños que están aprendiendo a leer, bien realizar una **guía de Valladolid** para turistas.

Además, para estos dos proyectos que proponemos, partiremos de los trabajos e ideas de etapas anteriores y sea cual sea la elección de cada alumno, deberá respetar y valorar las ideas que en su día plantearon sus compañeros.

En cuanto a las habilidades sociales, nos centraremos en las dos últimas que propone Goleman que son las **habilidades de equipo** y el **establecimiento de vínculos**.

De nuevo se reorganizarán los mentores, intentando que no se repitan las parejas formadas en etapas anteriores. Aunque consideraremos la opción de que se repitan y que sean los propios mentores los que escojan a sus “discípulos” o viceversa.



RECURSOS

- Ordenadores con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- *Smartphones* y/o *tablets*.
- Aplicaciones para edición de fotografías (ej. *GIMP*, *Picasa*, *Photoshop*...)
- Aplicaciones *on line* para generar códigos QR.
- Aplicaciones para generar contenidos de realidad aumentada (ej. *Aumentaty Author*, *BuildAR*...)
- Aplicaciones móviles para leer códigos QR (ej. *QR Droid*, *Barcode Scanner*...)
- Aplicaciones móviles para leer realidad aumentada (ej. *Augment*, *Aurasma*, *Layar Creator*...)
- *Google Drive*
- Procesador de textos (ej. *Word*, *Writer*...)
- Folios, cartulinas, lápices de colores...

Objetivos emocionales

En la siguiente tabla presentamos los objetivos que intentaremos conseguir en función de las competencias sociales de la empatía y de las habilidades sociales relativas a las habilidades de equipo y al establecimiento de vínculos.

Competencias emocionales	Capacidades	Objetivos
Empatía	Comprensión de los demás	<ul style="list-style-type: none">• Entender los sentimientos y puntos de vista de los demás.• Interesarse por las preocupaciones de otros.• Aprender a escuchar.
	Orientación hacia el servicio	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer las necesidades ajenas.• Buscar soluciones a los problemas de los demás.
	Aprovechamiento de la diversidad	<ul style="list-style-type: none">• Conocer a los otros por encima de los estereotipos.• Aprender a ser tolerante con todo el grupo.• Valorar la diversidad de opiniones.
Habilidades sociales	Habilidades de equipo	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la autoconfianza y la creatividad individual a través del grupo.• Fomentar la pertenencia de cada miembro al grupo.
	Establecimiento de vínculos	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar las relaciones en el grupo desde la empatía y la cooperación.

Objetivos académicos

Teniendo en cuenta los contenidos extracurriculares con los que trabajaremos en esta etapa, los objetivos que pretendemos que adquieran los alumnos son los siguientes:

Niveles	Objetivos
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer aplicaciones informáticas para realizar maquetaciones de libros. Analizar los pasos para que un libro pueda publicarse.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> Maquetar un libro. Crear contenidos digitales de acuerdo al público que los vaya a leer o utilizar.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> Respetar las ideas iniciales de los compañeros, tanto de los relatos como de la información para los recorridos por la ciudad. Empatizar con los niños que leerán el comic o el cuento y con los turistas que utilizarán la guía y que no conocen la ciudad de Valladolid.

Actividades emocionales

Las actividades emocionales de esta etapa están centradas en la empatía, que se divide en cuatro capacidades relacionadas entre sí. Asimismo, también sugerimos actividades para trabajar las habilidades sociales relativas a conseguir habilidades de equipo y establecimiento de vínculos con los miembros de un grupo.

Capacidad trabajada	Actividades	Descripción
Comprensión de los demás	<i>En otros zapatos</i>	El profesor repartirá a cada grupo cuentos infantiles clásicos (Caperucita, el Patito Feo, los Tres Cerditos...) y a cada miembro del grupo le asignará un personaje de la historia. Cada alumno tendrá que adoptar el rol del personaje y suponer que siente y por qué actúa de esa forma. Después se hará una puesta en común de todos los cuentos guiada por los profesores.
Orientación hacia el servicio	<i>Las necesidades de otros</i>	Se dividirá la clase en grupos de cuatro y el profesor repartirá una tarjeta a cada grupo. En esa tarjeta se explica que se supone que vendrá a visitar nuestro taller una persona con una discapacidad (visual, auditiva, minusvalía...). Cada grupo tendrá que valorar las necesidades de esa persona y que necesitaría para poder llegar hasta el centro, si las instalaciones son las adecuadas, cómo tendrían que dirigirse hacia ella... Después se hará una puesta en común y el profesor hará preguntas sobre las dificultades que han tenido.

<p>Aprovechamiento de la diversidad</p>	<p><i>Quedarse fuera</i></p>	<p>El profesor pondrá una pegatina en la frente de cada alumno, sin que estos sepan el color o la forma de la misma. Un alumno determinado (escoger a alguien más extrovertido y que no sufra discriminación) tendrá una pegatina que no coincida con ninguna de las demás. Después, todos tratarán de buscar, a los alumnos con su misma pegatina (color y forma) y formar grupo con ellos. Quedándose un alumno solo. Este proceso lo harán dos o tres veces y después el profesor les preguntará cómo se han sentido al quedarse solos o al estar con un grupo y qué sensación han sentido cuando les han aceptado o rechazado por tener la misma o diferente pegatina.</p>
<p>Habilidades de equipo</p>	<p><i>Todas las opiniones cuentan</i></p>	<p>Trabajarán en grupos de cuatro alumnos. El profesor entregará una pequeña historia a cada grupo que cuente un problema ficticio. De forma individual propondrán soluciones a ese problema y las pondrán en común dentro de cada grupo, valorando las opiniones de todos los componentes. Tendrán que elegir la solución más creativa, pudiendo unir varias ideas. Después expondrán al resto de grupos cuál era el problema y cuál ha sido su solución. El profesor valorará que durante esa presentación nombren las ideas de todos los miembros del grupo.</p>
<p>Establecimiento de vínculos</p>	<p><i>La comunidad de vecinos</i></p>	<p>Trabajarán por parejas según los mentores. A cada equipo se le entregará una ficha con este supuesto y el piso que van a ocupar: “Terminada la construcción de un bloque de ocho viviendas, los nuevos propietarios acuerdan tener una primera reunión de toda la comunidad de vecinos, con el único fin de conocerse y establecer entre todos unas normas basadas en el respeto, que favorezcan una convivencia pacífica y cordial para el buen funcionamiento de la comunidad.” Propietarios: 1 A Una pareja sin niños. 1 B Una señora mayor con dos perros. 2 A Un abuelo bastante sordo. 2 B Un ciego y su hija. 3 A Una familia con tres niños pequeños. 3 B Un pianista. 4 A Un vigilante nocturno 4 B Cuatro estudiantes universitarios. Cada grupo-propietario elaborará una lista de cosas que está dispuesto a hacer, para favorecer una buena convivencia, imaginando cómo se comportaría, qué pensaría, qué costumbres tendría, qué actitud tomaría, etc., el propietario que les ha tocado. Después se procede a realizar la reunión de la comunidad de vecinos, poniendo en común las listas elaboradas. En esta reunión tendrán que elaborar una única lista de normas.</p>

Macroactividades

Antes de comenzar a trabajar en los proyectos de este bloque, retomaremos los cuatro relatos de la segunda etapa del taller. Haremos una mesa redonda y los alumnos propondrán que dos historias son las más adecuadas para adaptarlas a un cuento o a un comic para niños que están aprendiendo a leer de forma autónoma (entre 6 y 7 años), qué historia puede adaptarse a una obra de teatro y cuál es el mejor relato para hacer un corto de cine. Una vez llegados a un acuerdo, trabajaremos con las dos historias elegidas para adaptarlas a un cuento o comic infantil.

Además, compartiremos las fotografías realizadas en el recorrido por Valladolid, y la documentación generada por todos los grupos a lo largo de la etapa anterior, con vistas a elaborar una guía turística de la ciudad.

Por lo tanto, los alumnos podrán elegir entre tres proyectos: la guía turística o la adaptación de una de las dos historias. De sus elecciones obtendremos los tres grupos de trabajo formados por cuatro o cinco componentes.

Además, se intentará publicar de verdad esas historias y la guía con el fin de conseguir dinero para alguna asociación benéfica. Tendrán que investigar cuáles son los pasos a seguir para este proceso y publicitarse. Después, cada grupo tendrá que redactar una carta a las organizaciones ofreciendo su propuesta.

A continuación se detallan las dos macroactividades:

1. *Para aprender*

Este proyecto está dedicado a los cuentos o comics infantiles. La adaptación de las historias originales consiste en la redacción adecuada para niños de 6-7 años, la utilización de dibujos y gráficos con unas características especiales para este público y una moraleja al final de la historia, puesto que la finalidad es que los niños aprendan un valor al leer el cuento o comic.

Asimismo, podrán emplear los dibujos de los personajes creados en la etapa 1 o las fotografías de Valladolid de la etapa 4, adaptando mediante retoques fotográficos los edificios reales a lugares ficticios del cuento. Otra opción podría ser utilizar la realidad aumentada en algún momento de la historia y con ayuda de las aplicaciones móviles adecuadas descifrar los códigos e ir descubriendo el contenido de los mismos a lo largo de las páginas del libro.

Una vez acordados los gráficos y dibujos, mediante aplicaciones de maquetación, redactarán el comic o cuento y lo maquetarán de forma que el resultado final sea un libro que se imprimirá y encuadernará.

2. *Para conocer*

Los alumnos que hayan elegido participar en la elaboración de una guía turística de la ciudad de Valladolid deberán adaptar el contenido creado en la etapa anterior a las necesidades que ellos estimen para los turistas.

Lo primero será generar ideas a partir de una técnica de creatividad (*brainstorming*, método 635, etc.) sobre sus propias demandas al visitar una ciudad que no conocen. A partir de estas ideas iniciales se pondrán a trabajar en

el formato de la guía, si se va a publicar en red, si le acompañará un blog en el que la gente puede hacer sugerencias, etc.

Este proyecto consiste en “vender” su ciudad como atracción turística y por ello deberían cuidar su redacción, las fotos elegidas, explicar qué se va a ver, cuál es la historia de un edificio y que secretos esconde, etc. También pueden proponer un recorrido por la ciudad únicamente llevando este proyecto de guía de bolsillo.

Al igual que con los libros de la anterior actividad, pueden utilizar la realidad aumentada o los códigos QR como soporte o ayuda para el propio turista.

Una vez terminada la redacción y la maquetación de la guía, se imprimirá y se encuadernará.

Los proyectos propuestos para esta etapa reflejan la necesidad de adquirir competencias emocionales en empatizar con los demás y conocer y comprender sus intereses, preocupaciones y necesidades. Igualmente, estas actividades consiguen mejorar la creatividad individual pero aplicada a un grupo de trabajo y establecer nuevos vínculos emocionales con los compañeros; objetivos que también hemos planteado para esta etapa.

Evaluación

Al igual que en las otras tres etapas, dedicaremos parte de la última sesión a una mesa redonda en la que cada alumno tendrá la oportunidad de reflexionar sobre las actividades propuestas para este taller y discutir sobre los aspectos que más le han gustado y sobre los menos útiles para su desarrollo cognitivo y emocional.

De igual modo, los profesores rellenarán su rúbrica correspondiente de evaluación y los alumnos de forma anónima completarán otra en la que también podrán hacer sugerencias.

Proponemos para las competencias en inteligencia emocional y habilidades sociales:

PROFESORES: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escuchan más al otro y de forma más activa.											
Han sabido ponerse en el lugar del otro.											
Son más sensibles a los sentimientos y opiniones de los demás.											
Se interesan por las preocupaciones de los otros.											
Reconocen las necesidades ajenas y proponen soluciones.											
Reconocen los estereotipos e intentan no caer en ellos.											
Han mejorado su creatividad individual a través de su grupo de trabajo.											
Han establecido nuevos vínculos con sus compañeros a través de la colaboración en los proyectos.											
Se sienten parte importante del grupo.											
Los mentores han funcionado.											

ALUMNOS: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He aprendido que las cosas se ven de diferente forma si me pongo en el papel del otro.											
Entiendo mejor los sentimientos y opiniones de los demás.											
Escucho las preocupaciones de los demás.											
Reconozco las necesidades ajenas y propongo soluciones.											
Valoro las opiniones de los demás por encima de estereotipos.											
He mejorado mi creatividad a través del trabajo con mis compañeros de grupo.											
He establecido vínculos con mis compañeros a través de la colaboración en los proyectos.											
Ha sido útil la figura del mentor.											
Valoro la actuación del profesor.											

Para los contenidos del enriquecimiento horizontal:

PROFESORES: Aprendizaje Académico											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han hecho una maquetación digital del proyecto elegido.											
Han aprovechado los conocimientos adquiridos a lo largo del taller para realizar la actividad de esta etapa.											
Han adaptado unos contenidos a un público determinado.											
Han respetado las ideas iniciales de sus compañeros.											
Han conseguido empatizar con el público al que va a dirigir su publicación.											
Conocen las etapas para publicar un libro.											

ALUMNOS: Aprendizaje Académico											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Se hacer la maquetación digital de un libro.											
He aprovechado los conocimientos adquiridos a lo largo del taller para realizar la actividad de esta etapa.											
Se adaptar unos contenidos a un público determinado.											
He respetado las ideas iniciales de mis compañeros.											
Me he puesto en el lugar de las personas a las que dirijo mi publicación.											
Conozco las etapas para publicar un libro.											

Etapa 5: ¡No te cortes!

En esta etapa se trata de consolidar el taller aprovechando todo lo aprendido y lo trabajado en el curso, tanto lo académico como lo emocional. La última etapa ocupará todo el tercer trimestre.

Proponemos dos actividades a elegir: una obra de **teatro** o un **corto de cine**. Antes de meternos de lleno con cualquiera de estos dos proyectos, sugerimos un taller de cine y otro de teatro, para que los alumnos tengan una primera toma de contacto y sea más fácil su elección. Recordamos que tanto la obra como el corto de cine serán adaptaciones de dos de las historias de la etapa 2 y que en la etapa anterior se decidió cuál sería su adaptación escénica.



Como cierre al taller plantearemos crear un **evento** para que asistan familiares y amigos al centro y los alumnos expongan sus actividades. El objetivo es enseñar a las familias lo que han aprendido estos alumnos de altas capacidades a lo largo del curso y cómo han evolucionado a nivel social y emocional, aparte de aprender nuevos conocimientos.

No trabajaremos de forma específica ni directa ninguna competencia emocional. Será a través de los propios proyectos donde comprobaremos si los participantes aplican la gestión emocional y las habilidades sociales de forma autónoma e indirecta.

En un principio no habrá mentores, ya que se supone que hemos conseguido crear un clima en el grupo que favorezca a todos los alumnos y que serán tratados del mismo modo sin ningún tipo de jerarquía o dependencia de alguien.

RECURSOS

- Ordenadores con conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- Aplicaciones de diseño y animación 2D (ej. *Macromedia Flash Player*).
- Aplicaciones para edición de fotografías (ej. *GIMP*, *Picasa*, *Photoshop...*)
- Aplicaciones multimedia para crear presentaciones (ej. *Power Point*, *Prezi*, *Impress...*)
- *Google Drive*
- Procesador de textos (ej. *Word*, *Writer...*)
- Aplicaciones de edición de vídeo (ej. *Movie Maker...*)
- Cámaras de vídeo, micrófonos.
- Material para realizar los decorados y el vestuario.
- Folios, cartulinas, lápices de colores...

Objetivos emocionales

En esta última etapa se trabajarán todas las competencias emocionales, tanto las personales como las sociales de forma indirecta, por tratarse del último tramo del taller. Además, se valorará la evolución individual de cada alumno y la del todo el grupo en conjunto.

Por lo tanto, los objetivos emocionales de este periodo se corresponderían directamente con los del TFM, resumiendo los objetivos que se han enumerado para cada etapa anterior, y que son los siguientes:

- Ayudar a los alumnos de altas capacidades a desarrollar sus emociones tanto a nivel individual como en grupo.
- Conseguir que estos alumnos desarrollen sus habilidades sociales.

Objetivos académicos

Teniendo en cuenta los contenidos extracurriculares relativos al cine y al teatro, los objetivos que pretendemos que adquieran los alumnos son los siguientes:

Niveles	Objetivos
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none">• Conocer las diferentes fases para la creación de una obra de teatro o de una película.• Examinar el trabajo que realiza cada uno de los miembros de un equipo de cine o de teatro.
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none">• Creación de un corto de animación.• Realización de una obra de teatro.• Elaboración del vestuario, decorados y atrezzo.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilizarse de su propio papel, ya sea en la obra o en el corto.• Cooperar con todo el grupo de trabajo.

Actividades emocionales

En este bloque no se especifican las actividades emocionales porque van incluidas en las macroactividades. Además, se supone que a lo largo del taller se han ido adquiriendo estas competencias.

Como los profesores han ido evaluando tanto a los alumnos individualmente como a todo el grupo, se puede tener en cuenta el reforzamiento de alguna capacidad emocional que no se haya conseguido lograr anteriormente. Y será en este supuesto en el que se incluirán más actividades de este tipo.

Sin embargo, una actividad que puede resultar muy enriquecedora para finalizar el taller es expresar el afecto a los compañeros.

1. *Inundación de afectos:*

Esta actividad está pensada especialmente para esta última etapa, porque ya se conocen todos y cada uno de los participantes. Cada alumno será objeto de los afectos del grupo. Para ello cada alumno se colocará en el lugar que crea más cómodo para escuchar a sus compañeros (en el centro de la clase, quedarse sentado, de espaldas al grupo, etc.) Esto mismo lo irán experimentando cada uno de los participantes.

Finalmente, todo el grupo comentará los sentimientos vividos durante esta experiencia tanto al recibir afectos como al darlos a sus compañeros, guiados en todo momento por los profesores, quienes también pueden participar de forma activa en esta actividad. Se recordarán los buenos momentos y las risas, así como la forma en la que se superaron las dificultades y si los alumnos lo desean pueden redactar una especie de decálogo con los diez mejores momentos y los diez mejores aprendizajes que han surgido en el transcurso del curso.

Marcroactividades

Los alumnos ya han elegido qué historia va a ser un corto y cuál un teatro en la cuarta etapa del taller. Pero aún no se han hecho los grupos porque antes tendrán un taller de cine y otro de teatro que les podrán ayudar a decidirse. Para realizar estos talleres puede ser buena idea que colaboremos con alumnos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valladolid y conocer de primera mano estos dos mundos llenos de creatividad.

El siguiente paso será elegir si quieren participar en el corto de animación o en la película. Deberán analizar los pros y contras de su decisión porque a esta actividad le dedicaremos parcialmente todo el tercer trimestre. Una vez elegido el proyecto, cada alumno escogerá un rol del que será responsable (cámara, ambientación, atrezzo, vestuario, actor, director, guionista, etc.)

En esta etapa también se preparará un evento para las familias y ese día se representará la obra de teatro y se proyectará el corto. Además, se mostrarán algunos de los proyectos desarrollados a lo largo del año y se realizarán presentaciones.

A continuación se detallan las tres macroactividades teniendo en cuenta que parte de la primera y de la segunda son optativas.

1. *¡Peli y palomitas!*

Esta macroactividad tiene dos partes, la primera se corresponde con un taller de introducción al mundo del cine.

En ella se explicarán las distintas fases de la elaboración de una película: producción, rodaje y postproducción.

- Producción: planteamiento de ideas, escritura del guión, búsqueda de localizaciones, planificación de escenas, ensayos y lectura del guión.
- Rodaje: una vez planificadas las escenas, las rodaremos en los lugares elegidos previamente. También se tendrá en cuenta la puesta en escena, los planos, el ritmo, etc.
- Postproducción: en esta parte se visiona todo el material rodado, se edita y se monta la película con programas de edición digital, añadiendo música, efectos especiales, etc.

Una actividad para motivar a los alumnos a que elijan esta opción es la titulada *Con el cine en los talones*. Consiste en realizar el doblaje de algunos cortos o partes de una película. Además, en relación a las competencias emocionales se puede trabajar la empatía, haciendo referencia a cómo se pueden sentir los personajes dependiendo de su situación en la película o corto.

La segunda actividad consiste en la elaboración de un producto audiovisual, y será optativa para los alumnos que decidan hacer cine en vez de la obra de teatro. Lo primero será plantear la realización de un cortometraje en base a los distintos planteamientos propuestos y eligiendo las técnicas más adecuada para su ejecución. Después los alumnos se dividirán en grupos de trabajo al estilo de los equipos profesionales que trabajan en la industria cinematográfica, acometiendo así el rodaje y posterior edición digital del material filmado.

- Director
- Actores (y si hubiera algún alumno dedicado a la danza o que toque algún instrumento, probablemente estaría aquí)
- Figuración y decorado
- Cámaras

Este taller plantea la realización completa de un proyecto cinematográfico. Entre todos los alumnos que hayan elegido esta opción adaptarán el relato elegido, escribirán el guión, planificarán las escenas y las rodarán y, por último, editarán el corto. Usando, para todo ello, diversos soportes de audio y video, así como diferentes técnicas informáticas y artesanales. Todo esto sin olvidarnos de lo más fundamental: que los alumnos se diviertan, aprendan y disfruten de la magia del cine.

Con este taller, además de enseñar cómo hacer una película, trabajaremos en equipo fomentando la cohesión del grupo y la importancia del trabajo colectivo.

En el caso de que los alumnos no quieran ser grabados, se hará un corto de animación con los materiales creados a lo largo del curso.

2. *¡Se abre el telón!*

Al igual que en la otra macroactividad, los alumnos, independientemente de que elijan o no la obra de teatro, tendrán opción a participar en un taller dedicado al teatro.

En alguna de las actividades emocionales se han propuesto juegos de rol. Por lo tanto, los alumnos ya conocen cómo es interpretar un personaje delante del grupo en directo. Probablemente, si se han sentido cómodos en ese momento, elegirán teatro y podrán mejorar su talento como actores, aunque en una obra de teatro hay otras funciones.

La actividad principal se trata de adaptar el relato que previamente hayan seleccionado entre todos los participantes a una obra de teatro, representar la obra y plantear todos los pasos hasta llegar a la representación. Los roles de los alumnos para esta actividad serán.

- Director
- Actores, cantantes y/o bailarines
- Escenografía, vestuario, iluminación...

Lo primero será escribir el guión: qué dirá cada personaje y cómo, cuántos actos habrá, cómo será la puesta en escena... Además, los alumnos pueden aportar a la obra su talento en el caso de que toquen algún instrumento, canten o se dediquen a la danza. Después se elegirá qué alumnos serán los actores, que deberán memorizar el texto de la obra e interpretarlo, y quiénes se encargarán de hacer el vestuario y los decorados. Para los decorados pueden utilizar el proyector ayudándose del contenido digital que tienen creado o crear uno nuevo con las aplicaciones aprendidas durante el curso.

Los alumnos se tendrán que comprometer con el rol que hayan elegido y se ayudarán entre ellos, fomentando el trabajo colaborativo y la cohesión del grupo. Asimismo, con esta actividad se trabaja la expresión y la comunicación oral, aparte de que los alumnos se podrán divertir e incluso descubrir una nueva vocación.

3. *¡Nos visitan!*

Esta macroactividad consiste en preparar y llevar a cabo el evento para las familias y amigos. Los alumnos podrán preparar ellos mismos la función así como diseñar la documentación necesaria para publicitar este evento: creación de pósters, invitaciones para familiares y amigos, etc. También deberán acordar el número de invitados por alumno.

Ellos mismos serán los que organicen las actividades de este evento, incluyendo en la programación:

- Presentación de los libros (guía de Valladolid, cuentos para niños).
- Representación de la obra de teatro.
- Proyección del corto de cine.

Además, dos alumnos voluntarios podrían hacer de presentadores y realizar dos charlas TED sobre lo que ha aprendido el grupo en este taller a lo largo de todo el curso.

Pretendemos que los alumnos se involucren en la organización del evento y que lo hagan con ganas e ilusión de mostrar a sus familiares y amigos su evolución personal a lo largo del curso y todo lo que han aprendido. El objetivo final será que todos, tanto alumnos como invitados, pasen un rato agradable el día de la presentación del evento.

Evaluación

Como en esta etapa se van a valorar todas las competencias emocionales, los profesores tendrán en cuenta las rúbricas de las de las etapas anteriores y podrán comparar si los alumnos han conseguido mejorar estas competencias, o por el contrario, no se han conseguido los objetivos. En este caso, deberíamos buscar soluciones pues uno de los objetivos del taller es conseguir que los alumnos de altas capacidades aprendan a desarrollar sus emociones y sus habilidades sociales.

Al igual que en las otras etapas, en la última sesión, tanto de este periodo como del curso, proponemos hacer una mesa redonda en la que los participantes expresen que les ha parecido el taller y si les ha servido de ayuda en algún momento. En este punto de la sesión se puede realizar la actividad emocional *Inundación de afectos* y después profesores y alumnos pueden completar las siguientes rúbricas en las que se evaluará dicha actividad y la mejora de los alumnos a lo largo del curso.

Proponemos para las competencias en inteligencia emocional y habilidades sociales:

PROFESORES: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han ofrecido palabras afectivas a sus compañeros.											
Han identificado cómo se han sentido al recibir los afectos de sus compañeros.											
Se han sentido cómodos durante el evento con las familias y amigos.											
A lo largo de las etapas, los alumnos han mejorado...											
Su capacidad para identificar sus emociones.											
La interpretación de las emociones de los demás.											
El desarrollo de sus fortalezas y talentos.											
Su compromiso con la tarea individual y en grupo.											
Las relaciones con los compañeros.											
Su expresión verbal y no verbal.											
Su capacidad para escuchar a los demás.											
En la toma de decisiones en un grupo.											
El control de sus emociones e impulsos.											
Su participación en las actividades.											
La adaptación a los cambios y la búsqueda de nuevas soluciones.											
El planteamiento de nuevas ideas a un grupo de forma asertiva.											
Su capacidad de liderazgo.											
El respeto y la tolerancia hacia las propuestas de sus compañeros.											
La identificación de sus propias metas de trabajo y las de su grupo.											
La resolución de conflictos en un grupo.											
La empatía hacia los demás.											
Su creatividad individual a través del grupo.											

ALUMNOS: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales											
Con las actividades ...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He ofrecido palabras afectivas a mis compañeros.											
He identificado cómo me he sentido al recibir los afectos de mis compañeros.											
Me he sentido cómodo durante el evento con las familias y amigos.											
A lo largo de las etapas, he mejorado ...											
La identificación de mis emociones.											
La interpretación de las emociones de los demás.											
El desarrollo de mis fortalezas y talentos.											
Mi compromiso con la tarea individual y en grupo.											
Las relaciones con los compañeros.											
Mi expresión verbal y no verbal.											
Mi capacidad para escuchar a los demás.											
En la toma de decisiones en un grupo.											
El control de mis emociones e impulsos.											
Mi participación en las actividades.											
La adaptación a los cambios y la búsqueda de nuevas soluciones.											
El planteamiento de nuevas ideas a un grupo de forma asertiva.											
Mi capacidad de liderazgo.											
El respeto y la tolerancia hacia las propuestas de mis compañeros.											
La identificación de mis propias metas de trabajo y las de mi grupo.											
La resolución de conflictos en un grupo.											
La empatía hacia los demás.											
Mi creatividad individual a través del grupo.											

Rúbricas para comprobar si las actividades han servido para aprender conocimientos nuevos relacionados con el cine y el teatro:

PROFESORES: Aprendizaje Académico											
Con las actividades, los alumnos...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han aprendido las fases para la creación de una obra de teatro o de un corto de cine.											
Han asumido un rol específico durante toda la etapa.											
Han creado un corto de cine o una obra de teatro de forma colaborativa con otros compañeros.											

ALUMNOS: Aprendizaje Académico											
Con las actividades...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conozco las fases para la creación de una obra de teatro o de un corto de cine.											
He asumido un rol específico durante toda la etapa.											
He creado un corto de cine o una obra de teatro de forma colaborativa con otros compañeros.											
Valoro el evento con familiares y amigos.											

Conclusiones

Necesidades del alumnado
con altas capacidades

Talleres extracurriculares

El taller propuesto

Lo que he aprendido

Antes de comenzar el Máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, había oído hablar del término “superdotado” y, al igual que mucha gente, lo asociaba con palabras como: inteligente, perspicaz, agudo, astuto, sagaz, despierto, genio, avisado, “listillo”... Sin embargo, fue en este máster cuando mi perspectiva cambió al escuchar por primera vez hablar de “altas capacidades” y la diferencia entre talento y superdotación. En un principio fueron unas pinceladas en la asignatura de “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” y más tarde en la asignatura de “Metodologías de aprendizaje en el ámbito de la tecnología y la informática”, donde vimos con más profundidad este tema. A lo largo de ese tiempo, fui descubriendo las cualidades de estos alumnos, cómo trabajan, cómo piensan, su heterogeneidad, las dificultades para detectarlos, su potencial, etc. Y, lo más importante: sus necesidades a nivel personal que en los centros educativos la mayoría de las veces no se cubren.

En las anteriores asignaturas, al hablar de altas capacidades, es inevitable estudiar el concepto de inteligencia y las teorías y autores más importantes del último siglo. Pero, si algo me llamó la atención, fue el concepto de inteligencia emocional y lo importante que puede llegar a ser el desarrollar las competencias emocionales y sociales para todos los alumnos, incluidos los de altas capacidades, que muchas veces pueden llegar a carecer de ellas.

Y como no, otra idea que me sorprendió fue la de la creatividad entendida desde el punto de vista de buscar la solución a un problema y que está relacionada directamente con la inteligencia, y por lo tanto, con los alumnos de altas capacidades. Además, al igual que la inteligencia emocional y las habilidades sociales, la creatividad debe estar presente en el aula para todo tipo de alumnos, ya que estos tres factores son muy importantes a tener en cuenta en nuestra sociedad actual.

Por todo ello, en su día me planteé este TFM como una oportunidad de aprender “algo” sobre el mundo de las altas capacidades y proponer un taller extracurricular desde la tecnología y la informática que pueda satisfacer las necesidades de estos alumnos desde la creatividad, desarrollando su talento y su inteligencia emocional. Finalmente, después de varios meses de trabajo y de investigación, y con la ayuda y el apoyo de mi tutora, Pilar, este es ha sido el resultado.

En estas conclusiones, me centro en las necesidades de estos alumnos, en los talleres extracurriculares dedicados a ellos, en el que hemos planteado y, finalmente, en mis reflexiones más personales.

Necesidades del alumnado con altas capacidades

El mayor problema que presentan los alumnos de altas capacidades a la hora de satisfacer sus necesidades educativas es su heterogeneidad, cada alumno presenta unas necesidades concretas que, además, están condicionadas por sus capacidades a nivel personal, el entorno familiar y escolar, disincronías, etc.

Para que estos alumnos desarrollen su talento es necesario un ambiente rico y estimulante, que sientan que pertenecen a un grupo y que son aceptados en ese grupo, que la enseñanza se adapte a su ritmo personal de aprendizaje con una oferta académica flexible que profundice en los contenidos que a ellos les interesen o que tengan autonomía e independencia a la hora de realizar una actividad. En un aula ordinaria esto es muy difícil de conseguir, y más en la etapa de educación secundaria donde el número de profesores por curso aumenta y la participación de las familias disminuye. Por lo tanto, el “desatender” a los alumnos de altas capacidades puede terminar en fracaso escolar, comportamientos disruptivos o frustración personal.

Además, la etapa de educación secundaria coincide con otra etapa evolutiva, no hay que olvidar que la adolescencia es una “crisis personal”, en la que el adolescente construirá su propia identidad y tanto su autoestima como su autoimagen tendrán un papel importante en su evolución personal y en el desarrollo de sus capacidades.

También es necesario tener en cuenta la poca detección de estos alumnos, o incluso la mala detección. Desafortunadamente, en los centros educativos sólo se suele detectar el talento académico, por lo que en la actualidad el porcentaje de alumnos que puede desarrollar sus potencialidades en otras áreas del conocimiento es mínimo, e incluso con el tiempo ese talento puede llegar a perderse.

Por todo ello, desde este TFM, demandamos más atención a los alumnos de altas capacidades para que puedan conseguir el mayor desarrollo académico y personal, y en definitiva, que consigan autorrealizarse y ser felices.

Talleres extracurriculares

Después del tiempo dedicado a este proyecto, de las investigaciones, entrevistas, comentarios informales con compañeros y profesores, etc., me he dado cuenta de la poca información y formación que tiene el docente para atender a los alumnos de altas capacidades en el aula ordinaria. Además, son muchas las familias que se sienten “perdidas” a la hora de encontrar “algo” o a “alguien” que ayude a sus hijos a comprenderse a sí mismos y a desarrollar su talento y su personalidad.

Una solución, aunque no la única, es atender las necesidades de estos alumnos a través de talleres extracurriculares, donde compartan parte de su tiempo con otros chicos y chicas de sus mismas características, que no se sientan solos o “raros” por destacar en una o varias áreas de conocimiento, que desarrollen sus competencias sociales y emocionales y, sobre todo, que se diviertan aprendiendo y participando en proyectos que puedan hacer suyos. Con ese fin, surgió la idea de proponer nuestro taller de enriquecimiento curricular para alumnos de educación secundaria.

El taller propuesto

Una vez repasados los contenidos relativos a inteligencia, creatividad, inteligencia emocional y habilidades sociales, y con la idea de proponer una solución que atienda las necesidades de los alumnos de altas capacidades, los objetivos iniciales de este TFM quedarían cubiertos de la siguiente manera:

1. Hemos pretendido ensanchar de forma horizontal el currículum de la ESO desde la asignatura de tecnología ayudando a los alumnos a dominar aplicaciones de animación, elaboración de contenido y presentaciones multimedia, realidad aumentada, etc. Proponemos que empleen estos conocimientos para aprender curiosidades sobre su ciudad, para que representen una obra de teatro o simplemente, por el hecho de divertirse y pasar un buen rato.
2. Siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, hemos tenido en cuenta los nueve tipos de inteligencia de dicha teoría para proponer las actividades y proyectos colaborativos del taller.
3. Entendiendo la creatividad como un proceso de solución de problemas y haciendo referencia a autores como Guilford, Amabile o Wallas, proponemos actividades en las que los alumnos de altas capacidades tengan que buscar ideas y soluciones originales, de forma individual o en equipo, en un medio que favorezca la fluidez de pensamiento sin ningún tipo de barrera.
4. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, hemos seguido el planteamiento de Goleman para incentivar el desarrollo de las competencias emocionales en estos alumnos de forma transversal a lo largo de todo el taller. Con ello pretendemos atender las competencias personales relativas al

autoconocimiento, autorregulación y automotivación, así como las competencias sociales de la empatía y las habilidades sociales.

También hemos tenido en cuenta a las familias, tanto a la hora de informarlas sobre la evolución de sus hijos como de invitarlas y que se involucren en algunas de las actividades del taller, demostrando su apoyo y admiración hacia el trabajo de sus hijos.

Otro punto a nombrar, y en el que desde el principio estuvimos de acuerdo, fue el de no evaluar mediante calificaciones a los alumnos. La filosofía de nuestro planteamiento es que los alumnos vengan al taller de forma libre, porque les apetezca aprender cosas nuevas y quieran compartir su tiempo con sus iguales. Sin embargo, la evaluación del taller, de las actividades en sí, es importante y tanto profesores como alumnos deben participar en esta evaluación, como hemos detallado en las rúbricas de cada etapa.

Aún así, creemos que este trabajo tiene más posibilidades y que los proyectos y actividades que proponemos se pueden flexibilizar en función de las características de los alumnos. Por ello, nos gustaría hablar de futuras líneas y posibles fallos de esta propuesta.

Líneas futuras

Una estupenda línea futura de trabajo y de investigación de este TFM, sería tener la oportunidad de poder llevar a cabo, en un centro, el taller extracurricular propuesto para alumnos de altas capacidades, y así poder observar y analizar si se cumplen los objetivos que hemos plantado.

Además, a este taller se le podría dar continuidad en el tiempo y cada año se podrían proponer actividades nuevas o ampliar y “dar otra vuelta” a las que sugerimos, teniendo en cuenta las opiniones y los intereses de los participantes que quieran seguir.

Por otro lado, los alumnos que quieran repetir el taller podrán ayudar a los que se incorporen a modo de mentores y, de esta forma, continuar desarrollando sus competencias emocionales y sociales además de seguir aprendiendo nuevos contenidos extracurriculares.

Posibles fallos

Es muy posible que, si se llevara a la práctica, esta propuesta hubiera que replantearla en sus actividades emocionales y los proyectos propuestos para cada etapa del taller, en función de los intereses de los alumnos participantes y de su forma de ser. No hay que olvidar la heterogeneidad de este alumnado.

Somos conscientes de lo ambicioso que podría ser lograr todos los objetivos propuestos, sobre todo los relativos al campo de la inteligencia emocional. Para lograr estos objetivos es necesaria la ayuda de un orientador educativo u otro profesional del campo de la psicopedagogía.

El mero hecho de ponerlo en práctica podría plantear serias dificultades de implementación. Este tipo de talleres son una actividad extraescolar y es necesario un espacio donde realizarlo, a poder ser cedido de manera altruista por un centro educativo u otra institución. Además, las familias tendrían que comprometerse a pagar una cuota mensual, y actualmente, en muchos casos no sería posible.

Lo que he aprendido

A lo largo de estos meses me he aventurado a descubrir más sobre las altas capacidades y lo que fue una “curiosidad” en un principio se ha convertido en una preocupación más como futura docente. A lo largo del curso nos han hablado de educación inclusiva y de atención a la diversidad. Pero lo cierto es que el sistema educativo actual no favorece a todo en el alumnado, incluso puede llegar a perjudicarles, como es el caso de los alumnos con altas capacidades.

Como ya he dicho anteriormente, la propuesta de este trabajo es ayudar a cubrir las necesidades de estos alumnos y de sus familias, que buscan respuestas a esas necesidades educativas y personales. En este punto el contexto escolar entra en juego y los profesores deberían concienciarse de las necesidades de estos alumnos e intentar cubrirlas y tener en cuenta al propio alumno porque puede ser muy enriquecedor para él, para el profesor, y para el resto de los compañeros de clase.

Resumiendo, en estos meses he aprendido la importancia de:

- Proponer actividades diferentes que se acerquen a los intereses de los alumnos para que puedan desarrollar toda su creatividad y aporten al resto del grupo sus ideas, y que reciban otras nuevas con respeto y tolerancia hacia sus compañeros.
- Aprender a identificar y comunicar las propias emociones, saber controlarlas y entender los estados de ánimo de los demás.
- Las habilidades sociales a la hora de resolver un conflicto, de expresarse, de influir en los demás y poder tomar decisiones propias, de saber escuchar a los demás y de aprender a trabajar de forma colaborativa.

En este apartado no puedo incluir sólo lo aprendido en la realización de este TFM. El máster ha supuesto toda una experiencia de aprendizaje académico y personal que hace un año, cuando estaba planteándome un “plan B” en mi vida, ni imaginaba. Después de largas tardes compartidas con los compañeros y profesores, una gran “inversión de tiempo” dedicado a los trabajos y las semanas del practicum, ese “plan B” se ha convertido en el “camino” que quiero seguir, en el que me gustaría seguir aprendiendo y descubriendo el gran abanico de posibilidades que tiene la educación.

Referencias

- [1] U. d. Valladolid, «Facultad de Educación y Trabajo Social,» 2014. [En línea]. Available: <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/GradoEducacionPrimaria.pdf>. [Último acceso: Junio 2014].
- [2] L. garzón, «Asociación Aragonesa de Altas Capacidades,» Septiembre 2011. [En línea]. [Último acceso: Junio 2014].
- [3] «Fundación General de la Universidad de Valladolid,» [En línea]. Available: <https://formacion.funge.uva.es/cursos/proyecto-sico/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [4] J. Elices Simón y M. D. C. S. M. Palazuelo Martínez, Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa, Madrid: CEPE, S.L., 2013.
- [5] C. Jiménez, Diagnóstico y educación de los más capaces, Madrid: Pearson Education, 2010.
- [6] C. Rosset Moreno, Sanz y Torres, Evaluación psicológica: Teoría y prácticas (2º Ed.), 2005.
- [7] Á. Sanchez, E. Paniagua, Sanz y Torres, Introducción al estudio de las diferencias individuales (2ª Ed.), 2005.
- [8] J. Renzulli, «The triad/Revolving door system: a research based approach to identification and programming for the gifted and talented,» de *Gifted Child Quarterly*, 1984, pp. 163-171.
- [9] A. Castelló y C. Batlle, «Propuesta de un protocolo,» de *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso.*, FAISCA, 1988, pp. 26-66.
- [10] J. Renzulli, «Re-examining a defintion,» de *What makes giftedness*, Phi Delta Kappan, 1978, pp. 180-184.
- [11] J. Guilford, Creatividad y educación, Barcelona: Paidós, 1983.
- [12] T. Amabile, Growing up creative. Nurturing a lifetime of creativity, CEF Press, 1989.
- [13] G. Wallas, The art of thought, New York: Harper and Row, 1926.
- [14] D. Mackinnon, «Innovación creadora,» de *El individuo creativo: su comprensión desde la investigación*, 1978, pp. 5-21.
- [15] «Neuronilla,» [En línea]. Available: <http://www.neuronilla.com/desarrolla-tu-creatividad/tecnicas-de-creatividad>. [Último acceso: Junio 2014].
- [16] Mayer, Salovey y Caruso, «Models of Emotional Intelligence,» de *Handbook of intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 2000, pp. 396-420.
- [17] Goleman, Inteligencia Emocional, Barcelona: Kairós, 1996.
- [18] R. Bar-On y J. (. Parker, «Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory,» de *The handbook of emotional intelligence:*

Theory, development assessment and application at home, school and in workplace, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 363-388.

- [19] N. Perez Lizeretti, *Terapia basada en Inteligencia Emocional*, Milenio, 2012.
- [20] P. d. A. P. Grundtving, «Guía Metodológica para el Desarrollo de las Habilidades Sociales,» 2007-2009. [En línea]. Available:
http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/guia_completa%20habilidades%20sociales%20para%20adolescentes.pdf. [Último acceso: Junio 2014].
- [21] J. Pacheco Calvo, M. Zorrilla Hidalgo, P. Céspedes Roldán y R. Ávila Martín, *Plan de Acción Tutorial Gades*, Cádiz: Junta de Andalucía, Delegación Provincial de Educación de Cádiz, 2006.
- [22] A. Goldstein, R. Sprafkin, N. Gershaw y P. Klein, «Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia,» de *Un Programa de Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1989.
- [23] «SEK International Schools,» [En línea]. Available:
<http://www.sek.es/index.php?section=servicios/altas-capacidades>. [Último acceso: Junio 2014].
- [24] F. Fernández Berrocal y N. Extrema Pacheco, «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey,» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 63-93, 2005.
- [25] J. Villanova Navarro y A. Clemente Carrión, *La Inteligencia Emocional en Adolescentes*, Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones EI, 2005.

Bibliografía consultada

- [1] J. Blasco Guiral, V. Bueno Ripoll, R. Navarro Domenichelli y D. Torregrosa Sahuquillo, *Manual de Educación Emocional para la ESO. Propuesta para tutoría*, Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura i Educació, 2002.
- [2] L. Lozano González, E. García Cueto y L. Manuel Lozano, *Programa Escolar de Desarrollo Emocional. Actividades para el alumnado en el aula*, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, 2011.
- [3] M. Vivas, G. D. y G. B., *Educación de las Emociones*, Mérida: Producciones editoriales C.A., 2007.
- [4] P. d. A. P. Grundtving, «Guía Metodológica para el Desarrollo de las Habilidades Sociales,» 2007-2009. [En línea]. Available: http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/guia_completa%20habilidades%20sociales%20para%20adolescentes.pdf. [Último acceso: Junio 2014].
- [5] «La botica del orientador,» [En línea]. Available: <http://orientafer.blogspot.com.es/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [6] «Neuronilla,» [En línea]. Available: www.neuronilla.com/. [Último acceso: Junio 2014].
- [7] J. Pacheco Calvo, M. Zorrilla Hidalgo, P. Céspedes Roldán y R. Ávila Martín, *Plan de Acción Tutorial Gades*, Cádiz: Junta de Andalucía, Delegación Provincial de Educación de Cádiz, 2006.
- [8] A. Acosta Mesas y L. M. J.L., *Cuaderno de habilidades sociales*, Granada: Universidad de Granada, 2003.
- [9] C. Albes, L. Aretxaga y I. Etxebarria, *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, Departamento de educación, política lingüística y cultura. Gobierno Vasco, 2013.
- [10] J. Torrego Seijo, M. Boal Velasco y A. Bueno Villaverde, *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid: SM, 2001.
- [11] «Wikitalentos Liceo Castilla,» [En línea]. Available: <http://altascapacidadesliceocastilla.wikispaces.com/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [12] «La Tribu Entera. Altas Capacidades,» [En línea]. Available: <http://latribuenteraaltascapacidades.blogspot.com.es/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [13] «Altas Capacidades. Desarrollando su potencial,» [En línea]. Available: <http://www.altas-capacidades.org/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [14] «AESAC Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades,» [En línea]. Available: <http://aesac.org/>. [Último acceso: Junio 2014].

- [15] «ARCA Asociación para la reflexión y desarrollo de la creatividad y de las altas capacidades,» [En línea]. Available: <http://www.altacapacidadesarca.org/>. [Último acceso: Junio 2014].
- [16] «Menuda peli,» [En línea]. Available: <http://www.menudapeli.es/>. [Último acceso: Junio 2014].

Anexos

Anexo I. Informe

Anexo II. Trípticos

Anexo I. Informe

7. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

DESARROLLO INTELECTUAL

Escala de Inteligencia Wechsler Revisada para Niños (WISC- R)

De los datos obtenidos a través de las pruebas aplicadas concluimos que **XXX** obtiene un desarrollo cognitivo correspondiente a una capacidad intelectual **MUY SUPERIOR** (CI 134) según la terminología empleada por la OMS.

<p>C.I. VERBAL – 137 C.I. MANIPULATIVO – 121 C.I. Total – 134</p>

ESCALA VERBAL:

INTELIGENCIA VERBAL (CV). Capacidad para resolver problemas presentados verbalmente.

INFORMACIÓN: Esta sub-prueba evalúa su nivel de conocimientos generales, tanto de tipo cultural como académicos. Recuerdos aprendidos, conocimientos generales, asimilación de experiencias. Evalúa también memoria a largo plazo. **XXX** obtiene en esta sub-prueba una puntuación típica (P.T) de 17 correspondiente a una **edad mental de 15 años**.

SEMEJANZAS. Evalúa el pensamiento asociativo y abstracto y la capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de conceptualización, generalización y de pensamiento categorial, capacidad de juicio, pérdida de pensamiento conceptual. Obtiene una P.T de 16 correspondiente a una **edad mental de 14 años**.

ARITMÉTICA: Evaluación del cálculo mental, el manejo de símbolos, la ejecución de operaciones y la resolución de problemas, así como la atención y concentración. Obtiene una P.T de 15 correspondiente a una **edad mental de 13 años**

VOCABULARIO. Evalúa los conocimientos generales, la riqueza de vocabulario y la conceptualización verbal y la facilidad de expresión lingüística. Obtiene una P.T de 15 correspondiente a una **edad mental de 13 años.**

COMPRENSIÓN: Dominio de hábitos sociales, capacidad de juicio social, comportamiento social aceptable y eficaz. Riqueza y tipo de lenguaje, comprensión y fluidez verbal. Obtiene una P.T de 14 correspondiente (**E. M. de 12 años**)

DÍGITOS: Capacidad de memoria auditiva inmediata, atención y concentración. El orden inverso mide capacidad de representación mental. Obtiene una P.T de 13 correspondiente (**E. M. de 10 años**)

ESCALA MANIPULATIVA:

INTELIGENCIA MANIPULATIVA . Evalúa la capacidad para resolver problemas presentados por medio de dibujos, figuras geométricas y materiales manipulativos, sin la intervención del lenguaje escrito.

FIGURAS INCOMPLETAS. Evalúa la organización viso-espacial, la agudeza visual y la identificación visual de objetos. Evalúa también atención al detalle. Obtiene una P.T de 12 correspondiente (**E.M de 12 años**)

HISTORIETAS. Capacidad para ordenar lógicamente y temporalmente una situación concreta. Integración de la información visual, percepción y comprensión de situaciones sociales, captación de secuencias causales. Obtiene una P.T de 12 correspondiente (**E.M de 15 años**)

CUBOS. Capacidades visoconstructivas, capacidades conceptuales de análisis y de síntesis, de representación mental y de abstracción. Evalúa la organización, planificación y coordinación visomotora. Obtiene una P.T de 15 correspondiente (**E.M de 13 años**)

ROMPECABEZAS. Estructuración espacial y lateralización, esquema corporal, memoria de formas. Obtiene una P.T de 14 correspondiente **(E.M de 12 años)**

CLAVES. Evalúa el control motor fino y la previsión asociativa. Rapidez de ejecución y planificación. Memoria visual inmediata. Obtiene una P.T de 11 correspondiente **E. M. de 9 años y medio.**

K – BIT. TEST BREVE DE INTELIGENCIA DE KAUFMAN:

El test Breve Inteligencia de Kaufman, está diseñado para la medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos. Consta de dos subtest: vocabulario y matrices.

Vocabulario: mide habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado) apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales.

Matrices: aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido) a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías.

La suma de ambos subtest nos permite calcular el CI compuesto K-BIT.

Las puntuaciones típicas del K-BIT se calcularon de forma que tuvieran el mismo valor métrico que el de numerosos test de inteligencia y rendimiento permitiendo así hacer comparaciones directas con las puntuaciones globales que un sujeto hubiera alcanzado en las Escalas Wechsler.

A **XXX** previamente se le ha pasado la escala de inteligencia de Wechsler concretamente la batería WISC-R por ser esta más amplia y completa, integrada por múltiples test. Al estar evaluando a **XXX** por sospecha de niño con posible alta capacidad completamos los resultados obtenidos por el WISC-R con el K-BIT.

Los resultados obtenidos por **XXX** en este otro test de inteligencia son los siguientes:

CI compuesto de 132 ± 8

Resumen de puntuaciones :

P.T en vocabulario: 139 \pm 10

P.T en matrices: 121 \pm 9

Si pasamos la puntuación típica del CI compuesto del K-BIT obtenido por **XXX** a centiles. El niño se encuentra en el centil 96 (los centiles nos indican el porcentaje de sujetos a los que el examinado supera en su grupo de edad) correspondiente a la categoría descriptiva de **Muy Alto** dentro de la curva normal.

Las categorías descriptivas indican la distancia aproximada a la media dentro de la curva normal.

Todas las puntuaciones de los tests están sujetas a errores de medida. Para conocer la magnitud de los errores es útil fijar los intervalos de confianza de las puntuaciones. Nosotros en el caso de **XXX** lo hemos calculado para un nivel de confianza del 90%.

TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN. Escala Color.

Test que evalúa la capacidad intelectual sin influencia del contexto cultural.

A **XXX** se le ha aplicado la Escala Color. Y estos son los resultados obtenidos por **XXX**:

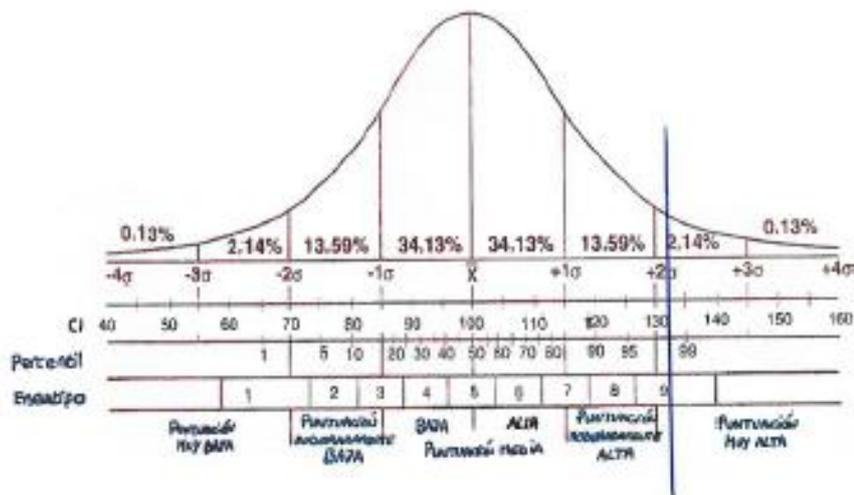
Percentil 96

PPVT- III PEABODY. Test de vocabulario en imágenes.

Evaluación del nivel de vocabulario receptivo y screening de la aptitud verbal.
Se trata de una prueba de rendimiento que mide el nivel de adquisición de vocabulario de una persona. A la vez que realiza una detección rápida de dificultades o screening de la aptitud verbal.

Los resultados que **XXX** ha obtenido son los siguientes:

PD	153
CI	132
Pc - percentil	98
Eneatipo	9



Calculados con un intervalo de confianza del 90% su banda de error se sitúa entorno a ± 7 .

Su puntuación CI es de 132 que está por encima de la media. Se sitúa en un percentil de 98 correspondiente a un eneatiipo 9.

XXX se sitúa dentro de la curva normal entre la población moderadamente alta.

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD:

Para evaluar este área se han aplicado dos pruebas:

PIC - PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA. (T. Artola).

TAEC- TEST DE ABREACCIÓN PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD. (Saturnino de la Torre).

La creatividad se define como un conjunto de aptitudes caracterizadas principalmente por dos categorías:

- La producción divergente.
- Los productos transformacionales.

La producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente.

Los productos transformacionales hace referencia a la capacidad para imaginar cambios de diversas clases en la información existente. Es decir la capacidad de utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta. Esto requiere flexibilidad de pensamiento así como capacidad de la persona para ir más allá y profundizar sobre sus propias experiencias. Ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos.

Evaluación de la creatividad verbal y de la creatividad gráfica:

Creatividad narrativa: Pc 70

Fluidez: Es el número de soluciones o respuestas que da al problema. Nivel medio-alto.

Flexibilidad: El número de categorías distintas a la hora de dar soluciones o respuestas al problema. Nivel medio.

Originalidad: Originalidad a la hora de responder o dar soluciones a los problemas. Nivel medio.

Creatividad Gráfica: Pc 80

Originalidad: En los dibujos y área plástica. Nivel alto.

Elaboración: Dibujos con gran elaboración y detalle. Utilización de colores, sombras... Nivel alto

Título: Asignación de títulos creativos o diferentes. Nivel bajo.

Creatividad General: Pc 75

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIOEMOCIONAL

TAMAI- El Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil

CPQ- cuestionario de personalidad para niños.

A. EP Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima.

Los resultados obtenidos por **XXX** en las pruebas de personalidad y habilidades sociales, muestran **XXX** nivel emocional estable. Con niveles de ansiedad bajos.

Con muy buenas habilidades sociales y capacidad empática. Es decir con sensibilidad para ponerse en el lugar del otro. Y poder ayudarlo.

Obtiene niveles medio - altos en adaptación al medio. Muestra una buena integración en el medio social. Buenas relaciones en el trabajo en grupo.

Muestra una buena autoestima. Aunque en ocasiones le cuesta reconocer sus errores.

Es consciente de su potencial cognitivo y le gusta demostrar todo lo que sabe.

Puntuaciones medio-altas en solución de problemas. Por encima de lo correspondiente a un niño de su edad. **XXX** se muestra como un niño asertivo a la hora de solucionar problemas.

FACTOR I - CONCIENCIA: Evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escurpulosidad, tenacidad y perseverancia que caracterizan a una persona. **XXX** en este factor obtiene puntuaciones promedio.

Se muestra como una persona atenta, interesado por el colegio, competente, obediente, respetuoso y responsable con recursos.

Seguro de si mismo, algo impulsivo. Siente gran motivación por metas que se marca, tiene un elevado nivel de exigencia.

FACTOR II - APERTURA: Este factor se refiere a personas abiertas a la novedad, interesadas por la cultura y el saber, originales y creativas. En este caso está muy relacionado con el interés por lo escolar. **XXX** en este factor obtiene puntuaciones promedio. Medias.

XXX se muestra como una persona interesada y conocedora de diversos contenidos culturales y escolares, estudioso de los temas que le interesan, ágil mentalmente y sin dificultades de comprensión ni razonamiento, con cierta originalidad, entusiasta, inventivo, versátil, con amplios intereses, curioso y poco convencional.

FACTOR III - EXTRAVERSIÓN: Evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en los niños. **XXX** ha obtenido puntuaciones medias.

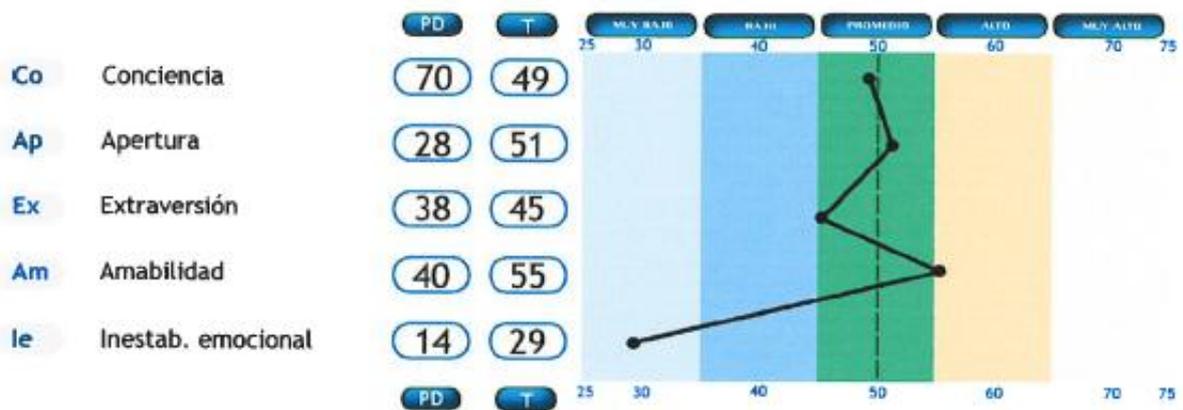
XXX es un niño con muy buenas habilidades sociales pero en ocasiones se muestra como una persona algo inhibida.

FACTOR IV AMABILIDAD: La amabilidad es la dimensión de la personalidad definida por la tendencia altruista de la persona, su tendencia al apoyo y la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros.

XXX muestra un grado medio-alto.

FACTOR V- INESTABILIDAD EMOCIONAL: Evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad, e irritabilidad.

XXX se muestra como una persona sosegada, tranquila, serena poco irritable. Paciente y sin cambios bruscos de humor. A nivel emocional estable.



A. EP Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima.

Los resultados obtenidos por XXX son los siguientes:

Puntuación directa total (PDT)	30
Percentil (Pc)	74
Puntuación típica derivada	54

XXX muestra una muy buena autoestima.

ESTILO DE APRENDIZAJE

XXX muestra una gran capacidad para el aprendizaje aunque le falta perseverancia.

Necesita motivación externa para realizar tareas que no le gustan.

Su ritmo de trabajo es rápido, pero se cansa enseguida. Muestra una baja tolerancia a la frustración.

Posee un vocabulario por encima de lo correspondiente a su edad, amplia información sobre varios temas. Adquiere información rápida y la recuerda. Tiene una aguda comprensión y puede hacer generalizaciones. Es observador despierto y entusiasta.

Los juegos que más le gustan son los intelectuales y aquellos en que hay que construir algo.

El tipo de tareas que más le motivan son las de lectura y escritura. Tiene buena memoria inmediata.

El estilo de trabajo es algo rápido e impulsivo. No siempre acaba las tareas.

Muestra curiosidad intelectual.

HAY QUE DESTACAR DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROTOCOLO DE PRUEBAS:

- Se distrae con mucha facilidad. Le cuesta centrar atención.
- Alta fatigabilidad.
- Muy poca resistencia a la frustración.

8. CONCLUSIONES:

Analizando los resultados obtenidos por **XXX** en la Evaluación Psicopedagógica podemos concluir que actualmente se trata de un niño con un desarrollo cognitivo correspondiente a una capacidad intelectual **MUY SUPERIOR** (CI 134) según la terminología empleada por la OMS.

Desarrollo cognitivo correspondiente a una **SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL**.

Realizando un análisis cualitativo de los resultados. Se observa una descompensación entre ambas escalas (manipulativa y verbal). Una diferencia de 17 puntos, algo significativo que debe tenerse en cuenta. Destacando sobre todo en el área verbal.

Consideramos que **XXX** es un alumno de Necesidades Educativas Especiales.

9. ORIENTACIONES:

Orientaciones a la familia:

- Estimular todo su potencial. Ofreciéndole la posibilidad de acudir a actividades extraescolares que estén relacionadas con sus intereses y que puedan permitirle establecer relaciones con iguales en un contexto distinto al escolar.
- Animarle a ser original y desarrollar su creatividad en cualquier campo.
- Darle la oportunidad de disfrutar y potenciar otras áreas: música, pintura, visitas a museos, asistir a teatros infantiles, cine, exposiciones, bibliotecas, museos, danza, conciertos infantiles... que puedan enriquecer a nivel personal.
- Realización de actividades deportivas.
- Es recomendable que los padres sigan motivando la curiosidad de **XXX** mostrando en todo momento interés e investigando con él los temas que le surjan. Evitar que la curiosidad se apague. Mantener vivo siempre el interés de aprender del niño.
- Desde casa tenéis que conseguir crear hábitos de trabajo, para ello es preciso:
 - o Fijar un horario de trabajo diario. Para crear ese hábito es conveniente que siempre sea a la misma hora y en el mismo lugar de la casa.

- Dado el nivel educativo en el que se encuentra **XXX**, este periodo no puede ser inferior a una hora, para ir ampliándolo paulatinamente durante los cursos próximos.
 - Es necesario crear en él la costumbre de organizar su tiempo y prever la preparación de exámenes y trabajos con la antelación suficiente.
 - Si hay días que sobra tiempo se puede echar mano de actividades complementarias que se recomendarán a la familia o de lecturas apropiadas.
 - Enseñarle técnicas de estudio.
- Reforzarle aquellas conductas asociadas al esfuerzo, a la persistencia, al afán de superación, ...
 - Es conveniente el contacto no solo con niños de su misma edad sino también con otros niños de su capacidad intelectual, y así conocer a gente que piensa, siente y habla de forma similar. Puede acudir a programas de enriquecimiento extracurricular para alumnos de alta capacidad intelectual.
 - Estimular y enriquecer sin olvidar que es un niño y por lo tanto tiene que jugar y disfrutar como cualquier otro niño de su edad.
Al ser un niño con alta capacidad, podemos cometer el error de exigirle en exceso. Hay que estimular sin forzar y no esperar que destaque en todo.

Orientaciones para el colegio:

Teniendo en cuenta toda la valoración anterior, se considera oportuno que en estos momentos continúe su escolaridad con su grupo de referencia. Porque aunque su capacidad intelectual corresponda a una edad más superior, su madurez social, emocional corresponden a un niño de su edad.

Las necesidades educativas que presenta actualmente **XXX** requieren de un Enriquecimiento Curricular sobre todo en aquellas áreas en las que muestra mayor capacidad. No se trata de proponer objetivos distintos, sino de darle la posibilidad de profundizar en el currículo ordinario.

Plantearse en la medida de lo posible, una metodología basada en el aprendizaje por investigación y cooperación a través de actividades o pequeños proyectos con distintos grados de dificultad y de realización.

Cualquier medida que adoptemos es para llevarla a cabo con toda la clase y no sólo con **XXX**. De esta manera podremos satisfacer sus necesidades, pero sin hacerle sentir diferente a la vez que el resto de los alumnos de clase también se pueden beneficiar de las medidas adoptadas.

También se pueden plantear actividades de libre elección, para realizarlas en casa.

Exigirle un determinado rendimiento, pero nunca debemos pensar que un alumno de altas capacidades ha de ser perfecto. No podemos confundir el rendimiento con la capacidad. Tampoco podemos pensar que por tener una alta capacidad no necesitan de nuestra ayuda para el aprendizaje.

En algunas áreas requiere de actividades de dificultad progresiva para motivarle y presentar una actitud favorable hacia los aprendizajes y hacia las actividades escolares. Realización de Adaptaciones Curriculares en las asignaturas que sea necesario.

Consideramos que **XXX** es un alumno de Necesidades Educativas Especiales. Su capacidad para aprender puede hacer que las experiencias de clase (en algunas asignaturas, área verbal) le resulten monótonas y repetitivas con lo cual pueda disminuir la motivación escolar.

Presentación a concursos de ámbito nacional para niños de E.P

Como todo niño necesita experiencias adecuadas de aprendizaje que le motiven y le constituyan una satisfacción y un reto personal.

La falta de una estimulación adecuada hace que no desarrolle plenamente todo su potencial.

Por lo tanto es necesario realizar propuestas educativas que ayuden al desarrollo cognitivo, social y afectivo de **XXX**

PROPUESTA DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN

Se aconseja realizar una posterior evaluación al finalizar la Etapa de Educación Primaria para realizar una revisión de la situación del niño y observar su evolución.

Anexo II. Trípticos

Declaración de intenciones

Desde cualquier centro educativo los docentes somos conscientes de una realidad que en la mayoría de los casos no se atiende convenientemente. Se trata de esos niños y/o adolescentes que se han dado en llamar de “altas capacidades”. En muchos casos estos niños son buenos estudiantes y no presentan problemas específicos, pero existe un numeroso grupo de casos en los que esas “altas capacidades”, lejos de ayudar a nuestros hijos a crecer y desarrollarse, se convierten en un foco de problemas y sufrimientos para ellos.

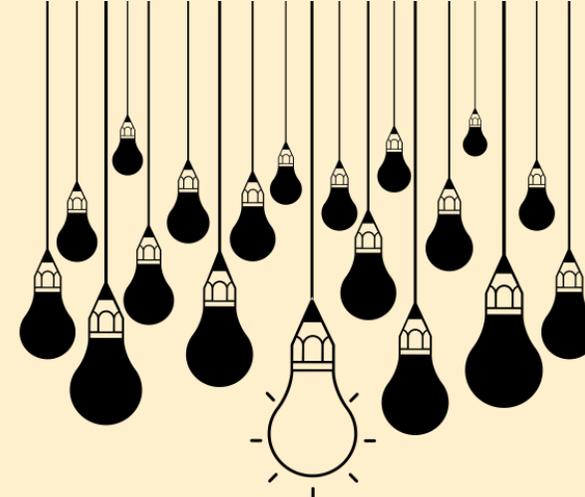
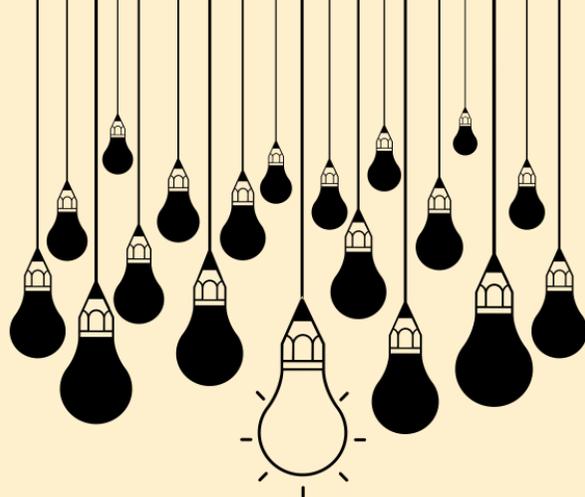
Desde este taller pretendemos trabajar sin etiquetas, crear un espacio, físico, temporal y emocional en el que puedan sentirse seguros y desplegar sus talentos. Pretendemos alejarnos de todo lo académico (de exámenes, notas, deberes, ejercicios, memorizaciones, etc.) para abrir oportunidades de aprendizaje autónomo, por descubrimiento, que ayuden a estos niños a aprender a su ritmo, sin sentirse evaluados ni etiquetados, integrados en un grupo interedad de iguales en el que puedan ser ayudados y ayudar a sus compañeros para construir objetivos comunes.

La creatividad será nuestra mejor aliada en este empeño y estará presente casi en cada paso que demos.

Insistimos en que trabajaremos sin etiquetas, es decir, desde la igualdad y la complementariedad de los miembros del grupo, sin estigmatizaciones ni “diagnósticos”, y desde un papel del profesor como guía, como el mayor de los alumnos del grupo. Es por eso que no queremos que aparezcan las palabras altas capacidades en nuestro título de taller. Pretendemos que todos y cada uno de nuestros alumnos lleguen a ser la mejor versión de sí mismo, independientemente de sus debilidades (que trataremos de fortalecer), fortalezas (que potenciaremos y compartiremos), de sus problemáticas específicas (que abordaremos personalizadamente), de sus gustos o preferencias (que trataremos de satisfacer) o de sus miedos (que aprenderemos a gestionar).

La experiencia y la extensa bibliografía sobre el tema nos dicen que los principales potros de tormento de estos alumnos son, o pueden ser, las habilidades sociales y la gestión de las emociones. Priorizaremos de forma transversal y durante todo el curso estos aspectos que consideramos fundamentales.

Como padre/madre te ofrecemos la posibilidad de este taller con el ánimo y objetivo de apoyar a tu hij@ y ayudarle a desplegar todas sus potencialidades.



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

Junio de 2014

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

Especialidad de Tecnología e Informática

Autora

Ana Sarmiento Zapatero

Tutora

Pilar Martín Pérez

*Taller extraescolar de
tecnología (E.S.O.)
para alumn@s con ganas de
aprender más.
Gestión emocional, de talentos
y de habilidades sociales.*

Información para familias

¿A quiénes va dirigido?

1. A niños que quieran venir. Requisito primero e indispensable. Si después de plantearle la propuesta el niño no quiere venir o incluso si después de un par de semanas o tres no se siente a gusto creemos contraproducente que asista.
2. A niños derivados desde el orientador y/o psicólogo del centro o de cualquier otra entidad en la que se la haya hecho un seguimiento.

Objetivos

1. Conseguir que estos alumnos gestionen sus emociones, tanto a nivel individual como en grupo y desarrollen sus habilidades sociales.
2. Desarrollar, potenciar y favorecer la creatividad.
3. Trabajar de forma colaborativa los diferentes talentos que se puedan reunir en el grupo.

Reuniones con familias

Al final de cada trimestre los padres se citarán con los profesores del taller para comprobar la marcha de sus hijos en el taller. Simplemente desde el equipo de profesores queremos llevar un seguimiento continuo del que informaremos a los padres periódicamente (cada cinco semanas aproximadamente). Además esta evaluación del proceso (no de los alumnos) nos ayudará a hacer sobre la marcha las mejoras o modificaciones pertinentes y a tiempo para poder alcanzar los objetivos marcados.

“Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”

Paulo Freire

Actividades

El taller está compuesto por seis bloques, uno de los cuales de transversalizará a lo largo de todos los demás y estará dedicado a la gestión emocional y el desarrollo de las habilidades sociales. El resto de bloques estarán compuestos por varias actividades. Los bloques que proponemos, con sus contenidos y actividades, son:

Bloque 1	Contenido	Animación 2D Edición de imágenes y fotos Presentaciones digitales Expresión oral y gráfica
	Actividades	Así me veo Así me expreso
Bloque 2	Contenido	Realidad aumentada Códigos QR Documentos en línea Expresión escrita
	Actividades	Códigos Erase una vez...
Bloque 3	Contenido	Historia y patrimonio de Valladolid Búsqueda en la red Expresión oral y escrita
	Actividades	Investigando... Guiando...
Bloque 4	Contenido	Maquetación Creación de contenido digital Expresión escrita y gráfica
	Actividades	Para aprender Para conocer
Bloque 5	Contenido	Cine Teatro Expresión oral y gráfica
	Actividades	¡Peli y palomitas! ¡Se abre el telón! ¡Nos visitan!
Bloque 6	Contenido	Inteligencia emocional Habilidades sociales
	Actividades	Actividades emocionales

Calendario

El taller se llevará a cabo el próximo curso 2014-2015, siguiendo el calendario escolar. Los bloques de actividades se desarrollarán en cinco etapas comprendidas entre los meses de octubre y mayo, ambos meses incluidos y serán cuatro horas de taller a la semana, dos horas los martes por la tarde y dos horas los sábados por la mañana.

Etapa 1: Y tú, ¿quién eres? Bloques 1 y 6	Del 4 de octubre al 8 de noviembre
Etapa 2: Ideas Bloques 2 y 6	Del 11 de noviembre al 16 de diciembre
Etapa 3: Conociendo mi ciudad Bloques 3 y 6	Del 10 de enero al 14 de febrero
Etapa 4: Un “trozo” de mi tiempo Bloques 4 y 6	Del 21 del febrero al 24 de marzo
Etapa 5: ¡No te cortes! Bloques 5 y 6	Del 7 de abril al 30 de mayo

Matrícula

Trabajaremos con grupos de 16 alumnos como máximo que, cumpliendo los requisitos, serán admitidos por orden de matrícula.

Fecha de inscripción	Del 1 al 15 de septiembre de 2014
Cuota	64 euros al mes

“Los niños superdotados son los mejores frutos del árbol de la humanidad pero a la vez son los que corren mayor peligro. Cuelgan de sus ramas más frágiles y pueden romperse fácilmente”

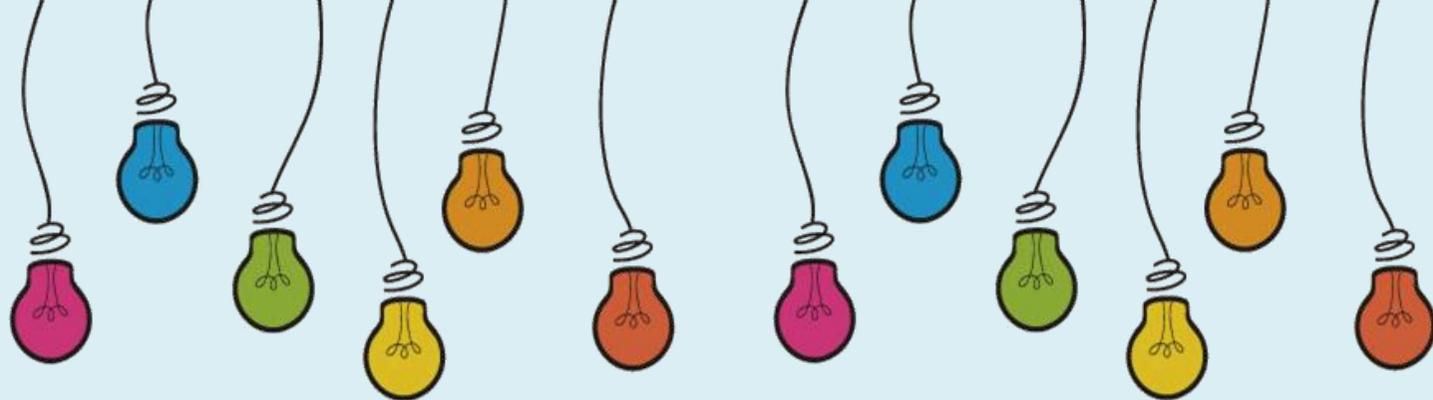
Carl Gustav Jung

Carta de Derechos de los jóvenes talentosos

Tú tienes derecho...

- ... a aprender algo nuevo cada día*
- ... a ser apasionado en tu tarea favorita sin tener que disculparte por ello.*
- ... a tener una identidad más allá de las cosas que se te dan bien.*
- ... a sentirte orgulloso de tus logros y tus éxitos.*
- ... a cometer errores y a aprender de ellos.*
- ... a buscar a alguien que te guíe para hacer las cosas cada día mejor.*
- ... a tener múltiples grupos de amigos y una gran variedad de actividades.*
- ... a decidir qué es lo que quieres ser, a lo que te quieres dedicar.*
- ... a que no todo te salga perfecto.*

*Adaptación propia del decálogo de
Del Siegle*



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

Junio de 2014

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

Especialidad de Tecnología e Informática

Autora

Ana Sarmiento Zapatero

Tutora

Pilar Martín Pérez

*¡Ven a divertirte
aprendiendo cosas nuevas
y diferentes!
Taller de tecnología para
jóvenes talentosos*

Información para alumn@s

¿Sabías que se puede aprender a ser creativo?

¿Has pensado alguna vez que tu estado de ánimo puede a veces jugarle malas pasadas?

¿Sabes cómo ayudar a los demás? ¿Y sabes dejarte ayudar?

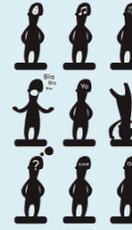
¿Alguna vez has sentido que cuando estás con tu grupo TÚ eres más grande?

¿QUÉ VOY A APRENDER?

Una de las cosas más importantes que aprenderemos en este taller es a trabajar en equipo. Aprenderemos qué es lo que cada uno sabe hacer mejor y lo que se nos da peor y todos trabajaremos juntos, ayudándonos, para seguir haciendo bien lo que se nos da bien y para mejorar en eso que se nos da peor. Jugaremos, investigaremos, aprenderemos un montón de técnicas y herramientas nuevas, daremos rienda suelta a nuestra creatividad e intentaremos pasarlo muy bien con todo ello.

Etapa 1: Y TÚ, ¿QUIÉN ERES?

- Así me veo
 - Así me expreso
- Del 4 de oct. al 8 de nov.



Etapa 2: IDEAS

- Códigos
 - Erase una vez...
- Del 11 de nov. al 1 de dic.

Etapa 3: CONOCIENDO MI CIUDAD

- Investigando...
 - Guiando...
- Del 10 de ene. al 14 de feb..



Etapa 4: UN "TROZO" DE MI TIEMPO

- Para aprender
 - Para conocer
- Del 21 del febr. al 24 de mar.

Etapa 5: ¡NO TE CORTES!

- ¡Peli y palomitas!
 - ¡Se abre el telón!
 - ¡Nos visitan!
- Del 7 de abr. al 30 de may.



¿QUÉ VOY A TRABAJAR?

- Animación 2D
- Edición de imágenes y fotografías
- Creación de presentaciones digitales
- Realidad aumentada
- Códigos QR
- Creación de documentos en línea
- Historia y patrimonio de Valladolid
- Búsqueda y selección de información en la red
- Maquetación
- Creación de contenido digital
- Cine
- Teatro

"No tengo un talento especial. Solo soy apasionadamente curioso."

Albert Einstein

¿CUÁNDO ES EL TALLER?

Estamos pensando en juntarnos en el curso 2014-2015, cuatro horas a la semana, dos horas los martes por la tarde y dos los sábados por la mañana. Lo que te vamos a proponer lo hemos dividido en cinco bloques que iremos haciendo poco a poco entre octubre y mayo.

¡¡TE ESPERAMOS!!

